

Jodete Bayer Gomes Füllgraf

**A INFÂNCIA DE PAPEL E O
PAPEL DA INFÂNCIA**

FLORIANÓPOLIS – 2001

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Jodete Bayer Gomes Füllgraf

A INFÂNCIA DE PAPEL E O

PAPEL DA INFÂNCIA

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Santa Catarina, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, sob a orientação da Professora
Doutora Ana Beatriz Cerisara.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

"A INFÂNCIA DE PAPEL E O PAPEL DA INFÂNCIA"

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 01/11/2001

Dra. Ana Beatriz Cerisara (UFSC - Orientadora) *AB Cerisara*
Dr. Manuel Jacinto Sarmiento (Univ. do Minho/Portugal - Examinador) *MJS*
Dr. Wilson Schmidt (UFSC - Examinador) *Wilson Schmidt*
Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (UFSC - Suplente) *Eloisa*

Bianchetti
Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC

Jodete Bayer Gomes Füllgraf
Jodete Bayer Gomes Füllgraf

Florianópolis, Santa Catarina, outubro de 2001.

Dedico este trabalho aos meus amados Luciano, Arthur e Aline, pela compreensão e carinho, durante a minha sempre e presente “ausência”.

AGRADECIMENTOS

- ❖ À professora Doutora Ana Beatriz Cerisara pela sábia orientação, pela confiança que depositou em mim, especialmente pela paciência e carinho, e principalmente pelas contribuições que ajudaram na construção de novos conhecimentos.
- ❖ Ao grupo do Núcleo de Desenvolvimento Infantil e à UFSC que me possibilitam sempre e novos desafios.
- ❖ Ao grupo do Núcleo de Pesquisas da Educação de zero a seis da UFSC, principalmente aos “mestres” Eloisa e Josué pelas significativas sugestões.
- ❖ Aos professores Dr.^a Eloisa Acires Candal Rocha e Dr.^o. Wilson Schmidt pelas significativas contribuições no exame de qualificação que descortinaram novos caminhos.
- ❖ Às minhas amigas e companheiras de trabalho Elfy, Márcia, Margareth, Giandréa, Regiani e Virgínia pela presença e força constante. Um agradecimento especial à Márcia pelas sugestões preciosas.
- ❖ À companheira de turma Angela que compartilha comigo os sonhos e utopias de uma educação infantil para todas às crianças pequenas.
- ❖ À minha querida mãe Bernadete que sempre me incentivou e me mostrou os caminhos da vida.
- ❖ Aos meus sogros Carlos e Lya, e aos demais familiares minha gratidão pelos momentos de carinho.
- ❖ À querida Eliete pela sua história, pela paciência e carinho de todas a horas.
- ❖ Aos entrevistados e entrevistadas que através de “suas vozes” pudemos vislumbrar o outro lado da história.

RESUMO

Este trabalho toma como tema central o direito da criança de zero a seis anos à educação infantil em instituições públicas, tendo em vista que o novo ordenamento legal iniciado pela Constituição Federal de 1988 consolida a importância social e o caráter educativo das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos e ainda atribui ao Estado o dever de oferecer esta modalidade de ensino. Embora a legislação proclame os direitos sociais das crianças, a insuficiência de políticas de integração social atreladas à aquiescência do governo brasileiro às políticas de Estado de ajuste da economia impedem a concretização desse direito. Assim, a definição de políticas públicas para a educação, mais especificamente para a educação infantil estão diretamente relacionadas com estas questões.

Esta pesquisa buscou discutir as conquistas legais proclamadas para as crianças e para a educação infantil na atual Legislação Brasileira, revelando o confronto entre a “**infância no papel**” e a “**infância de papel**”, síntese das duas faces da nova LDB. Enquanto a primeira preconiza na letra da lei “**o direito da criança de zero a seis anos à educação infantil**” pública e gratuita, a segunda revela que a legislação complementar e as reformas educacionais desencadeadas pelo governo brasileiro após a Constituição traduzem uma política educacional que não corresponde à política de educação infantil discutida e desejada pela comunidade educacional.

Nesse sentido, a problemática atual da educação infantil gira em torno de estudos e discussões sobre a necessária e premente decisão política de destinar recursos financeiros, bem como promover as condições indispensáveis para não apenas elevar os números do atendimento mas, principalmente, implantar uma educação pública e de qualidade que tenha também uma função social. Nesse antagonismo entre direitos e deveres, esta pesquisa procurou investigar, frente à insuficiência de creches e pré-escolas públicas para as crianças de zero a seis anos, quais as condições de acesso às instituições públicas da rede de educação infantil do município de Florianópolis e quais as alternativas encontradas pelas famílias para garantir acesso à educação para as crianças pequenas.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEE 06	Núcleo de Estudos e Pesquisa da Criança de zero a seis anos
NEI	Núcleo de Educação Infantil
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
OREALC	Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

SAS Secretaria de Estado de Assistência Social

SME Secretaria Municipal de Educação

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNDIME União do Dirigentes Municipais de Ensino

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
1.1. Delimitando o Tema da Pesquisa - Desvendando o Caminho Metodológico	6
CAPÍTULO I - O PAPEL DA INFÂNCIA	14
1.1. Infância e Crianças	15
1.2. Tempo de Direitos	22
1.3. A Luta pelos Direitos das Crianças	24
CAPÍTULO II - A INFÂNCIA NO PAPEL É DE PAPEL ?	28
2.1. A Constituição Federal e a Criança Sujeito de Direitos	29
2.2. O Estatuto da Criança e do Adolescente	34
2.3. As Duas Faces da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9.394/96 – LDBN	41
2.4. Legislações decorrentes e Políticas para Educação Infantil	58
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS EM FLORIANÓPOLIS	71
3.1. A Educação Infantil em Florianópolis	72
3.2. Critérios para Matrícula de Ingresso - Quem serão os Excluídos?	80
3.3. Alternativas Encontradas pelas Famílias Excluídas	97
3.4. Mecanismos Legais em Ação	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
DOCUMENTOS OFICIAIS E LEGISLAÇÕES	127
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E/OU INDICADA:	129
ANEXOS	134

Introdução

“A igualdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que revela da moral e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade”. François Jacob, 1979.

A escolha da temática **“Infância, Criança e Direitos”** emerge vinculada a um olhar mais atento ao contexto em que se insere a infância na sociedade. Vive-se um momento onde a miséria recrudescer como onda avassaladora. As desigualdades são gritantes e, no bojo da reorganização do capitalismo contemporâneo, vê-se um mundo mais opressivo e adverso, onde a competitividade, o desemprego, a desigualdade e a exclusão social são a tônica que dão o “tom” ao novo milênio.

A infância está vinculada à sociedade. Afinal, é parte dela, e é no emaranhado de situações que são aí tecidas que ela se constitui como categoria. Ao escolher esta temática, portanto, busca-se também refletir mais acuradamente a respeito da infância, das crianças e do direito à educação infantil.

Este trabalho toma o tema do **“direito à educação infantil”** como resultado não só de reflexões teóricas, mas também de uma trajetória profissional que vem sendo construída há dezessete anos. Como educadora de uma instituição pública, é sobretudo na prática cotidiana que venho refletindo a respeito de várias questões relacionadas à infância, educação infantil e às instituições que atuam com crianças de zero a seis anos, entre elas o direito à educação infantil, como um direito social das crianças pequenas.

Atuando como educadora no **“Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)”**¹, e integrante do **“Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE/0a6)”**² da Universidade Federal de Santa Catarina, entendo ser cada vez mais necessário refletir a respeito da problemática da prática cotidiana no que concerne aos aspectos pedagógicos. No entanto, penso que a reflexão pedagógica ultrapassa essas questões, sendo urgente refletir a respeito da função social das instituições públicas que atuam com crianças de zero a seis anos, principalmente no contexto da sociedade brasileira atual, extremamente marcada por desigualdades.

¹ Instituição de educação infantil, que desenvolve ensino, pesquisa e extensão. Mais informações sobre o NDI ir no endereço eletrônico – www.ufsc.br/~ndi

² Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação de 0 a 6 anos (NEE 0A6) tem se constituído como um espaço de trabalho coletivo de professores da UFSC, alunos de graduação e pós-graduação, bolsistas de iniciação científica, professores do NDI, professores e outros profissionais ligados à educação infantil.

Ao longo do século XX observou-se um crescente movimento pelo estudo da criança, definindo-se a infância como uma categoria social e historicamente construída. Mais recentemente, estudos teóricos³ nesta área e os movimentos políticos em defesa das crianças vêm apontando para a sua construção social enquanto sujeitos sociais de plenos direitos. As crianças, entretanto, são sujeitos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos.

Vislumbram-se diversas e diferentes infâncias vividas num mesmo espaço e tempo. São os paradoxos experimentados por ela. O pesquisador Manuel Sarmento, ao refletir acerca das crianças e da condição social da infância, afirma que as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças. Destaca, ainda, que *o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça) pela doença, pelo desconforto e pela violência*⁴.

A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a criança no Brasil passa a ser objeto de legislação sob outro enfoque que o das legislações anteriores. Assim, os direitos sociais e fundamentais das crianças são reconhecidos como inerentes a elas, evidenciando que, no atual contexto social brasileiro, as legislações proclamam que a criança é reconhecida como sujeito social de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, como dever do Estado e opção da família.

Ainda que o aporte legal proclame o dever do Estado em formular políticas sociais que respeitem os direitos definidos na Constituição do país, é necessário um olhar mais atento à legislação complementar, que reflete a contradição destes momentos distintos, onde disputam dois projetos políticos com diferentes concepções de educação no Brasil. Nos anos que se seguiram às definições legais proclamadas, não houve uma consequente ação política na direção da garantia dos direitos sociais das crianças. Nesse

Mais informações sobre este núcleo ir endereço eletrônico – www.usfc.br/~nee0a6.

³ Soares 1997, Cury 1998, Campos 1999, Rosemberg 1999a.

⁴ Sarmento, 2000, p.1-2.

sentido, é necessário indagar até que ponto as políticas públicas voltadas à educação e ao cuidado das crianças de zero a seis anos em instituições de educação infantil contemplam os direitos declarados na legislação brasileira.

Assim, frente à insuficiência de creches e pré-escolas públicas para crianças de zero a seis anos, o objetivo principal deste trabalho é investigar quais são as condições de acesso às instituições públicas da rede de educação infantil do município de Florianópolis e que alternativas as famílias encontram para garantir tal acesso.

Início o trabalho apresentando, no primeiro capítulo, **“O Papel da Infância”**, ou seja, o percurso da construção do conceito de infância como categoria, tentando aprofundar o olhar sobre os paradoxos vividos por ela no contexto contemporâneo e na sociedade brasileira. Apresento, também, uma reflexão acerca da concepção histórica dos “direitos humanos”, com ênfase nos movimentos em defesa dos “direitos das crianças”.

No segundo capítulo, **“A Infância no Papel é de Papel ?”**, analiso a Legislação Brasileira que preconiza **“o direito da criança de zero a seis anos à educação infantil”**. Na **“Infância de Papel”** discutirei as políticas de educação infantil no Brasil, traçando um paralelo com as reformas educacionais vividas nos anos 90 e as influências para a elaboração dessas políticas, uma vez que estas questões estão intrinsecamente relacionadas aos serviços voltados à infância no Brasil e na América Latina, polemizando também a temática Assistência versus Educação.

No último capítulo, contextualizo a rede municipal de educação infantil de Florianópolis, sua constituição, trajetória histórica, condições de acesso e expansão do atendimento, entre outros, uma vez que a pesquisa está focada em protagonistas que se relacionam com a rede de forma adversa, ou seja **“as famílias excluídas da rede pública municipal”**. Realizo, também, o entrecruzamento do meu “olhar” com os dados da realidade coletados na pesquisa de campo, buscando discutir as alternativas encontradas pelas famílias e questões relacionadas à qualificação da demanda por

educação infantil. Deixo, finalmente, um convite a novas reflexões acerca da expansão e qualidade da educação e cuidado em instituições de educação infantil no Brasil.

Como considerações finais, indico algumas questões para reflexão, sobretudo em torno da importância de se conhecer as necessidades cotidianas das famílias excluídas. A partir dessas considerações, é possível dizer que as alternativas encontradas pelas famílias, bem como os mecanismos legais em ação, revelam novas possibilidades de continuar *essa história*, comprovando que o “*único sentido da história é a história que nos faz sentido*”.

1.1. DELIMITANDO O TEMA DA PESQUISA - DESVENDANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

O novo ordenamento legal iniciado pela Constituição Federal de 1988 consolida a importância social e o caráter educativo das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos e ainda proclama para o Estado o dever de oferecer esta modalidade de ensino. Embora a legislação proclame os direitos sociais das crianças, a insuficiência de políticas de integração social atreladas à acolhida do governo brasileiro às políticas de Estado de ajuste da economia impedem a concretização desse direito. Assim, a definição de políticas públicas para a educação, mais especificamente para a educação infantil, estão diretamente relacionadas com estas questões.

Muitos estudos⁵ têm apontado a preocupação com a garantia da efetivação dos direitos das crianças à educação infantil proclamados na legislação, indicando que ainda não se conseguiu viabilizar um atendimento de qualidade nem atender à demanda. As reformas educacionais vividas nos anos 90 e articuladas principalmente aos organismos multilaterais⁶ acirram os processos de exclusão social vividos por uma grande parte da população brasileira em diversos contextos, dificultando e impedindo a consolidação da educação brasileira democrática e de qualidade.

⁵ Entre outros ver Craidy 1994 e 2000, Barreto 1998, Cury 1998, Rosemberg 1999-a, Campos 1999, Arelaro 2000.

No Brasil, a população infantil de zero a seis anos atinge cerca de 21 milhões de crianças⁷, muitas delas vivendo em situações adversas e enfrentando precárias condições de vida. Sendo uma das faixas etárias mais vulneráveis, várias questões a ela pertinentes são consideradas prioritárias, seja pela sua importância no âmbito das políticas, seja pela precariedade das informações nos estudos existentes. Embora venham se acumulando muitos estudos e pesquisas que tratam das crianças de zero a seis anos, Barreto chama a atenção para o fato de que:

*Os conhecimentos necessários à formulação de políticas públicas destinadas a essa faixa etária apresentam consideráveis lacunas, seja pela ausência de estudos sobre determinados temas, seja por questões conceituais e metodológicas nos estudos existentes*⁸.

Vários autores⁹ que tratam dessas questões indicam lacunas de conhecimento teórico-metodológico e empírico que possam orientar a elaboração de políticas de atendimento à criança pequena, além de questões relacionadas à expansão, implantação e avaliação de programas. Rocha¹⁰ identificou, também, lacunas nas perspectivas de pesquisa na área, tendo em vista que a necessidade de atendimento em espaços coletivos ampliou-se com a demanda advinda da consolidação do direito social de educação para as crianças de zero a seis anos. Assim, aponta-se para a necessidade de estudos que realizem levantamentos no sentido de conhecer as diferentes formas praticadas de atendimento nos diferentes contextos sociais atuais.

Diante de um leque amplo de questões ligadas à educação infantil e às crianças de zero a seis anos, muitos estudos ainda estão em aberto e necessitam ser aprofundados. Essa pesquisa, ainda que reconhecendo estas necessidades, pretende abordar a temática em torno da avaliação da demanda por serviços voltados às crianças de zero a seis anos e as condições de acesso a essas instituições. Algumas dificuldades

⁶ Só para exemplificar, o Banco Mundial, nascido no pós-guerra, é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Para aprofundar esta temática, ver "Uma introdução ao Estudo das Organizações Multilaterais no Campo Educacional", Rosemberg, 2000-b.

⁷ Dados obtidos através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/IBGE de 1995, In: Barreto, 1998.

⁸ Barreto, 2000, p.111.

⁹ Rosemberg 1989, Craidy 1994, Barreto 2000.

¹⁰ Rocha, 1999-b, p. 80.

com relação à avaliação de demanda por creches e pré-escolas necessitam, no entanto, ser consideradas, conforme localiza Barreto:

O fato da educação da criança de zero a seis anos em creches e pré-escolas não ser obrigatória mas uma opção da família impõe diferentes dificuldades quando se trata de identificar qual seria a real demanda para o atendimento na educação infantil. O próprio entendimento do que seria demanda exige reflexão¹¹.

Importa destacar que a análise realizada por Rosemberg¹² quando discute a avaliação de programas de educação infantil, tomando como referência o modelo defendido pela comunidade européia, conceitua “necessidade” como um direito socialmente reconhecido, legalmente ou na prática. “Demanda” seria, então, uma necessidade sentida e expressa e “provimento” referir-se-ia aos serviços oferecidos. Diante dessas questões, destaca-se a necessidade de definir o conceito de demanda:

Ela pode ser explícita ou latente: a explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (distância, entre o domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido, etc.) A única forma de aferição da demanda latente é a realização de enquetes específicas. Na América Latina são raríssimos, quase inexistentes, os estudos sobre demanda: não sabemos quais as modalidades de serviços preferidos pela população e qual a extensão da demanda latente. Não dispomos de instrumentos para avaliar qualquer tipo de demanda, além da extensão da lista de espera¹³.

Diante de todas estas questões e tendo em vista que demanda, provimento e necessidade têm conceitos diferentes, Rosemberg formula as seguintes perguntas:

O provimento responde a que tipo de necessidade e de demanda de quem: há provimento compatível com o horário dos pais/mães? Quantas são as vagas que respondem às necessidades de acolhimento socialmente consensuadas, isto é, vagas que respondem aos critérios de qualidade do serviço? Nesse sentido, as taxas de cobertura (...) são insuficientes para avaliar o provimento, devendo, portanto ser qualificadas¹⁴.

Dessa forma, os estudos realizados sobre demanda não têm possibilitado a análise e a articulação de questões mais significativas acerca desse tema. Barreto destaca, ainda, a necessidade de uma maior caracterização na avaliação de demanda:

¹¹ Barreto, 2000, p.112.

¹² Rosemberg, 2000-a, p. 11.

¹³ Rosemberg, 2000-a, p.11.

Temos analisado a demanda tomando toda a população na faixa etária e o provimento como a cobertura, verificando que estratos da população estão sendo atendidos, segundo características como renda, raça, sexo, etc., o que permite levantar questões como a equidade do acesso. A demanda, entretanto, é mediada por vários fatores, entre os quais se destacam os valores e crenças da família e da sociedade¹⁵.

À luz destas reflexões, destaca-se a necessidade de estudos e pesquisas de maior abrangência acerca de avaliação de demanda por serviços voltados às crianças de zero a seis anos para subsidiar a formulação e a definição de políticas públicas para esta faixa etária e para a área. Assim, é premente a realização de estudos que venham a contribuir na qualificação da demanda por educação infantil e da necessidade das famílias por instituições que a atendam.

* A partir das indicações acima e com o objetivo de nortear este estudo, algumas questões foram tecidas para ajudar a afinar o “olhar” desta pesquisa, quais sejam:

- as creches e pré-escolas existem para atender os direitos das crianças ou das mães/pais trabalhadores?
- as vagas nas creches e pré-escolas são das crianças ou das famílias, ou de ambas?
- existem vagas para todas as crianças/famílias que procuram a rede Municipal de Florianópolis?
- se não existirem vagas para todas as crianças, existem critérios de seleção?
- os critérios de seleção contemplam os direitos das crianças? Se não contemplam os direitos das crianças, contemplam o que ou a quem?
- existe lista de espera nas instituições?
- existe algum mecanismo legal que garanta vaga nas instituições de educação infantil?

