

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

VANESSA TEIXEIRA DE SOUZA

O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL

DEPTO. SERVIÇO SOCIAL
DEFENDIDO E APROVADO
EM: 10/03/2009

**FLORIANÓPOLIS - SC
2008/2**


Rosana Maria Gaio
Coord. de Estágio e TCC
Curso de Serviço Social/CSE/UFSC

VANESSA TEIXEIRA DE SOUZA

O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

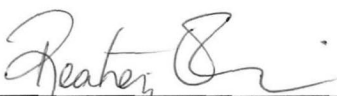
Orientadora: Professora Beatriz Augusto Paiva.

FLORIANÓPOLIS
2008/2

VANESSA TEIXEIRA DE SOUZA

O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL

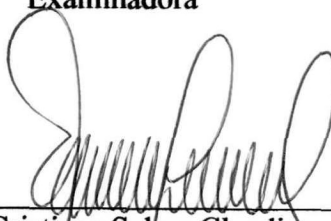
Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, do Departamento de Serviço Social, do Centro Sócio-Econômico, da Universidade Federal de Santa Catarina.



Prof. Dra. Beatriz Augusto Paiva
Orientadora



Prof. MSC. Queli Flach Anschau
Examinadora



MSC. Cristiane Selma Claudino
Examinadora

Florianópolis, março de 2009.

Dedico este trabalho a meu filho Gabriel Hermes, que em todas as vezes que foi privado da companhia de sua mãe respondia pacientemente que compreendia a ausência, embora visivelmente contrariado. Dedico, ainda, a meu querido avô Hermes, por ingressar nesta instituição após constituir família com oito filhos e mostrar que não existem obstáculos invencíveis desde que estejamos dispostos a transpô-los. E por sempre exaltar a importância da educação, por ser ela a responsável pela construção de nossa trajetória, por nos subsidiar a autonomia, para escolhermos nosso caminho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Gabriel Hermes, sinônimo de alegria, amor, paciência e sensibilidade. Que me proporcionou a experiência incomparável de ser mãe. A minha gratidão por sua compreensão ao longo desta trajetória.

Merece um agradecimento especial meu “marido querido” por sua compreensão quando muitas vezes foi privado de minha presença, mas principalmente por seu incentivo, e amor que me tem dedicado, mesmo quando sem merecer foi alvo de todas as minhas explosões. Não tenho palavras para agradecer a sorte de ter encontrado um pessoa tão especial.

Para minha grande amiga e comadre Vanessa Carlos Leiton. Amigos são irmãos escolhidos por nós, para nos acompanhar em nossa caminhada. Agradeço por em meu primeiro semestre neste curso, ter encontrado uma pessoa tão especial que sempre esteve ao meu lado nos momentos alegres e angustiantes. Obrigada por seu apoio e incentivo quando em vários momentos pronunciou a frase tão repetida: “E aí tudo bem? Não esquenta que vai da tudo certo”. Hoje posso concordar que realmente deu, e te agradeço por seu apoio e companheirismo, de modo que será um prazer colar grau, junto à amiga tão especial. Obrigada por sua amizade.

Neste momento, muitas são as pessoas que merecem ser lembradas. Agradecer à todas é tarefa difícil, algumas permaneceram por um curto ou longo espaço de tempo mas foram também importantes. Não posso citar seus nomes pois foram tantas que ficaria profundamente triste de não recordar agora o nome de uma delas. Mas saibam que estão guardadas no fundo de meu coração junto à imensa gratidão que tenho por seu apoio ao longo de minha jornada. No entanto algumas realmente não podem deixar de ser aqui mencionadas, pois sempre estiveram ao meu lado e foram fundamentais para que eu chegasse a este ponto, por sempre me apoiarem e principalmente cuidarem de meu filho com zelo e amor. São estas:

Minhas irmãs, Gisele Teixeira de Souza e Priscila Sullivan de Souza, com seus respectivos maridos: Eliezio e Jorge, que muitas vezes acolheram o Biel, ou me ofereciam momentos de risadas com alguma piada; meus sobrinhos, Braian e Brenda, por cumprirem tão bem a tarefa de primos, distraindo o Gabriel enquanto a tia deles se debruçava em suas leituras, e meus sogros Valter José de Souza e Vanícia Terezinha de Souza. Vocês foram maravilhosos. Obrigada por tudo.

Agradeço também aos grandes culpados: Hildo Luiz de Souza e Maria Helena Teixeira de Souza.

Ao pai, por me obrigar a ler todas as tardes e assim, não fazer barulho enquanto descansava do plantão anterior, por sempre cobrar as notas e a concentração nos estudos, enfim por ter sido pai, tarefa não muito fácil a quem deseja popularidade. Obrigada por tudo, te amo muito.

À mãe, agradeço os copos e copos de café que me serviu enquanto estava em frente dos textos, e/ou do computador nos últimos dias. Por não ter se limitado a tarefa de mãe, tornando-se amiga, sempre com ouvidos prontos para as reclamações e desabafos. Por tornar minha vida se não fácil pelo menos, mais leve. Obrigada por ser esta mãe e avó maravilhosa, que não mede esforços pelo bem estar das filhas e dos netos. TE AMO!

Também merecem um agradecimento especial meu avô Hermes e minha avó Catarina, por estarem sempre presentes, por serem parte significativa de minha vida. Sei que de onde estão olham por mim, e vibram com a concretização de mais uma etapa de muitas que ainda tenho à frente.

Por fim, devo agradecer também a autora deste trabalho por sua persistência e não desistir nunca, mesmo quando alguns a julgavam louca (o que não deixa de ser verdade) por fazer tantas coisas ao mesmo tempo e não abrir mão ou estabelecer prioridades. Espero que compreendam que em tudo que faço, ponho minha vida e minha paixão. E que a vida não estabelece prioridades tudo faz parte dela, caso contrário morre-se aos pedaços.

Por fim mas não menos importante, agradeço ao meu pai Oxalá e todos os Orixás, que me deram força e serenidade para vencer todas as demandas, e atravessar mais esta etapa de minha trajetória.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso aborda como tema central “O direito da criança pequena à educação infantil”. Trata-se de um estudo sobre as políticas de educação específicas às crianças de zero a seis anos. Tem por objetivo constituir-se como um instrumento de apropriação acerca da política pública de educação, especificamente da educação infantil. O desejo de aprofundar esta temática foi fomentado a partir da prática de estágio curricular em uma instituição Não Governamental, no município de São José, que possuía programa de Centro de Educação Infantil, no qual se constatou a importância e a possibilidade de intervenção do Serviço Social nesta área. Deste modo, buscou-se uma aproximação com a política de educação para a criança pequena, a fim melhor avaliar os espaços e desafios profissionais do Assistente Social que se proponha atuar nesta área, contribuindo desta forma para o debate acerca da inserção do Assistente Social nas Políticas Públicas de Educação. O processo investigativo consistiu numa pesquisa bibliográfica exploratória na área da educação, articulada ao conhecimento acumulado durante a graduação de Serviço Social. O desenvolvimento deste estudo possibilitou a realização de um breve resgate histórico das políticas de educação voltada à infância, assim como, a compreensão da política de educação atual, e as possibilidades e contribuições do assistente social nesta área de intervenção que é legítima como campo de atuação do Serviço Social, por compartilhar objetivos comuns, que é o acesso aos direitos sociais e a construção de cidadania dos sujeitos atendidos por esta política.

Palavras – chave: Políticas Públicas, criança pequena, Serviço Social, Educação Infantil.

LISTA DE SIGLAS

CFB - Constituição Federal Brasileira

CNMD - Conselho Nacional de Direitos da Mulher

COEPRE - Coordenadoria de Educação Pré-escolar

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM - Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS - Ministério do Desenvolvimento e Combate a Fome

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social

OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-escolar

ONG - Organizações não Governamentais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SEAS - Secretaria de Estado da Assistência Social

SNAS - Secretaria Nacional de Assistência Social

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Drumond

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ASPECTOS CONTEXTUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRADIÇÕES DE UM DIREITO EM CONSTRUÇÃO	14
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE CAPITALISTA	14
1.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA CRIANÇA PEQUENA	15
1.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	17
1.4 A LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA NO ATENDIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA	23
1.4.1 PROJETO CASULO	25
1.5 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA DÉCADA DE 80 – RUMO AO DIREITO DA CRIANÇA.	28
2. PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	31
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS ASPECTOS LEGAIS.....	31
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	36
2.3 A DÉCADA DA EDUCAÇÃO.....	41
2.4 O DIREITO DA CRIANÇA PEQUENA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	43
3. OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DISPOSITIVOS LEGAIS VIGENTES: A PROTEÇÃO INTEGRAL EM DISPUTA	48
3.1 A TRANSIÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ÂMBITO DA ASSISTÊNCIA PARA O ÂMBITO DA EDUCAÇÃO	48
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU FINANCIAMENTO	52
3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso, requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social, trata sobre o direito à educação infantil. Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão acerca da educação infantil, primeira etapa da educação básica, enquanto direito da criança pequena¹ na garantia de seu pleno desenvolvimento em todas as dimensões humanas, enquanto sujeito em situação peculiar de desenvolvimento. Para isto, se apresentará brevemente como vem se configurando a política pública de educação voltada para este segmento.

A escolha deste tema se deu devido a experiência de estágio curricular obrigatório² realizado na Organização Não-Governamental Creche e Orfanato Vinde a Mim as Criancinhas – CVM, no município de São José, Santa Catarina. Durante o período de estágio, observou-se que o Programa de Centro de Educação Infantil – CEI, da referida instituição, encaminhou diversas demandas ao setor de Serviço Social. Demandas estas, que em maior parte das vezes eram atendidas isoladamente e em caráter emergencial, procurando apenas amenizar os conflitos entre a família e equipe profissional do CEI. Tendo em vista que o Serviço Social da instituição não possui intervenção neste programa, uma vez que suas ações estão voltadas principalmente para os usuários dos Programas de Alta Complexidade da instituição, neste caso os programas de Abrigo e Comunidade Terapêutica.

Diante das demandas encaminhadas pelo CEI, surgiu uma inquietação sobre as possibilidades de intervenção do Serviço Social na área da educação, especificamente a educação infantil. A fim de construir análises sobre este tipo de intervenção, foi realizada na época, uma pesquisa junto às monografias do Departamento do Serviço Social da UFSC, quando se constatou não haver trabalho sobre o referido tema. Diante desta constatação, surgiu a motivação de pesquisar e discutir a política pública de educação infantil, e assim, construir uma reflexão sobre por onde caminha o direito da criança pequena à educação e quais as possibilidades de intervenção do Serviço Social na política de educação.

Para alcançar o objetivo proposto neste trabalho foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica sobre o tema versado neste estudo. Cabe salientar, que por tratar-se de uma temática pouco debatida no Serviço Social, foi necessário recorrer à análise de diversos

¹ O uso do termo cuidado e educação da criança pequena refere-se a análise de que “a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado” (Kuhlmann, p. 208. 2002)

² Estágio realizado no período de agosto de 2007 a julho de 2008.

autores da área da educação, procurando deste modo, uma maior apropriação teórica sobre a política de educação infantil, para então fazer a devida articulação com o saber teórico-metodológico do Serviço Social.

A educação infantil brasileira surge por iniciativas de médicos higienistas e damas de caridade para atender a infância pobre e/ou desvalida. Sua função era assumir o papel da mãe enquanto trabalhava, o serviço era prestado como caridade e favor. A partir da década de 1930, período do Estado Novo, o atendimento a criança pequena passa a ser objeto de legislações, colocando este atendimento enquanto direito do trabalhador.

A Educação Infantil tem sua concepção alterada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Somente após a promulgação da referida Constituição, que crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos como cidadãos, sujeitos de direitos que devem ser protegidos e garantidos com absoluta prioridade. Ou seja, tornam-se demandatários de políticas sociais públicas que devem privilegiar seus direitos sociais que durante tanto tempo estiveram negligenciados.

É com esta prerrogativa, garantida na Constituição Federal e posteriormente no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que a Educação Infantil passa a ser um direito da criança, dever do Estado e opção da Família. Como todo direito precisa estar inscrito, numa lei que o regulamente e o legisle. Tal norma é aprovada em 1996, através da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, onde a Educação Infantil é compreendida como um nível entre os demais níveis de ensino.

A LDB contribui para uma mudança na concepção do trabalho realizado junto à criança pequena, antes oferecido como serviço de assistência social com ênfase na guarda e cuidado, transformando a Educação Infantil em um serviço com natureza educacional, que visa o desenvolvimento da criança pequena.

Para construir esta compreensão acerca do direito à educação infantil no Brasil, e atingir o objetivo proposto neste trabalho, pretendemos na primeira seção apresentar um breve resgate histórico sobre a educação para a infância na sociedade capitalista, seguindo para a educação infantil no contexto brasileiro. Mais adiante, ainda nesta seção, explanaremos sobre o papel do Serviço Social no atendimento a criança pequena, na década de 70, quando a assistência social foi a principal responsável pela expansão do atendimento pré-escolar em massa. É importante salientar que o objetivo desta seção é fazer com que o leitor compreenda a importância da alteração na concepção de educação infantil, no final da década de 80 especificamente a partir da Constituição Federal de 1988, assim como compreender os novos

delineamentos e desafios postos a esta política a partir da década de 1990, que será objeto da próxima seção.

A segunda seção tratará especificamente dos principais marcos da Educação Infantil na legislação brasileira. Para isto retomaremos algumas legislações anteriores onde a criança era inserida nos espaços institucionais não por seu direito, mas dos pais trabalhadores. Entendemos que esta reflexão é fundamental para compreender os motivos que levam esta etapa da educação a não ser ampliada em número de acesso e qualidade, ficando muitas vezes no plano clientelístico e de uso político eleitoreiro.

Por fim, a terceira e última seção tratará do deslocamento da Educação Infantil da política de assistência social para a política de educação. Esta seção traz alguns apontamentos sobre o seu financiamento, além, de situar esta política na nova LDB e Plano Nacional de Educação. Também se fará nesta seção uma análise da relação do Serviço Social com esta política, para em seguida analisar quais são as possibilidades de intervenção deste profissional na política atual que se configura como uma política de educação. Pretende-se, neste sentido, buscar uma melhor compreensão da política de EI, a fim de identificar quais são os desafios e possibilidades de intervenção do Serviço Social na mesma.

1. ASPECTOS CONTEXTUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRADIÇÕES DE UM DIREITO EM CONSTRUÇÃO

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A Revolução Industrial no final do século XVIII marca o início e a consolidação da sociedade capitalista. Neste novo modelo de sociedade, onde predomina a indústria, a ciência, a tecnologia e o trabalho assalariado, é necessário um novo tipo de trabalhador que tenha domínio da ciência e da tecnologia. Esta necessidade no decorrer do desenvolvimento do modo de produção capitalista tem reflexos diretos na educação das crianças, uma vez que este novo modo de produção exige maiores conhecimentos técnicos.

Diante destas novas exigências, a criança torna-se alguém que necessita ser preparada para atuar nas linhas de produção industrializadas, ou seja, é a preparação de um novo tipo de proletário que deve atender as necessidades do novo modo de produção. Kramer (1984) contribui para esta análise ao afirmar:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. (KRAMER, 1984, p.19)

Tal exigência faz com que as crianças se desloquem do chão de fábrica, onde se inseriam precocemente, para as instituições de ensino. No entanto, isto não significa que as mesmas não se inserissem mais no trabalho precário, apenas tinham esse ingresso adiado, uma vez que precisavam estar inseridas a fim de garantir a sua subsistência e a de sua família num contexto de superexploração da força de trabalho. Além disto, existia um estímulo, por parte dos donos dos meios de produção, para que a criança se inserisse no trabalho, uma vez que a mesma era mão-de-obra barata e, portanto essencial para a extração máxima de mais valia e, conseqüentemente, produção social e acúmulo privado de riqueza.