A partir das questões, algumas etapas precisaram ser percorridas, quais sejam:

- recuperar as legislações que garantem “**o direito da criança de 0 a 6 anos à educação infantil**” e em que âmbito;
- recuperar as legislações complementares às novas definições legais;

¹⁴ Rosemberg, 2000-a, p.12.

¹⁵ Barreto, 2000, p.113.

- buscar as diferentes “fontes de dados” das principais instituições de pesquisa nacional (IBGE¹⁶, INEP¹⁷, IPEA¹⁸, etc.) que fornecem “indicadores” sobre a população de 0 a 6 anos, além dos tipos de serviços voltados a esta população;
- conhecer como se constitui a rede municipal de educação infantil de Florianópolis, suas taxas de cobertura, número de unidades, políticas, índices relativos a acesso e expansão, a critérios para matrícula de ingresso, se existe lista de espera ou não;
- conhecer as alternativas encontradas pelas famílias que não têm garantia de acesso à educação infantil pública e gratuita.

Nesse sentido, as questões elencadas anteriormente, além das etapas percorridas, orientaram a pesquisa. Assim, o objetivo principal desse trabalho é investigar as condições de acesso e expansão às instituições públicas da rede de educação infantil do município de Florianópolis e descrever as alternativas encontradas pelas famílias para garantir acesso à educação para as crianças pequenas. Delimitado o campo, o processo metodológico constituiu-se de reflexões teóricas, ilustradas pela pesquisa de campo, que buscou os dados empíricos, e da revisão bibliográfica. Os dados empíricos foram obtidos através de entrevistas semi-dirigidas e da análise documental dos documentos oficiais e legislações destinadas à área.

Entre os documentos analisados destacam-se: portaria de matrícula para a educação infantil na rede municipal de Florianópolis, listagens e mapeamento das unidades da rede municipal, mapeamento da expansão do atendimento da rede municipal, legislações do município referentes à educação infantil, entre outros, que possibilitaram conhecer os dados institucionais da rede de educação infantil do município de Florianópolis e dos órgãos envolvidos com os mecanismos institucionais legais relativos ao direito à educação infantil.

Diante da necessidade de desvelar as políticas de atendimento às crianças pequenas na rede pública municipal de Florianópolis, e os mecanismos de garantia dos direitos das crianças à educação infantil, os sujeitos entrevistados foram selecionados a

¹⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

¹⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

¹⁸ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

partir dos órgãos “protagonistas desta trama” ou seja, setores do governo e sociedade civil diretamente envolvidos neste processo. A seleção destes atores e sujeitos sociais permitiram realizar o entrecruzamento destes olhares sob diferentes perspectivas: a visão do Estado, da Sociedade Civil e das famílias. É importante indicar que no contexto desse trabalho a noção de ator e sujeito tem efeitos distintos. Segundo Wanderley essa discussão é complexa e envolve diversas conceituações. Para efeito desse trabalho, “*sujeito*” será entendido como um “*cidadão, grupo ou instituição capaz de intervir no pensar e no agir da sociedade política e da sociedade civil*”, ao passo que “*ator*” terá a conotação de “*peça central para o futuro que se abre*”¹⁹.

Diante destas considerações foram entrevistadas, então: famílias com filhos menores de sete anos que buscam acesso nas instituições de educação infantil, profissionais da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, profissionais da Promotoria da Infância e da Juventude e profissionais do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar .

Inicialmente, foi realizado, no período de novembro a dezembro de 2000, um estudo exploratório com atores e sujeitos sociais envolvidos no processo. As entrevistas do estudo exploratório (anexo 1a) permitiram encaminhar e problematizar os caminhos da pesquisa, bem como apreender a perspectiva dos diferentes atores envolvidos na problemática em questão. As entrevistas desse estudo foram com:

1. Uma família em lista de espera de instituições de educação infantil da rede pública municipal de Florianópolis (entrevista 1);
2. Um representante da Promotoria da Infância e Juventude/Ministério Público de Florianópolis (entrevista 2);
3. Um representante do Conselho da Criança do Adolescente de Florianópolis (entrevista 3);
4. Um representante da Divisão de Educação Infantil da SME/Florianópolis (entrevista 4).

¹⁹ Wanderley, 2000, p. 53-55.

As entrevistas realizadas no estudo exploratório ampliaram meu olhar acerca da problemática em questão. Ouvir e dar voz às famílias excluídas e aos atores sociais permitiram problematizar o objeto a ser investigado, como também estabelecer a relação dos sujeitos e dos atores que constituíram a amostra empírica. Os critérios utilizados para a seleção da amostra foram aleatórios, sendo que as visitas foram agendadas nos diferentes setores e os profissionais disponíveis foram entrevistados (anexo 1b). Assim, os atores e os sujeitos sociais que constituíram a amostra empírica foram:

❖ **Seis (6) famílias que buscam acesso nas instituições de educação infantil do município :**

1. Três (3) famílias de crianças que ficaram em listas de espera para matrícula em 2001. Para localizar as famílias em lista de espera, foram selecionadas duas (2) unidades da rede regular, aleatoriamente, e as famílias foram localizadas na data de divulgação das crianças selecionadas para ingresso em 2001 (entrevistas n.º 5, 6 e 7);
2. Três (3) famílias de crianças que ficaram em lista de espera e que obtiveram vaga ou estão tentando obtê-la através de mecanismos legais. Duas famílias foram localizadas por terem conseguido vaga através do Conselho Tutelar em uma das unidades selecionadas ou foram localizadas em visitas ao Conselho Tutelar Ilha Sul (entrevista n.º 8, 9 e 10);

❖ **Quatro (4) profissionais técnicos da infância sendo:**

1. Dois (2) profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis do Departamento de Ensino da Divisão de Educação Infantil: Uma (1) coordenadora da divisão de educação infantil e uma (1) assistente social da divisão que atua na rede de educação infantil acompanhando as unidades; (entrevista n.º 11 e 12). A entrevista n.º 11 não está disponível pois a revisão realizada pelo entrevistado, não foi encaminhada a tempo de incluir no trabalho;
2. Um (1) profissional do Conselho Tutelar de Florianópolis/Setor Ilha Sul (entrevista n.º 13);

3. Um (1) Profissional do Ministério Público: um (1) Promotor da Infância e da Juventude (entrevista n.º 14).

Durante o percurso da pesquisa, foi necessário ir além daquilo que aparecia nas “listas de espera” – **nomes de crianças**, e, desta forma, as entrevistas semi-dirigidas constituíram-se num valioso instrumento que problematizaram o objeto a ser investigado. O roteiro elaborado (anexos 2, 3, e 4) tanto para os técnicos dos órgãos envolvidos quanto para as famílias permitiu conhecer o que pensam, o que sentem, o que fazem as famílias excluídas do atendimento público em Florianópolis. Segundo Costa (...) *o cientista revolucionário cria e propõe quebra-cabeças, ou seja, é capaz de problematizar a realidade de maneira criativa, possibilitando o surgimento de novas respostas para perguntas que nem sequer haviam sido formuladas, ou seja, o cientista inventa novas perguntas*²⁰.

Na verdade, foi na busca do cotidiano destas pessoas que tentei “ouvir-conhecer” qual a realidade vivida por estas famílias excluídas. Ouvir “as vozes” das famílias constituiu-se num precioso material empírico, porém os fatos não se revelaram por si só, os fatos precisaram ser desvelados além do que está na superfície. Foi preciso lançar um novo olhar, foi *preciso compreender as relações sociais bem como as relações entre o particular e o todo, entre o específico e o universal (Jantsch, 2000, p 221)*.

Convido o leitor, agora, a compartilhar esse processo vivido.

²⁰ Costa, 1994, p.18.

CAPÍTULO I - O Papel da Infância

**“Não é nunca inocente o olhar que se projecta na direção do mundo, mesmo quando ele procura perscrutar, para além do conhecido, as formas obscuras entrevistadas no desejo de descobrir. Todo conhecimento se assemelha à arte de navegar: para além do horizonte próximo há ilhas novas, antigos continentes a pontuar o rumo. Mas não há nenhuma inocência no gesto de prolongar a vista, semeada de notícia e de fantasma, ou de aparelhar os barcos e de medir os ângulos e sinalizar as estrelas, que a ciência é a arte de marear assinalaram ambas. Navega-se para o conhecido: a descoberta é um efeito haver”
Manuel Sarmiento, 1989.**

1.1. Infância e Crianças

Inicialmente é necessário destacar a visibilidade social da infância e das crianças no atual contexto da sociedade contemporânea. De um lado, há um discurso social e político sobre a infância de direitos, ao passo que, de outro, percebem-se práticas sociais relacionadas com as crianças que não garantem seus direitos fundamentais. Ao mesmo tempo em que se procura respeitar os direitos da criança, muitas delas estão vivendo em situações adversas, enfrentando precárias condições de vida, vivendo situações que vão desde a exploração do trabalho infantil até o abuso e a exploração sexual por parte dos adultos.

No final deste século, vem-se dando uma maior atenção aos problemas da infância, gerando discussões na sociedade civil, no meio político, além do aprofundamento dessa temática por diversas áreas do conhecimento. Como destacam Sarmiento e Pinto²¹, *as crianças sempre estiveram presentes no mundo*, porém as condições de vida dos tempos atuais produziram novas relações para essa categoria, o que, conseqüentemente, tem gerado novas discussões e preocupações.

No Estado de Santa Catarina, por exemplo, têm-se instalado vários Fóruns de discussão a respeito das crianças: Fórum Catarinense pelo Fim da Violência e da Exploração Sexual, Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e proteção do Adolescente no Trabalho, Fórum Catarinense de Educação Infantil, etc. Isso reflete ações e intenções da sociedade civil frente aos problemas da infância. Como afirma Rosa Marinho, representante do Conselho Estadual dos Direitos da Criança em Santa Catarina:

Quase tudo ainda está por fazer e muito mais ainda nesse universo da criança e do adolescente no País, onde as pequenas vitórias vão se somando, se sedimentando no combate em prol da alteração no cenário atual de degradação humana a que vem se submetendo crianças e

²¹ Sarmiento e Pinto, 1997, p. 11.

*adolescentes, principalmente em decorrência das graves disparidades sociais existentes*²².

Estes exemplos mostram que há, reconhecidamente, também no Brasil, uma preocupação por parte de vários órgãos com as questões relacionadas à infância e são, principalmente, as atuais condições de vida que a fazem ser alvo de preocupação, como destacam Sarmiento e Pinto:

*A decidida entrada das crianças e da infância na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade não pode deixar de ser senão a expressão da relevância social da infância neste final do século*²³.

O conceito de infância não corresponde a uma categoria universal natural, como algo sempre igual, homogênea e de significado óbvio. O conceito de infância e sua concepção teve seu percurso na história. Dessa forma, a infância emerge como realidade social, mediada pela própria sociedade. Logo, numa mesma sociedade, numa mesma época têm-se diversos conceitos de infância.

Silva afirma que brincar é uma maneira das crianças serem no mundo e é o modo pelo qual constroem cultura e história, contudo nem todas as crianças têm tempo e espaço para o “fazer-lúdico”. Entre essas estão tanto as crianças que ficam na rua quanto as crianças que ficam na frente da televisão, como também as crianças que desde muito cedo começam a trabalhar, ainda que todas devessem ter o tempo de:

*(...) usufruir do prazer de jogar bola, da alegria da socialização com outras crianças, da criatividade, da fantasia, e da liberdade, (...) o tempo das crianças das classes populares é cada vez mais apropriado e explorado pela fúria da exploração das pequenas e grandes empresas nacionais e transacionais ou ainda pelo trabalho doméstico*²⁴.

Só para exemplificar, o trabalho infantil atinge cerca de 400 milhões de crianças no mundo²⁵ todo, sendo que nos países pobres assume uma proporção maior. No Brasil, o trabalho infantil também apresenta números alarmantes. Apesar do índice de trabalho infantil apresentar uma queda progressiva, destaca-se que, em 1995, na faixa etária de

²² In: caderno 1, 1997, p. 2.

²³ Sarmiento e Pinto, 1997, p. 11.

²⁴ Silva, 1997.

²⁵ Folha de São Paulo 12/12/1996

cinco a quatorze anos, havia 3,8 milhões de crianças trabalhando, e em 1999 2,9 milhões de crianças trabalhando²⁶. O desemprego dos pais, a falta de alternativas de trabalho e renda, a oferta insuficiente de escolas públicas e a expectativa de algum tipo de aprendizagem, contribuem progressivamente para que as crianças ingressem precocemente no mercado de trabalho.

O trabalho infantil é intolerável porque retira da criança seus direitos fundamentais de freqüentar a escola e de brincar, atividades essenciais ao desenvolvimento psicossocial e à sua cidadania. Acredita-se que o trabalho infantil coloca a criança diante de toda sorte de riscos e de exposição à violência²⁷.

Como se vê, as crianças estão vivendo num mundo cada vez mais adverso e desumano. No entanto, como já foi dito, tais situações não são novidades, as crianças existiram sempre e nas mais diversas situações. Para Qvortup:

Nada poderia, por conseqüência, explicar esta atenção recente em todo o mundo não fora o facto dos tempos actuais introduzirem novas circunstâncias e condições à vida das crianças e à inserção social da infância²⁸.

Segundo Sarmiento e Pinto²⁹, as crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população. O indicador principal dessas novas circunstâncias seria, nos países ocidentais, *o aumento da esperança de vida e da regressão da taxa de fecundidade* que constitui o principal e decisivo fator da importância da infância na sociedade contemporânea. *Dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo³⁰*. No Brasil, acredita-se que este não seria o indicador principal para a infância estar nas agendas políticas, considerando-se que as crianças ainda não existem em

²⁶ Correio Braziliense, p. 9, 14/02/2001

²⁷ Para aprofundar a temática relativa ao trabalho infantil e crianças sem infância, ver Martins, O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil, 1993; e Silva, O Assalto à Infância do Mundo Amargo da Cana de açúcar. Onde está o Lazer Lúdico, 2000.

²⁸ Qvortup, 1995, In: Sarmiento e Pinto, 1997, p. 11.

²⁹ Sarmiento e Pinto, 1997, p. 11.

³⁰ Consultar o artigo Crescer na Europa - Horizontes actuais dos estudos sobre a Infância e a Juventude, Jens Qvortrup, 2000.

menor número relativo, porém alguns pesquisadores brasileiros já apontam para essa perspectiva.

Rosemberg³¹, ao realizar um estudo sobre a expansão da educação infantil no Brasil, destaca que (...) *a urbanização intensa, a participação das mulheres no mercado de trabalho, a queda do índice de mortalidade infantil e de fecundidade anunciavam (...) a expansão da educação infantil*. Este estudo também anuncia o controle da natalidade no Brasil, que contribui como um indicador importante na alteração das relações sociais e, conseqüentemente, na visibilidade das discussões sobre a infância.

O estudo realizado por Kappel³² destaca que, em 1998 havia no Brasil uma população de aproximadamente 21 milhões e 91 mil crianças na idade entre zero e seis anos. Após confrontar os dados do IBGE de 1998 com os resultados de 1995, percebeu-se um decréscimo de cerca de 212 mil crianças:

*(...) este decréscimo é resultante da transição demográfica em que o país vive. O declínio da fecundidade na segunda metade da década de 60, que se mantém até hoje, introduz importantes alterações na estrutura etária da população*³³.

Diante de um mundo tão adverso, diante das condições de vida que as crianças enfrentam, o movimento internacional de luta pelos direitos das crianças conquista a realização em 20 de novembro de 1989, pelas Nações Unidas em Nova York, da “Convenção dos Direitos da Criança”. Essa convenção consagrou um conjunto de direitos próprios e inalienáveis para as crianças.

Mesmo assim, apesar de muitos países terem se associado à “Declaração dos Direitos da Criança”, em quase todos eles, porém, têm-se intensificado fatores que fazem das crianças um dos grupos etários mais afetados em suas condições de vida³⁴. Vários exemplos no mundo todo confirmam essa realidade: as vítimas da guerra em Kosovo-Iugoslávia; o massacre das crianças na Candelária, Rio de Janeiro; o trabalho infantil nas minas de carvão, em Mato Grosso do Sul; as crianças que trabalham em

³¹ Rosemberg, 1999-a, p. 14.

³² Kappel, 2000, p. 122.

³³ Kappel, 2000, p. 122.

regime escravo nas fábricas-dormitório em Hong-Kong; o turismo sexual em Belém do Pará, entre outros.

Muitas leis e tratados foram aprovados, mas precisam ser implementados, precisam ser inseridos na realidade concreta do cotidiano. A legislação, por si só, não garante as mudanças sociais. Silva destaca que *a infância vive como bicho do lixo das classes dominantes e é tratada como gente na legislação e nas políticas ditas de proteção e assistência apenas no papel*³⁵. Pouco tem sido realizado para mudar efetivamente a dura realidade da situação das crianças. Urge, pois, o desenvolvimento de uma política social que interfira nesse contexto, combatendo a exclusão econômica, cultural e social.

Entre outras questões, reflete-se acerca do caráter paradoxal de como a infância é considerada pela sociedade dos adultos. O paradoxo maior está em *as crianças serem o futuro do mundo num presente de opressão*³⁶. Segundo Qvortup, esta condição paradoxal exprime-se

*(...) no facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de produzirem cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas; no facto de os adultos acreditarem que é bom para as crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez mais vivem o seu quotidiano separados uns dos outros; no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas a vida das crianças ser submetida às regras das instituições*³⁷.

Este paradoxo de como as crianças são consideradas pelos adultos também está presente na instituição escolar, essa relação paradoxal também se reflete na prática pedagógica:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas desejam que tenham um comportamento autónomo;

³⁴ Para aprofundar esta temática, consultar o artigo: A Infância: Paradigmas, Correntes, e Perspectivas de Manuel Sarmento, 2000.

³⁵ Silva, 1997.

³⁶ Sgritta, 1997, In: Sarmento e Pinto, p. 12.

³⁷ Qvortup, In: Sarmento e Pinto, 1997, p.12.

*deseja-se que pensem por si próprias , mas são criticadas pelas suas soluções originais para os problemas*³⁸.

A visibilidade contemporânea da infância é, por si só, paradoxal. O mito da infância feliz depara-se com situações de abandono, abuso, maus tratos. Ao mesmo tempo que se denunciam os problemas que a infância vem vivenciando, corre-se o risco de que efeitos contraditórios desencadeiem outros problemas sociais. Por exemplo, a denúncia do trabalho infantil pode desencadear problemas sociais e, conseqüentemente, situações de vida ainda mais difíceis para as crianças e suas famílias. Essa controvérsia, refletida pelo contexto ao qual as crianças estão submetidas, é inerente à própria construção da infância.

O objeto infância é, por si só, controverso e isso se reflete, sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância. Em que limites etários se define o ser criança? Ser criança começa quando se nasce? Em que idade se deixa de ser criança? A tradição jurídica, através da convenção dos direitos da Criança e do Adolescente, define que *“criança é todo ser humano até 18 anos”*, percebendo-se uma equivalência entre ser criança e atingir os direitos cívicos.

A instituição escolar é essencial na determinação dos limites etários. Ainda que as creches e pré-escolas se refiram a crianças até seis anos, os outros níveis de escolaridade são mais abrangentes, ou seja, a escola primária é vista como a escola das crianças, a escola básica como a escola dos adolescentes e a escola secundária como a escola dos jovens. Kuhlmann³⁹ destaca que *o período da infância é identificado com limites etários amplos, subdivididos em fases de idades, para os quais se criaram instituições educacionais específicas*. Uma forma comum para se definir o fim da infância é o término da escolaridade. Assim, a inserção no mercado de trabalho, por exemplo, é uma fronteira importante no limite para se deixar de referir à condição infantil.