É neste contexto contraditório de busca de alternativas de manutenção do modelo capitalista de produção, de aumento de lucro e da riqueza produzida em contraposição à luta pela subsistência da classe proletária, que se constituem as primeiras medidas voltadas à educação da criança. Neste sentido, para a classe proletária caberá o ensino primário, com ciclo de pequena duração, e o ensino secundário, mais longo, para a burguesia e aristocracia que possuía maiores condições de concluí-lo. Constata-se um modelo de educação que

preconiza a manutenção da ordem social, separando os ricos de pobres, e reproduzindo a desigualdade social, quando não a intensificava.

Posteriormente, as medidas voltadas para a educação e cuidado da criança pequena seguirão esta mesma prerrogativa, onde as creches e pré-escolas estarão voltadas para o atendimento das classes populares com cunho assistencialista, objetivando a guarda e a saúde da criança, com grande influência das concepções higienistas. Em contraposição a este tipo de atendimento, teremos os jardins de infância, destinados às famílias de maior poder aquisitivo, com caráter mais educativo e de preparação para o ensino escolar.

1.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA CRIANÇA PEQUENA

Para compreendermos como se constituiu a educação infantil, é necessário conhecermos os caminhos por ela trilhados. Para isto é fundamental identificar quando e como foi se formatando o atendimento à criança pequena nos espaços institucionais das creches e pré-escolas. É certo que as instituições de cuidado e educação para infância sempre existiram na sociedade. De modo que podemos verificar na história a separação de crianças da elite aristocrática de suas famílias em tenra idade para ficarem sob os cuidados de mestres que lhes transmitiam a formação erudita, o mesmo ocorria com as crianças pobres, porém, estas recebiam o treinamento para o futuro ofício.

No entanto, as instituições educacionais com intervenção do Estado como conhecemos hoje são fenômenos da sociedade moderna, em decorrência das exigências do modo de produção capitalista. Estas instituições surgiram de modo tímido e tiveram uma considerável expansão, a partir de 1930. Neste sentido, o primeiro fator que contribuiu para esta expansão refere-se principalmente às conseqüências do período da Primeira Guerra Mundial e da quebra da Bolsa de *Nova York* em 1929. Tal período exige um novo reordenamento do modo de produção capitalista que entra em crise.

A solução para esta crise surge em 1933, quando toma posse Franklin Delano Roosevelt como presidente dos Estados Unidos, o referido presidente solicita à um grupo de economistas um estudo a fim de enfrentar a crise, entre o grupo destaca-se Keynes. Este pontua que o Estado deve passar a intervir na economia através de política de pleno emprego que impulse o consumo e o mercado. Os apontamentos de Keynes dão condição ao surgimento do *New Deal* (novo acordo) caracterizado pela planificação do Estado, visando o controle do mercado financeiro, combate ao desemprego e ao desamparo por meio de subvenções.

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição proteção e ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade. (KRAMER, 1984, p.27)

Neste contexto, o atendimento à criança pequena tem entre outras finalidades: ampliar o número de empregos, subsidiar o consumo para aquecimento da economia, tendo em vista que o atendimento da criança através de instituições estatais constitui-se como um salário indireto ao trabalhador lhe permitindo mais recursos destinados para o consumo, além do atendimento das crianças vítimas da guerra. De acordo com esta contribuição de Kramer (1984), pode-se verificar no termo “crianças carentes” a tendência a um recorte de classes, onde a preocupação com o atendimento é voltada especificamente para a criança pobre.

O segundo fator de impulso ao atendimento da infância em instituições, refere-se à Segunda Guerra Mundial e suas conseqüências para as sociedades industrializadas, que multiplicam as demandas sociais devido ao aumento do número de viúvas, órfãos e mutilados, exigindo novamente a intervenção do Estado. É neste contexto que, se disseminam os princípios da Segurança Social dentre eles da universalidade de atendimento, e do financiamento com fundos públicos. Este sistema pressupõe a articulação de políticas amplas e abrangentes, contemplando as áreas de: saúde, educação, habitação, lazer entre outros.

Tal sistema, porém, possuía uma contradição, pois previa duas políticas diferentes: uma para aqueles inseridos no mercado de trabalho e, que, portanto, contribuía para o sistema. Assim, tinham o acesso imediato às políticas. E outro para os que não estavam inseridos formalmente no mercado de trabalho e, portanto, não contribuía diretamente. Assim, tinham que passar por um teste meritocrático de pobreza para acessar os serviços.

Sobre os reflexos da Segunda Guerra Mundial no atendimento da criança pequena nos remetemos novamente à Kramer:

A segunda Guerra Mundial provocou um novo impulso ao atendimento pré-escolar, voltando-se principalmente para aquelas crianças cujas mães trabalhavam em indústrias bélicas ou naquelas que substituíam o trabalho masculino. Devido a seu caráter de urgência, esse movimento assumiu proporções numéricas bastante elevadas e trouxe duas contribuições importantes para o âmbito da educação pré-escolar. Por um lado, foi introduzido o conceito de assistência social para crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância para a comunidade na medida que liberava a mulher para o trabalho. Por outro, foi despertado o interesse por novas formas de atuação com crianças cujas famílias passavam agora por situações

antes desconhecidas e que implicavam a ausência do pai [...]e, muitas vezes a da mãe (engajada no trabalho produtivo). Surgia, assim, a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças. (KRAMER, 1984, p.27)

Segundo a autora, “a guerra teve importante contribuição para que se voltasse atenção as diferenças étnicas, socioeconômicas e culturais existentes no mundo e para os diferentes tipos de educação que determinavam.” (KRAMER, 1984 p. 28).

O terceiro período determinante para a expansão da educação infantil, que também terá influências no atendimento à criança pequena brasileira, refere-se ao início da década de 1960, quando se constata um desempenho escolar insuficiente das crianças das classes populares. Segundo Kramer (1984), o aumento das taxas de repetência e evasão escolar no ensino primário fez com que a educação pré-escolar retornasse ao debate, e ganhasse novo fôlego em relação a sua expansão, através dos seguintes argumentos:

Essas crianças [...] teriam sofrido grandes desvantagens em termos de falta de estimulação no ambiente familiar e da pobreza de linguagem de seus pais – principalmente de sua mãe. Ao chegar à escola elementar, essas crianças fracassariam por não terem vivido diversas experiências, anteriores à escolarização, fundamentais para o êxito no desempenho escolar. (KRAMER, 1984, p.27)

A educação infantil ganhava assim uma nova direção. Onde os preceitos da guarda e cuidado da saúde física predominantes até o momento cediam lugar para a educação pré-escolar como medida preventiva ao fracasso na escola, visando compensar a “privação cultural” destas crianças, para que obtivessem o sucesso no ensino primário. Este ideário vai legitimar a implantação de um modelo de educação de massa aos países periféricos, a fim de compensar as “carências” de populações pobres.

1.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas ao cuidado e educação da criança partiram dos médicos higienistas por volta de 1874, contra a alarmante mortalidade infantil, que segundo estes tinham duas causas. A primeira delas se deve aos nascimentos ilegítimos entre escravas e senhores. A segunda refere-se à negligência das mães que utilizavam os serviços das amas de leite. Percebe-se neste sentido uma culpabilização dos negros na transmissão das doenças. Sendo assim as medidas em relação ao atendimento da criança

possui um caráter preconceituoso, que dava valores diferenciados às crianças negras e pobres e as da elite.

Colabora para a compreensão de como foram constituídas as instituições para o atendimento da criança pequena as análises de Faria (1997). Segundo a autora, as instituições de atendimento surgiram no século XIX com cunho assistencialista, sustentado por influências médico-higienistas, jurídico-policiais e religiosas. “Em sua história estão presentes os temas da infância, da modernidade e do trabalho feminino. Estes temas e as próprias instituições se relacionam com o processo de construção da sociedade capitalista, da urbanização e do trabalho industrial.” (FARIA, 1997, p 25).

No Brasil as instituições voltadas para o cuidado e educação da criança pequena se constituíram de forma diferenciada das dos países europeus. Nestes, a constituição destas instituições deu-se em virtude da ampliação do trabalho industrial feminino. Enquanto que no Brasil não existia ainda esta demanda. A Lei do Ventre Livre e posteriormente a abolição dos escravos, trouxe o problema da educação e cuidado dos filhos das escravas e posteriormente das empregadas domésticas. Sendo assim a criação dos asilos³, organizados pelas missões das igrejas e Damas de Caridade, não tiveram como principal objetivo o atendimento dos filhos das operárias, mas sim dos filhos da empregadas domésticas.

Esta constatação possibilita refletir porque no Brasil as instituições direcionadas para a criança pequena têm como marcas o atendimento precário com fortes raízes em preceitos filantrópicos e beneméritos, como poderemos constatar mais adiante. Isto se deve principalmente ao caráter político destas instituições na sociedade brasileira, onde o atendimento é prestado como dádiva ao pobre, em contraposição aos das instituições dos países industrializados, que apesar de serem também pautados no assistencialismo e na higiene e saúde física, possuem um valor político diferenciado, dado a importância da inserção da mão-de-obra feminina no chão de fábrica.

No que se refere às instituições com características mais educacionais, podemos constatar que estas surgem para atender as crianças da classe burguesa sob a denominação jardim de infância. Sobre este tipo de instituição Kuhlmann (2001), pontua seu caráter diferenciado em relação às creches para as classes populares, ao afirmar:

³ O termo asilo para a primeira infância, refere-se às instituições que tinham a função de guarda da criança pobre apenas no período diurno, com o objetivo de evitar o abandono destas crianças. Diferenciar-se das Casas de Expostos e Escolas de Aprendizes Marinheiros, pois estas instituições tinham a função de abrigo, destinada às crianças abandonadas.

Embora houvesse referências à implantação de jardins-de-infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma contribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para pobres. (KUHLMANN, 2001, p. 83-84)

Segundo a análise do autor, a distinção entre as diferentes instituições situa-se na sua destinação social, pois algumas foram criadas como exclusivas para os pobres, outras não. “O filho da patroa estudava no “jardim”; o da empregada, na creche”. Salienta ainda que é a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos.

Com as mudanças sociais, políticas e econômicas, que sucederam a abolição dos escravos e a Proclamação da República, a proteção e a assistência à criança carente tornam-se uma necessidade. Percebe-se, neste contexto, que a noção de proteção da infância começa a germinar, no entanto, o atendimento restringiu-se a iniciativas isoladas com caráter localizado, insuficientes diante do quadro da saúde e educação da infância brasileira da época. Outro aspecto relevante do período está nas ações privadas das instituições filantrópicas, atreladas principalmente às igrejas. Percebe-se, portanto, um desinteresse por parte do Estado em relação à criança, principalmente a pobre.

No que se refere ao posicionamento do Estado, neste período, Kramer (1984) pontua que o mesmo se mantém apático com relação ao atendimento da criança pequena. A partir dos anos de 1920, fortaleceu-se a opinião de que o Estado deve assistir e intervir na situação da criança. No entanto, esta intervenção se limita ao campo jurídico, objetivando a prevenção da delinqüência, exemplo disto é o primeiro Código de Menores de 1927. Ainda segundo as análises da autora supracitada, surge neste período a mobilização de certos grupos a fim de diminuir esta apatia, dando destaque ao Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, no Rio de Janeiro:

Criado em 1899, o Instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, regulamentar os serviços das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos, atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, 1984, p. 54)

A fundação do referido instituto propiciou certa mobilização e ampliação de encontros e publicações sobre o atendimento e proteção da criança, além de criação e ampliação de outros institutos de proteção à infância, creches, jardins de infância e maternidades para outros estados do país. Em 1919, por iniciativa da equipe fundadora do Instituto, é criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, no entanto, quem o implementou e o manteve foi o próprio Instituto, o que demonstra mais uma vez o desinteresse e a não responsabilização do Estado em relação à criança.

No início da década de 1930, a sociedade brasileira passa por um período de grandes transformações, devido ao crescimento do setor industrial, à ampliação da classe média, ao fenômeno da urbanização e ao inchaço das cidades principalmente nas capitais, dado o deslocamento da população rural para a zona urbana, em busca de emprego nas indústrias, setor emergente no país. Estas transformações têm impactos diretos no tratamento do Estado em relação ao atendimento à criança pequena brasileira.

O Estado, até então omissivo em relação à criança pobre e abandonada, começa a proclamar a necessidade de seu atendimento. Segundo Kramer (1984), os fatores que determinaram este reconhecimento se devem à necessidade de preparar a criança para o “homem do futuro” responsável pelo fortalecimento da nação e, também, à necessidade do fortalecimento do Estado. A criança passa a ser valorizada enquanto “matriz do homem”, no entanto sem uma reflexão acerca de sua inserção na sociedade de classes. Enquanto que o Estado é mostrado como harmônico, ausente de conflitos ou interesses.

Este interesse político de um Estado forte permite a criação de vários órgãos voltados para o atendimento da criança, no entanto, tais órgãos vão ser criados sem uma interação entre eles, e sem uma visão ampla das questões relacionadas à criança como um todo, e sua inserção na sociedade de classes, de modo que tais ações não alcançam uma transformação em relação à situação da criança, como poderemos verificar mais adiante.

No que se refere ao desenho das políticas direcionadas à infância e ao atendimento institucional, predominava porém o cunho assistencialista. Os primeiros órgãos criados no período com a função de atender a demanda das crianças pequenas estão diretamente ligados à área da saúde, visando o bem-estar físico da infância.

A 19 de novembro de 1930 foi criado, pelo Decreto nº 10402, o Ministério da Educação e Saúde Pública englobando várias instituições desmembradas do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores [...] Como organização, a entidade ministerial se constituía de quatro departamentos (Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência Pública e Departamento Nacional de

Medicina Experimental) e demais órgãos, [...] As atividades do Ministério se diversificavam em Ação ou Assistência Cultural, para a qual contava com o Conselho Nacional de Educação como órgão consultivo do Ministério dos assuntos técnicos e didáticos relativos ao ensino, e também em Ação ou Assistência Médico Sanitária cujo o órgão consultivo era o Conselho Superior de Higiene. (KRAMER, 1984, p. 61)

Esta contribuição nos permite identificar os preceitos do atendimento prestado pelas instituições de educação infantil deste período, que via na medicina uma alternativa para “socorrer” a criança e sua família. Neste contexto, a família é a grande “culpada” pela situação da criança, isto porque não se leva em consideração as condições de desigualdade social das crianças e sua família. Esta visão não vai se alterar nas próximas décadas. O mesmo ocorre com os preceitos da educação voltada à guarda e a saúde física da criança. Aliás, isto só se altera a partir da década de 1970 quando se implantará a visão de educação compensatória, como forma de sanar a repetência e evasão escolar no ensino primário, o que veremos mais adiante.

É importante pontuar que somente em 1940, após a revogação do decreto 10.402 se cria o Departamento Nacional da Criança, que ficará encarregado pela infância brasileira nos próximos trinta anos, sendo subordinado posteriormente ao Ministério da Saúde no ano de 1951, e transformado em Coordenação de Proteção Materno Infantil em 1970. O Departamento Nacional da Criança teve suas ações dirigidas à assistência médico-higiênica, com programas voltados principalmente ao combate à desnutrição, campanhas de vacinação, educação sanitária e fortalecimento da família.