Os limites etários impostos à infância são arbitrários, estabelecidos exclusivamente pela idade, não dependendo da posição social, da cultura ou gênero.

³⁸ Calvert, In: Sarmiento e Pinto, 1997, p.13.

Contudo, mesmo que arbitrários, os limites da infância podem variar entre sociedades, culturas, comunidades e até dentro de uma mesma família. Outras organizações sociais, contextos e tradições estabelecem diversos limites para ser ou não criança, que são vividos de forma diferente para cada um. O início da puberdade, a possibilidade de constituir família definem os limites etários. Assim Franklin destaca que:

*A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância*⁴⁰.

O estabelecimento dos limites da infância é um dos componentes do processo da construção social da infância. Essa polêmica pelo estabelecimento etário da infância é contraditória e constitutiva da própria infância enquanto categoria social.

Outros conceitos de infância quanto à determinação etária mostram essa controvérsia. No dicionário Aurélio básico de língua portuguesa⁴¹, infância é considerada como período de crescimento no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 1º, criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente é aquela entre 12 e 18 anos. Na análise de Kuhlmann, a infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado se dá em função das transformações sociais, culturais e econômicas.

No contexto desse trabalho, o artigo 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente pode ser considerado como referência para a demarcação da faixa etária do término da infância, no entanto, é importante ter a clareza de que, na prática, o que define mesmo o fim da infância são as condições reais, concretas e objetivas de vida que as crianças levam.

³⁹ Kuhlmann, 1998, p.16.

⁴⁰ Franklin, 1995, In: Sarmiento e Pinto, 1997, p. 17.

⁴¹ Holanda, 1995, p. 187.

1.2. Tempo de Direitos

Noberto Bobbio destaca que a paz é um pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem, ao passo que o processo de democratização é o caminho ideal para a busca da paz. Desta forma (...) *direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia, sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos*⁴². O tema “Direitos dos Homens” está estreitamente ligado a temas como democracia e paz.

Nesse contexto, é importante realizar uma breve análise acerca da evolução dos Direitos do Homem⁴³. Os direitos do homem, por mais fundamentais que possam ser, são direitos históricos, que nascem em certas circunstâncias, e que na verdade se caracterizam por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes. A luta por novos direitos nasce quando aumenta o poder do homem sobre o homem. Esses novos direitos surgem de modo gradual e não todos ao mesmo tempo. O conjunto dos direitos do homem modificam-se e continuam a se modificar com a mudança das condições históricas. Assim, pode-se afirmar que não existem direitos fundamentais, ou seja, o que parece fundamental num contexto histórico e numa determinada civilização não é fundamental em outras momentos ou em outras culturas.

Na evolução histórica das “Declarações Universais”, as alterações que ocorreram foram com relação à concepção dos direitos humanos. Essas mudanças que marcam a história das declarações ocorrem dentro de determinados contextos históricos. Por exemplo, o direito à inviolabilidade da propriedade, presente nas declarações do século XVIII, é substituído pelo direito coletivo no final do século XIX e no século XX. Destaca-se que nessas mudanças os direitos sociais vêm se sobrepondo a determinados direitos individuais.

⁴² Bobbio, 1992, p.1.

⁴³ Para aprofundar esta temática, ver A era dos Direitos, Norberto Bobbio, 1992.

Nesse sentido, é possível afirmar que a formulação dos direitos do homem se altera, conforme mudam as condições históricas, as relações sociais e de poder, a evolução da ciência e da tecnologia, entre outros. Assim, os direitos elencados em cada Declaração não são os únicos e possíveis direitos dos homens, são os direitos do homem histórico. Os direitos sociais proclamados expressam o amadurecimento de novas exigências que mudam em determinados contextos:

O desenvolvimento da técnica, a transformação das condições econômicas e sociais, a ampliação dos conhecimentos e a intensificação dos meios de comunicação poderão produzir tais mudanças na organização da vida humana e das relações sociais que se criem condições favoráveis para o nascimento de novos carecimentos e, portanto, para novas demandas de liberdade e poderes⁴⁴.

Tais reflexões permitem compreender que a percepção dos direitos do homem está condicionada no espaço e no tempo por múltiplos fatores de ordem histórica, política, econômica social e cultural⁴⁵. As primeiras declarações se referiam ao homem de uma forma muito genérica. Nesse sentido, nesta evolução histórica, surgiu a necessidade de especificar os sujeitos de forma mais definida, menos genérica, por exemplo, a criança em relação ao homem universal.

Diante do fato de que a aplicação dos direitos do homem genérico não se aplicava à criança, à mulher, ao negro, entre outros, surge a necessidade de especificar os sujeitos à medida que determinados grupos buscam acesso a direitos definidos como de todos. Neste contexto, a “Declaração Universal dos Direitos da Criança” apresenta os direitos das crianças *como uma especificação dos direitos do homem, justificando-a pelo fato de características particulares da criança, como sua imaturidade física e intelectual, levaram à necessidade de proteção e cuidados especiais*⁴⁶.

Segundo Bobbio, vive-se na sociedade contemporânea um grave problema com relação aos direitos, uma vez que a questão não é elaborar declarações cada vez mais específicas e detalhadas, mas sim como viabilizar a proteção destes direitos. *Portanto o problema não é tanto de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema*

⁴⁴ Bobbio, 1992, p. 33

⁴⁵ Mbaya, 1997, p. 21.

⁴⁶ Campos, 1999, p. 119.

*não filosófico, mas político. Evidentemente é necessário questionar (...) qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados*⁴⁷.

Diante destas reflexões, neste contexto de final de século, onde as preocupações com os direitos da criança e com o exercício da cidadania ganham destaque, é necessário apontar o papel dos sujeitos sociais neste processo. Conseqüentemente, a questão dos direitos, remete à reflexão dos movimentos sociais por direitos, onde Arroyo⁴⁸ destaca que uma das coisas mais ricas em nossa sociedade é o conjunto de lutas pelos direitos (...) o movimento social vai caminhando no sentido de definir, cada vez mais, grupos sociais com seus direitos, (...) e a infância avançou como tempo de direitos.

1.3. A Luta pelos Direitos das Crianças

Partindo do pressuposto de que os conceitos de criança e infância foram social e historicamente construídos, o mesmo vale dizer com relação à conquista de um corpo de direitos para esta categoria social .

A pesquisadora Natália Fernandes Soares⁴⁹ realiza uma análise acerca da evolução dos direitos das crianças e afirma que, até por volta do século XVI, o estatuto da criança dentro do seu núcleo familiar estava ligado ao poder sem limites dos pais sobre os filhos. Enquanto categoria social, as crianças não estavam separadas dos adultos, não havia diferenciação entre as necessidades dos adultos e das crianças. Foi só a partir do século XVI que se iniciam mudanças com relação à posição e estatuto da criança com relação aos adultos:

*(...) atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir e delinear um espaço social destinado às crianças, no qual já é possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos*⁵⁰.

⁴⁷ Bobbio, 1992, p. 25.

⁴⁸ Arroyo, 1994, p. 89.

⁴⁹ Para aprofundar esta temática, ver artigo "Direitos da criança: utopia ou realidade?" p. 77-111, In: As Crianças Contextos e Identidades, 1997.

⁵⁰ Soares, 1997, p. 78.

No século XIX, a contribuição de diversas ciências, como a pedagogia, a psicologia, a medicina, marca uma relativa separação das crianças com relação aos adultos, enquanto uma categoria social, principalmente nos aspectos relacionados à necessidade de proteção.

Estas novas tendências, no início do século XX, são marcadas por uma concepção (...) de que as crianças eram as fontes humanas essenciais, de cuja dimensão maturacional iria depender o futuro da humanidade⁵¹. Neste contexto, a inglesa Eglantine Jebb foi pioneira do movimento de defesa dos direitos da criança no início do século, defendendo que as crianças são vítimas dos custos das guerras, das repressões políticas, das contingências econômicas e sociais, entre outras. A luta encaminhada por Jebb gerou uma onda de solidariedade, iniciando o movimento de defesa dos direitos das crianças. Esse movimento internacional teve como consequência a elaboração da 1ª Declaração dos Direitos da Criança: a “Declaração de Genebra” em 1923.

No contexto do pós guerra mundial, as preocupações com os direitos das crianças tornam-se mais relevantes, dadas as graves condições de carência e pobreza em que a Europa se encontrava. Assim, em 1946 é fundado o “Fundo das Nações Unidas para a Infância”, o UNICEF, que segundo Soares é o organismo que irá desempenhar um papel fundamental na defesa dos direitos das crianças.

A partir da aprovação em 1948 da “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, os países subscritos expressam a necessidade de um conjunto de direitos adicionais que atendam às necessidades específicas relacionadas às crianças. A “Declaração Universal dos Direitos das Crianças” foi promulgada em 1959 e adotada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A Declaração constitui um conjunto de princípios, que expressam alguns aspectos inovadores, além da proteção das necessidades primárias, como no texto da declaração anterior.

⁵¹ Hart, 1991, In: Soares, 1997, p. 78.

“DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS”

1. *Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade;*
2. *Direito à especial proteção para seu desenvolvimento físico, mental e social;*
3. *Direito a nome e a uma nacionalidade;*
4. *Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e para a mãe;*
5. *Direito à educação e a cuidados especiais para criança física ou mentalmente deficiente;*
6. *Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade;*
7. *Direito à educação gratuita e ao lazer infantil;*
8. *Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes;*
9. *Direito a ser protegido quanto ao abandono e à exploração no trabalho;*
10. *Direito a crescer dentro do espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.*

No início dos anos 70, dez anos após a declaração universal, torna-se mais intensa a discussão em torno da necessidade de formular uma Convenção das Nações Unidas para que os direitos das crianças tivessem eco na lei internacional e ultrapassassem as fronteiras de uma declaração. Assim, os Estados comprometer-se-iam com obrigações específicas. Acontece, então, em 1989, a “Convenção dos Direitos da Criança” composta de 54 artigos que incorporam (...) uma diversidade de direitos, desde direitos civis, econômicos, sociais e culturais, incluindo os direitos mais básicos como o direito à vida, à saúde, à alimentação, e a educação (...)⁵².

A “Convenção” teve por objetivo reunir em um único documento as diferentes medidas internacionais de proteção à criança, representando um forte instrumento inovador, internacionalmente reconhecido, dos direitos das crianças, sendo assim um

⁵² Soares, 1997, p. 81

marco fundamental no percurso da construção e definição de um estatuto digno para todas as crianças.

Diante disto, legislações foram implementadas. No caso do Brasil, a Lei 8.069/90/ Estatuto da Criança e do Adolescente, traduzindo o resultado da crescente valorização que a infância tem assumido e, conseqüentemente, a necessidade de efetivação de um conjunto de direitos, colocando toda criança brasileira no mesmo patamar de direitos. Entretanto, apesar da luta social por direitos e da declaração desses direitos, as desigualdades contra as crianças vêm aumentando:

(...) as desigualdades e a discriminação contra as crianças não apenas não acabaram nestes anos em que a Convenção foi aclamada por muitos países como um novo signo de civilização e de progresso, como estão actualmente em crescimento⁵³.

Os problemas da infância nesta realidade social não encontram soluções somente na publicação de normas jurídicas. Em cada país e em cada situação, o sistema político e o modo como as crianças são culturalmente percebidas vão afetar a concretização dos seus direitos. As variáveis econômicas, sociais e culturais, contudo, não estão automaticamente ligadas ao respeito desses direitos, uma vez que em alguns países com bons níveis de desenvolvimento encontram-se maiores discriminações e desigualdades contra as crianças.

A partir dessas considerações, discutiremos a seguir as novas definições legais que proclamam a infância brasileira como sujeito de direitos, bem como a concretização dessas conquistas em políticas de educação para as crianças de zero a seis anos.

⁵³ Sgritta, 1997, In: Sarmiento e Pinto, 1997, p.18.

CAPÍTULO II - A Infância no Papel é de Papel ?

Eu tenho um sonho lutar pelos direitos dos homens. Eu tenho um sonho tornar nosso mundo verde e limpinho. Eu tenho um sonho de boa educação para as crianças. Eu tenho um sonho de voar livre com um passarinho. Eu tenho um sonho ter amigos de todas as raças. Eu tenho um sonho que o mundo viva em paz e em parte alguma haja guerra. Eu tenho um sonho acabar com a pobreza na Terra. Eu tenho um sonho. Eu tenho um monte de sonhos... Quero que todos se realizem. Mas como? Marchemos de mãos dadas e ombro a ombro. Para que os sonhos de todos se realizem!!! Urjna Sherestha, 18 anos, Nepal

2.1. A Constituição Federal e a Criança Sujeito de Direitos

A partir das reflexões tecidas anteriormente, é possível afirmar que há uma evolução histórica dos direitos do homem no mundo. Para que os direitos, especialmente os direitos sociais, se convertam em Direito Positivo, ou seja, para que se transformem em Lei, é necessário percorrer um processo diretamente imbricado ao contexto social, cultural e econômico de cada período histórico. No Brasil, em meados da década de 80, vivenciou-se o “Processo da Constituinte”. Este processo representou um momento de grande participação e mobilização de grupos organizados da sociedade civil e de organismos governamentais na afirmação de diversas questões, dentre as quais gostaria de destacar a dos **“direitos das crianças”**.

Conforme já foi dito anteriormente, a infância enquanto categoria social é uma questão problemática e polêmica em nossa sociedade. As crianças estão vivendo em situações adversas, enfrentando precárias condições de vida. É preciso resgatar o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, considerando suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.

Nesse capítulo, analisaremos e discutiremos as conquistas legais proclamadas para as crianças e para a educação infantil na atual Legislação Brasileira, onde descortinaremos o confronto entre a **“infância no papel”** e a **“infância de papel”**. Enquanto a primeira preconiza na letra da lei **“o direito da criança de zero a seis anos à educação infantil”** pública e gratuita, a segunda revela que a legislação complementar e as reformas educacionais desencadeadas pelo governo brasileiro após a Constituição traduzem uma política educacional que não corresponde à política de educação infantil discutida e desejada pela comunidade educacional.

No processo de discussão e de elaboração da Constituição, os debates da comunidade educacional através de grupos organizados da sociedade civil, Associação Nacional do Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Conferências Brasileiras de

Educação, além de vários grupos de defesa dos direitos humanos, principalmente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher discutiram as preocupações com a criança e com a infância brasileira, trazendo como bandeira o movimento de luta pelos direitos da crianças e dos adolescentes, bem como a necessidade de integrar creches e pré-escolas no campo da educação, universalizando esse direito e estendendo-o a todas as crianças.

Nesse contexto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 incorpora as reivindicações dos diferentes segmentos, como destaca Campos:

A Constituição de 1988 é o novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas: as que vêm da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam do movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para a educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos dos trabalhadores homens e para toda faixa etária de zero a seis anos; as trazidas pelo movimento dos direitos humanos (...) a nova Constituição amplia consideravelmente essas definições legais, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena⁵⁴.

A análise da Constituição Federal permite afirmar que os direitos sociais constitucionalmente assegurados são marcos importantes e com a regulamentação dos direitos da criança e do adolescente os avanços sociais são significativos, destacando-se o artigo 6º⁵⁵, que trata dos direitos sociais, entre eles a **educação**.

A Constituição trouxe novas definições legais para a educação infantil: creches e pré-escolas passam a desempenhar funções básicas de educar e cuidar de forma complementar à ação da família. Segundo Craidy, a Constituição traz também uma nova doutrina com relação às crianças e aponta diretrizes para seu atendimento:

A Constituição de 1988 marca o surgimento, na legislação brasileira, de um novo paradigma sobre a infância, em que a criança passa a ser sujeito de direito e não apenas objeto de tutela como era na legislação anterior. É afirmação da cidadania da criança (...) entre os direitos da criança estão o de receber atendimento em creches e pré-escolas caracterizadas na carta constitucional como instituições educacionais enquanto são parte do dever do Estado para com a educação⁵⁶.

⁵⁴ Campos, 1999, p.124.

⁵⁵ Artigo 6º : (...) são direitos sociais: a educação, a saúde, (...) a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

⁵⁶ Craidy, 2000-a, p.65.

A Constituição, ao considerar a educação como um direito universal, proclama em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, e, especificamente, no artigo 208⁵⁷, que a educação é um direito das crianças de zero a seis anos. Portanto, com relação à assistência e educação das crianças pequenas, estes artigos tratam a questão sob o signo do direito.

Ainda do ponto de vista da Constituição, Cury destaca que ela rompeu com a concepção de que a educação infantil é uma falta que deve ser compensada por ações de amparo e de assistência, de que é um vácuo que precisa ser preenchido, trazendo no seu bojo o dever do Estado em oferecer educação infantil, e o direito da criança a este atendimento,

(...) esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à educação infantil,. Caso isto não estivesse amadurecido entre lideranças e educadores preocupados com a educação infantil, no âmbito dos estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88. Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto⁵⁸.

Nesse sentido, a nova Constituição representa para a educação infantil a conquista de uma legitimidade legal e para as crianças, a conquista de direitos específicos que não sejam aqueles relacionados ao direito da família. Os direitos das crianças reconhecidos no “**papel**” garantem um avanço jurídico, no entanto os resultados desse avanço necessitam ser traduzidos em ações concretas no campo das políticas sociais para a infância brasileira.

No entanto, a partir das mudanças estruturais no Estado brasileiro vividas nos últimos anos, novas formas de organização social e econômica foram implementadas, comprometendo a efetivação de políticas sociais que garantissem os direitos

⁵⁷Artigo 208º : inciso IV O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Artigo 7º : Emenda Constitucional 20/98-XXV São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria da sua condição social assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas.

⁵⁸ Cury, 1998, p. 11.

preconizados na legislação. Nesse contexto de mudanças, as políticas de caráter universal precisaram ser redirecionadas, como ressalta Campos:

Nesse enxugamento de recursos públicos disponíveis para as políticas sociais, passam a ter destaque os programas que buscam eficiência e procuram destacar segmentos da população como alvo preferencial de determinados tipos de atendimento, sendo as políticas de cunho universalista rejeitadas com argumentos que ressaltam sua inviabilidade econômica⁵⁹.

Diante dessas análises, no que tange à educação, a problemática atual da educação infantil gira em torno de estudos e discussões sobre a necessária e premente decisão política de destinar recursos financeiros, bem como promover as condições indispensáveis para não apenas elevar os números do atendimento, mas, principalmente, implantar uma educação pública e de qualidade que tenha também uma função social. Nesse antagonismo entre direitos e deveres, esta pesquisa procura discutir até que ponto as políticas públicas garantem o acesso às instituições públicas de educação infantil às crianças de 0 a 6 anos como anuncia a letra da lei, mais especificamente no Município de Florianópolis.

Por exemplo, com relação ao direito à educação infantil, a Constituição, no seu artigo 30⁶⁰, proclama que a manutenção dos programas de educação pré-escolar e do ensino fundamental serão de competência dos Municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. O artigo 211⁶¹ afirma que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Nesse artigo, a Constituição instaura o princípio da descentralização da educação, evidenciando uma política de desarticulação entre as esferas de governo e a indefinição de papéis no atendimento aos diferentes níveis de ensino para os entes federados, ou seja, a Constituição indicou para a esfera federal o atendimento prioritário ao Ensino Superior; para os Estados, o atendimento ao Ensino Médio e Fundamental; para os municípios, o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

⁵⁹ Campos, 1999, p.125.

⁶⁰ Artigo 30º : Compete aos municípios VI – Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.

⁶¹ Artigo 211º: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. II - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil .

O princípio da descentralização está claramente atrelado a uma visão reducionista do papel do Estado em relação às políticas públicas, comprometendo a consolidação do atendimento educacional de qualidade às crianças pequenas, como também a todos os outros níveis de ensino. Nessa direção, Schmidt aponta que as exigências de democratização política (...) e a necessidade de ajuste econômico (...) influenciaram na aprovação de um texto constitucional altamente descentralizador e destaca que:

*A Constituição, apesar de ampliar significativamente as obrigações do Estado com o setor educacional, não explicitou claramente as responsabilidades e as competências de cada uma das esferas, de forma que o cidadão comum possa saber de quem cobrar o cumprimento das garantias constitucionais*⁶².

No artigo 227⁶³, esta questão se clarifica ainda mais quando destaca em primeiro lugar a família e a sociedade como responsáveis por respeitar e garantir os direitos das crianças, ao passo que o poder público aparece por último, revelando as posições ideológicas com relação à educação quando prevalece no texto legal a inversão de papéis sintonizados com o discurso liberal. Krawczyk destaca que *a retórica da descentralização e da redistribuição do poder, comum às reformas educacionais em curso, constitui uma nova organização, em que o localismo e o comunitarismo convertem-se na contrapartida e na contraface da centralização e da privatização*⁶⁴.

Embora os artigos proclamados na Constituição reconheçam, entre outros, o direito à educação da criança pequena, inédito na legislação brasileira, e reconheçam o dever do Estado e do sistema público de garantir o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos, situando estas instituições no capítulo da Educação, as políticas de financiamento não asseguram efetivas condições aos municípios de priorizar esse nível de ensino. As reformas educacionais vivenciadas na década de 90, influenciadas pelos “*novos paradigmas educacionais*”, têm revelado que o proclamado para educação infantil não se concretiza uma vez que as políticas públicas

⁶² Schmidt, 2000, p.54.

⁶³ Artigo 227º: 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, 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.

⁶⁴ Krawczyk, 2000, p.4.

voltadas para esse segmento são restritivas, fragmentadas e descentralizadas, acirrando-se conflitos quando se tenta colocar em prática as novas definições legais.

Ainda que os artigos discutidos proclamem o dever do Estado em formular políticas sociais que respeitem os direitos definidos na Constituição do país, é necessário um olhar mais atento à legislação complementar que reflete a contradição destes momentos distintos, pois vivenciamos políticas de gestão na educação infantil que priorizam a participação da família, da comunidade, tendo como tônica a descentralização do poder público, marcando a influência de postulados neoliberais no campo das políticas sociais⁶⁵, qual seja, a política de desobrigação do Estado com a educação pública.

2.2. O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A partir da análise dos artigos da Constituição relacionados à criança e à educação infantil, é possível observar que a “Carta Magna” introduziu no direito brasileiro um conteúdo e um enfoque próprios do Projeto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, definindo a criança como sujeito de direitos. Este projeto promoveu a substituição da Doutrina da Situação Irregular⁶⁶, embasada pelo código de menores, pela Doutrina de Proteção Integral⁶⁷, que assegura “*todos os direitos fundamentais*” para todas as crianças e adolescentes.

Assim, a “Doutrina de Proteção Integral”⁶⁸, expressa na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, torna com base na lei o direito de todas as

⁶⁵ Para aprofundar o tema da influência de postulados neoliberais e pós modernos nas políticas contemporâneas, conferir o artigo de Alessandra Arce, “Compre o Kit Neoliberal para Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um Professor Reflexivo”.

⁶⁶ A Doutrina da Situação Irregular substituiu a Doutrina de Proteção do Menor. A Associação Brasileira de Juizes de Menores incorporou tal conceito a partir do Congresso do Chile sob a justificativa de que adequava-se à tradição legislativa brasileira de só tomar conhecimento da problemática da criança a partir do momento em que se configurasse estar ela em situação irregular junto à família.

⁶⁷ Esta Doutrina incorpora como obrigação da família, da sociedade e do Estado, assegurar, com absoluta prioridade, os direitos das crianças e dos adolescentes, eliminando a rotulação de “menor”, “infrator”, “carente”, colocando todos as crianças e adolescentes como sujeito de direitos.

⁶⁸ Para aprofundar o tema da Doutrina de Proteção Integral ver o texto A Educação como Direito de Antônio Carlos Gomes da Costa.

crianças e adolescentes, à sobrevivência, ao desenvolvimento e à integridade. As crianças deixam de ser consideradas objeto de tutela, passando a se constituir sujeitos de direitos. O texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral da Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e assinada pelo Governo Brasileiro em 26 de janeiro de 1990, foi aprovado pelo decreto Legislativo n.º 28, de 14 de setembro de 1990.

No Brasil, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, criou o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, passando a sociedade a dividir com o Estado, pelo menos do ponto de vista da legislação, a responsabilidade pela construção de um mundo melhor para a infância. O ECA enquanto norma jurídica colocou crianças e adolescentes como prioridade absoluta na ação do Estado e da Comunidade, marcando a expressão dos novos direitos.

Acredita-se que, mais do que regulamentar as conquistas em favor das crianças e dos adolescentes na Constituição Federal, esta Lei - ECA veio promover um importante conjunto de avanços que extrapola o campo jurídico, desdobrando-se e envolvendo outras áreas da realidade política e social no Brasil. Entre elas, destaca-se o direito das crianças à “Educação Infantil”, assegurado nos artigos 4^{o69}, 53^o e 54^{o70} inciso IV.

O Estatuto explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento, sendo premente a definição concreta de políticas. Embora a implementação do ECA venha propor, ainda que do ponto de vista jurídico, a substituição do assistencialismo vigente até então por Políticas Públicas para a Infância, percebemos políticas fragmentadas e de caráter compensatório para alguns segmentos da população sintonizadas com as políticas

⁶⁹ Artigo 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.

⁷⁰ Artigo 53º: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único - É direito dos pais ou do responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição de propostas educacionais.

Artigo 54º : É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

neoliberais em contradição aos direitos proclamados na lei. Na verdade, a tradução na prática desses princípios tem sido extremamente difícil e conflituosa.

É necessário considerar que, sob a orientação do ECA, o novo sistema de Justiça impõe uma série de regulamentações. Essas regulamentações indicam a criação e a constituição dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares, que têm como tarefa a implantação e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente⁷¹. Sob essa orientação, os Conselhos da Criança e do Adolescente⁷² têm como tarefa traçar as políticas e os Conselhos Tutelares⁷³, zelar pelos direitos das crianças e do adolescente, entre os quais o direito à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas. Como fica visível, vivenciamos no Brasil a fragmentação das políticas públicas uma vez que a definição de políticas para a educação das crianças pequenas fica ao encargo dos conselhos de direitos, que estão diretamente vinculados às secretarias de assistência social, embora, ao nosso ver as secretarias de educação é que deveriam deliberar sobre essas políticas.

Importa destacar, também, que aos conselhos cabe deliberar com relação às políticas para infância, entretanto a produção e a implementação de políticas sociais estão relacionadas com as determinações sociais, políticas e econômicas vivenciadas no país. Neste contexto dos anos 90, vivemos em nosso país com mais intensidade o processo de mundialização da economia e, nesse sentido, novas formas de organização social e econômica foram implementadas, tendo como tônica as políticas sociais de cunho assistencialistas.

⁷¹ Para conhecer mais como funcionam e como se constituem os Conselhos, consultar "Manual de Perguntas e Respostas para Criação e Estruturação dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares e Fundo Municipais", CEDICA, POA, 1999.

⁷² Cada município cria os seus Conselhos, através de legislação própria, e sua constituição se dá através de membros da sociedade civil e do executivo. Assim, o Conselho Municipal da Criança e Adolescente deve ser um órgão normativo, deliberativo e controlador da política de atendimento vinculado administrativamente à Secretaria da Saúde e do Desenvolvimento Social do Município.

⁷³ O Conselho Tutelar deve ser, portanto, um Órgão Público, permanente e autônomo, que atua na esfera municipal, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, de forma a viabilizá-los em casos concretos de ameaça ou violação dos direitos. O Conselho deve atuar em duas frentes importantes: uma preventiva fiscalizando, mobilizando, cobrando responsabilidades, e outra remediativa, agindo diante de uma violação, defendendo e garantindo a proteção especial preconizada no ECA.

O atual governo brasileiro, segundo Wanderley⁷⁴, optou por um modelo particular de reforma do Estado que deve mantê-lo forte o suficiente para eliminar gastos desnecessários, privatizar empresas estatais, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas, particularmente no campo das políticas sociais. Nesse campo, o Estado vem desativando programas sociais de caráter público e implementando programas fragmentados e assistencialistas.

Nesse contexto de reformas, os conselhos, quando cumprem com suas atribuições, funcionam como um mecanismo para colocar a lei em ação. A consolidação da atuação autônoma dos conselhos enquanto mecanismo de exigibilidade dos direitos da criança e do adolescente, entretanto, vai depender do apoio e da parceria dos diferentes segmentos da sociedade, uma vez que a escolha dos conselheiros tem a possibilidade de ser democrática e pode funcionar pela pressão da própria sociedade, constituindo-se num espaço de ação política. Com relação à atuação dos conselhos Raichelis destaca que:

Muitos deles são constituídos de modo partidário (governo e sociedade civil) e, apesar do pouco reconhecimento governamental, e de funcionarem por pressão da própria sociedade, têm conseguido trazer subsídios preciosos na dinamização das políticas públicas, como nas áreas da criança e adolescente, da saúde e da assistência social⁷⁵.

Esta pesquisa, na tentativa de desvelar as condições de acesso e expansão das vagas nas instituições de educação infantil públicas no município de Florianópolis da Secretaria Municipal de Educação, buscou dar “voz” aos atores sociais envolvidos na elaboração de políticas para a infância e aos sujeitos sociais que participam desse movimento ao mesmo tempo que são alvos dessa política.

Um ator social significativo nesse processo diz respeito aos Conselhos que foram gestados a partir de grande mobilização dos movimentos sociais e foram legitimados na Constituição de 88. O Conselho Tutelar do município é um ator social envolvido nessa dinâmica. Com relação ao direito à educação infantil, mais especificamente à questão do acesso a creches e pré-escolas, o depoimento de um Conselheiro do Conselho Tutelar do município de Florianópolis revela a tentativa de

⁷⁴ Wanderley, 2000, p. 45.

garantir a concretização dos objetivos proclamados nas normas constitucionais e no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Na verdade o Conselho Tutelar faz um atendimento diversificado quanto à violação dos direitos das crianças. Nós recebemos as famílias, ou denúncias de violação de direitos, então são preenchidas requisições. Estas requisições recebem uma numeração e são encaminhadas para o atendimento da violação, por exemplo: cesta básica, vaga em escola, vaga em creches, denúncia de trabalho infantil. Nosso trabalho é garantir o que está no Estatuto da Criança e do Adolescente (...) (entrevista 13/conselheiro do conselho tutelar)

Por outro lado, de acordo com o Promotor da Infância e da Juventude do Ministério Público do Município de Florianópolis, há ainda um longo caminho a trilhar com relação à atuação dos conselhos:

Na verdade, falta muito para os Conselhos de direito se tornarem efetivamente instrumentos de ação, porque a sociedade civil ela vem, os representantes são eleitos, mas a parte governamental ainda é muito atrelada à vontade do administrador e se não cumprir rigorosamente o papel ele é afastado. (...) Na sociedade civil, não raras vezes, e eu não estou falando daqui, estou falando de maneira geral, há setores da sociedade civil que são cooptados, cooptados politicamente, ou cooptados em troca de recurso e acabam não cumprindo a carta de princípios do próprio Fórum dos direitos da criança e do adolescente e servindo até como instrumento de manutenção da situação como se apresenta hoje (entrevista 14/Promotor da infância e juventude)

Os depoimentos acima permitem perceber algumas das dificuldades quanto à efetivação do direito à educação infantil e quanto ao funcionamento dos conselhos. Instaura-se a incerteza quanto à efetiva participação dos conselhos pois os interesses em torno da educação são muito complexos e envolvem muitos segmentos. Nessa mesma direção, Schmidt indica limitações quanto a atuação dos conselhos:

A participação popular fica também limitada pela forma de organização dos múltiplos conselhos e comissões municipais. A dependência entre os membros dos conselhos e comissões e os prefeitos e secretários municipais, e a interferência político-partidária, junto com a baixa participação das entidades representativas da sociedade civil, demonstram a frágil democratização desse processo⁷⁶.

⁷⁵ Raichelis, 1998, In: Wanderley, 2000, p.60.

⁷⁶ Schmidt, 2000, p. 154-155.

Nesse enfrentamento político, constata-se um paradoxo: de um lado o ganho social quanto à possibilidade de participação da sociedade civil nos conselhos na elaboração de políticas e, por outro lado, constata-se que, no plano das ações dos conselhos, esta participação torna-se inócua dada a ausência de financiamento, além da tendência neoliberal das políticas sociais em nosso país, onde se vê a desobrigação do Estado com as políticas públicas ao assumir minimamente os financiamentos de programas públicos.

Na verdade a (in)definição de recursos financeiros gira em torno da complexa discussão sobre a política de descentralização administrativa, bem como das políticas de descentralização de responsabilidade do Estado com a educação implementadas pelo Governo Brasileiro. Segundo Schmidt⁷⁷, a articulação política, administrativa e financeira que ocorre entre as esferas dos governos tem sido marcada pela desarticulação e pela ausência de definição de papéis no atendimento aos diversos níveis de ensino. A definição de políticas para a infância, a partir das discussões e da participação dos conselhos com relação a novos recursos depende muito mais da participação financeira das comunidades e das cooperativas. Isto é coerente com a proposta liberal de políticas sociais e das reformas do Estado assumidas pelo governo Brasileiro.

A presente pesquisa tem revelado que a Constituição Federal e o ECA ampliam a todas as crianças o direito a creches e pré-escolas. No entanto, o que temos assistido é que as novas definições legais não têm sido acompanhadas de políticas públicas universais, principalmente, dentre outras questões, pela falta de definição de recursos financeiros para esse nível de ensino.

Essas reflexões nos indicam que o novo paradigma, que proclama para as crianças o status de sujeito de direitos, não traduzem na prática a concretização desse direito revelando “a infância de papel”. Segundo Campos, o problema de tornar realidade a garantia dos direitos das crianças traduzidos em políticas depende não só do

⁷⁷ Para aprofundar a temática da descentralização ver Schmidt, “A municipalização do Ensino Fundamental em dois pequenos Municípios rurais de Santa Catarina: Anitapólis e Santa Rosa de Lima”, São Paulo, 2000.

contexto social, cultural e econômico, mas também da conscientização da massa populacional desses novos direitos e da necessidade de que eles sejam garantidos na prática, tendo em vista que:

(...) a disseminação de novas concepções de direitos na sociedade geralmente é mais lenta e descontínua do que fazem supor as lutas políticas responsáveis por seu reconhecimento legal. Muitas vezes, as novas concepções são absorvidas superficialmente pelo discurso, mas nem por isso integram a prática adotada por órgãos locais de supervisão e pelos profissionais que se ocupam diretamente das crianças⁷⁸.

Por meio desta pesquisa, a afirmativa acima encontra fundamento. Ao dar voz às famílias excluídas do atendimento em instituições públicas da rede municipal de educação infantil do Município de Florianópolis é possível constatar que elas ainda não reconhecem as instituições de educação infantil como uma necessidade social conquistada e nem como um espaço educativo de vivência para as crianças.

○ depoimento abaixo, de uma família em lista de espera na rede pública de educação infantil do município de Florianópolis, indica a concepção de que as vagas são um direito das pessoas que trabalham e não das crianças enquanto “sujeito de direitos”:

É direito das pessoas que trabalham, das pessoas que realmente precisam, tipo não das pessoas que vão lá fazem a matrícula, às vezes elas são sorteadas e não precisam, não precisam porque não trabalham, ficam em casa (Entrevista1/mãe)

Este outro depoimento também desvela a concepção do direito da mãe trabalhadora:

Eu acho que tem que ter creche para que a gente possa trabalhar, para que não precise gastar com outras coisas (...) entrevista 10/mãe)

Estes depoimentos continuam revelando a concepção da mãe trabalhadora:

Eu sou funcionária da Prefeitura e acho que a prefeitura não dá assistência aos funcionários. Deveria ter uma cláusula, acho que isto não é um privilégio, como é que eu vou trabalhar?, para trabalhar tem que ter vaga para colocar os filhos (entrevista6 /mãe)

⁷⁸ Campos, 1999, p.125.

Eu acho injusto sabe o que é? que tem muitas mães, tu sabe né, que estão em casa dormindo, deitada, e o filho lá na creche (...) se eu estou de férias, não vou levar meu filho para a creche(entrevista8/mãe)

Apesar disso, o depoimento da técnica da SME também indica que a conscientização dos novos direitos percorre um processo e que isso já vem acontecendo:

A idéia que a creche é um mal necessário, ela está se desfazendo hoje, quando se pergunta para as famílias qual a importância da creche. Muitas delas respondem: "primeiro é porque eu trabalho", mas depois ela fala, "a minha criança melhorou muito nisto"... nas entrelinhas, as instituições de educação infantil, os professores, estão sendo parceiros na educação das crianças (entrevista11 /técnico do SME)

Concomitante às discussões da Constituinte, após a promulgação da Constituição de 88, que consagra o direito de todos os brasileiros à Educação Básica, com a introdução do ECA, que garante o direito da criança pequena à educação em creches e pré-escolas, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que em linhas gerais vem reordenar os sistemas educativos, além de definir competências, indicar a formação de professores, entre outras questões.

2.3. AS DUAS FACES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96 – LDBN

A história da Política Nacional para a Educação Infantil acompanha de certa forma a trajetória histórica das instituições de educação infantil no país, onde as políticas de expansão do atendimento às crianças pequenas têm sofrido a influência de diversos segmentos e diferentes concepções educativas.

Para se compreender a história das políticas nacionais de educação infantil, é necessário compreender, mesmo que num breve histórico, a forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil.

Assim, traçando um breve histórico sobre a educação infantil, destaca-se que:

(...) o que hoje chamamos de educação infantil já foi (chamado e organizado como) asilo, roda dos expostos, jardim de infância, creche, pré escola, dentro de uma história que remonta ao século XVIII, nos tempo do Brasil Colônia. Naquele tempo, o abandono era fenômeno corrente. Justifica-se, assim, a criação de asilos para as crianças órfãs e abandonadas, mantidos pela “caridade” pública e pela filantropia, pois o poder público não se ocupava de questões desta natureza⁷⁹.

A história das instituições de educação infantil no Brasil revela uma duplicidade nas propostas de atendimento às crianças pequenas. Foi possível caracterizar nas últimas décadas duas formas de atendimento com funções diferentes: para as creches, era atribuída a função de beneficência, de cuidado, e aos jardins de infância ou pré-escola, era atribuída uma função educativa.