Podemos destacar também, a partir das análises de KRAMER e SOUZA (1987), a criação de outros órgãos e programas voltados à infância a partir da década de 1940 tais como: O Serviço de Assistência a Menores (SAM) em 1941, atrelado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. O SAM teve sua extinção em 1964 sendo substituído Pela Fundação Nacional de Bem Estar ao Menor, vinculada a Presidência da República; a Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1942, vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, este órgão teve grande importância na área da educação infantil em decorrência do Projeto Casulo criado em 1976, que tinha por objetivo atender com pouco custo o maior número de crianças possível; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF- em 1946, Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-escolar em 1953; Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) em 1975, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, em 1981 o COEPRE lança e coordena o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar; MOBREAL, criado em 1981 vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, este órgão foi criado com a

finalidade de implantar ações para a alfabetização de adultos, porém foi integrado ao o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, com objetivo de implantar ações de atendimento em massa para a criança pequena, teve sua extinção em 1985; Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) criado em 1985, vinculado ao Ministério da Justiça. Promove ações e influencia políticas destinadas a eliminar a discriminação contra as mulheres. Coloca como prioridade de ação, a definição de uma política nacional de atendimento à criança de 0 a 6 anos.

Percebe-se, através da apresentação, ainda que sucinta, dos órgãos relacionados ao atendimento da criança brasileira, uma prática de criação, extinção e superposição do atendimento à infância. Esta característica, no entanto, não é meramente organizacional, mas demonstra como a criança é encarada de forma fragmentada. Sobre a criação e implantação destes órgãos, Faria (1997), nos traz considerações importantes sobre as políticas em relação às crianças pequenas. A referida autora afirma:

Nessa sobreposição de incumbências, ninguém era de todo responsável pela criança, já que ela não era vista como um ser total e complexo que, para se desenvolver, necessita de atenção de todos os setores da sociedade. Assim, a educação queixava-se da falta de alimentação e das difíceis condições de vida das crianças; a saúde queixava-se da necessidade de um programa de ação social com as famílias e de educação das crianças; a assistência social valorizava a importância de uma intervenção educacional de saúde etc. (FARIA, 1997, p. 28).

Na década de 1960, o crescimento da classe operária, a entrada de mulheres da classe média no mercado de trabalho, e as condições urbanas que limitam os espaços de recreação da criança devido o inchaço das cidades e o novo reordenamento urbano, fazem com que as creches passem a ser tema de reivindicação de vários segmentos da população. De acordo com Faria, (1997), esta pressão por espaços que atendam a criança pequena impulsionam o crescimento do número de creches públicas, filantrópicas e conveniadas com os governos municipais, estaduais e federais, às classes populares, assim como a expansão do atendimento particular às classes de maior poder aquisitivo.

Em 1961, é promulgada a primeira edição da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, porém, esta lei não possui de forma explícita a preocupação com a educação infantil. O mesmo ocorre com a Constituição de 1967, que não faz menção à este tipo de atendimento, podendo-se constatar o não comprometimento do Estado com a questão ainda neste período. Apesar do aumento considerável do número de instituições, estas ainda mostravam-se insuficientes devido a demanda. A não intervenção do Estado e falta de

investimento em creches públicas, propicia a criação de creches domiciliares e comunitárias, construídas pela população sem qualquer investimento do Estado.

Sobre o atendimento das instituições deste período, estas têm seu foco na oferta de alimentação, higiene e guarda, enquanto que as instituições particulares desenvolvem atividades educativas, levando em consideração os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança.

A partir da década de 1970 a importância da educação infantil passa a ser reconhecida pelo Estado, porém apenas no plano ideológico, uma vez que a legislação ainda não faz menção sobre a mesma enquanto direito da criança e dever do Estado. Neste período as políticas governamentais começam a ampliar o atendimento, em especial às crianças de quatro a seis anos. A ampliação de atendimento para esta faixa etária se faz por um interesse específico. Refere-se à crescente evasão escolar e à repetência das crianças das classes pobres no ensino primário. Diante desta situação a educação pré-escolar ganha a incumbência de sanar as “carências” culturais destas crianças para que as mesmas obtenham sucesso no ensino escolar. Constitui-se então no Brasil uma política de atendimento a infância pautada na educação compensatória.

Constata-se então a partir desta década um modelo de educação infantil pautado na preparação para a inserção da criança no ensino escolar. Para isto constitui-se um modelo de educação compensatória, com atendimento em massa, com menor custo possível, a fim de atender um maior número de crianças das camadas populares.

1.4 A LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA NO ATENDIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA.

A história do atendimento da criança pequena em creches e pré-escolas no Brasil tem como marca a atuação da área assistencial, embora com programas mais paliativos do que garantidores de direitos da criança, tendo como protagonista deste atendimento a Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁴.

A criação da LBA ocorre em 1942, sob a inspiração da Primeira Dama Darcy Vargas com apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias (KRAMER, 1984, p.74). Sua missão, está associada ao esforço de guerra, como

⁴ A Legião Brasileira de Assistência teve sua organização autorizada pela Portaria 6.013 de 01/10/1942 do Ministério da Justiça e Negócios interiores. A mesma portaria aprovou seu estatuto.

órgão de apoio aos pracinhas, aos mutilados do conflito da guerra e suas famílias. Constitui-se como primeira instituição de assistência no Brasil, e torna-se referência no que concerne ao desenvolvimento de programas no âmbito da assistência social, principalmente à maternidade e infância, de modo que não há como analisar as políticas de educação e atendimento à criança pequena sem nos remetermos à LBA e seu principal programa na área: o Projeto Casulo.

Sua criação é parte de uma conjuntura que favoreceu a criação de entidades assistenciais no país como estratégia política estatal. A crise financeira que atinge o Brasil na época de sua fundação constitui o cenário ideal para que o Estado se utilize das políticas assistenciais como estratégia para seus interesses ditatoriais, além de garantir a manutenção e controle sobre a população sem, no entanto, perder a sua popularidade. (ROSEMBERG, 2001).

Sobre suas ações, é importante salientar que a instituição era comandada por Primeiras Damas da sociedade brasileira, o que lhe atribuía um caráter de filantropia, com ações essencialmente clientelistas que reproduziam o sistema de desigualdade preexistente na sociedade brasileira. A partir de 1945, o órgão passa por sua primeira reforma passando a conter estrutura técnico-administrativa e a atuar em outras áreas da assistência como: saúde, apoio nutricional, habitação, educação popular e pesquisa, além da maternidade e infância que já eram alvo de suas ações desde sua criação. Logo, a LBA passa a ser a maior órgão de Serviço Social no país, porém, ambigualmente, com políticas paternalistas, de cunho emergencial e compensatório, mobilizadoras da mão de obra voluntária, o que acabava por contribuir para que a mesma não assumisse de todo sua posição de órgão público.

A LBA estabeleceu, ao longo de sua trajetória, a prática de parcerias entre público e privado na área da assistência social, o que favoreceu a sua expansão em todo território nacional, de modo que em 1945 já atuava em 90% dos municípios do país, com diversos orfanatos, hospitais, creche e lactários vinculados à mesma.

Nos anos 60 e 70, ocorre assim, uma multiplicação da assistência social, mas a principal ação da LBA neste período foi proporcionar subvenções financeiras e apoio técnico à instituições de atendimento à criança, procurando influenciar suas diretrizes e propondo um atendimento como promoção social à criança carente. Tal multiplicação ocorreu devido a influência da teoria da “privação cultural” difundida nos Estados Unidos que, por sua vez, passa a influenciar as políticas desenvolvidas nas instituições de atendimento à criança pequena brasileira, de modo que tais instituições passam a ser vistas como resposta para

compensar as carências das crianças e principalmente prevenir o fracasso escolar. (KRAMER, 1984).

Diante desta nova perspectiva, as diversas unidades do órgão ou a ele conveniadas, que tinham como modalidade de atendimento o programa creche ou pré-escola, passam a utilizar, como critério de seletividade e inclusão aos programas, os indicadores de pobreza e não mais a condição da mãe trabalhadora como ocorria até então.

Durante vinte anos, a LBA fortaleceu-se enquanto órgão de assistência social com ampla atuação na infância brasileira. Porém, com a mudança do regime político do país, esta situação se altera fazendo com que a mesma enfrente uma crise financeira, uma vez que o atual sistema de governo a coloca em segundo plano, reduzindo seus recursos. Sobre os impactos da ditadura militar na Legião Brasileira de Assistência, Kramer (1984) complementa sua análise, destacando alguns aspectos, a saber:

Com o cancelamento de sua fonte permanente de recursos, começaram os problemas da LBA, que passava a depender de subvenções diretas consignadas no Orçamento da União. [...] As dificuldades financeiras levaram a LBA a procurar novas fontes de recursos. Com o decreto assinado pelo Presidente da República implantando a Loteria Esportiva Federal, os problemas financeiros terminaram, na medida em que a LBA passou a fazer jus a parte da renda líquida deste jogo. (KRAMER, 1984. p.75)

Ainda sobre o período ditatorial, a autora salienta que o referido órgão também sofreu alterações quanto à sua finalidade e administração, de modo que em 1966 passou a incluir a adolescência em seu atendimento e também aumentou seu Conselho Deliberativo. Além disto, em 1969, o Decreto 593/69 a transformou em Fundação, destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Durante o período do Regime Militar, a instituição vai adquirir um aspecto de interventor governamental. Apesar das alterações institucionais do período, suas ações de apoio à creche e pré-escola continuam sendo realizadas, ganhando destaque o Projeto Casulo, implementado a partir segunda metade da década de 1970.

1.4.1 PROJETO CASULO

O Projeto Casulo constituía-se em um programa de educação pré-escolar de massa, tendo sua implantação em 1976 através da Legião Brasileira de Assistência. As unidades do projeto eram implantadas em qualquer parte do território nacional, desde que estados,

municípios ou órgãos particulares solicitassem. Apesar de se constituir em um programa de atendimento em massa, era baseado em pequeno investimento orçamentário, uma vez que utilizava os recursos das comunidades locais, tais como, por exemplo, os espaços de centros comunitários, ajustando-se deste modo ao modelo econômico preconizado na época de baixo compromisso social. Sobre a operacionalização do Projeto Casulo, Rosemberg (2001) traz uma importante contribuição ao citar na íntegra o projeto original da LBA que afirmava:

A LBA, propõe-se a executar o Projeto Casulo, objetivando o atendimento ao maior número de crianças, com reduzido custo operacional. A operacionalização do projeto prevê a mobilização de entidades governamentais e particulares, além de outros recursos comunitários e será implantado em todo território nacional. (ROSEMBERG, 2001. p. 153)

A autora supracitada também traz alguns apontamentos quanto a justificativa da LBA para a implantação do referido modelo de educação pré-escolar de massa, implantado através do Projeto Casulo. De acordo com a autora a LBA afirmava que:

A creche ou a casa da criança tradicional prevê, para seu funcionamento, um número julgado ideal de técnicos, pessoal de apoio e recursos materiais. A realidade brasileira, entretanto, não comporta a sofisticação dos dados técnicos em utilização nos países desenvolvidos, que até agora vem sendo o padrão para as entidades que pretendem implantar serviços de atendimento a menores. Torna-se necessário o estabelecimento de métodos mais simples, que possibilitem o surgimento de maior número de vagas/dia, a fim de que possa, realisticamente, enfrentar o problema. (ROSEMBERG 2001, p. 153 e 154)

No que se refere à implantação do projeto nas entidades interessadas, esta se dava mediante assinatura de convênio com a LBA, onde o foco era financiamento de alimentação, materiais didáticos e de consumo, equipamentos e material de construção. Já as despesas com pessoal ficavam por conta das instituições conveniadas. Quanto à supervisão dos trabalhos nas unidades que o executavam, esta se dava através dos Núcleos Estaduais da LBA que realizava encontros e seminários para os supervisores regionais. De acordo com Rosemberg (2001), a primeira avaliação do projeto, realizada no ano seguinte ao de sua implantação evidenciou problemas estruturais decorrentes do modelo de baixo custo. Segundo a autora os problemas referem-se a:

Falta de pessoal capacitado, pouco conhecimento da cultura das famílias atingidas a cujo nível educacional e econômico eram atribuídas dificuldades no desenvolvimento de atividades; inadequação do espaço físico e falta de

água nos locais em que a creche era implantadas; falta de verbas e de recursos humanos, materiais e equipamentos. (ROSEMBERG, 2001, p. 154)

Apesar desta avaliação negativa, o projeto continuou em ampla expansão incentivando a parceria entre entidades governamentais e comunitárias, de modo que em menos de 4 anos já atendia aproximadamente 1 milhão de crianças. A fim de resolver os problemas de custo do atendimento, o projeto difundia a importância da participação da família e da comunidade nas atividades da creche. Vale lembrar que esta participação não se referia ao planejamento do atendimento às crianças ou ao atendimento pedagógico prestado nas unidades, mas sim à participação em diversos trabalhos a serem realizados dentro na unidade entre outros: preparo de alimentos, serviços de limpeza, confecção de uniformes, clube de mães com realização de palestras e festividades. Quanto às palestras, estas tinham o objetivo ensinar as mães como cuidar de seus filhos tanto no aspecto do cuidado físico como “moral” para evitar a futura “delinqüência”. Quanto às festividades, sua função não era a integração e socialização entre o espaço da família e da unidade, mas sim angariar recursos para a manutenção dos trabalhos realizados pela instituição. Sobre a atuação da família nos espaços das creches, percebe-se o incentivo e a prevalência da participação feminina dentro das unidades, tendo em vista que a presença masculina era solicitada especificamente para a manutenção dos prédios ou cultivo de hortas.

Esta forma limitada de participação das famílias nos espaços educacionais tem influência até os dias atuais, onde a participação da família, na maioria das vezes, limita-se à participação das reuniões mensais, nas quais ainda prevalece a presença feminina. Na ocasião as mães recebem o repasse de informações ou relatório de comportamento de suas crianças no espaço educacional, com a incumbência de resolver os problemas de má adaptação da criança nos casos de “indisciplina”.

A criação e planejamento do Projeto Casulo se deu em um contexto histórico onde a atendimento a criança pequena obedecia a duas preocupações fundamentais: por um lado, permitia a liberação feminina para o trabalho, além de garantir certo controle da população, procurando amenizar sua insatisfação contra o regime ditatorial da época; por outro, se mostrava como uma tentativa de prevenir a “marginalidade”, através da assistência às crianças pobres de 0 a 6 anos.

De acordo com os propósitos expressos em seus documentos, o referido projeto deveria centrar suas ações no atendimento das necessidades nutricionais e recreacionais das

crianças, no entanto isto dependia mais das condições e linha de atuação adotada pela instituição conveniada. (KRAMER, 1984).

Quanto ao atendimento prestado às crianças inseridas no Projeto Casulo o mesmo estava pautado na guarda, cuidado e apoio nutricional da população atendida. Exemplo desta preocupação se verifica nos critérios de elegibilidade da população a ser inserida no projeto que se dava através da seletividade utilizando como critério a renda e vulnerabilidade social da criança e sua família. Ou seja, o Projeto Casulo constituía-se em uma política pobre, para pobres, de cunho clientelista, excludente e fragmentado. (ROSEMBERG, 2001)

No entanto, não há como negar a importância da LBA e seu projeto Casulo para política de educação infantil e principalmente o avanço constitucional alcançado no final da década de 1980 quando esta passa a se constituir como um direito da criança. Isto porque foi através da expansão do atendimento propiciado pelo projeto que proporcionou a sociedade reconhecer a importância deste tipo de atendimento, dando ao mesmo tempo subsídios para que os profissionais da área da educação passassem a refletir sobre o modelo de educação compensatório proposto.