Esta duplicidade foi implementada durante todo o século XX, permanecendo até hoje. Também se fez presente na vinculação administrativa das instituições: as creches vinculadas às Secretarias de Bem-Estar Social, da Família e Assistência e as pré-escolas vinculadas às Secretarias de Educação. Por outro lado, muitos estudos têm demonstrado que esta questão educacional/assistencial é uma falsa polêmica.

Nesta “falsa divisão” ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental⁸⁰.

Esta é uma falsa dicotomia. Na verdade, todas as instituições têm um caráter educativo: as creches tinham uma proposta de educação assistencial voltada para a educação de crianças pobres ao passo que as pré-escolas tinham uma proposta escolarizante voltada para as crianças menos pobres.

Kuhlmann⁸¹ demonstra que as instituições com foco voltado para a assistência trazem no seu bojo a idéia de “educação assistencialista”, educação para submissão, destacando ainda que o que caracteriza a assistência não é o “caráter não educativo” e nem o trabalho de cuidado das crianças. A principal característica das instituições

⁷⁹ Ostetto, 2000, p.21.

⁸⁰ Cerisara, 1999, p. 12.

⁸¹ Kuhlmann, 1998, p. 182 –183.

assistencialistas é a forma ideológica de encaminhá-la: a educação como um favor e não como um direito. Na verdade, toda proposta assistencial traz consigo uma proposta de educação, uma educação de baixa qualidade, de cunho moralista, com o objetivo de formar hábitos e atitudes.

Ao longo dessa trajetória, o reconhecimento das instituições de educação infantil como parte do sistema educacional aponta para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, onde políticas compensatórias isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social como aponta Cerisara:

A defesa da inclusão das instituições de educação infantil no capítulo da educação, por parte de pesquisadores, representantes dos órgãos públicos e de movimentos sociais preocupados com a educação da criança pequena, baseava-se na idéia de que era fundamental tirar as creches e pré-escolas de seu vínculo com as Secretarias de Assistência Social e da Saúde e lutar para que fizessem parte das Secretarias de Educação⁸².

Cury destaca ainda que:

Se a Constituição de 88 acolheu a demanda da Educação Infantil como Direito da Criança (...) e dever do Estado, a LDB inovou profundamente ao colocar a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica. Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional (...) a Educação Infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares⁸³.

Neste contexto, onde, de um lado vive-se a conquista de uma **“infância de direitos no papel”** e de outro, ações que concretizam a **“infância de papel”**, é que analisaremos as duas faces da nova LDBN: os objetivos proclamados e os objetivos reais para a educação infantil, bem com as reformas educacionais⁸⁴ mais recentes que influenciaram os *“novos paradigmas educacionais”* dos anos 90, a fim de iluminar o entendimento do que vem ocorrendo nas políticas governamentais implementadas para a educação infantil.

⁸² Cerisara, 1999, p.14.

⁸³ Cury, 1998, p. 12.

⁸⁴ Este trabalho não tem a pretensão de analisar as reformas educacionais ocorridas no Brasil nos diferentes momentos da história. Para aprofundar este tema ver *“Política Educacional”*, Shiroma et al., 2000, DP&A.

Ao longo da história, as políticas educacionais expressam as contradições em torno da Educação e da Escola, que desempenham um importante papel para o Estado, redefinindo seu perfil, adaptando-se e readaptando-se à produção e reprodução da organização do trabalho na sociedade capitalista. A escola é um local privilegiado onde o processo educativo forma aptidões e comportamentos necessários aos novos paradigmas da sociedade capitalista.

No caso específico dessa pesquisa, importa analisar o impacto das principais reformas nas políticas educacionais relacionadas às condições de acesso e expansão do atendimento às crianças de zero a seis anos na rede pública municipal de Florianópolis nos últimos anos, ou seja, como as reformas influenciam a expansão da educação infantil no atendimento de caráter público.

As reformas e as políticas educacionais implementadas pelo governo brasileiro parecem estar afinadas com a lógica da sociedade capitalista contemporânea onde:

(...) a contradição que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção⁸⁵.

O discurso das mudanças implementadas trazem as concepções liberais de homem e sociedade e, conseqüentemente, a necessidade de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Não se deve confundir mudança com revolução. As mudanças fazem parte da reprodução da sociedade liberal capitalista (...) *nada têm de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo⁸⁶.*

⁸⁵ Duarte, 2000, p.5.

⁸⁶ Duarte, 2000, p.157.

As reformas implementadas nos países da América Latina e Caribe nos anos 90 têm entre seus articuladores os organismos multilaterais como o Banco Mundial⁸⁷, UNESCO⁸⁸, CEPAL⁸⁹, OREALC⁹⁰ entre outros, e culminaram na produção de diversos documentos que orientam as políticas educacionais nestes países. Estes documentos servem para implantar políticas alinhadas com o projeto político e econômico liberal.⁹¹

A política Educacional do Estado Brasileiro dos anos 90 concretizou-se através de recomendações veiculadas pelos organismos multilaterais⁹², de documentos produzidos por instituições empresariais brasileiras referendadas por intelectuais, de reformas da educação nacional implementadas por meio da legislação, de financiamento de programas governamentais, além de uma série de ações não governamentais afinadas com as recomendações dos referidos documentos. Estas reformas objetivam construir uma nova pedagogia e um novo modelo de ensino em todos os níveis, onde não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos, além de capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas⁹³.

Diante desse complexo jogo de interesses em torno da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi votada no Congresso Nacional⁹⁴. A LDB é uma lei federal e, conseqüentemente, válida no país todo. Sua tramitação levou oito anos e envolveu a negociação de muitos setores da sociedade e do governo. Esse

⁸⁷ Ver o artigo “As Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?”, Coraggio, 1998.

⁸⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁸⁹ Comissão Econômica para América Latina e Caribe.

⁹⁰ Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe.

⁹¹ Para aprofundar a temática Política Educacional, consultar o livro: “O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI”, coordenado por Nora Krawczyk, Maria Malta Campos e Sérgio Hadadd, 2000.

⁹² Rosemberg (2000-c) define Organizações multilaterais como Órgãos que institucionalizam relações internacionais entre os Estados; relações diplomáticas, finanças, relações exteriores, relações diplomáticas, em que os representantes nacionais teoricamente, defendem os interesses e políticas de seu país.

⁹³ Shiroma et al., 2000, p.12.

⁹⁴ No Parlamento Brasileiro há uma sistemática de funcionamento bicameral, onde um projeto de lei pode ser apresentado e iniciar sua tramitação, indistintamente, em qualquer uma das duas casa do Congresso. se um projeto começa a sua tramitação na Câmara dos Deputados, ao ser aprovado deverá seguir para o Senado que funcionará como casa revisora. Uma vez aprovado no Senado deve retornar a Câmara para deliberação final após a qual é encaminhado para sanção do presidente da República que, detêm o direito

processo percorreu um longo e tortuoso caminho, foi permeado de idas e vindas, compondo um quadro multifacetado de propostas e negociações que demonstram quão complexos e às vezes antagônicos são os interesses em torno da educação.

É importante destacar que o primeiro “Projeto de LDB”, o projeto de Lei n.º 1.258-A/88, fixando as diretrizes e bases para a educação nacional, foi apresentado à Câmara Federal em dezembro de 1988 pelo Deputado Otávio Elísio-PSDB/MG. Este projeto originou-se a partir da forte mobilização da comunidade educacional, tendo como resultado as discussões relacionadas à educação que contribuíram para a elaboração da nova Constituição Federal.

Esta mobilização constituiu-se de discussões relacionadas ao tema: “A educação e a Constituinte” em diversos encontros, reuniões e debates que resultaram em documentos e textos que contribuíram na elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional⁹⁵. Nesse cenário nacional de intensa mobilização, a Associação Nacional de Educação/ANDE, em 1987, indica como tema central para a revista n.º 13, a nova LDB. Sendo aí, parafraseando Saviani, que, teve início a elaboração do projeto original da nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional.

No conjunto das discussões em torno da nova LDB, destacava-se um novo conceito de educação fundamental, indo das creches até a universidade a medida de regulamentar a educação infantil era, então, tema de debate e dizia-se que:

Com efeito, ainda que se trate de um tipo de educação cuja forma institucional não é obrigatória, é dever do estado atender as necessidades educacionais da população situada na faixa etária de zero a seis anos. A demanda por essa modalidade de educação vem crescendo sensivelmente, o que tem propiciado o surgimento de um considerável número de estabelecimentos particulares que vêm abusando da boa fé e das expectativas educacionais da população, permanecendo, todavia, impunes já que, organizando-se sob a égide da categoria “cursos livres”, ficam ao abrigo das intervenções das autoridades educacionais⁹⁶.

de veto. Se houver vetos o projeto deve voltar a Câmara que pode manter ou derrubar os vetos. Só então a lei é promulgada (In: Saviani, 1997, p.127).

⁹⁵ Para aprofundar a temática relacionada ao contexto e trajetória em que se deu a promulgação da nova LDB conferir o livro de Demerval Saviani “A nova Lei da educação, trajetória, limites e perspectivas” 1997, Editores associados.

⁹⁶ Saviani, 1997, p.38.

A partir daí, as discussões intensificaram-se e em agosto de 1988 a “V Conferência Brasileira da Educação” em Brasília teve como temática central a Lei de diretrizes e bases da educação. No simpósio “Fundamentos Filosóficos, Sociais, Políticos e Culturais da Educação” coordenado por Demerval Saviani⁹⁷, a LDB foi a tônica da discussão. Foi, então, nesse contexto de ampla discussão em torno da educação que se concretizou o primeiro “Projeto de LDB”⁹⁸, apresentado em dezembro de 1988 na Câmara Federal pelo deputado Otávio Elísio - PSDB/MG.

Já na Câmara dos deputados, o projeto sofreu várias alterações feitas pelo próprio autor e, em março de 1989, foi indicado para relator o deputado Jorge Hage - PSDB/BA, iniciando aí um amplo debate em torno do projeto original. Além das sugestões e propostas que foram originadas na própria Câmara dos deputados, muitas contribuições foram gestadas no interior da comunidade educacional, que contou com ampla participação das entidades e das instituições.

Vale destacar que as reformas educacionais no Brasil, tradicionalmente, resultam de iniciativas do executivo, mas, no caso deste projeto, isto se deu no âmbito do legislativo e, segundo o relator Jorge Hage, *teve início em março de 1989 o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional*⁹⁹.

Assim, em 28 de junho de 1990, foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados o projeto-substitutivo da comissão ao Projeto de LDB, o “Substitutivo Jorge Hage” como ficou conhecido. O texto aprovado representava um avanço pois trazia no seu conjunto uma concepção progressista de educação.

/Demerval Saviani realizou uma análise dos pontos positivos e negativos do substitutivo e, com relação à educação infantil, destacou que o projeto inicial previa a

⁹⁷ O artigo “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de Conversa”, de autoria de Demerval Saviani, publicado na revista da ANDE, nº13, 1987, teve como objetivo desencadear as discussões referentes ao tema em questão.

⁹⁸ O texto de Demerval Saviani “Os fundamentos da Educação e a nova LDB” foi objeto de discussão no Simpósio e contribuiu integralmente ao texto de LDB apresentado pelo deputado Otávio Elísio em 1988.

⁹⁹ Jorge Hage, In: Saviani, 2000, p. 57.

regulamentação da educação infantil e a instituição do salário-creche que, se mantidos, viabilizariam o cumprimento do dispositivo constitucional (art., 208, inciso IV) qual seja: **o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas como dever do Estado.**

Nesse complexo processo de idas e vindas do projeto de LDB, as correlações de forças se alteravam no cenário político nacional. O resultado das eleições de 1990 trouxe um perfil bastante conservador ao Congresso Nacional e, no início de 1991, os partidos progressistas perderam a condução do processo. Assim, o projeto de LDB na Comissão de Educação teve como relatora a deputada Ângela Amin-PDS/SC, na Comissão de Constituição e Justiça, o deputado Edevaldo Alves da Silva-PDS/SP¹⁰⁰ e na Comissão de Finanças, o deputado Luís Carlos Hauly-PMDB/PR. O projeto foi devidamente aprovado nas comissões e encaminhado à Mesa da Câmara dos Deputados em janeiro de 1991, só indo a Plenário em maio do mesmo ano, onde recebeu 1.263 emendas e teve que voltar para as comissões técnicas. Enfim, em maio de 1993, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto-Substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com algumas modificações, sobre cujo texto Saviani destaca:

O projeto aprovado na Câmara dos deputados é, com poucas alterações, o texto resultante do relatório Ângela Amin. Com isso, o caráter social-democrata e progressista do Substitutivo Jorge Hage foi atenuado pela incorporação de aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB¹⁰¹.

O projeto de Lei n.º 1.158-B, de 1988, aprovado pela Câmara Federal, entra no Senado como PLC - Projeto de Lei da Câmara n.º 101, de 1993, “*que fixa as diretrizes e bases da educação nacional*”, tendo como relator na Comissão de Educação o senador Cid Sabóia-PMDB/CE. Saviani aponta que o relator assumiu a postura de interlocução com as entidades educacionais, partidos, representantes do governo e Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, entre outros, tendo como *resultado um novo substitutivo que preservava a estrutura do projeto na Câmara, tendo incorporado aspectos aceitáveis do PLS (Projeto de Lei do Senado) n.º. 67, de 1992, de autoria do senador*

¹⁰⁰ Segundo Saviani, estes deputados do partido PDS têm um perfil conservador e bastante sensível aos interesses privatistas. Por exemplo, o dep. Edevaldo era dono de uma grande rede de escolas em São Paulo. In: Saviani, p 152.

¹⁰¹ Saviani, 1997, p.196.

Darcy Ribeiro¹⁰². O parecer de Cid Sabóia foi aprovado na Comissão de Educação em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao Plenário de Senado em dezembro do mesmo ano.

No início de 1995, configurava-se uma nova República¹⁰³ com a eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso e, mais uma vez, vivia-se uma nova composição no Congresso Nacional. Nesse mesmo período, assumiu o Ministério da Educação o Ministro Paulo Renato Souza. Segundo Saviani, fica evidente a posição contrária do governo com relação ao projeto aprovado na Câmara e ao substitutivo de Cid Sabóia. O senador Beni Veras-PSDB/CE, então, solicita o retorno do projeto à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, tendo como relator o senador Darcy Ribeiro que, em 21 de março de 1995, alega, em seu parecer, inconstitucionalidades de todos os tipos na tentativa de inviabilizar o projeto.

Neste contexto, o senador Darcy Ribeiro mudou a trajetória do projeto de LDB, apresentando sucessivas versões de seu substitutivo e incorporando diversas emendas. Esta estratégia ficou conhecida como “*manobra regimental*”, sendo que a versão final foi aprovada no Plenário do Senado em 08 de fevereiro de 1996. Finalmente aprovado no Senado, o Projeto volta à Câmara dos Deputados na forma de Substitutivo Darcy Ribeiro, tendo como relator o deputado José Jorge-PFL-PE, cujo relatório, apresentado com o texto final da LDB, foi aprovado na Câmara dos Deputados em 17 de dezembro de 1996 e sancionada sem vetos pelo presidente da República, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996. Saviani destaca que este resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito¹⁰⁴.

¹⁰² Em 20 de maio de 1992, o senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresenta no Senado um projeto de LDB de sua autoria, também assinado por Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Corrêa (PDT/DF), tendo como relator o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB/SP), embora nessa época o projeto não tenha sido apreciado. In: Saviani p.156.

¹⁰³ Segundo Saviani configurava-se a aliança de centro-direita com Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, sob a liderança da coligação PSDB-PFL, constituindo-se numa nova ofensiva conservadora.

¹⁰⁴ Saviani, 1997, p. 162.

Portanto, ignorando todo o esforço dos setores populares e democráticos, que apresentaram um conjunto de proposições no sentido de consubstanciar o anteprojeto de LDB que atendesse às reivindicações dos diversos segmentos da sociedade brasileira, foi votado um projeto que desconsiderou todo esse esforço democrático. É importante destacar que o projeto votado representa os interesses de grupos sociais hegemônicos, reproduzindo a estrutura social vigente, qual seja: desigualdade, injustiça, não-cidadania. Saviani traduz o caráter anódino da nova lei (...) *é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual*, pois da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar mudanças na educação¹⁰⁵.

Nesse cenário nacional, onde subjazem projetos educacionais com visões distintas de homem, sociedade, democracia, onde se rejeita a educação enquanto instrumento de emancipação do homem e desenvolvimento da sociedade, onde a lógica da exclusão e da inclusão se contrapõem, a partir da redefinição legal da educação infantil que garante o direito da criança pequena à educação, torna-se um desafio necessário a definição de políticas públicas para a infância, como destaca Kappel:

*Com a nova Constituição e a definição da Política Nacional de Educação Infantil, creches e pré-escolas passam a ser conceituadas como instituições de educação, de educação infantil. Isto tem conseqüências fundamentais na organização da política de atendimento e na definição de estratégias visando à expansão, à melhoria e à garantia da qualidade social dos serviços voltados para crianças em creches e pré-escolas*¹⁰⁶.

As políticas governamentais para a educação, os instrumentos legais e as reformas educacionais vividas nos anos 90 impedem, contudo, a expansão e a consolidação da educação infantil pública de qualidade enquanto política nacional.

Nesse contexto de reformas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 introduz mudanças significativas na educação básica em nosso país, porém contraditórias. Segundo Saviani

(...) trata-se de uma “lei minimalista”, que deixa muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC, cujo papel é reforçado em face das atribuições que a lei confere à União (...) concentrando aí as tarefas de

¹⁰⁵ Saviani, In: Shiroma et al., 2000, p.51.

¹⁰⁶ Kappel, 2000, p.21.

*coordenação da política educacional e articulação dos diferentes níveis e sistemas de ensino com funções normativas, redistributivas e supletivas; a definição de competências e diretrizes para nortear os currículos de educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio*¹⁰⁷.

No entanto, apesar das contradições que se articularam em torno dos dois projetos de LDB, é necessário discutir as principais inovações em relação à educação infantil trazidas pela nova Lei, além de suas implicações, limites e possibilidades, uma vez que muitas questões ficaram em aberto, à mercê de novas e conflituosas regulamentações.

Ao situar a oferta de educação infantil, o artigo 4º¹⁰⁸ da LDB destaca que esse atendimento passou a ser obrigação do poder público. Não há obrigatoriedade de matrícula, no entanto, toda vez que os pais ou responsáveis quiserem ou necessitarem do atendimento, nasce a correspondente obrigação pela oferta. Tanto a LDB, no artigo 11º¹⁰⁹, quanto a Constituição Federal (artigo 30 inciso IV) colocam na esfera municipal a responsabilidade pela oferta da educação infantil, contudo nas duas Leis, União e Estados também são responsáveis por esta área. Essa Lei especifica o regime de colaboração além de prever atribuições específicas aos entes federados conforme o artigo 9º¹¹⁰.

Ainda que estes artigos preconizem a municipalização do ensino fundamental e infantil, além do regime de colaboração, demonstram claramente a “não responsabilidade” do Estado com a Educação infantil. Ou seja, nenhum dos três entes federados trata a educação infantil como prioritária, uma vez que o texto legal define que ao governo federal compete prioritariamente atender o Ensino Superior, ao governo estadual compete prioritariamente atender ao Ensino Médio e Ensino fundamental, e ao

¹⁰⁷ Saviani, 1997, p. 226.

¹⁰⁸ Artigo 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.

¹⁰⁹ Artigo 11º : Os municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer 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.