Como já dito, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e instrumentos legais posteriores, a educação infantil passou a ser responsabilidade do Estado, inserida na etapa da educação básica. Tal determinação acarretou a transferência da política de educação infantil da área da assistência social para a área da educação. Esta alteração, ao mesmo tempo que proporcionou um avanço, visto que o direito à educação infantil passa a ser de toda a criança independente de sua condição econômica e social, acarretou também o afastamento da área da assistência social deste tipo de atendimento, uma vez que gestores e movimentos sociais da área, incentivaram estratégias para que a política de educação infantil fosse de fato assumida como direito universal e responsabilidade governamental nos termos da LDB.

1.5 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA DÉCADA DE 80 – RUMO AO DIREITO DA CRIANÇA.

No que tange a educação infantil, a década de 1980 tem como características uma ampla expansão do seu atendimento, no entanto sem a mesma expansão em relação a recursos. Isto porque o atendimento em massa realizado neste período surgiu com a intenção de encobrir a exclusão da grande maioria da população dos bens culturais e econômicos da sociedade, e assim amenizar a insatisfação da população com o governo ditatorial da época.

Vale salientar que apesar deste tipo de expansão não ter sido a mais adequada, uma vez que estigmatizava a população atendida, sua implantação tem como aspecto positivo o fato de ter ampliado para todo o território nacional o atendimento a criança pequena e com isso a discussão sobre a função e importância deste atendimento. Além disto, o fato dos programas terem sido implantados nas comunidades, com a participação da população local, possibilitou a mesma perceber a precariedade dos serviços tanto no aspecto de infra-estrutura das instituições quanto no aspecto pedagógico. Diante destas constatações, inicia-se um intenso debate sobre o atendimento dado a criança pequena e a função social das instituições. Deste modo, as discussões realizadas em torno da educação infantil vão no sentido de reivindicar uma política que contemple a função educacional destas instituições, distanciando-se assim de sua função meramente assistencial.

No que concerne às discussões e aos avanços sobre esta nova concepção de educação voltada para a criança pequena, Fúlvia Rosemberg (2001) argumenta que a Educação Infantil possui uma história de expansão e retraimento, diferentemente dos outros níveis de ensino, que teve em sua política marcada por continuidades. Outro aspecto relevante no que concerne a trajetória da EI diz respeito às precárias condições pedagógicas das creches. Frequentemente o pretexto utilizado para justificar essa situação era o fato deste atendimento ter se constituído na área da saúde e da assistência social e não da Educação. No entanto, as reflexões realizadas por Kulhmann sobre este tipo de atendimento enfatizam outras contradições no campo da política de educação infantil. De acordo com o autor,

Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, nem é redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período. As pesquisas passaram a ser realizadas em função das demandas originadas no processo histórico recente (KUHLMANN JR, 2001, p.201, 202).

Para Kulhmann (2001), sempre existiu um papel educacional na oferta de creches e pré-escolas, porém voltado à submissão dos sujeitos e reprodução social deste segmento, fundamentada em uma concepção de educação alienadora baseada na compensação e no assistencialismo. Para o autor o problema é mais profundo e complexo, envolvendo uma concepção de mundo, de infância e de sociedade. São estas concepções que passam a ser debate de todos os profissionais envolvidos com o atendimento a criança pequena, não só os

da área da educação como também os assistentes sociais, assim como a população atendida por este serviço.

Como será detalhada mais a frente, a década de 1980 tem como marca a mobilização e manifestações da sociedade civil na defesa de seus direitos e da redemocratização do país, impulsionando a rearticulação de antigos movimentos sociais e articulação de novos. Entre os diversos movimentos desta época, incluem-se também os movimentos pelo direito a Educação Infantil, tendo como principais protagonistas desta reivindicação o Movimento Criança Pró-constituente e o Movimento de Mulheres Feministas. Esta mobilização resultou na inserção da educação infantil na Constituição Federal de 1988, como direito social da criança. Constata-se então que este período é um marco para a educação infantil brasileira, visto que esta pela primeira vez aparece no texto constitucional enquanto direito da criança e dever do Estado.

Diante dos fatos expostos nesta seção e das análises a cerca dos mesmos onde pudemos constatar inicialmente uma preocupação focada apenas com o cuidado físico da criança e posteriormente uma educação compensatória sem refletir a criança enquanto sujeito social inserida nas contradições da sociedade de classes, podemos concluir que o processo legal, ao qual vem atribuir os direitos das crianças pequenas à educação infantil, vem ocorrendo de forma lenta na sociedade brasileira, encontrando grandes desafios principalmente no que se refere a garantia de seus direitos, alcançados com a Constituição Federal de 1988 e as legislações que a seguiram.

2. PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS ASPECTOS LEGAIS

As primeiras leis direcionadas à infância brasileira surgem na década de 1930, principalmente a partir de 1937, período do Estado Novo de Getúlio Vargas, quando o crescente processo de industrialização e urbanização exige a criação e organização de políticas sociais que respondam à nova fase do desenvolvimento do país. Este período é marcado pela criação de vários órgãos de amparo assistencial e jurídico à infância. No que concerne a criança pequena, podemos constatar que as ações estão voltadas principalmente para as questões do trabalho feminino, exemplo disto é o Decreto Nº. 21.417-A de 1932, que regulamentou a obrigatoriedade de instalação de creches ou salas de amamentação próximas ao local de trabalho das mães.

Também surge neste período primeiras leis voltadas ao atendimento da infância, de cunho essencialmente assistencialista, tendo seus órgãos ligados ao Ministério da Educação e Saúde Pública, priorizando não a educação, mas o bem-estar físico da criança. Segundo de Kramer (1984), esta estrutura ministerial possuía diversos departamentos para as áreas da educação, saúde, e assistência. Sendo assim, as políticas voltadas às crianças eram isoladas e fragmentadas. Ainda segundo a autora, esta estrutura ministerial só se modifica dez anos mais tarde quando o Ministério da Educação e Saúde Pública cria o Departamento Nacional da Criança, que fica encarregado pela infância brasileira pelos próximos 30 anos. O referido departamento deveria unificar os serviços tanto no âmbito da higiene e saúde quanto da assistência social, no entanto, o tratamento fragmentado dado à infância não se altera.

Apesar da criação do referido Departamento, é somente em 1943 que a educação da criança pequena ganha talvez pela primeira vez uma real relevância por parte do Estado, através da aprovação da Consolidação das Leis Trabalhistas. Isto porque, apesar do Estado não manifestar sua responsabilidade com o atendimento desta faixa etária, determina que este deve ser prestado através das empresas empregadoras das mulheres trabalhadoras e/ou por outras entidades através de convênios. Entre outras determinações da referida lei podemos destacar:

Art. 389. Todo empregador será obrigado:

Parágrafo único. Quando não houver creches que atendam convenientemente à proteção da maternidade, a juízo da autoridade competente, os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de 16 anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação.

Art. 397. As instituições de Previdência Social construirão e manterão creches nas vilas operárias de mais de cem casas e nos centros residenciais, de maior densidade, dos respectivos segurados.

Art. 398. As instituições de Previdência Social, de acordo com instruções expedidas pelo ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, financiarão os serviços de manutenção das creches construídas pelos empregadores ou pelas instituições particulares idôneas.

Art. 399. O Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção das creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações.

Do mesmo modo que a CLT contribuiu para que o Estado reconhecesse a necessidade do atendimento à criança pequena, embora não se elegendo como responsável, a referida lei também trás alguns aspectos negativos no que se refere à luta e difusão da educação infantil. Isto porque, de fato, a implantação de creches em empresas nunca se concretizou, devido ao não cumprimento da legislação, tendo como argumentações a dificuldade de fiscalização das empresas, de modo que alguns defendiam alterações na legislação.

A determinação legal destes espaços nas empresas também contribuiu para que por muitos anos o direito a creche e pré-escola tenham sido atrelados à condição de trabalho feminino. Tal status decorre da história social das creches e pré-escolas públicas brasileiras, que atendiam predominantemente os filhos das mulheres inseridas no mercado de trabalho e que, portanto não possuíam condições de se dedicar à educação de seus filhos pequenos, diferentemente das mães de classes sociais mais elevadas que tinham plenas condições de exercer essa função. Sendo assim a condição de trabalhadora atribuída à mulher, a condição de pobre que necessitava trabalhar para garantir sua subsistência e de sua família, portando, assim, o direito de ter seu filho atendido em creches, pré-escolas ou instituições equivalentes.

Colaboram para esta análise as contribuições de Kuhlmann ao afirmar que:

O significado implícito atribuído à mãe que procurasse a creche, e mesmo a pré-escola, seria a sua suposta incapacidade de cumprir com o dever natural, biológico, da maternidade. A mãe seria culpada por trabalhar e a instituição

seria um paliativo para remediar a vida da criança. (KUHLMANN, 2001 p. 188)

Verifica-se, a partir das considerações anteriores, que a expansão das instituições de atendimento a criança pequena e seus avanços legais do período da década de 1930 e 1940 se devem por um lado à necessidade do atendimento de uma determinada demanda, neste caso as mulheres trabalhadoras; por outro as necessidades da urbanização e organização do trabalho industrial da sociedade brasileira deste período.

Nas décadas de 1960 e 1970, a legislação na área da educação experimenta um novo avanço embora de forma tímida, de modo que é promulgada em 20 de dezembro de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024). Na lei não consta, de forma explícita, qualquer preocupação com a educação da criança pequena, dedicando ao tema apenas dois artigos.(KRAMER, 1984)

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Nas reformas posteriores que ocorreram em 1968 (nº 5540/68) e 1971 (nº 5692/71) verifica-se novamente uma breve referência à Educação Infantil, no entanto, permanece a indefinição de responsabilidade do Estado com o atendimento da criança pequena. Esta indefinição pode ser constatada ao analisarmos a LDB de 1971 em seu artigo 19, § 2º “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”. A mesma lei sugere, em seu artigo 61, que “os sistemas de ensino estimulem as empresas que tenham como funcionárias mães de crianças menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, a educação que preceda o ensino de primeiro grau” (KRAMER, 1984). Ou seja, o atendimento a criança pequena nesta legislação continua como “terra de ninguém”, uma vez que não há definição específica de quem, e como se “velará” pela educação infantil, ou ainda, como se estimulará as empresas para que fomentem o atendimento.

Ainda no que se refere à política educacional do período, pode-se pontuar como positivo na área da infância a determinação do grau básico como obrigatório e gratuito, de

acordo com a Constituição Federal de 1967. No entanto, a constituição não faz menção a educação pré-escolar.

Em 1975 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a COEPRE.⁵ Este órgão surge em um dado momento em que o discurso oficial aponta para a necessidade da pré-escola, porém esbarra com a questão orçamentária. Kramer e Souza (1987) contribuem para esta análise ao afirmar:

A criação do COEPRE e ênfase ao pré-escolar podem, além disso ser interpretadas como uma tentativa de encontrar, naquele momento, uma solução para o impasse político. Se, por um lado, o discurso oficial apontava a pré-escola como uma necessidade inadiável, por outro, o planejamento orçamentário da União continuava sem uma política de dotação de verbas que pudesse cobrir as reais necessidades da educação no País. (KRAMER e SOUZA, 1987. p.68)

Sobre a criação do COEPRE é importante salientar que, apesar da força do discurso da época, seu impacto no sistema de educação pré-escolar foi praticamente nulo. A coordenadoria, no entanto, teve importante contribuição ao debate e busca de alternativas para a política de atendimento das crianças brasileiras, uma vez que o órgão fez relevante recolhimento de dados relativos à matrícula e à necessidade de atendimento em quase todos os estados, além disto, também fez levantamentos sobre a condição socioeconômica das crianças atendidas, dos recursos físicos, financeiros e humanos das instituições, além da qualidade do atendimento no que se referia à material didático disponível, planejamento, currículo e qualificação dos profissionais, o que resultou em um Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil, que subsidiou a realização de “alguns seminários a fim de estabelecer princípios gerais que norteassem um programa de educação pré-escolar para o país” (KRAMER, 1984, p.88) .

Em 1981 é lançado o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Segundo análise de Kramer (1984), o Programa utilizou como estratégias de implementação o firmamento de convênios entre as Secretárias Estaduais de Educação e o MEC/COEPRE, com a finalidade de fomentar uma pré-escola de baixo custo, utilizando espaços ociosos das comunidades e a mão de obra de mães voluntárias; outra estratégia do programa foi a integração do MOBREAL⁶ que

⁵ Coordenadoria de Educação Pré-escolar, o referido órgão era responsável por realizar estudos e contatos com outras agencias a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar. (KRAMER, 1984, p.88).

⁶ Movimento Brasileiro de Alfabetização. Criado pela Lei nº 5.379, de 1967. Destinado à alfabetização e educação continuada de adolescentes e adultos.

passou a prestar atendimento principalmente às crianças da faixa etária de 4 a 6 anos, em unidades próprias e também através de convênios firmados com as Secretárias de Educação.

O MOBRAL torna-se neste período responsável por cerca de 50% do atendimento pré-escolar da rede pública. Nos anos de 1981 e 1982 a educação pré-escola torna-se prioridade do MEC e do MOBRAL, isto ocorreu devido à forte influência da teoria da privação cultural em voga na época, que acreditava na educação pré-escolar como solução para a reprovação e evasão escolar. Tal programa deixa de ser prioritário em 1983, quando as ações do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar continuam a serem mantidas, no entanto, sem recursos humanos e financeiros para propiciá-la com qualidade.

O MOBRAL continuará implementando ações direcionadas à pré-escola até 1985, quando é extinto e substituído pela Fundação Educar, que passou a prestar atendimento exclusivo à educação de adultos. Com a sua extinção ocorre a transferência de seu programa de atendimento à infância para a Secretaria de Educação Básica, que passa a coordenar os programas municipais de educação pré-escolar através de convênios entre as Delegacias do MEC e as Prefeituras. Em 1987, ocorre a extinção do COEPRE e seu programa Pré-escolar passa a ser coordenado pela Secretaria de Ensino Básico do MEC, inserido no setor de ensino do 1º Grau e Supletivo.

Com a década de 1980 e a abertura democrática, o país experimentou, depois de um longo tempo de repressão, uma onda de movimentos e reivindicações sociais de diversos segmentos. Segundo os apontamentos de vários estudiosos sobre a infância, o movimento que deu real impulso ao direito das crianças pequenas à educação, neste período, partiu dos movimentos sindicais e das mulheres trabalhadoras que, ao longo desta década, criou condições para que a Constituição registrasse um conjunto de direitos sociais, dentre eles, o direito das crianças pequenas à educação.

Contribui para esta reflexão os argumentos de Faria, ao afirmar:

O movimento feminista articulou juntamente com a política do sindicalismo de esquerda, a luta por creches. (...) No Brasil (...) em 1988 tivemos com a Constituição, a garantia à Educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e só em 1996 sua sistematização na LDB. Produto de pesquisas e estudos feministas nacionais e internacionais, a primeira proposta brasileira para uma política pública de educação das crianças de 0 a 3 anos veio (...) do Conselho Nacional de Direitos da Mulher – CNMD e do Conselho Estadual da Condição Feminina. O material produzido Creche – urgente, traz a discussão feminina pelo dever do Estado e pelo direito à creche tanto para as mulheres e os pais como para as crianças, ampliando portanto, a luta inicial apenas pelo direito da mulher trabalhadora. (FARIA, 2005, p.1022)

Apesar dos resultados obtidos nestes movimentos não terem naquele momento apontado para o atendimento de todas as crianças que dele necessitavam, as discussões provocadas atrelaram responsabilidades do Estado que apareceriam nos aportes legais no decorrer dos anos seguintes.

Assim a Constituição Federal de 1988 assegurou o atendimento às crianças de 0 a 6 em creches e pré-escolas, na medida em que a Educação Infantil é então incluída na Educação Básica, quebrando a segregação que acometia esta etapa. O seu reconhecimento constitucional faz com que o Estado se obrigue a pensar, organizar e implementar ações que atenda as especificidades da área.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

O período da abertura democrática, após a ditadura militar, foi cenário de grande mobilização da sociedade civil em prol dos direitos das crianças, entre os quais podemos destacar: o Movimento dos Meninos de Ruas, Movimento Criança Pró-constituente e Movimento de Mulheres/Feministas, além de movimentos internacionais, como as discussões da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Tais pressões possibilitaram que a nova Carta Constitucional brasileira reconhecesse a criança enquanto sujeito de direitos, e entre eles o direito à educação infantil.

Para Miguel Arroyo (1995, p. 19) essas e outras mobilizações ocorridas na década de 80 resultaram “(...) num reordenamento legal e na afirmação de uma nova doutrina da infância, em que a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos”.

E por estas razões que tais direitos ganham legitimidade através de nova Carta Constitucional, que, pela primeira vez, define de forma clara a responsabilidade do Estado com a educação da criança pequena, através dos seguintes artigos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Constituição Federal de 1988)

Ainda no que se refere ao direito da criança à educação, também cabe destacar o Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição Federal de 1988)

Este artigo mostra o avanço constitucional em relação ao reconhecimento da criança enquanto sujeito de direito, tendo em vista que a Constituição Federal Brasileira sai na frente de todo o mundo, reconhecendo constitucionalmente os direitos da criança, antes mesmo da Convenção sobre os Direitos da Criança ser aprovada pela ONU em 1989 e virar lei internacional.

Constata-se, através do artigo supracitado, que a criança passa a ser responsabilidade compartilhada da família, sociedade e Estado, que deve assegurar com absoluta prioridade a garantia de seus direitos. Verifica-se, então, uma mudança de lógica na defesa e reivindicação da educação infantil, que deixa de ser mero objeto de benemerência para tornar-se um direito que deve ser garantido a todas as crianças e não mais somente aos filhos dos trabalhadores. Neste sentido, a Constituição Federal pode ser considerada um verdadeiro divisor de águas no que se refere ao direito da criança pequena, visto que, pela primeira vez, estas são reconhecidas enquanto sujeitos detentores de direitos, que devem ser garantidos com absoluta prioridade.

Como todo direito reconhecido necessita de leis que o garanta e o legisle, inicia-se na década de 1990 forte movimentação a fim de construir aparatos legais que garanta a absoluta prioridade da criança e adolescente a acessar seus direitos fundamentais. Dentre estes aparatos devemos destacar primeiramente a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente -

ECA⁷, que reafirma em seu artigo 4º a absoluta prioridade de atendimento já estabelecida no artigo 227 da CF de 1988, ao determinar:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

No que concerne a este artigo é importante salientar que a referência inicial à família explicita sua condição de esfera natural e básica de atenção. No entanto, cabe ao Estado garantir condições básicas para que a família exerça sua função, para que não recaia sobre ela exclusivamente o ônus maior. (ABRINQ, 2000). Estas instâncias vale ressaltar não são hierarquizadas e devem interagir simultaneamente. Também é importante salientar que tais instâncias não podem ser entendidas como seqüenciais, ou seja, uma entrar em cena apenas quando há “falha” da anterior.

Ainda sobre o direito à educação infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente ratificou “É dever do Estado assegurar (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. (Art. 54 inciso IV ECA).

Em 1993 é aprovada a Lei Orgânica da Assistência Social (nº 8.742/93) que determina: artigo 2º “A assistência social tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes” (BRASIL, 1993). Esta lei refere-se também a faixa etária da educação infantil, por considerar este segmento destinatário de suas ações, visando garantir, por intermédio da rede de proteção social, o atendimento necessário e adequado, incluindo serviços socioassistenciais com ações integradas as demais políticas sociais especialmente as de saúde e educação. Esta lei, somada a Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, favorece a

⁷ O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA foi promulgada em lei sob o número 8.069 de 13 de julho de 1990, dispondo e regulamentando sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, a referida lei apresenta os parâmetros para a ação e implementação de políticas públicas que visam a proteção integral das crianças e adolescentes. O ECA refere-se aos direitos e deveres da criança, da sociedade e dos governos tornando-se um importante documento de proteção e implementação de ações governamentais para esta faixa etária.

expectativa da sociedade e a mobilização, principalmente de educadores, em relação à educação e ao cuidado da criança pequena brasileira.

O reconhecimento constitucional da educação infantil, enquanto direito, e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente geraram uma significativa movimentação também no Ministério da Educação, no que se refere às propostas de políticas nacionais de educação Infantil, que procuravam afastar-se do modelo anterior, vinculado principalmente ao setor da benemerência privada.

Em termos de legislação específica da área devemos considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) traz avanços significativos comparado as leis anteriores, uma vez que inclui uma seção específica para esta etapa, com três artigos referente a sua especificidade, lócus, avaliação e faixa etária.

Seção II – DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:

- I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;
- II. pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 na educação a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDB 1996)

Pode-se interpretar esta inclusão da educação infantil na primeira etapa da educação básica como um importante avanço, no que se refere à responsabilidade do Estado para com o atendimento da criança pequena, tendo em vista que, como já explanado, nas legislações anteriores não há uma definição de responsabilidade do Estado para com esta faixa etária. Outro aspecto relevante a ser considerado é a definição da oferta de acordo com a faixa etária da criança. Conforme o artigo 30, esta definição do tipo de atendimento, a ser prestado para cada faixa etária, facilita a delimitação de propostas pedagógicas que correspondam às especificidades de cada grupo. No tocante ao terceiro e último artigo, que trata da educação infantil, é importante chamar atenção para a mudança de ótica da função das entidades de atendimento à criança pequena. O referido artigo extinguiu definitivamente a concepção de educação infantil anterior, de caráter compensatório, que tinha por objetivo sanar a “privação

cultural” e garantir o sucesso no ensino fundamental. Sendo assim, o conceito aqui entendido é o do desenvolvimento da criança pequena enquanto sujeito em formação.

A referida lei também traz outras contribuições que permitem um novo reordenamento do atendimento e distanciamento da concepção ambígua anterior, ao estabelecer o papel no município na oferta de atendimento, exigir professores habilitados e dar direção às instituições de atendimento à criança pequena, ao definir:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Art. 62. 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.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino. (LDB 9394/1996)

Diante de tais apontamentos, não resta dúvidas da importância da LDB de 1996 para a educação infantil, tendo em vista que as instituições de atendimento deixam de estar à deriva, devendo integrar-se ao seu respectivo sistema de ensino, ou seja, como primeira etapa da educação básica, sendo de incumbência dos municípios junto ao ensino fundamental. Esta lei representa um passo importante para o desenvolvimento de uma política de educação infantil mais consistente. No entanto, convoca como prioridade o Ensino Fundamental, que passa a receber parte significativa do orçamento.

É importante considerar que tanto a aprovação da nova Carta Constitucional como as discussões sobre o rumo da educação infantil, na década de 1980 e início de 1990, ocorreram em um contexto político/social pouco influenciado pela nova ordem econômica

mundial, que influenciará as reformas do Estado a partir da segunda metade da década de 1990, propiciando alguns impactos na implementação da LDB e na política de educação infantil, principalmente no que se refere ao seu financiamento. (ROSEMBERG, 2002)

2.3 A “DÉCADA DA EDUCAÇÃO”

Em dezembro de 1996, a LDB instituiu, através de seu artigo 87 das disposições transitórias, a “Década da Educação”, definindo o prazo e um ano, a iniciar-se a partir da publicação daquela lei, para que a União encaminhasse ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁸.

Após quase dois anos a União atendeu a referida determinação encaminhando em fevereiro de 1998 seu projeto do PNE. A vigência do plano, que deveria coincidir com a Década da Educação, se estendeu por mais três anos, visto que o Plano Nacional de Educação⁹ (lei n. 10.172/01) só se constituiu em lei em janeiro de 2001, de modo que o Brasil deve observar, por assim dizer, “duas décadas para a educação” diferentes. Diante de tais circunstâncias constata-se a morosidade do Estado em relação à leis de interesse da sociedade, uma vez que este Plano refere-se a todas etapas da educação brasileira.

No que tange à educação infantil, o referido plano se comprometeu em implantar várias ações para melhorar a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas até o ano de 2011, estabelecendo, entre outras metas, a qualificação profissional tanto dos dirigentes como dos professores das instituições de atendimento e a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura. Com relação à autorização de funcionamento dessas instituições, deve garantir a alimentação para as crianças atendidas nos órgãos públicos e/ou conveniados, além de prever

⁸ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Tal declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. De acordo com a Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, seu objetivo é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados.” Os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência. A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994.

⁹ O documento na íntegra está disponível no endereço:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm pesquisado em 23/12/2008.

contínua ampliação de atendimento “de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 03 anos de idade e 60% da população de 04 a 06 anos, e até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 03 anos e 80% das crianças de 04 e 05 anos.” (Plano Nacional de Educação, 2001, p 42).

De acordo com as metas apontadas no documento constata-se a necessidade de ampliação tanto de recursos como da oferta de atendimento para que se alcance a meta estabelecida para 2011. Através da análise das metas do Plano, constata-se que ainda há muito que se fazer e que as iniciativas, no âmbito federal, podem ser consideradas tímidas, de modo que muitos estudiosos na área da educação infantil descrevem o PNE no que se refere a EI mais como uma carta de intenções, do que propriamente um plano de política da educação infantil. Contribui para esta reflexão os apontamentos de Barreto ao afirmar:

Na verdade, a criança de 0 a 6 anos é quase ausente na política educacional do governo federal. Tal ausência é percebida, por exemplo, no Plano Plurianual 2000-2003, em que a educação infantil não apresenta sequer o *status* de programa, ao contrário dos outros níveis de ensino e até mesmo das modalidades de ensino. (BARRETO, 2003 p.59)

No que se refere ao âmbito municipal, torna-se necessário desencadear ações amplas em caráter de urgência no sentido de atender as metas do PNE, visto que muitos municípios ainda não percebem a Educação Infantil como prioridade.

Posteriormente ao PNE foram lançados outros documentos orientadores que, embora possuam valor significativo no que se refere ao debate sobre as políticas de educação infantil, não possuem valor legal, tendo por objetivo apenas dar direção às políticas públicas de EI, não sendo diretriz obrigatória aos Conselhos de Educação em âmbito estadual e municipal ou até mesmo o Conselho Nacional de Educação. Entre estes documentos destacam-se: “a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação”; “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil”; “Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil” e “Proinfantil”. Sobre estes documentos, cabe a indagação se os mesmos ainda são desconhecidos por parte daqueles que trabalham com crianças desta faixa etária, pois se observa que eles não são utilizados como referência de discussão no planejamento das políticas de atendimento, o que demonstra a necessidade de certa articulação da área.

2.4 O DIREITO DA CRIANÇA PEQUENA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Direito da Criança Pequena a partir da Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação

Para uma melhor apreensão sobre como vem se configurando a política de educação infantil a partir dos marcos legais da década de 1990, é fundamental uma maior explanação sobre a Lei de Diretrizes e Bases Nacional assim como as normas presentes no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação. Entre estas, as metas do Plano Nacional de Educação que determinou algumas metas/objetivos para a política em questão, como poderemos ver mais adiante.

Para que não se torne redundante, as análises a cerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não se procurará nesta seção retomá-las, visto que já foram amplamente explanadas no decorrer deste trabalho. No entanto, acredita-se ser importante elencar os dispositivos específicos referentes à educação infantil, para que se tenham plena dimensão dos avanços que esta traz em relação as leis anteriores, que, conforme já mencionado anteriormente, foram excessivamente tímidas em relação a educação infantil. Sendo assim, no que tange especificamente a educação infantil, a Lei determina:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Art. 62. 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.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Art. 87. Parágrafo 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

Parágrafo 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Torna-se oportuno mais uma vez, salientar que a lei através dos artigos acima apresentados traz um novo objetivo para as instituições que prestam atendimento à criança pequena. Deste modo sua função não é mais substituir a mãe, mas sim exercer uma ação complementar a família, que possibilite o desenvolvimento integral da criança. Sua preocupação não deve ser apenas com alimentação, higiene e saúde dos usuários e sim com os aspectos psicológico, intelectual e social compreendendo a criança em toda sua complexidade. Também é importante considerar que a Lei, exige por parte do Estado o planejamento e formulação de novos dispositivos que atendam esta nova concepção de criança. Sendo assim, nos anos posteriores iniciou-se todo um processo de discussão e construção de dispositivos legais que atendessem as novas exigências que a LDB impôs. Dentre estes dispositivos destacaremos o Plano Nacional de Educação, uma vez que os outros documentos constituem-se como orientações aos gestores, e portanto não possuem poder legal.

O PNE previsto pela CF/1988 e pela LDB/1996, foi aprovado em 2001 sob a Lei 10.172/2001. No que concerne a educação infantil, o referido Plano realizou um diagnóstico da EI, analisando separadamente as faixas etárias de zero a três anos e quatro a seis anos, devido o tratamento diferenciado que estes grupos vinham recebendo, onde o primeiro teve o atendimento vinculado a assistência e ofertado por instituições comunitárias enquanto que a segunda faixa etária dispôs de políticas mais consistente por parte do Estado, pelos motivos já amplamente explanado neste trabalho. No referido diagnóstico também são apresentados dados sobre oferta, qualidade, dos profissionais, infra-estrutura, materiais e métodos pedagógicos entre outros aspectos.

Com a sanção o PNE, O Brasil se comprometeu a implantar várias ações para melhorar a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas até 2011. Segue abaixo algumas metas/objetivos e periodização para sua implantação:

TABELA 1 – Metas/objetivos do PNE para a Educação Infantil

Ano	Metas
2001	A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.
	Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível, todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil.
	Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da colaboração financeira da União e dos Estados.
	Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.
	Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos
	Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundef sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.
	Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts.

	30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal.
	Elaborar padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo.
	Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.
2002	Somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura.
2003	Os Municípios têm que definir sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.
2004	Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.
2006	Atender, 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos).
	Adaptar os prédios de educação infantil, já existentes conforme os padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos.
	Todos os dirigentes precisam ter formação em nível médio e os professores habilitação específica de nível médio.
	Estabelecer nos municípios programas de acompanhamento e avaliação dos estabelecimentos de EI.
2011	Incluir na EI 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
	Estabelecer em todos os municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.
	Nível superior para todos os dirigentes e 70% dos professores.

Fonte: Plano Nacional de Educação

Elaboração: Vanessa Teixeira de Souza. Florianópolis – SC, 2009

Sobre estas metas estabelecidas no PNE é importante pontuar que as mesmas estão atreladas à competência dos municípios. Outro aspecto importante a ser considerado de

acordo com o que já foi amplamente debatido é que existe uma significativa distância entre o que foi proposto em lei e a sua real implementação. Uma vez que um dos desafios postos para esta etapa da educação é a questão do financiamento e do comprometimento dos municípios, principalmente em relação a creche que atende a faixa etária de zero a três anos, faixa etária que conforme já exposto e também pelo próprio diagnóstico do PNE vem constituindo-se como a modalidade de atendimento mais fragilizada.

3. OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DISPOSITIVOS LEGAIS VIGENTES: A PROTEÇÃO INTEGRAL EM DISPUTA

3.1 A TRANSIÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ÂMBITO DA ASSISTÊNCIA PARA O ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

A história do atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas no Brasil tem como marca a atuação da área da Assistência Social, tendo como principal órgão fomentador deste tipo de atendimento a Legião Brasileira de Assistência, através de seu Projeto Casulo implantado na década de 1970 que promoveu este tipo de atendimento em todo território nacional. Após a extinção da LBA em 1995, as ações voltadas à educação infantil foram transferidas para as Secretarias de Estado de Assistência Social e as Secretarias Municipais de Assistência Social, que mantiveram as ações nesta área com o mesmo desenho.

A partir de 1990 inicia-se a construção de uma nova concepção de criança e adolescente enquanto sujeito de direitos. O novo paradigma de proteção integral, preconizado na CF de 1988 e reafirmado através do ECA, impõe novas responsabilidades ao Estado e à sociedade, determinando a prioridade absoluta no atendimento, no acesso e na permanência da crianças e adolescentes aos serviços decorrentes das políticas públicas.

Em 1996 a LDB, em seu artigo 89, determinou que as instituições que prestassem atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, fossem integradas à educação no prazo de três anos. Diante disto, os municípios tinham o prazo de até dezembro de 1999 para transferirem a gestão destas instituições das Secretarias de Assistência para as Secretarias de Educação. Tal determinação pressupunha que os recursos alocados para este atendimento deviam advir também da área da educação. No entanto, o Estado não propôs pelo menos de forma explícita, as estratégias que financiassem este tipo de atendimento. Muito pelo contrário: as legislações que se seguiram fragilizaram ainda mais este tipo de oferta, uma vez que no mesmo ano foi aprovado o Fundef, que priorizou a alocação de recursos para o ensino fundamental, este sim colocado como prioridade dos municípios.

Tal situação colocou a educação infantil em uma situação ainda mais delicada, uma vez que se aproximava o prazo para que a assistência social deixasse de financiar esta demanda, que até então vinham sendo financiada predominantemente com os recursos do Fundo Nacional de Assistência Social. Contribui para esta reflexão os apontamentos de Barreto (2003) sobre os dados da execução físico-financeira das ações do Programa Atenção à Criança no ano de 2000. Segundo a autora:

Verifica-se que as duas primeiras ações, executadas pela área de assistência social, somam R\$268.660.000, o que significa cerca de 9% do total do orçamento do Fundo Nacional de Assistência Social. Os demais programas, executados pela área de educação, totalizam R\$15.046.000, cerca de 0,1% dos recursos do Orçamento Federal para o setor educacional. (BARRETO, 2003, p. 57)

Considerando esta situação, torna-se necessário a construção de novas estratégias, a fim de não prejudicar o atendimento e continuidade dos serviços prestados as crianças pequenas. Neste sentido a Assistência Social enquanto política de Seguridade Social, de caráter não contributivo, que deve prover os mínimos sociais a quem dela necessitar, por meio da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, e a partir de seus princípios, diretrizes, finalidades e objetivos que orientam a gestão da política, seguiu direcionando atendimento prioritário a alguns segmentos especialmente as crianças pequenas, como está alencado no artigo 2º “A assistência social tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes”.

Neste sentido, compreende-se o papel da política de Assistência Social como garantidor da inserção da crianças e adolescentes ao seus direitos fundamentais determinados como prioridade absoluta conforme apregoa o ECA em seu artigo 4º.

Sendo assim, a fim de garantir o direito da criança pequena à educação infantil, em 1999, os serviços prestados pelas instituições de educação infantil passam a ser considerados no âmbito da Assistência Social, Serviços de Ação Continuada¹⁰ (Rede SAC). Quanto ao financiamento da EI, o Governo Federal deixa de passar os recursos diretamente para as instituições que prestavam este tipo de atendimento, estes recursos começam então a serem repassados via convênios para as Prefeituras e Governos Estaduais, através de repasse do Fundo Nacional de Assistência Social, para os Fundos Municipais e Estaduais de Assistência Social, cabendo desta forma às secretarias de educação em nível estadual e municipal administrar os recursos e aos conselhos respectivos o controle sobre os mesmos.

Em julho de 2000, a Secretaria de Estado de Assistência Social, do governo Federal, através da portaria SEAS nº 2.854/2000, introduziu novas modalidades de atendimento além de creches e pré-escolas, a serem financiada com recursos do SAC. De acordo com a portaria as modalidades de atenção à criança de 0 a 6 anos defini-se em:

¹⁰ Compreende ainda à rede SAC os serviços destinados a idosos e pessoas com deficiência.

- Atendimento em Unidades de Jornada Integral ou Parcial: essa modalidade era tradicionalmente desenvolvida apenas em creches e pré-escolas. Abre-se a possibilidade de realizar esse atendimento também em outros espaços físicos, utilizando inclusive outras formas de trabalhos com crianças, tais como: brinquedotecas, creches volantes (veículos equipados com jogos, brinquedos, com supervisão de educadoras infantis que se deslocam para diferentes pontos do município com a finalidade de realizar ação sócio-educativa para adultos encarregados de trabalho com as crianças), atendimento domiciliar (crianças atendidas em casas de família com adequada supervisão técnica) etc. Em todas essas ações devem estar integradas as crianças portadoras de deficiência e as crianças em situação de extremo risco.

- Ações sócio-educativas de apoio à família: são ações comunitárias de promoção e informação às famílias de crianças de 0 a 6 anos, tais como: palestras sobre desenvolvimento infantil, oficinas pedagógicas promovendo interação pais/crianças por meio de jogos e brincadeiras, cursos de capacitação profissional com vistas a ampliação de renda familiar etc. Devem ser priorizadas as famílias em situação de extremo risco: famílias de detentos, de ex-detentos, famílias com membros portadores do vírus HIV/AIDS, famílias sem teto, famílias sem terra, famílias vivendo em assentamentos, vítimas de enchentes, seca etc., na perspectiva de promovê-las e apoiá-las nos cuidados com seus filhos. (SEAS, 2000)

Esta portaria autoriza os municípios e Distrito Federal a destinarem recursos, até então aplicados em creches e pré-escolas, para ações específicas de assistência social para crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, à medida que o atendimento em creches e pré-escolas fosse assumido pelo sistema educacional.

Sobre a introdução destas novas modalidades Barreto (2003) esclarece que o recurso para as mesmas não ficou transparentes nos orçamentos da União para os anos 2000 e 2001, além disto, no relatório de gestão da SEAS de 2000 não constam informações sobre estas novas modalidades. A própria SEAS ainda não possuía um controle preciso dos municípios e estados que utilizavam recursos para as novas ações instituídas pela portaria no 2.854/00, nem quantos recursos estariam sendo remanejados e para quais modalidades. De modo que as modalidades não avançam, pelo contrário, caminham na precarização dos padrões de serviços já existentes.

Em 2004 com a aprovação da Política Nacional de Assistência (PNAS) que instituiu o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o atendimento a criança até seis anos, passa a ser denominado *Proteção Social Básica à Infância*, que inclui em caráter transitório, os serviços prestados pelas instituições de educação infantil que integravam a rede PAC e mantidos pelos municípios e Distrito Federal.

Em 2005 a NOB/SUAS estabelece que sejam ofertados no âmbito do SUAS, serviços de proteção básica, nos territórios de vulnerabilidade social, com vistas ao fortalecimento de

vínculos familiares e comunitários, com centralidade na família. No mesmo ano é publicada a Portaria MDS nº 442, que regulou o Piso Básico de Transição¹¹. A mesma Portaria, com base na NOB-SUAS, autorizou a continuidade do co-financiamento às creches e pré-escolas, até que os sistemas de ensino assumissem integralmente a educação infantil. O piso básico de transição tem como finalidade:

Art. 5º O Piso Básico de Transição visa a manutenção dos valores e dos Serviços de Ação Continuada - Rede SAC, atualmente financiados pelo FNAS, nas seguintes ações de Proteção Social Básica:

I - Jornada Integral - JOI e Jornada Parcial - JOPA para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e Ações Socioeducativas de Apoio à Família de crianças de 0 (zero) a 6(seis) anos - ASEF;

II - Centros e Grupos de Convivência para Idosos.

Parágrafo único A incorporação do Piso Básico de Transição aos pisos fixo e variável deverá obedecer ao disposto na NOB/SUAS e em regulação específica.

Art. 6º Os recursos destinados ao co-financiamento das modalidades Jornada Integral - JOI, Jornada Parcial - JOPA e Ações Socioeducativas de Apoio à Família - ASEF, desenvolvidas pelas creches e pré-escolas, deverão continuar a garantir o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, nas formas atualmente vigentes, até que as propostas de transição sejam reguladas em portarias específicas, conforme previsto na Norma Operacional Básica NOB/SUAS.

Parágrafo único. No atendimento à criança, deve ser priorizado o grupo etário de 0 (zero) a 3 (três) anos integrante de famílias vulnerabilizadas pela pobreza ou situação de risco pessoal e social, tais como crianças desnutridas, vítimas de abandono, violência e maus tratos, e crianças com deficiência.

No tocante à área da educação e às medidas que especificassem recursos para a Educação Infantil, passa-se a debater no Congresso Nacional o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. O referido fundo é aprovado em 20 de junho de 2007, sob a Lei nº 11.494/2007, que subvinculou os recursos constitucionalmente vinculados à educação a todas as etapas e modalidades da educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino fundamental também.

A partir de janeiro de 2009, a educação passou a assumir integralmente o financiamento das instituições de educação infantil. Deste modo, a Assistência Social deixou de financiar a rede de educação infantil, porém o recurso, então repassado via Piso Básico de

¹¹ Consiste em valor básico de co-financiamento federal, em complementaridade aos financiamentos estaduais, municipais e do Distrito Federal, destinados ao custeio dos serviços e ações socioassistenciais continuadas de Proteção Social Básica do SUAS são eles: Ações Socioeducativas de Apoio à Família de crianças de 0 a 6 anos (ASEF) e Centros/Grupos de Convivência para Idosos.

Transição, integrante do Fundo Nacional de Assistência Social e repassado ao MEC desde 2004, passa a ser destinado ao desenvolvimento de ações socioeducativas de apoio a família e suas crianças e grupos de convivência de idosos.

Diante das análises realizadas até aqui, percebe-se a urgência da articulação das políticas voltadas à infância, uma vez que as leis que se constituíram nesta área a partir da década de 90 possuem um caráter muito mais amplo, de garantia a seus direitos fundamentais, a fim de lhes possibilitar o seu pleno desenvolvimento, a expansão da cidadania, a liberdade e a dignidade.

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU FINANCIAMENTO

Um dos principais desafios postos à implantação da educação infantil refere-se ao seu financiamento. De modo que recorrentemente a justificativa dos gestores municipais pela existência de uma grande demanda reprimida em seus municípios se deve a falta de recursos financeiros para ampliação do atendimento. Deste modo é fundamental uma maior aproximação e compreensão sobre como ocorre à provisão e gestão dos recursos financeiros para a política pública de educação brasileira. Com este objetivo, foi realizada uma pesquisa no website do Tesouro Nacional, onde estão elencados as fontes de recursos Constitucionais, para em seguida, a partir deste conhecimento, elaborar uma análise sobre o financiamento da política pública de educação, especificamente a Educação Infantil.

Os recursos para a educação estão previstos na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 212, sob a seguinte definição: a União destinará pelo menos 18% e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25% do total de suas receitas oriunda dessas esferas. Cabe aqui explicitar que os recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, não corresponde à totalidade da receita pública e sim somente a oriunda de impostos. Feita estas considerações, cabe esclarecer quais impostos compõem as receitas vinculadas ao MDE.

O governo Federal arrecada seus recursos através dos seguintes impostos¹²: Importação, Exportação, Renda, Produtos Industrializados (IPI), Operações Financeiras (IOF) e Propriedade Territorial Rural.

Os Estados por sua vez arrecadam sua receita através, das Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Sobre Prestação de Serviços de Transporte e Comunicação, Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Transmissão Causa Mortis (por motivo de

¹² Dados sobre arrecadação da União e transferências das receitas para os Estados, DF e municípios podem ser acessados no site do Tesouro Nacional: <http://www.stn.fazenda.gov.br>

morte) e Doação. Também recebem da União as seguintes transferências: do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal, Fundo de Compensação pela Exportação de Produtos Industrializados, Imposto de Renda Retido na fonte dos Servidores Estaduais, Imposto de Operações Financeiras, FUNDEF (1998 a 2006), FUNDEB (a partir de 2007).

Quanto aos municípios, a arrecadação da sua receita se faz através: Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), Transmissão de Bens Imóveis, Serviços de Qualquer Natureza (ISS). Também recebem transferências da União, a saber: Fundo de Participação dos Municípios, Imposto Territorial Rural (do valor recolhido dos imóveis rurais no município), Imposto de Renda Retida na fonte dos Servidores Municipais, Imposto de Operações Financeiras, FUNDEF (1998 a 2006), FUNDEB (a partir de 2007). Também recebem transferências do Estado entre elas: 25% do ICMS e IPI – Exportação e 50% do IPVA.

Além da receita dos impostos e transferências Constitucionais, a educação também conta com a receita do salário-educação, contribuição social recolhida pelas empresas através da Secretaria de Receita Federal do Brasil – RFB por meio da Guia de Previdência Social – GPS, correspondendo a 2,5% calculados sobre o total de remuneração paga aos trabalhadores segurados no INSS. Do montante arrecadado deste recurso 1% é deduzido em favor da RFB a título de taxa de administração. O restante do valor é transferido ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que faz a distribuição em cotas.

O FNDE distribui 90% de seus recursos para duas cotas, são elas: cota federal que recebe 1/3 dos recursos do fundo e a cota estadual e municipal que recebe 2/3 dos recursos restantes, em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. A cota estadual e municipal é integralmente redistribuída entre os Estados e seus municípios, de forma proporcional ao número de alunos matriculados na educação básica das respectivas redes de ensino apurado no censo escolar do exercício anterior ao da distribuição. Os 10% restantes do montante da arrecadação do salário-educação são aplicados pelo FNDE em programas, projetos e ações voltados para a universalização da educação básica. Cabe salientar, que a receita do salário educação não pode ser considerada para o cálculo dos 25% da receita de impostos para a educação, visto que se trata de uma contribuição social e não de um imposto.

De acordo com o que já foi amplamente exposto até o momento, sabe-se que a responsabilidade para com a educação infantil é dos municípios juntamente com o ensino fundamental. No mesmo ano da aprovação da LDB que determina a integração da educação infantil às secretarias municipais de educação, foi aprovada também a Lei 9. 424/96, que

estabeleceu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

O FUNDEF refere-se a um fundo que redistribui os recursos estaduais e municipais destinados ao ensino fundamental, partilhando-os automaticamente entre os estados e os municípios, de acordo com o número de alunos matriculados na rede de ensino. Conforme esta lei, que deveria ser implantada nacionalmente a partir de 1997, mas só entrou em vigor em 1998, dos 25% da receita para educação, 15% deveriam ser obrigatoriamente destinados ao ensino fundamental, restando desta forma apenas 10% para atendimento da educação infantil e demais programas educacionais do município como o de educação de jovens e adultos no ensino fundamental. Deste modo, se o texto da LDB já colocava a educação infantil em uma situação vulnerável em relação ao financiamento, o FUNDEF torna-se um agravante em relação a questão do financiamento da educação infantil.

Isto porque esta lei não trouxe nenhuma inovação, tendo em vista que não foi inserido nenhum novo recurso na área, apenas a redistribuição dos recursos para uma modalidade específica, o ensino fundamental. Deste modo as modalidades não contempladas pelo fundo entraram em prejuízo, já que o provimento dos recursos passa a depender do número de alunos matriculados. No que concerne à educação infantil, verifica-se no período de implantação do FUNDEF o retraimento deste tipo de atendimento, uma vez que as redes estaduais passaram a aumentar o atendimento ao ensino fundamental e fechar as turmas de pré-escolas, que passaram a ser responsabilidade do município.