¹¹⁰ Artigo 9 : A União incumbir-se-á de

governo municipal compete prioritariamente atender ao Ensino Fundamental e Educação Infantil. Segundo Schmidt, a não definição clara das competências é a grande marca da nova LDBN. Este problema implica numa concepção fragmentada de Sistema Nacional de Educação, justapondo os Sistemas Federal, Estaduais e Municipais, provocando a atuação dos governos de forma concorrencial e não promovendo um efetivo compartilhar de responsabilidades e compromissos públicos. Draibe confirma esta questão quando destaca que:

No que se refere à participação dos níveis de governo na provisão do ensino, embora a Constituição referir-se à competência específica de cada um, ela o faz apenas em termos gerais, preferenciais. Em decorrência dessa forma frouxa de determinação, a União, os Estados e os Municípios desempenham funções concorrentes na oferta dos três níveis de ensino, registrando-se forte sobreposição de competências entre os entes federados¹¹¹.

Conforme indica Draibe, o fato da Educação Infantil estar no âmbito da responsabilidade municipal não garante a definição de competências. Apesar do avanço que estas definições significam, é necessário destacar que nenhuma das leis da educação prevê uma fonte de recursos específica para a educação infantil. E, nesse contexto de proposta de LDB minimalista, a Emenda Constitucional 14/96 e a Lei do Fundo – Lei 9.424/96-FUNDEF vêm justamente priorizar o ensino fundamental. Parafraseando Schmidt, “o FUNDEF veio suprir uma lacuna que não estava clara, veio priorizar o ensino fundamental numa visão focalista”.

A referida emenda constitucional determina que, no mínimo, 60% dos recursos com que contam os municípios para a educação sejam destinados ao ensino fundamental, e destes, 60% deverão ser para o pagamento dos professores do ensino fundamental. Restariam até 40% dos recursos que poderiam ser aplicados na educação infantil. Diante destas questões analisadas, é possível afirmar que a Emenda Constitucional n.º 14 pode ser considerada a iniciativa do Governo mais impactante na área educacional. Essa legislação definiu uma subvinculação de 25% dos recursos

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo assegurar formação básica comum;

¹¹¹ Draibe 1998, In: Schmidt, 2000, p.61.

estaduais e municipais na área educacional, sendo que, obrigatoriamente, 15% deverão ser aplicados no ensino fundamental.

Na mesma direção, o documento “Educação para o Século XXI”/MEC/INEP¹¹², divulgado pelo governo brasileiro, aponta que a implementação do FUNDEF foi a principal reforma educacional promovida pelo Brasil na década de 90. Esta política preconizada no documento do MEC destaca *o novo paradigma do novo enfoque das políticas públicas de educação*¹¹³. Esse novo enfoque governamental das políticas públicas incide sobre três aspectos importantes, quais sejam: vincula a descentralização do ensino fundamental e a divisão de encargos e municípios, garante um valor mínimo por aluno e estabelece a destinação de, no mínimo, 60% para pagamento de salário para os professores.

Estas constatações na nova LDB demonstram que entre o que se define como *objetivos proclamados e objetivos reais* encontram-se contradições e armadilhas, sendo importante que na nova legislação educacional se faça esta distinção. Saviani, ao realizar um estudo minucioso da trajetória que percorreu a nova LDB, traz uma discussão importante acerca dos objetivos proclamados, *que indicam as finalidades gerais e amplas*, e objetivos reais, *que indicam os alvos concretos das ações*. O autor destaca ainda que:

*Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo*¹¹⁴.

Essa discussão entre o aspecto inovador da legislação para a educação infantil faz com que muitos autores tenham uma visão bastante otimista com relação aos “*objetivos proclamados*”, mas que na verdade mascaram os “*objetivos reais*”. Nesta direção Saviani afirma que:

¹¹² O documento “A Educação para o Século XXI”, Castro, MEC/INEP, 1999, aponta as perspectivas educacionais para o próximo século a partir de um balanço das principais reformas dos anos 90.

¹¹³ Castro, 1999, p.22.

¹¹⁴ Saviani, 1997, p.190.

(...) os objetivos proclamados coincidem exatamente com aquilo que se explicita em termos de objetivos na letra da lei, contrariamente aos objetivos reais que se revelam antes na forma de funcionamento da organização escolar prevista em lei e, dialeticamente, nos meios preconizados¹¹⁵.

Na verdade, no que concerne à educação infantil com relação aos *objetivos proclamados* pode-se realmente considerar uma conquista o que está na letra da lei, ou seja, a definição da denominação das creches e pré-escolas, a inclusão desta modalidade no conjunto da educação básica, a formação de professores etc., são aspectos inovadores conforme os artigos analisados. Na sua efetiva execução, entretanto, os *objetivos reais* que seriam concretamente o financiamento, as condições de acesso e expansão de vagas públicas, a concretização desta modalidade de ensino como dever do Estado fica uma grande lacuna.

Vários autores destacam que a introdução da educação infantil no Capítulo da educação como nível de ensino foi uma importante conquista, mesmo considerando que, se compararmos as diversas versões que o Capítulo da educação infantil teve na tramitação da LDBN, as perdas foram irreparáveis, como destaca Arelaro,

(...) não só nos detalhamentos (...) principalmente, nas fontes de financiamento que propunham e criavam alternativas reais para expansão, e das quais o salário creche, (...) a não fixação ou ao menos, a previsão de tais fontes, deixa claro o discurso claro e inseqüente, sem a preocupação maior com a efetivação da lei¹¹⁶.

Com relação à educação infantil Pereira & Teixeira também afirmam que:

A manutenção da educação infantil como primeira etapa da educação básica representa uma grande vitória das forças democráticas, haja vista que foi intenso e polêmico o debate em torno dessa questão, durante o processo de elaboração da lei, resultando que, em algumas versões do relatório no Senado Federal, chegou a ser retirada a educação infantil do âmbito da educação básica¹¹⁷.

Das análises realizadas é possível depreender que, se por um lado a LDB trata a educação infantil como direito, por outro lado as condições de acesso e expansão desse nível de ensino no município de Florianópolis indicam que as políticas públicas

¹¹⁵ Saviani, 1997, p.190.

¹¹⁶ Arelaro, 2000-a, p.56.

¹¹⁷ Pereira & Teixeira, 2000, p.92.

voltadas para esse segmento são restritivas. Nesse sentido, contrapondo-se aos objetivos proclamados no contexto das políticas educacionais, a Secretária de Educação do Município de Florianópolis, quando indagada através de ofício (anexo 5) encaminhado pelo Conselho da Criança e do Adolescente quanto à questão do acesso e expansão de vagas para educação infantil neste município, preconiza:

(...) esta Secretaria, conhecedora das leis que regem a educação no país, tem se empenhado no cumprimento do que lhe cabe enquanto parte do governo municipal. É nesse sentido que no planejamento de seu atendimento, vem se pautando com rigor, no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, a qual, em seu Título III – art. 11, parágrafo V, estabelece ser dever do Município “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental (...) desse modo, adota como meta principal garantir a oferta do Ensino Fundamental a todas as crianças e adolescentes em idade escolar e, na medida do possível, vem ampliando o atendimento na Educação Infantil, seja pela construção de novas unidades ou ampliação das já existentes, seja pelo estabelecimento de convênios com entidades não governamentais... (parecer da Secretaria do município/anexo5)

Esse parecer da Secretária de Educação do município de Florianópolis preconiza os objetivos reais onde estão focadas as ações concretas desta Secretaria no âmbito da educação, sendo a prioridade o ensino fundamental como evidencia a Lei do FUNDEF. Nesse sentido, segundo Arelaro, a priorização/exclusivização de um só dos níveis de ensino penaliza necessariamente a educação das crianças pequenas que não têm tido defensores suficientes nos legislativos e executivos ¹¹⁸.

Veamos como esta Lei trata a educação infantil. Com relação à finalidade da educação infantil, a Lei evidencia o reconhecimento da educação infantil como uma etapa específica da formação humana, baseada na idéia de educação como um processo contínuo, que se inicia a partir do nascimento da criança, quando proclama no artigo 29º ¹¹⁹ que a educação infantil 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.

¹¹⁸ Arelaro, 2000-a, p.61.

¹¹⁹ Artigo 29º : 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.

Este artigo reforça a importância da ação complementar da educação infantil à da família e à da comunidade, implicando assim uma função específica das instituições de educação infantil complementar, mas diferente da família, ou seja, a constituição de um espaço privilegiado de ampliação de experiências e conhecimento para as crianças. A análise do artigo 29 permite afirmar também que a “*educação infantil*” recebe destaque como um nível de ensino. É a primeira vez que a expressão “*Educação Infantil*” aparece numa lei nacional de educação. Este é um marco significativo para área e para as crianças enquanto objetivo proclamado.

O fato da nova LDB trazer a educação infantil para o conjunto da educação básica, porém, não indica como isso vai acontecer. Por outro lado, não existe uma idéia de rede pública unificada ou Sistema Único de Ensino, uma vez que a nova LDBN coloca cada nível de ensino numa esfera, não definindo claramente competências quando preconiza o regime de colaboração e incentiva a efetiva participação da família e da sociedade. Desse modo, o Estado se omite de suas responsabilidades.

Vale destacar que historicamente o atendimento às crianças pequenas no Brasil tem se dado em instituições com denominações diversas. Importa observar que, na letra da lei, o artigo 30º ¹²⁰ proclama a conceituação das instituições: creches que atendem crianças de zero a três anos e pré-escolas as que atendem crianças de quatro a seis anos.

O artigo 89º ¹²¹ da LDBN preconiza que todas as creches e pré-escolas existentes ou que vierem a ser criadas deverão constituir a rede de educação infantil, integrando-se aos sistemas de ensino. No entanto, não foram previstos em nenhuma instância legal, recursos para que os municípios pudessem estabelecer políticas capazes de assegurar a expansão das instituições de educação infantil, assegurando o direito à educação para milhares de crianças de zero a seis anos. As restrições são colocadas limitando e até impossibilitando a atuação dos municípios nesse nível de ensino, uma vez que a legislação não estabelece políticas capazes de assegurar a expansão e a oferta da

¹²⁰ Artigo 30º : A educação infantil será oferecida em:

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

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

¹²¹ Artigo 89º : 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.

educação infantil pelo poder público, revelando conseqüentemente que a “**infância no papel é um direito de papel**”.

Ainda que esse conjunto de dispositivos legais proclamados para a educação infantil se constituam numa importante conquista, é preciso não perder de vista a limitação da política administrativa que a lei prevê para este nível educacional, como destaca Saviani:

A lei se limita a indicar sua finalidade (art. 29), a sua organização em creches(...) e pré-escolas (...)(art.30) e que avaliação será feita pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção (art,31). Não consta do texto a regulamentação minuciosa e a exigência de autorização e supervisão por parte do município ou do Estado que se encontrava no substitutivo Jorge Hage¹²².

Enfim, diante de todas essas reflexões, importa destacar que as novas definições legais proclamadas para a Educação Infantil têm gerado muitas discussões e interrogações, sendo que as leis estaduais e municipais precisam se adaptar às novas determinações. Diante do dispositivo legal, todavia, não basta levar em conta a forma que assumem na letra da lei, mas é preciso examinar o seu conteúdo. E, conseqüentemente, é no entendimento do conteúdo que emergirá o confronto entre o que é proclamado e o que se realiza através das bases em que se assenta o sistema educacional brasileiro¹²³.

Finalmente, as repercussões e orientações advindas da nova LDB indicam como principal tarefa a regulamentação, credenciamento e vinculação administrativa das instituições que atendem as crianças pequenas em nosso país. Vale ressaltar novamente que a falta de definição de financiamento para a manutenção e expansão desse nível educacional explica porque na grande maioria dos municípios brasileiros muitas instituições ainda estão vinculadas aos programas de assistência e continuam funcionando mesmo sem estarem adequadas às determinações da nova LDB. Conseqüentemente, a falta de recursos específicos, bem como políticas públicas restritivas para esse segmento comprometem e impedem o funcionamento adequado

A oferta da educação infantil em creche e pré escola passou a ser obrigação do poder público.

¹²² Saviani, 1997, p.211

¹²³ Saviani, 1997, p. 193.

deste nível de educação, evidenciando a marginalização em que foi jogada a educação infantil e revelando as “duas faces” da nova LDB.

2.4. LEGISLAÇÕES DECORRENTES E POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de regulamentar a nova LDBN, o Ministério da Educação e Cultura - MEC e o Conselho Nacional de Educação - CNE, vêm baixando uma série de normas. As novas regulamentações adotadas incluem resoluções, portarias, pareceres, decretos-lei, documentos nacionais, e traduzem um conjunto de ações que explicitam as políticas educacionais do atual governo, evidenciando que o que ele não conseguiu incluir na LDB, vem sendo feito pela reiterada utilização de outros mecanismos. Segundo Saviani, *a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal*¹²⁴ e é sob esta marca que estes mecanismos são utilizados.

Muitos desafios são colocados no sentido da efetiva garantia do direito à educação infantil, da definição de uma política clara, principalmente com relação ao financiamento, acesso e expansão de vagas, da qualificação profissional, além da qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos. Parafraseando Cerisara (...) *entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato*¹²⁵.

A materialidade das reformas educacionais dos anos 90 influenciadas pelos organismos multilaterais que visam, sobretudo, a eximir o Estado de suas obrigações sociais, promovem um novo ator como parceiro do Estado para ampliar as vagas na educação infantil: as entidades sociais. Os efeitos dessas determinações se concretizam em programas não formais de atendimento às crianças de baixo investimento para o Estado, tensionando o proclamado na legislação brasileira:

¹²⁴ Saviani, 1997, p.191.

A entrada do banco Mundial na área da EI ocorre na década de 90, ressuscitando o mesmo modelo anteriormente preconizado pela UNESCO e UNICEF. Preconizam-se ações para prover o desenvolvimento Infantil (e não EI), como estratégias de combate à pobreza e melhoria de eficácia no ensino fundamental. Considera-se que a expansão deve ocorrer através de programas “não-formais”, a baixo custo, através da participação da comunidade”¹²⁶.

É importante destacar, porém, que no final do anos 70 vivenciamos a expansão das creches e pré-escolas no Brasil. Esse período foi marcado por vários determinantes: a demanda social crescente de escolarização de crianças menores de 7 anos, a emergência de novos movimentos sociais, o processo de urbanização e industrialização, o novo perfil demográfico das famílias brasileiras, o início da crise política do regime militar em 1964. Já naquele período, a influência de propostas para as políticas sociais nos países de terceiro mundo, principalmente na América Latina, vinham de organizações como UNESCO¹²⁷, UNICEF e OMS, que indicavam a necessidade de um novo formato para as políticas sociais.

Nesse período, as creches e pré-escolas se expandiram para atender populações carentes, sob a égide de políticas compensatórias de assistência social e de educação, gerando um padrão de atendimento pobre para pobre. Observa-se, também, nessa época, a expansão de uma extensa rede de creches de origem comunitária e filantrópica. A precária legislação social nos anos 70 acerca da educação da criança pequena, a necessidade premente das mulheres trabalhadoras terem um lugar para deixar seus filhos, e a insuficiência de políticas sociais justificava de alguma forma que populações carentes tomassem para si a iniciativa de criar creches e pré-escolas, modulando uma demanda por **convênios** e não por **equipamentos públicos**¹²⁸.

¹²⁵ Cerisara, 1999, p. 14.

¹²⁶ Rosemberg, 2000-b, p.111.

¹²⁷ Rosemberg, 2000-c, p. 72, destaca que as influências da UNESCO sobre a educação infantil, até o início dos anos 1970, sofreu uma forte influência do modelo francês das “Écoles maternelles”. A OMEP credenciada junto à UNESCO, era uma instituição forte naquele período e também exerceu um importante papel. No final dos anos 70, os assessores (psicólogos, educadores) para EI na UNESCO foram substituídos por economistas. Essas mudanças no caráter dos assessores pode ter se dado pelo fato da EI entrar nas agendas das políticas educacionais para o desenvolvimento econômico e social de países em desenvolvimento.

¹²⁸ Vieira, 2000, p.207.

Esta “tradição assistencialista” da creche como um direito exclusivo da mulher deveria ser rompida com a nova legislação, quando nos objetivos proclamados como dever do Estado responsabiliza os municípios pela universalização da educação infantil e pela integração das unidades ao sistema. Essa é uma das grandes contradições da nova LDB, porém os objetivos reais indicam a falta de financiamento específico para a educação infantil, fomentando ainda mais que a política de conveniamento seja desenvolvida e regulamentada pelas áreas de assistência do governo, nas diferentes instâncias – federal, estadual e municipal, e vinculando as poucas vagas existentes a exigências de cunho totalmente assistencialistas, desconsiderando a criança como sujeito de direitos.

Nesta direção, esta questão paradoxal está expressa na imbricada relação entre educação e assistência, entre objetivos proclamados e reais, e, nesse contexto, está presente um grande desafio às políticas educativas para as crianças de zero a seis anos, qual seja, a garantia administrativa, financeira e pedagógica do atendimento educativo às crianças pequenas. O depoimento do Promotor da Infância e da Juventude do município de Florianópolis sobre o acesso à educação infantil evidencia esse conflito/paradoxo:

Na verdade, o equívoco dá o enfrentamento. Hoje o recurso teria que ser concentrado na educação e não mais em assistência social. Hoje a educação infantil é um processo educacional, tem que sair da ótica da assistência social, (...) isso compete ao governo, canalizar recursos para a educação, e aí Secretaria da Educação tem que atender (...) (entrevista 14/Promotoria)

A implementação das políticas para a educação infantil na rede pública municipal de Florianópolis na secretaria municipal, segundo o depoimento de uma técnica da Secretaria, também reflete o paradoxo:

(...)dentro destas políticas em que nós estamos, pautados no neoliberalismo, que está cada vez mais fortalecendo isto, (...) porque é a política da dispersão, por que você vê a forma como são pautados os convênios com as ONGs, convênio com a prefeitura e tudo mais, não é uma transação muito à nível coletivo né, é muito mais hoje, a gente vê tudo por debaixo dos panos, que é muito mais partidário, (...) (entrevista 11/técnica secretaria) (anexo 5)

A complexidade em que estão inseridas as políticas públicas para a educação das crianças pequenas, a polêmica entre as políticas de educação e as políticas de assistência estão expressas na realidade do atendimento às crianças de zero a seis anos no município de Florianópolis, como revela este depoimento de uma técnica do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente:

O Conselho da Criança e do Adolescente ainda privilegia suas políticas de ações no âmbito da carência. Eu acredito que as creches domiciliares e conveniadas devem ficar com a assistência, para continuarem seu atendimento. Não devem ser extintas, este trabalho é muito importante, pois a educação não consegue assumir sozinha, e por isso é necessário esta parceria (entrevista 2/Técnico Conselho)

O depoimento da Promotoria de Infância continua expressando essa contradição entre os objetivos reais e proclamados:

As entidades assistenciais como existem hoje tem que deixar de existir. O Estado deve assumir seu papel diretamente ou quando não, supletivamente, através da rede privada, que aí quem pode pagar vai, quem não puder pagar vai estudar na rede pública (...) A rede conveniada deve ser assumida pela ótica do Estado, pela Secretaria municipal, Secretaria estadual, porque tem que deixar de ser uma vertente de assistência social, e ser assegurado como direito à educação infantil. (entrevista 14/Promotoria)

Este depoimento revela, na prática, o dilema que está colocado com relação ao financiamento da educação infantil e as políticas de assistência às crianças pequenas que resultam nas parcerias com a sociedade civil. Todos os depoimentos indicam que sem financiamento não é possível realizar o proclamado na legislação, sendo o conveniamento uma solução:

Ela é importante neste momento, porque você não vai conseguir resolver tudo da noite para o dia, então você não vai poder extinguir as ONGs. Agora o que tem que ocorrer é que o investimento tem que ser muito maior do que o crescimento populacional. Se continuar crescendo a níveis módicos como está sendo feito hoje, nós nunca vamos conseguir suprir a demanda na esfera da educação (Entrevista 14/Promotoria)

Estes depoimentos denotam a complexidade dos fatores envolvidos nessa problemática, refletem esta intrincada relação social, refletem o imenso desafio que é a garantia de um atendimento educacional gratuito de qualidade em creches e pré-escolas

para meninos e meninas de zero a seis anos mantidos pelo poder público, onde, de acordo com Shiroma, *a obrigação constitucional do Estado em oferecer educação é realizada pela terceirização de sua execução*¹²⁹. Revelam a realidade das políticas públicas do Estado mínimo afinadas com o discurso neoliberal como aponta este depoimento:

Porque mais do que nunca a prefeitura depende dessas. Para se ter uma idéia, hoje, em termos de creches conveniadas, de ONGs, atende aproximadamente quase 5000 crianças. Então quer dizer que hoje mais do que nunca a prefeitura depende destas entidades, então é nesse sentido que a prefeitura tem que estar vendo que é um trabalho em parceria, um trabalho coletivo, e não um benefício, e não um favor (entrevista 11/Técnico SME)

Este depoimento continua revelando o que já foi explicitado na análise da LDB: a falta de definição de recursos financeiros no âmbito da educação para as creches e pré-escolas coloca a educação infantil à margem da “educação básica”, demonstrando que a descontinuidade de políticas públicas geram prejuízos à população. De acordo com Ostetto, entre os objetivos proclamados na letra da lei e os objetivos reais está posto o enfrentamento do desafio de tornar “*letra-viva-ação*”,

*É impossível não percebermos o avanço, em termos legais, no tratamento da questão “educação infantil. Se por um lado tal avanço caracteriza o espaço conquistado, por outro projeta “...os espaços a conquistar pois, quando colocamos os olhos na letra da Lei vemos a clara dimensão do desafio que é necessário enfrentar para fazê-la letra-viva ação, para fazer com que o proclamado se realize plenamente para todas as crianças do Brasil”*¹³⁰.