Coube então ao município financiar “com as sobras” de suas receitas o atendimento às crianças pequenas. Uma das alternativas utilizadas foi o atendimento através de convênios com Organizações Não Governamentais – ONG’s. Percebe-se neste tipo de atendimento uma precarização de serviços à criança pequena, uma vez as instituições nem sempre possuem infra-estrutura adequada ao atendimento, além disto as SME repassam valor per/capita para pagamento da alimentação, material pedagógico e pagamento de professores, mas é necessário também uma contrapartida da instituição que firmam o convênio, e estas nem sempre possuem tais recursos, já que mantêm suas atividades através de recursos angariados por doações, eventos ou subvenções sociais, de modo que não possuem um capital constante, fazendo com que a qualidade do serviço prestado seja intermitente em metas e qualidade.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à contratação dos professores em caráter temporário, demonstrando uma precarização também das relações de trabalho. A relação professor X instituição X e público atendido também fica prejudicada quando ocorre a contratação dos profissionais pela SME. Isto porque esta contratação se faz através de

concurso público, e a escolha de vaga é realizada pela classificação, de modo que muitos profissionais se inserem na instituição por não ter conseguido vaga em outra unidade. Sendo assim, o profissional se insere em uma realidade completamente estranha, exigindo um período de adaptação, o que nem sempre ocorre. Caso ocorra é possível que no ano posterior não consiga se inserir na mesma unidade, sendo assim o processo ocorre novamente, fazendo com que este profissional não construa uma identidade com a instituição e com o público atendido, o que facilitaria um processo de socialização e aprendizagem.

Recentemente foi instituído, pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Sua implantação, iniciada em 1º de janeiro de 2007 substituiu o FUNDEF, se dará de forma gradual, com previsão de ser concluída em 2009. O referido fundo terá vigência até 2.020 e tem como proposta atender, a partir do seu terceiro ano de implantação, 47 milhões de alunos da educação básica, contemplando creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos.

Porém, é importante esclarecer que a inclusão da educação infantil no FUNDEB ocorreu devido pressão das organizações envolvidas nesta área e da articulação de diversos movimentos, entre estes o Movimentos Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB e o Movimento Fundeb pra Valer. Esta articulação se deu tendo em vista que a primeira proposta de emenda constitucional a cerca do FUNDEB (PEC 415/05) excluía do fundo a faixa etária de 0 a 3 anos. De acordo com as argumentações dos sujeitos envolvidos na reivindicação da inclusão da EI no FUNDEB. A exclusão deste segmento no fundo acarretaria impactos negativos e inviabilizaria o alcance das metas propostas no PNE de ampliar o atendimento da EI em 30% em 2006 e para 50% em 2011, uma vez a área já vinha sofrendo impactos consideráveis devido a implantação do FUNDEF. O MIEIB manifestou suas considerações e insatisfação sobre a proposta através de um Posicionamento Público, onde declarou:

Tal posição coloca-se na contramão das atuais medidas defendidas pelo Governo Federal, de ações inclusivas e afirmativas que visam promover a igualdade de oportunidades, numa sociedade estruturalmente desigual. O atendimento em creches é, na educação nacional, o que apresenta os mais baixos índices de oferta e os piores indicadores de qualidade. Não garantir condições objetivas, no escopo do padrão nacional de financiamento da educação, para assegurar o direito constitucional ao atendimento em creches públicas é um mecanismo discriminatório e injusto com parcela da

população que apresenta uma situação de extrema desigualdade de oportunidades de desenvolvimento: as crianças de 0 a 3 anos. (MIEIB, 2005)

De acordo com estas considerações e as análises realizadas até aqui, sobre como se constituíram as políticas de atendimento à criança pequena, podemos concordar com as argumentações deste e de outros movimentos de que a PEC 415/05 pode ser interpretada como ineficiente para a plena garantia de direitos da criança pequena, uma vez que, ao não estabelecer recursos específicos à esta etapa, acaba por contribuir para a precarização do atendimento, a estagnação da oferta, principalmente no que se refere a faixa etária de zero a três anos, além disto, contribui para o aumento do atendimento através de instituições filantrópicas, que como já mencionado nem sempre possui condições propícias para prover este serviço com qualidade. Deste modo, a exclusão deste segmento na PEC ia de encontro com concepções já superadas sobre as funções do atendimento da creche e pré-escola.

Diante das reflexões sobre o financiamento da educação e os desafios postos à área da Educação Infantil, que procura ainda um espaço condizente com a sua importância para inúmeras crianças brasileiras, percebe-se mais uma vez a importância do Serviço Social inserido nesta política. A função do Assistente Social, neste caso extrapola a função de garantidor de acesso ao serviço, intervindo diretamente nas demandas de seus usuários. Refere-se à isto também porque sua importância dentro das instituições que prestam o serviço é fundamental dado os motivos a serem explicitados a frente. No entanto, sua inserção em outros campos entre estes os Conselhos e demais instâncias que discutem a política é também imprescindível por estes constituírem os processos político organizativos, onde o foco da intervenção volta-se para o controle social, a democratização da política e a defesa dos direitos de cidadania da criança pequena.

Por constituir-se em uma lei recente não podemos ainda tecer uma análise mais profunda sobre seus reais impactos na educação infantil, no entanto sua aprovação e a inclusão da totalidade da EI no fundo pode ser considerada um grande passo para o fortalecimento das políticas municipais na área. Cabe, portanto aos gestores e profissionais envolvidos na política empreenderem esforços a fim de avançarem na expansão e qualidade do atendimento prestado aos usuários desta política.

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

A área de educação infantil experimentou elevado crescimento ao longo das últimas duas décadas, no que concerne ao número de crianças atendidas, ao número de estabelecimentos e ao número de profissionais envolvidos. Este fenômeno, conforme mencionado anteriormente, pode ser justificado devido à combinação de dois fatores históricos fundamentais: a entrada da mulher no mercado de trabalho e a construção do cenário político/social permeado pelas lutas sociais pela democratização do país, empreendida principalmente pelos movimentos sociais dos grandes centros urbanos, que alcançou nível nacional, e propiciou uma série de movimentos de cunho popular, voltados para a conquista de equipamentos urbanos como água, esgoto, postos de saúde, habitação e creche.

Com a Constituição de 1988, importantes avanços nos direitos sociais começaram a se construir trazendo uma transformação na ótica do Estado e da sociedade, atribuindo-lhes responsabilidades e direitos. O dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, conforme o que apregoa a Carta Constitucional é publicamente reconhecido no decorrer dos anos 90, através da criação de diversas legislações também já mencionadas neste trabalho.

Tais sustentáculos legais propiciaram uma nova configuração nas políticas para a infância e no sistema educacional brasileiro, principalmente no que se refere à educação infantil, foco de nossas análises, que foi reconhecida recentemente enquanto direito da criança pequena. Esta nova concepção de criança detentora de direitos exige uma nova configuração das políticas de atendimento à infância que supere o atendimento fragmentado que vinha recebendo ao longo dos anos.

A área da assistência social que durante longo tempo, subsidiou os programas de atendimento da educação infantil possuía centralmente o assistente social, na prestação de atendimento a este segmento, contraditoriamente atrelada à figura do selecionador da pobreza. Ou seja, cabia ao assistente social estabelecer quem podia ou não acessar o serviço, devido a escassez de oferta diante da imensa demanda. Sobre este período Kuhlmann (1998) traz importantes contribuições detalhando aspectos da política de atendimento da época e a função da assistência social dentro destas instituições. Segundo as afirmações do autor:

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares voltadas para a infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi

configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria sinônimo necessariamente de emancipação. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (KUHLMANN, 1998 p. 182)

O papel desempenhado pelas instituições conveniadas de atendimento à criança pequena no passado, com seu atendimento precarizado e discricionário representou um forte pretexto para a crítica e o combate contra a ausência de responsabilidade governamental na área da educação infantil. Isto porque, o reconhecimento do direito da criança pequena à educação, expressava uma “redenção”, por assim dizer, das políticas anteriores até então de cunho essencialmente assistencialistas. Outro fator que também não pode ser ignorado é o fato desta alteração na ótica dos direitos da criança ocorrer em dado contexto, no qual o país já dava mostras dos primeiros sinais para uma reforma de Estado, quando o mesmo passa a ser máximo para as relações econômicas e mínimo para as questões sociais. A transferência das suas responsabilidades para a iniciativa privada e a valorização da atuação filantrópica ou do chamado Terceiro Setor, ainda predominou ao longo de toda a década de 90 até 2004 quando finalmente o MEC assume a direção do co-financiamento da educação infantil.

Este tipo de postura descomprometida com uma concepção de política mais ampla, de atenção à criança e ao adolescente é altamente danosa ao segmento que é alvo das políticas públicas em questão. Sendo assim, a inserção do profissional de Serviço Social na área da educação é valiosa, visto que este profissional possui o desafio e a capacidade técnica de construir estratégias que garantam à criança o acesso as diversas políticas públicas, para si e sua família, assim como atendimento de qualidade que corresponda as suas especificidades enquanto sujeito em situação peculiar de desenvolvimento.

Cabe ainda salientar que a defesa da importância da inserção do profissional de Serviço Social na área da educação, seja ela na educação infantil ou qualquer outro nível de ensino, não se refere somente à reivindicação de mais um campo de atuação para este profissional, que se constitui também em um trabalhador assalariado que necessita vender sua força de trabalho para garantir sua subsistência. Mas, principalmente, ao seu compromisso com o projeto ético-político da profissão. Colabora para esta reflexão sobre o posicionamento profissional do Assistente Social, o Código de Ética Profissional do Assistente Social que, em seus princípios fundamentais, estabelece entre outros:

Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda a sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras; Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.

Compete então ao Assistente Social o posicionamento a favor da garantia do acesso da criança pequena a políticas públicas entre estas, a educação infantil de qualidade, na defesa da sua cidadania e do acesso ao direito reconhecido pelo Estado previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Há que ressaltar então que a educação, e especificamente as instituições de educação infantil, tem a função desafiadora de contribuir na formação de cidadãos que sequer conhecem a existência desta palavra, quanto o mais o seu significado. Colaboram para a compreensão deste desafio os apontamentos de Martinez e Palhares (2000) que colocam as dificuldades em relação ao “cuidar e educar” a criança pequena, assim como o “papel do afeto nas relações pedagógicas” visto que estas categorias são indissociáveis de modo que não há como educar uma criança sem lhe prestar zelo e atenção. Ainda, no que se referem aos desafios da educação infantil as autoras supracitadas argumentam:

Por um lado temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, poucos participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo necessitam da creche como equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito mas aceitando-a como um favor. (Martinez e Palhares, 2000, p. 09)

Diante das colocações das autoras podemos perceber que o Serviço Social como os demais trabalhadores da educação infantil compartilham desafios semelhantes, que é o acesso aos serviços na ótica do direito e a superação da ótica do serviço prestado enquanto favor ou benesse, ambos buscam constantemente a construção da cidadania dos sujeitos que atendem.

As reflexões realizadas até este momento têm o objetivo de mostrar o papel da educação com a construção de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, assim como a

sua emancipação. No entanto, não se procurará colocar nesta análise a educação como redentora e “solução de todos os males”, mas sim mostrar a sua contribuição e sua importância na construção da cidadania, assim como os desafios que possuem em comum com o Serviço Social.

Para que a criança tenha todos os seus direitos garantidos e com isto o exercício pleno de sua condição de cidadã, é imprescindível compreendê-la e interpretá-la em sua totalidade. Ou seja, reconhecer que a mesma é portadora de um conjunto de direitos que vão além dos direitos a educação, conforme apregoa o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 4.º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

É em concordância com esta concepção ampla de criança, que se justifica a relevância da área da educação como espaço legítimo de intervenção do Serviço Social, por considerar que a intervenção do assistente social junto aos profissionais da educação infantil, contribui para que os últimos compreendam a importância e responsabilidade do trabalho desenvolvido pela instituição educacional, como também a sua responsabilidade enquanto profissional junto ao público alvo de sua ação profissional, rompendo definitivamente com qualquer resquício do atendimento da criança pequena enquanto bem-estar.

Neste sentido, a inserção do Assistente Social na área da educação deve ser vista numa perspectiva de complementaridade, à medida que, seu trabalho, seu saber, sua base teórico-metodológica, articulada com os conhecimentos dos demais profissionais, podem contribuir para uma educação pautada no pensar, no modo de ser e agir dos sujeitos sociais. Percebe-se, portanto, que o Serviço Social e as instituições de educação possuem relação muito próxima. Esta estreita relação se faz por ambas atuarem na perspectiva da construção de consciência dos sujeitos e com a possibilidade destes se tornarem seres autônomos e cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Tal intervenção propicia deste modo a troca de conhecimentos, possibilitando avaliar o êxito das ações executadas pela instituição educacional, assim como, identificar demandas e construir propostas compatíveis com a realidade da criança, da família, da instituição, da comunidade local e da realidade a qual a instituição e seus usuários estão inseridos. Isto em um campo institucional onde o Estado, apesar de reconhecer sua responsabilidade, não

corresponde com ações consistentes, associado ao fato de o Serviço Social ainda estar galgando seu espaço neste campo. Assim não se torna tarefa fácil a atuação do Assistente Social neste espaço, de modo que os profissionais que nele se inserem devem estar atentos aos desafios que se colocam à sua intervenção. Sobre estes desafios Iamamoto traz importantes considerações ao afirmar:

Exige-se um profissional qualificado, que reforce e amplie a sua competência crítica; não só executivo, mas que pensa, analisa, pesquisa e decifra a realidade. Alimentado por uma atividade investigativa, o exercício profissional cotidiano tem ampliado as possibilidades de vislumbrar novas alternativas de trabalho nesse momento de profundas alterações na vida em sociedade. (Iamamoto, 2001, p. 49)

Outro aspecto importante da atuação do Assistente Social dentro da instituição de educação, refere-se à orientação aos demais profissionais sobre temáticas que estão presentes na instituição, porém podem passar despercebidas por omissão ou falta de perícia de como tratar o tema: como questões de saúde, negligência, violência intrafamiliar, abuso de drogas entre outras. Quando a instituição e seus profissionais ganham espaço para debater estas questões, os mesmos sentem-se mais confiantes para orientar e intervir nas situações que se apresentam em seu cotidiano, o que reflete de forma positiva na instituição e seus usuários.

Diante das argumentações anteriores, percebe-se o Assistente Social como profissional imprescindível na área da educação, visto que este possui um conhecimento teórico-metodológico, que lhe propicia uma compreensão clara da realidade social, identificação das demandas e possibilidades de ação profissional, contribuindo assim para uma prática transformadora e crítica. Para contribuir com esta análise, nos remetemos novamente as afirmações de Iamamoto. Segundo a autora, o Assistente Social atua em:

[...] organizações públicas e privadas dos quadros dominantes da sociedade, cujo campo é a prestação de serviços sociais, exerce uma ação eminentemente educativa, organizativa nas classes trabalhadoras. Seu objetivo é transformar a maneira de ver, agir, comportar-se e sentir dos indivíduos em sua inserção na sociedade. Essa ação incide, portanto, sobre o modo de viver e pensar dos trabalhadores, a partir de situações vivenciadas no seu cotidiano [...] (IAMAMOTO, 1998, p.55)

A partir desta reflexão, torna-se mais fácil compreender as ações dos Assistentes Sociais na área da educação, onde a atuação profissional deve sempre ser voltada para a orientação e capacitação dos sujeitos envolvidos no seu campo de intervenção, pois desta

forma contemplará os interesses institucionais, da criança/adolescente e sua família como um todo.

Ao compreendermos que as instituições de educação possuem uma dinâmica particular, tendo em vista que atendem realidades diferentes que se alteram de acordo com a comunidade e o público atendido, e que este público possui certas especificidades, identificamos também o papel a ser desempenhado pelo Assistente Social na instituição, que deve ser no sentido de articular estratégias de ação e envolvimento interdisciplinar para encaminhar o Projeto Político-Pedagógico, que pauta o cotidiano da instituição, e que dê suporte às demandas institucionais. Neste sentido, o espaço institucional de educação não pode ser percebido descontextualizado dos aspectos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos da sociedade, e do público atendido. Sendo assim, a intervenção do Assistente Social junto ao espaço educacional, contribui para uma nova construção e concepção deste espaço não o restringindo apenas as questões pedagógicas. Colabora para esta reflexão novamente as considerações de Yamamoto ao afirmar:

Os assistentes sociais encontram-se em contato direto e cotidiano com as questões da saúde pública, da criança e do adolescente, da terceira idade, da violência, da habitação, da educação etc., acompanhando as diferentes maneiras como essas questões são experimentadas pelos sujeitos. (IAMAMOTO, 2001, p. 41)

Neste sentido, o Assistente Social tem importante contribuição para a instituição de educação infantil uma vez que proporciona à esta conhecimento sobre os seus usuários, seu cotidiano familiar e social, proporcionando, assim, que o professor possa pensar e planejar suas atividades considerando o mundo real das crianças atendidas. Desta forma, a instituição estará mais bem preparada para contribuir no desenvolvimento bio-psico-social das mesmas.

É importante, porém salientar que o Serviço Social não deve restringir suas ações somente no âmbito da instituição educacional, uma vez que o profissional, comprometido com o projeto ético-político da profissão, deve buscar mecanismos que garantam o acesso e a qualidade das políticas públicas de atendimento a população usuária de seus serviços. Diante disto, torna-se imprescindível um profissional com “capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo”. (IAMAMOTO, 2001).

Para isto, é necessário que o Assistente Social perceba sua importância não só no espaço institucional onde o serviço é prestado, como também nos espaços de planejamento e

gestão das políticas, ampliando assim o horizonte de sua atuação e o alcance de suas ações, contribuindo para a gestão de uma política de educação que execute o que se propôs a fazer através do Plano Nacional de Educação, ou seja, por meio de um atendimento de qualidade a todas as crianças, independente de sua condição econômica/social.

Não são necessários grandes estudos sobre a EI para constatar que, apesar dos avanços alcançados, sua política sofre ainda de considerável apatia pelo Estado, tendo em vista que este apesar de propagar sua importância “aos quatro ventos” pouco realiza em ações, prova disto é o fato de não possuir recursos suficientes para a área e também não tê-la elegido enquanto prioridade, de modo que até mesmo este trabalho que se pretendeu apenas sinalizar algumas tendências desta política já deu conta de mostrar a trajetória desafiante que a mesma tem pela frente. Outro fator que contribui para esta análise refere-se às metas/objetivos em relação a EI estabelecidas no PNE para a Década da Educação, onde os dados levantados por estudiosos da área da educação mostram que os municípios precisam ampliar em muito a oferta à criança da faixa etária de zero a três anos, para que se cumpra a meta estabelecida pelo PNE.

Coloca-se então ao profissional de Serviço Social, que pretende atuar na área dos direitos da infância e principalmente na política de EI, o desafio de ainda lidar com a seletividade dos usuários a serem inseridos, contrariando o direito Constitucional destes sujeitos. Além das questões referentes à demanda reprimida e à qualidade do serviço prestado, uma vez que tal política é executada com sobras dos recursos do ensino fundamental, este sim prioridade do município. Diante desta realidade inegável que se coloca ao profissional, cabe a este construir estratégias que crie condições de coletivizar estas demandas através de encontros e reuniões com outros profissionais da área, assim como com a população demandatária, a fim de discutir a política e suas demandas, procurando mediar e articular esforços na construção de instrumentos que viabilizem os interesses da população. Nos auxilia na compreensão sobre a atuação do Serviço Social na política pública de educação e os desafios desta área, as colaborações de Almeida (2005), ao afirmar:

A política educacional é, assim, expressão da própria questão social na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social. E aqui deve ser ressaltada uma das principais características da realidade brasileira: o fato de a educação não ter se constituído até o momento em um direito social efetivo e universalmente garantido. (ALMEIDA, 2005 p. 10)

De acordo com as argumentações do referido autor, podemos concluir que a atuação do Assistente Social nesta área deve realizar-se no sentido de construir instrumentos de pressão e reivindicação pela ampliação do atendimento, que não pode se limitar ao aumento do número de vagas, mas sim no aumento do número de instituições e de profissionais. Tal reivindicação torna-se fundamental, a fim de garantir um atendimento de qualidade, não caindo em armadilhas do passado, onde se constituíram políticas de atendimento em massa, porém de baixíssima qualidade.

As análises até aqui realizadas tiveram o objetivo refletir sobre a educação infantil enquanto direito da criança pequena, e as respectivas instituições educacionais como o espaço de construção da identidade e cidadania destes sujeitos. No entanto, o direito a educação não se encontra separado de outros direitos, uma vez que a criança pequena não necessita somente de educação, mas também de cuidados. Do mesmo modo não há como se pensar um projeto político-pedagógico sem levar em consideração a realidade social dos sujeitos que serão alvo de tais intervenções. Sendo assim, a atuação do Assistente Social nestes espaços é primordial, por sua condição de desvendar e interpretar a realidade social de seus usuários, mediando o acesso às demais políticas públicas.

No entanto, é importante que o Serviço Social vá para além dos muros institucionais, participando do planejamento e gestão das políticas públicas, garantindo assim o controle social e a democratização da política de educação infantil, contribuindo para o acesso dos usuários a seus direitos, além da qualidade do serviço prestado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso tratou da discussão e reflexão sobre a política de educação infantil brasileira. Tendo por objetivo aproximar esta área para o âmbito das discussões do Serviço Social no que concerne uma política mais ampla, ou seja, a política de atenção à criança e ao adolescente.

Através do estudo realizado, identificamos que o atendimento à criança pequena em instituições que se diziam educacional surge no país com o objetivo de prestar o serviço de guarda e saúde deste público, numa tentativa de diminuir a mortalidade infantil e a futura delinqüência das crianças oriundas das classes populares, principalmente dos filhos das empregadas domésticas revelando a visão preconceituosa que atribui aos pobres a condição de classes perigosas. Posteriormente, no período do Estado Novo, estas instituições alteram sua finalidade, ganhando a função de atender os filhos das operárias, para que estas ficassem livres para atuar no mercado de trabalho e conseqüentemente contribuíssem para o desenvolvimento do país e a expansão da produção de riqueza. Em ambas as situações o atendimento prestado ainda priorizava as funções de cuidado e higiene, em detrimento de ações que contemplassem a criança pequena em seus aspectos cognitivos, culturais e sociais, impedindo desta forma o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos assim como o exercício de sua cidadania.

A partir da década de 70, devido a ampliação do atendimento em creches e pré-escolas em todo o território nacional, com ampla participação da sociedade civil nestes espaços devido o modelo de atendimento em massa que envolveu a participação de creches comunitárias, os sujeitos envolvidos neste tipo de serviço passam a debater sobre a função destas instituições, assim como novas concepções de criança e de políticas voltadas para aspectos destes usuários até então negligenciados. Esta nova concepção de criança se legitima com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a reconhece enquanto sujeitos de direitos, alvo de absoluta prioridade, reconhecendo ainda o seu direito a educação reafirmado com a LDB, que traz em seu texto um conceito amplo de educação, que não se limita ao espaço institucional. Neste sentido, torna-se necessário, a construção de estratégias e articulação das mais diferentes áreas que garantam o atendimento voltado para esta nova concepção de criança e de seus direitos. Diante da nova necessidade que se coloca à política de educação, percebe-se a possibilidade de inserção do Serviço Social na mesma, porém com um caráter diferenciado do qual atuava até a década de 1980.

No decorrer da construção deste trabalho, que articulou a pesquisa bibliográfica na área da educação com a área do Serviço Social, pode-se constatar que ambas possuem uma estreita relação devido seu caráter pedagógico e seu compromisso ético com a construção de sujeitos críticos, assim como a garantia da cidadania destes.

Cabe pontuar que quando pensamos em um Centro de Educação Infantil, a primeira vista podemos pensar equivocadamente em um espaço harmônico, dado o público aos quais estas instituições se destinam. Porém, estes espaços são também de angústias e conflitos, uma vez que são onde se constata as contradições sociais, econômicas e culturais além da violação de direitos destas crianças e suas precárias condições de saúde, alimentação, habitação entre outras questões que vão se apresentar de acordo com o local em que se situam.

Estas questões ultrapassam as competências dos profissionais da educação, que não estão preparados para este tipo de enfrentamento dada sua formação específica que contempla os aspectos cognitivos e pedagógicos da criança. Por outro lado, legitimam a atuação do Assistente Social nestes espaços, por estes profissionais estarem mais próximos do cotidiano de seus usuários e, portanto compreender melhor a realidade destes sujeitos. A participação do Serviço Social na área da educação infantil se legitima por ser este profissional detentor de um saber teórico-metodológico e técnico-operativo capaz de subsidiar e articular ações que vão de encontro com a garantia de direitos sociais da população usuária de seus serviços. Compreende-se, assim, que o assistente social tem importante contribuição dentro dos espaços institucionais de educação infantil, principalmente no que se refere na construção do projeto político-pedagógico, e de ações dentro deste espaço que contemplem as necessidades e realidade dos sujeitos atendidos no âmbito institucional.

Através das análises realizadas neste trabalho, pode-se concluir que o profissional de Serviço Social, que pretenda atuar na área da educação infantil, encontrará como desafio inserir-se em uma política que possui amplo reconhecimento por parte do Estado, através de dispositivos legais que se formataram a partir do final da década de 80 e início da década de 90 entre estes: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação. No entanto, apesar deste reconhecimento e do amplo discurso sobre a sua importância, constatamos ainda poucas ações concretas por parte do Estado quanto à sua implementação e, conseqüentemente, ao acesso da criança pequena ao seu direito Constitucional à Educação. A desculpa para esta omissão por parte dos gestores tem sido a dos problemas com relação ao financiamento desta política, uma vez que a educação infantil não possui até o momento recursos específicos adicionais para o seu financiamento.

Diante disto, torna-se fundamental que o Assistente Social compreenda sua importância não só no âmbito institucional, onde ocorre o atendimento direto com os usuários, mas também em uma ação mais ampla que discuta a política e sua gestão a fim de conhecer seus impasses e construir propostas que viabilizem o acesso da população aos serviços. Neste sentido, é necessário um profissional propositivo, que construa alianças e se articule politicamente em prol dos interesses de seus usuários. Colabora para esta análise sobre a postura de um profissional comprometido com a ampliação e garantia de direitos dos sujeitos, diante dos novos desafios que se põem à profissão, os apontamentos de Yamamoto ao afirmar:

O desafio é re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade. Essa discussão é parte dos rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo. (IAMAMOTO, 2001, p.75)

Esta reflexão sobre a política de educação infantil e as possibilidades de intervenção do Assistente Social nesta política tem justamente a pretensão de descobrir novas alternativas de garantia de direitos da criança pequena. Apesar de termos pontuado neste trabalho especificamente a política de educação infantil, compreendemos que a atuação do assistente social, seja nesta política ou em outra, que envolva a atenção à criança e sua família, é muito mais ampla. Não se refere apenas ao seu direito a educação e sim ao conjunto de direitos que conferem à criança a condição de cidadã.

REFERÊNCIAS

ABRING, Fundação. **Conselhos e Fundos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente – Passo a Passo - Um Guia Para a Ação**. Editada pelo Instituto Telemig Celular de Minas Gerais. 2000. Disponível em: www.fundabring.org.br

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira, **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço social na educação**. Caderno Especial n° 26. 2005. Disponível em: www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/cadespecial26.pdf

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **A educação infantil no contexto das políticas públicas**. In: Rev. Bras. Educ., Dez 2003, no. 24, p.53-65. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a05.pdf Acesso em 30/11/2008

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BUFFA, Ester; ARROYO C., Miguel G; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 5. ed. São Paulo: Cortez.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998.

_____. Decreto Lei N° 5452/43. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. <http://www6.senado.gov.br> acesso 04/01/2009.

_____. Lei N.º 4024/61. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. <http://www6.senado.gov.br> acesso: 10/01/2009.

_____. Lei No 5.692/71. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. <http://www.planalto.gov.br> acesso: 10/01/2009.

_____. Lei N.º 8.069/90. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, D.F., 1990.

_____. Lei N.º 8.662/93. **Código de Ética do Assistente Social**. Lei 8662/93 de regulamentação da profissão. 3ª ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1997.

_____. Lei N.º 8.742/93. Dispõe sobre a **Organização da Assistência Social** e dá outras providências. Brasília, D.F., 1990

_____. Lei N.º 9.394/96. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação** e dá outras providências. Brasília, D.F., 1996.

_____. Portaria N.º 2854/2000, SEAS. **Instituir modalidades de atendimento que observem o contido na Política Nacional de Assistência Social**. www.mds.gov.br acesso: 02/01/2009

_____. Lei N.º 10.172/2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm

_____. Portaria N.º 442/2005. **Regulamenta os pisos de proteção social básica, estabelecidos pela NOB/SUAS**. www.mds.gov.br acesso: 02/01/2009.

_____. Lei N.º 11.457/07. **Dispõe sobre a Administração Tributária Federal**. www.planalto.gov.br acesso: 02/01/2009

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil: percursos, percalços e perspectivas** - Ilhéus. Ba: Editus, 2003

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educ. Soc., Out 2005, vol.26, no.92, p.1013-1038. ISSN 0101-7330 Disponível em: www.scielo.br

FARIA, Sonimar Carvalho. In: AZOLO, Eliane. **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: RAVIL, 1997. P. 09 – 37.

FREITAS, Marcos Cezar de; MONARCHA, Carlos. **Historia social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Marcos Cezar de. KUHLMANN, Moysés Junior, (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço social na Contemporaneidade**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____, Marilda Vilela. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico metodológica**. Teórico. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN, Junior. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação 1998.

MARTINEZ, M. S. Cláudia. PALHARES, S. Marina. **A educação Infantil uma questão para o debate**. In: Educação Infantil Pós LDB: Rumos e Desafios/ Ana Lucia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs.) - 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora UFSC - (Coleção Polemicas do nosso tempo; 62) P. 05 – 18.

MENDES, Raimunda Lopes Rodrigues. **Educação infantil: as lutas pela sua difusão atual**. Belém: Unama, 1999.

MOTTA, Maria Cecilia Amendola da. **Educação Infantil: A OMEP e o direito da criança como política pública**. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 1).

RODRIGUES, Milene Garcia. **A legislação da educação infantil no Brasil: um enfoque histórico**. In: V Seminário Educação Infantil em debate. Quais Políticas? Quais pedagogias? Anais. – Rio Grande, 2002. (Núcleo de Estudos e Pesquisa em educação de zero a seis. P. 35 – 43.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Panorama da educação infantil contemporânea.** In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p.33 – 82.

_____, **A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional.** In: FREITAS, Marcos Cezar de; MONARCHA, Carlos. **Historia social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001. p 141 – 161.

SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos.** São Paulo: Loyola, 1987.