É importante destacar que até 1998 o Ministério da Educação, através da Coordenadoria Geral de Educação Infantil/SEF, vinha produzindo e publicando documentos para a educação infantil, resultantes de discussões em parceria com Universidades e Centros de pesquisa. Estes documentos traduziam os resultados das discussões de educadores, pesquisadores e estudiosos da área, na busca de redefinir as funções da educação infantil, bem como na implementação de uma pedagogia da infância que evidenciasse as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos.

¹²⁹ Shiroma et al., 2000, p.118.

¹³⁰ Ostetto, 2000, p.27.

Esses documentos, entretanto, vinham apontando diretrizes contrárias às proclamadas na lei, ao tentar consolidar uma política de educação infantil de qualidade, universal e não excludente. Apesar de todo o movimento nacional, esses documentos vinham na “*contramão*” do que estava sendo proposto pelas reformas ditadas pelos organismos internacionais. Com o objetivo de interromper esse processo, efetivam-se ações governamentais, que julgamos ser um retrocesso, com relação às políticas educacionais para a infância, evidenciando-se a complexidade e a contradição da construção de políticas públicas nos países do terceiro mundo.

Com relação à reestruturação curricular, destaca-se a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais em dezembro de 1998 pelo Conselho Nacional de Educação. Estas diretrizes são mandatórias. A Câmara de Educação Básica – CEB, ao elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, demonstra uma preocupação com a qualidade do trabalho a ser desenvolvido neste nível de ensino. O parecer CEB/CNE 022/98 e a Resolução CEB/CNE n.º 01/99 de 07/04/99 (anexo 6) destacam que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade (Parecer CEB 022/98, p.2)

O Parecer 04/2000, da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação, aprovado em 16/02/2000 preconiza as diretrizes operacionais e trata de aspectos normativos para a educação infantil, destacando que:

Tais aspectos são relevantes em virtude da Educação Infantil, reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, guardar especificidade em relação aos demais níveis de ensino, que se traduz na indissociabilidade das ações de educar e cuidar, em todos os âmbitos de atuação, o que inclui desde uma concepção de responsabilidade compartilhada entre família e poder público, definição de tipos de instituições, volume de serviços oferecidos, horários de funcionamento, até as ações que se desenvolvem diretamente com as crianças. Essa especificidade implica na construção de uma identidade própria à Educação Infantil que reconhece, conjuntamente, as necessidades e interesses das crianças e suas famílias no contexto da modernidade (Parecer 04/2000, p.2).

A publicação e distribuição do documento “Referencial Nacional para Educação Infantil vol.1,2, 3/ RCNEP”, que para muitos pesquisadores¹³¹ da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Importa observar que a descontinuidade das políticas para a educação infantil vem marcada pela inserção da influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais. Destaca-se que esses referenciais ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõe este paradigma.

Mais recentemente, sob a orientação da Portaria n.º 2.854, de 19 de julho de 2000, da Secretaria de Assistência Social (anexo 7), o governo explicita o formato das políticas sociais para a infância, revelando a contradição entre os objetivos reais e proclamados, instituindo e revitalizando a normatização de serviços de apoio à criança de zero a seis anos, que no artigo 4º diz: *Autorizar que sejam garantidas as formas vigentes de atendimento ao grupo etário de 0 a 6 anos, tais como creches e pré-escolas, até que os sistemas municipais de educação assumam gradual e integralmente o serviço, conforme o preceituado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

A materialização de regulamentações deste cunho sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência demonstra a competência do Estado em assegurar as determinações das orientações dos documentos discutidos anteriormente, propondo a participação efetiva da comunidade na educação das crianças pequenas, incentivando um retorno a programas de caráter compensatório e não institucionais. A concretização desses documentos coloca em risco anos de luta da comunidade educacional no sentido de garantir um melhor atendimento par as crianças pequenas brasileiras.

O Relatório da Comissão Internacional presidida por Jacques Delors e publicado pela UNESCO em 1996 indica as diretrizes da educação mundial para o próximo século. Publicado no Brasil em 1998 pelo MEC, prefaciado pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza, o relatório aponta a necessidade de repensar a educação brasileira. As diretrizes do relatório reforçam o projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados

¹³¹ Para aprofundar o tema consultar: Cerisara 1999a, Campos 1999, Campos R. 1999, Faria 1999, Faria

pelo capitalismo mundializado, ou seja, são falas de intelectuais a serviço do capital internacional, que se utilizam de termos vagos, camufladores de compromissos ideológicos.

O Relatório define três atores principais para garantir o sucesso das novas reformas: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional, numa concepção de participação comunitária diferente da gestão participativa. A educação é apresentada como um “trunfo para a paz, liberdade e justiça social”, cabendo-lhe:

Responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais “sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das nações unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca de paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica”¹³².

Muitas diretrizes foram definidas para a educação básica no século XXI que estão relacionadas com as crianças e a educação infantil. O relatório aponta que a educação também é uma experiência social, em contato com a qual a criança aprende a descobrir-se por si mesmo (...) *esta experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, assumindo formas diferentes, (...) nela devem estar implicadas as famílias e as comunidades de base*¹³³.

O relatório destaca, ainda, que a educação básica deve ampliar-se no mundo e que deve dar conta da construção de competências para assegurar uma base sólida (...) *os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e a alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda vida*¹³⁴. A educação básica, ao mesmo tempo que prepara para vida, é o melhor momento para “*aprender a aprender*”. Todos devem ter direito e igualdade de acesso e

& Palhares 1999, Arce 2001.

¹³² Shiroma et al., 2000, p.67.

¹³³ Delors, 1998, p.22.

¹³⁴ Delors, 1998, p.22.

o poder público para eliminar obstáculos deve implementar diversas medidas, entre elas, *manter programas não-formais com a participação dos pais e organizações locais*¹³⁵.

A comissão indica a importância da educação pré-escolar e afirma que as crianças que se beneficiam deste tipo de educação estão mais favoráveis com relação à escola, destacando:

*O fato de um serviço comunitário polivalente se encarregar das necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança permite por em prática programas muito pouco dispendiosos. A educação pré escolar pode, assim, ser integrada em programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial, nos países em desenvolvimento, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar, muito caros, são acessíveis apenas a privilegiados*¹³⁶.

Enfim, o relatório ressalta a importância das comunidades de base para o sucesso da educação, indicando que o Estado deve subsidiar as comunidade locais a (...) *resolver seus próprios problemas, aperfeiçoando-se e organizando-se*. Indica a importância do papel dos grupos femininos, principalmente aqueles onde mães de família participam a fim de (...) *assegurar o sucesso e a continuidade dos programas*, além da participação de centros comunitários e ONGs. Para estas ações, o relatório indica que os dirigentes locais devem aperfeiçoar suas competências de gestão, e destaca que a participação da comunidade deve ser acompanhada pela responsabilidade e ação vigorosa do Estado.

Do ponto de vista político, a comissão aponta que a educação se constitui como *um bem de natureza coletiva*, e que o Estado deve promover amplo debate articulando a sociedade (o relatório destaca que a sociedade deve ser *uma sociedade plural baseada em parcerias*) para definir num consenso democrático as estratégias e metas para o sucesso das reformas educativas.

Apesar do esforço da comunidade educacional e das perdas obtidas durante a tramitação, a nova LDBN passou a considerar a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, onde prevê atendimento gratuito em creches e pré-escolas,

¹³⁵ Delors, 1998I, p. 127.

¹³⁶ Delors, 1998, p. 130.

integrando definitivamente o Sistema Escolar Brasileiro. A regulamentação da portaria 2.854/2000 possibilita que os de programas de atendimento às crianças das camadas mais empobrecidas da população integrem as políticas públicas, oficializando a relação entre governo e os serviços comunitários, revelando as duas faces da LDB.

Nesse sentido, os avanços legais preconizados na nova legislação, amplamente comemorados pela comunidade educacional, que deveriam sepultar concepções compensatórias de atendimento tornam-se uma falácia:

A lei consagra assim a concepção atual de educação infantil e a aspiração da população que nos últimos anos tem buscado cada vez mais um atendimento de caráter educativo para as crianças pequenas. Fica definitivamente sepultada a concepção que via o atendimento da criança pequena como meramente assistencial ou tendo como objetivo apenas a guarda e os cuidados das crianças cujas mães necessitam trabalhar. O atendimento educativo é um direito e necessidade das crianças e não apenas das famílias¹³⁷.

Como se vê, é possível identificar um paradoxo: de um lado, a Constituição de 1988 e a LDBN reconhecem e proclamam a educação como um direito das crianças pequenas, onde as creches devem ser transferidas do sistema de assistência social para integrar o sistema educacional ao mesmo tempo que não indica o financiamento; por outro lado, a Portaria n.º 2.854 da Secretaria de Estado de Assistência Social regulamenta outras modalidades de atendimento de Apoio à Criança de zero a seis anos, possibilitando nos municípios a instituição de programas “informais” de caráter meramente assistencial, tão questionados e criticados por educadores e pesquisadores da área nos últimos anos. Muito mais que um paradoxo vivido na letra da lei, regulamentações desse tipo efetivam os objetivos reais, omitindo a responsabilidade do Estado no dever de oferecer creches e pré-escolas públicas integradas aos sistemas de ensino, como indica Shiroma

(...) o governo conseguiu sancionar uma legislação que, por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias. Enquanto os educadores discutiam propostas para as contribuições estaduais, leis orgânicas municipais e para própria LDBEN, o governo federal permitiu-se implementar

¹³⁷ Craidy, 2000-a, p. 65.

*políticas educacionais, ao arrepio da lei, convocando outras instâncias para promover as políticas para área*¹³⁸.

O atendimento às crianças pequenas através de programas incentivados pela parceria das comunidades reflete os resultados da nova LDB e demonstra a concepção subjacente a ela. O que temos assistido com relação à educação infantil no Brasil é a expansão de uma extensa rede de entidades conveniadas, filantrópicas, domiciliares, que atendem das mais diversas formas as crianças de zero a seis anos. A portaria da S.A.S., que regulamenta outras formas de atendimento, pode ser considerada uma estratégia do governo para investir muito pouco na área da educação infantil.

Na verdade, esta forma de atendimento está sintonizada com o discurso preconizado nos documentos e orientações internacionais, onde o atendimento alternativo às crianças pequenas conta com a participação efetiva da comunidade, estimulada competentemente pelo Estado. Esse tipo de atendimento reflete o caráter dual das políticas: de um lado o Estado empreendedor e de outro o Estado assistencialista cuja tônica são as políticas compensatórias, porém com um discurso resignificado, de acordo com Shiroma, onde a participação da sociedade civil é entendida como articulação com empresários e ONGs, ao passo que o ônus do financiamento fica para a sociedade¹³⁹.

O fato de a maior parte dos recursos para a implementação de políticas para as crianças pequenas estarem definidos no âmbito das Secretarias de assistência nos leva à seguinte reflexão: no objetivo proclamado, o direito à educação infantil está no âmbito da legislação educacional, ao passo que no objetivo real as políticas se concretizam no âmbito das políticas assistenciais, reforçando a omissão do Estado na concretização de políticas públicas educacionais.

Sob essa orientação, temos observado uma retração no atendimento público e percebemos que grande parte dos recursos aplicados na educação infantil estão vinculados à Secretaria de assistência. O projeto inicial de LDB, que buscou garantir

¹³⁸ Shiroma et al., 2000, p. 51.

¹³⁹ Nesse contexto surgem diversos programas para a educação, entre os quais destaca-se “Amigos da escola”.

para as crianças um “status” de sujeito de direitos, já no texto final revela o embate entre as diferentes forças políticas que estiveram presentes em todo processo de sua tramitação, evidenciando que as conquistas foram cerceadas porque vão contra a concepção de Estado vigente.

Nesse contexto de um grande conjunto de regulamentações, vivenciamos políticas sociais pautadas na assistência, onde os mecanismos legais e a implementação de programas emergenciais são compatíveis com as políticas de um Estado mínimo, denunciando a desresponsabilização e a omissão do Estado com o dever da educação infantil. Na verdade, a persistência de redes de instituições conveniadas, além de programas não formais, ao invés de instituições públicas, reforçam e definem uma sintonia com a tendência política apontada nos documentos internacionais.

Frente a estas determinações provocadas pelos documentos internacionais, a Portaria da S.A.S., de 19 de julho de 2000, no artigo 4º β1º e β2º, institui novas “modalidade de Apoio à criança de zero a seis anos” até que os sistemas municipais de educação assumam gradual e integralmente esse serviço

*Atendimento em Unidades de Jornada Integral ou Parcial: essa modalidade era tradicionalmente desenvolvida em creches e pré-escolas. Abre-se a possibilidade de realizar esse atendimento também em outros espaços físicos, utilizando inclusive outras formas de trabalhos coma as 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 (Portaria SAS, anexo 7, grifo meu)*

Regulamentações desse tipo evidenciam a concepção vigente que impede a concretização de políticas educacionais para as crianças pequenas tendo como princípio “o direito à educação”, entretanto, priorizam ao “arrepio da Lei” políticas de assistência que têm como princípio “o atendimento às crianças integrantes de famílias vulnerabilizadas pela pobreza”, onde a tônica são programas informais. Este embate na (in)definição do Estado de uma política nacional para a educação infantil demonstra o

paradoxo entre os objetivos proclamados e os objetivos reais da LDBN, impedindo a concretização da expansão do atendimento em instituições públicas às crianças pequenas.

Vale destacar que, apesar da Portaria da SAS (quase cinco anos após a LDBN), regulamentar a modalidade informal de atendimento, existe no Brasil uma extensa rede de instituições não cadastradas. A falta de financiamento público desloca a responsabilidade do Estado para as comunidades. Muitos estudos sobre o panorama da real situação do atendimento da população de 0 a 6 anos no Brasil, em seus Estados e Municípios, demonstram a existência de uma rede de atendimento informal além de indicar que as condições sócio-econômica das famílias influenciam as chances de atendimento, reforçando os mecanismos de exclusão vivenciados por uma grande parcela da população.

A partir de um processo amplo de discussão que culminou no ECA e na LDBN, e que buscou garantir para as crianças um “status” de sujeito de direitos, vivenciamos políticas sociais tão desarticuladas e ainda tão pautadas na assistência porque, na verdade, não é prioridade para os países de terceiro mundo gastar com crianças de zero a seis anos, deixando esta tarefa para comunidade. Enfim, a produção destes mecanismos legais e a implementação destes programas apontados são compatíveis com as políticas de um Estado mínimo cujas medidas denunciam a desresponsabilização do Estado com a educação.

CAPÍTULO III - A Educação da Criança de zero a seis anos em Florianópolis

“Olhem para o céu, há um desejo premente pela manhã que nasce diante de vocês. A História, apesar de sua dor lancinante, jamais pode deixar de ser vivida; se enfrentada com coragem, dispensa ser revivida. Olhem para o dia que irrompe diante de vocês. Façam com que o sonho renasça”. Maya Angelou

3.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS

A análise das políticas educacionais tecida no capítulo anterior permite traçar um paralelo com as políticas públicas para a educação infantil implementadas no município de Florianópolis nos anos 90. Como já foi discutido anteriormente, a nova Legislação Educacional define os municípios como o principal responsável pelo atendimento de crianças com idade entre zero a seis anos em instituições de caráter educativo e determina, ainda, que as creches e pré-escolas existentes ou que vierem a ser criadas devam vincular-se aos sistemas de ensino. Mesmo assim, vivemos momentos de muitas discussões e preocupações em torno da implementação de políticas educacionais que concretizem as novas definições legais proclamadas para a educação infantil.

Nesse sentido, este capítulo busca descrever as condições de expansão e acesso do atendimento público e gratuito na rede de educação infantil do município de Florianópolis, bem como desvelar quais as alternativas encontradas pelas famílias excluídas desse atendimento.

Para tanto, a discussão das condições de acesso e expansão do atendimento às crianças de zero a seis anos na rede pública municipal de Florianópolis requer uma abordagem histórica, ainda que breve, do processo de constituição dessa rede. A pesquisadora Luciana Ostetto, na pesquisa “Educação Infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal”¹⁴⁰, buscou mapear aspectos da criação e expansão da rede municipal. O processo de criação e desenvolvimento das instituições de educação infantil do Município de Florianópolis de alguma forma acompanharam a trajetória histórica da educação infantil no Brasil:

Inicialmente cumprindo a função primordial de atendimento às crianças “carentes”, guardando-as e alimentando-as enquanto suas mães trabalhavam fora do lar, vai mesclando-se, no decorrer de seus vinte anos de existência, com um trabalho de preparação para a escola de primeiro grau, onde os exercícios de

¹⁴⁰ Luciana Ostetto em “Educação Infantil em Florianópolis” fez um estudo aprofundado dos aspectos de criação e expansão da rede municipal de atendimento às crianças de zero a seis anos no período de 1976 a 1996, Ed. Futura, 2000.

coordenação motora predominam. Vai, enfim, avançando em concepções próprias de seu tempo, como por exemplo a defesa do desenvolvimento e da autonomia como metas da educação nos anos 80, e a defesa da brincadeira e da linguagem como eixos metodológicos, nos anos 90¹⁴¹.

Embora acompanhando as tendências nacionais no atendimento à criança pequena, a rede de educação infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis teve sua vinculação desde o projeto inicial com a Secretaria Municipal de Educação. É importante considerar que em âmbito nacional é mais comum as creches estarem vinculadas às Secretarias de Assistência e as pré-escolas às Secretarias de Educação. Esta é, pois, uma peculiar diferença do município de Florianópolis.

Neste contexto, inicia-se em 1976 a educação infantil pública municipal em Florianópolis, com a inauguração do Núcleo de Educação Infantil (NEI) no Bairro da Coloninha, atendendo quatro turmas de crianças de 4 a 6 anos, em período parcial, sendo no ano seguinte transformado na Creche Professora Maria Barreiros.

O Projeto Núcleos de Educação Infantil/1976, elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS) da Prefeitura Municipal de Florianópolis, tinha por finalidade a implantação, em caráter experimental, de unidades piloto de atendimento ao pré-escolar. O Projeto indicava que a clientela a ser atendida seriam: *“os mais carentes social e economicamente, na faixa etária de 3 a 6 anos”*, e para inscrição: *“serão inscritos, mediante apresentação de certidão de nascimento (...) os meninos residentes na periferia do NEI¹⁴²”*.

O Projeto/76 não indicava o atendimento em instituição tipo creche e também não se referia a esta faixa etária. Mesmo assim, em 1979, o NEI Coloninha transformou-se em creche. A implantação da creche representou uma nova modalidade de atendimento pré-escolar, contemplando a criança de zero a seis anos, iniciando-se, assim, o atendimento aos bebês na rede municipal.

¹⁴¹ Ostetto, 2000, p.28.

¹⁴² In: Ostetto, 2000, p.38

Aquela época configurava um período significativo para a educação da criança pequena no Brasil. Naquele mesmo período/1975, foi criada a Coordenadoria de Educação Pré-Escolar-COEPRE, ligada ao MEC, a qual incentivava a criação, nas Secretarias de Educação, de coordenadorias voltadas para o pré-escolar. Segundo Ostetto, neste período *a educação pré-escolar recebe atenção especial, sendo mesmo proclamada como solução para os problemas das escolas de primeiro grau*¹⁴³ (...) Assim, o programa de educação pré-escolar implementado no município nos anos 70 recebe, mesmo que indiretamente, as influências do ideário educacional pautado nos princípios da educação compensatória.

A rede municipal, nos últimos 25 anos, cresceu e expandiu-se. Atende atualmente um total de aproximadamente 5.536 crianças em duas modalidades de instituição educativa: 27 Creches e 35 Núcleos de Educação Infantil (N.E.I.), num total de 62 unidades (anexo 8)¹⁴⁴. A creche caracteriza-se pelo atendimento de crianças na faixa etária de zero a seis anos, preferencialmente em período integral, das 7h às 19 hs. O N.E.I. atende em período parcial das 8h às 12h e das 13h às 17h, preferencialmente crianças de quatro a seis anos. Em cada grupo de crianças, atuam dois educadores: professores habilitados, regidos pelo Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei n.º 2.517/86 e professores leigos, os auxiliares de sala, regidos pelo Estatuto do Quadro Civil com formação mínima de ensino fundamental.

Tanto as Creches quanto os N.E.Is estão sob a coordenação do Departamento de Ensino através da Divisão de Educação Infantil da S.M.E. O depoimento de uma técnica da divisão reflete o avanço considerável da rede desde sua criação:

Houve um salto qualitativo na educação infantil da rede. Na questão do atendimento, em termos de currículo, de estrutura, enfim teve um salto muito positivo, se a gente for comparar. Está abrindo muitas escolas particulares, mas assim de fundo de quintal, com interesse muito mais comercial, e tudo mais. Se for ver a fundo, por mais que seja um processo devagar, mas hoje o nível de formação dos professores da rede teve um grande aumento, está num nível legal comparado a dez anos atrás, e também o nível de atendimento, da creche, de materiais e tudo mais.

¹⁴³ Ostetto, 2000, p.39.

¹⁴⁴ Dados referentes à 2000, fornecidos pela ASPLAN/SME

Então houve e está tendo uma preocupação, e a qualidade melhorou muito, pensando 10 anos atrás, com certeza a relação era outra, então a demanda aumenta muito mais (...) (entrevista 11, técnica da SME).

O depoimento acima reflete a sintonia com as preocupações de pesquisadores e educadores da área que estão buscando constituir uma educação infantil de qualidade, porém a técnica destaca que esta não é uma postura clara para todo Departamento de Ensino, revelando as contradições engendradas no próprio contexto da Secretaria e evidenciando a inexistência de uma política de educação infantil, como indica o relato abaixo:

Quero dizer, nesse sentido, que não existe uma política clara (...), não existe uma política clara a partir do momento, em que por mais que se tenha uma "Divisão de educação infantil", que está estudando, que está revendo toda esta situação, e que dá seu parecer, ela não é de repente conceituada, na medida em que outros setores não entendem a política da Divisão da educação infantil, por isso não fica claro qual é a política da educação infantil, pode ter aqui na Divisão, fazendo todo um trabalho de formação, mas não fica claro, (...) essa política não fica clara para a Secretaria como um todo, para a Secretaria e para a Rede Municipal de Educação, então fica vago, a partir do momento em que ela não é contemplada, reconhecida, então isso fica difícil (entrevista 11/ técnica da SME).

Tendo em vista as mudanças substanciais para educação infantil proclamadas na legislação educacional nos anos 90, apresento os dados de expansão, número de crianças atendidas e números de unidades da rede municipal do ensino fundamental e da educação infantil no período de 1990/2000. Entretanto, é preciso destacar que, ao analisar os documentos oficiais fornecidos pela ASPLAN/SME¹⁴⁵, foi possível constatar que a Divisão de Educação Infantil, além da rede regular composta de 62 unidades (anexo 8 e 10), coordena e mantém uma rede de entidades conveniadas composta de 45 unidades (anexo 9 e 11). Estas entidades são instituições que mantêm convênio com a Prefeitura Municipal, através de merenda, professores ou subvenção social.

No âmbito desta pesquisa, que toma o tema do "direito à educação infantil" como objeto de estudo, optou-se por realizar uma análise dos dados de expansão do atendimento às crianças pequenas na rede no período subsequente à LDB/1996-2000. Essa perspectiva de análise buscou dar visibilidade às contradições engendradas em

torno da polêmica assistênciaXeducação, tendo em vista as questões pertinentes à legislação e ao direito à educação infantil discutidas no capítulo anterior, que revelaram as duas faces da nova LDB.

**CRESCIMENTO DAS REDES EM NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS/
NÚMERO DE UNIDADES NO PERÍODO DE 1990/2000 (ANEXO 12, 13 e 14)**

Ano	Nº de escolas de ensino fundamental	Nº de alunos atendidos no ensino fundamental	Nº de unidades de educação infantil	Nº de crianças atendidas na rede municipal	Nº de crianças na rede de entidades conveniadas	Nº de unidades da rede de entidades conveniadas
1990	30	8.286	39	2.375	-	-
1991	32	8.411	42	2.383	-	-
1992	33	8.972	49	3.741	-	-
1993	33	10.153	57	4.336	-	-
1994	33	10.758	58	4.215	-	-
1995	33	11.887	56	4.589	¹⁴⁶	-
1996	34	11.952	57	4.629	4.546	38
1997	34	12.283	57	4.820	5.082	40
1998	35	12.840	61	4.959	5.918	42
1999	36	13.167	62	5.360	6.311	42
2000	36	13.416	62	5.536	6.331	45

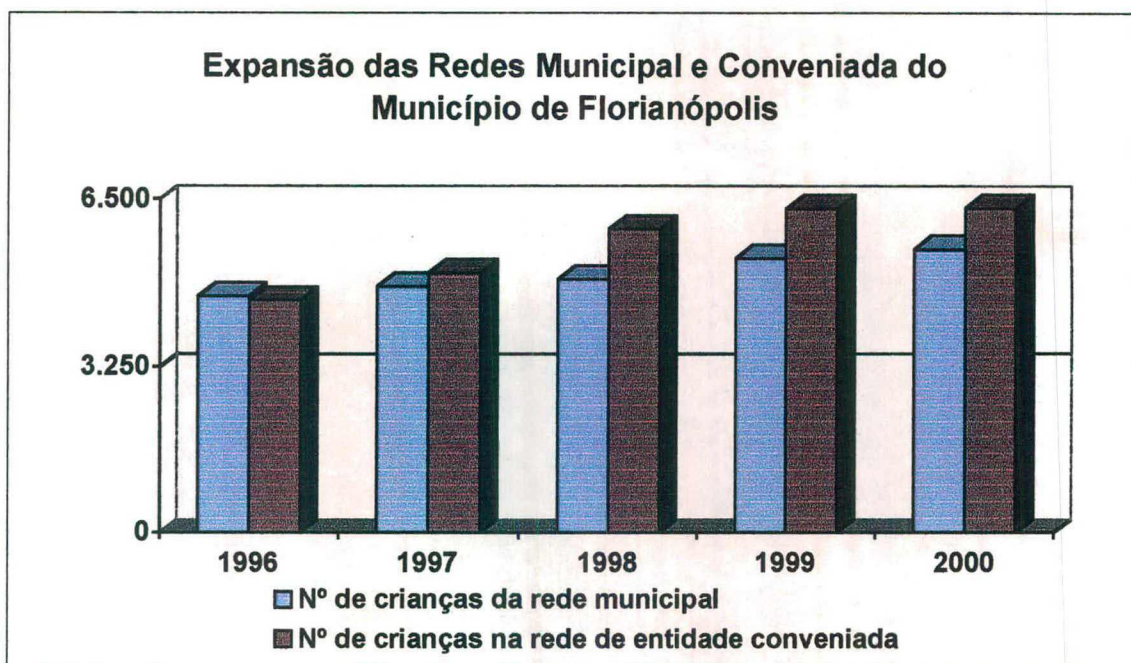
Dados fornecidos pela ASPLAN/SME - 2000

Se analisarmos só o período subsequente à LDBN, os dados apresentados permitem constatar que, em 1996, foram atendidas na rede municipal de educação infantil 4.629 crianças, num total de 57 unidades (23 creches e 34 NEIs) e nas entidades conveniadas, 4.546 crianças, num total de 38 unidades. No ano de 2000, foram atendidas 5.536 crianças, num total de 62 unidades (27 creches e 35 NEIs), e na rede de entidades conveniadas foram atendidas 6.331 crianças, num total de 45 unidades.

¹⁴⁵ Dados fornecidos pela ASPLAN/2000 – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

¹⁴⁶ A ASPLAN/SME não dispõe dados sobre as entidades conveniadas nesse período.

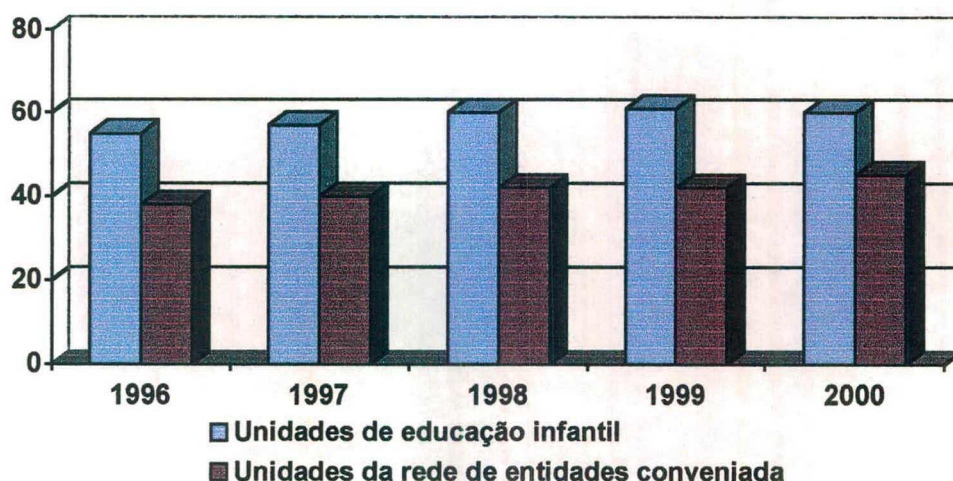
Destaca-se que a população infantil de zero a seis anos na capital na década de 90 era de 34.090¹⁴⁷ crianças.



A análise dos dados indica que no período de 1996 a 2000 a rede municipal aumentou 8,77 % em número de novas unidades, ao passo que a rede conveniada aumentou em 18,42 % de novas unidades. Nesse mesmo período, a rede regular passou a atender 925 crianças a mais, representando um aumento no índice de cobertura de 19,59 %. Ao mesmo tempo, a rede conveniada aumentou o número de crianças atendidas para 1.785, representando um índice de 39,26%. Diante destes fatos, observa-se que a rede regular obteve um crescimento em número de unidades de 8,77 %, ao passo que o número de crianças atendidas aumentou para 19,59%. Na rede conveniada, o índice de crescimento de unidades foi 18,42 % e de crianças foi 39,26%.

¹⁴⁷ Dados do IBGE - Censo de 1991.

Nº de Unidades de Educação Infantil das Rede Municipal e Conveniada do Município de Florianópolis



É importante destacar que, ao comparar a expansão das duas redes, percebe-se que a rede conveniada passou a atender 11,94% a mais que a rede regular em número de crianças atendidas, embora sua rede tenha aumentado em número de unidades apenas 9,65 % a mais que a rede regular. Esses dados revelam a sempre presente e crescente expansão do atendimento às crianças pequenas pelo convênio, tendo em vista a desobrigação do Estado com a educação pública. Conforme já discutido anteriormente, podemos dizer que o fato do financiamento do atendimento à infância estar nas políticas de assistência social e também a regulamentação da portaria da SAS, possibilita a manutenção dos programas por convênio, onde a sociedade civil, através de ONGs dentre outras, assume a tarefa pública do atendimento em creches e pré-escolas.

Essas alternativas encontradas pelo poder público para minimizar os custos com o atendimento de caráter público em creches e pré-escolas legitimam o caráter compensatório e assistencialista do atendimento às crianças pequenas, além de referendar as recomendações sintonizadas com a idéia de Estado mínimo e regulador, onde a expansão do atendimento só será prevista para o investimento privado ou comunitário. Segundo Arelaro, isso significa que de agora em diante:

(...) o dever do Estado para com a educação será consolidado através da mobilização da sociedade (comunidades) para juntos (Estado e sociedade), decidirem quem, quando e de que maneira vai-se chamar a população para que

*ela mesma resolva seus problemas (de forma criativa é claro!), mas fundamentalmente, sem ônus para o Estado*¹⁴⁸.

Os dados até aqui observados, com relação à expansão do atendimento às crianças de zero a seis anos na rede municipal de Florianópolis e na rede de instituições conveniadas, reforçam e definem uma sintonia com a tendência política apontada nos documentos internacionais, em que a expansão da assistência e das atividades à primeira infância devem se pautar, principalmente nas intervenções da família e da comunidade.

Nesse sentido, as questões acima assinaladas e a análise dos dados revelam a história da dupla trajetória das instituições de educação infantil: uma rede pautada na assistência e na filantropia e outra rede pautada na tendência educacional. Desta forma, percebe-se que as políticas sociais e as estratégias do governo nos anos 90 ratificam esta divisão, perspectivando políticas compensatórias em sintonia com os documentos internacionais.

Vale ressaltar novamente que a portaria da SAS discutida anteriormente reflete o confronto entre o proclamado na legislação e o que se realiza, ou seja, a regulamentação de programas de apoio alternativo às crianças pequenas impossibilita a superação dos espaços de segregação social, pois isola as crianças pobres nesses programas vinculados aos órgãos de assistência social. Conseqüentemente, a materialização da portaria ministerial, a gestão dos recursos financeiros vinculados aos programas de assistência, e as políticas educacionais em curso, provavelmente, têm influenciado a retração da rede pública municipal, bem como têm possibilitado a ampliação da rede conveniada como forma alternativa de atendimento à criança pequena.

Esta diferença em números de crianças atendidas e em números de unidades entre as duas redes (rede regular e rede de entidades conveniadas) aponta para alguns questionamentos: será que na rede regular aumentou o número de crianças por sala, ou aumentaram novas salas nas unidades? Em que faixa etária se deu a expansão nas redes? Será que as crianças que estão na rede conveniada são as das listas de espera da rede

¹⁴⁸ Arelaro, 2000-a, p.55.

regular? Ou estes dados indicam uma relação direta com a efetivação das políticas ditadas pelos organismos multilaterais?

A análise destes dados, embora importantes, devem suscitar novos estudos, uma vez que nosso foco de análise, neste momento, está relacionado com as questões ligadas à demanda e condições de acesso à rede pública municipal de Florianópolis; em dar voz às famílias excluídas e, principalmente, em conhecer as alternativas encontradas por elas. No entanto, estes questionamentos não poderiam deixar de ser explicitados, pois acredito que indicam caminhos a serem percorridos por outras investigações.

3.2. CRITÉRIOS PARA MATRÍCULA DE INGRESSO - QUEM SERÃO OS EXCLUÍDOS?

Muitos estudos¹⁴⁹ confirmam as dificuldades em se traçar um panorama sobre a real situação da população de zero a seis anos no Brasil, em seus Estados e Municípios. A questão se complexifica quando se trata das instituições de educação infantil, pois, na verdade, existem problemas na coleta de dados. Atualmente são duas as principais fontes que buscam estes dados: o IBGE e o INEP/MEC. Os dados são coletados através de levantamentos realizados pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem do Domicílio), pelo Censo Demográfico, e pelo Ministério da Educação/Censo Educacional, porém destaca-se que o MEC baseia suas fontes somente nos serviços educacionais formais. Início esta discussão destacando que, segundo os dados da PNAD/IBGE em 1995, o Brasil possuía uma população de 21.375.192 crianças na faixa etária de zero a seis anos. Na faixa etária de zero a três anos, 12.073.480 crianças e na faixa etária de quatro a seis anos 9.301.712 crianças. Ainda com relação à população infantil, em 1999¹⁵⁰, segundo a PNAD/IBGE, havia 12,7¹⁵¹ milhões de famílias (anexo15) com filhos de zero a seis anos.

¹⁴⁹ Ver os estudos que discutem a situação da educação infantil e coleta de dados: Rocha e Silva Filho 1995, Barreto 1998, Kappel 2000, Rosemberg 1999b.

¹⁵⁰ Estes dados foram obtidos no Documento Síntese de Indicadores Sociais / 2000 do IBGE, n5.

¹⁵¹ Está disponível neste trabalho a tabela com o número de famílias com filhos de 0-6 anos em 1999

Ao se observar a renda dessas famílias, percebem-se desigualdades na distribuição da renda familiar. Do total das famílias com crianças de zero a seis anos de idade, 31,2% tinham em média uma renda per capita de meio salário mínimo¹⁵². De acordo com a PNAD de 1999, a taxa de escolarização, ou seja, a frequência de crianças de zero a três anos de idade no período de 1995/1999 apresentou um crescimento, passando de 7,6% em 1995 para 9,2% em 1999 (anexo 16). A frequência das crianças de quatro a seis anos em instituições também apresentou um aumento. Em 1995 era de 53,5% e em 1999 alcança 60,2% (anexo 17).

Quando se analisa a escolarização tendo a renda familiar como parâmetro, porém, observa-se que quanto maior for a renda familiar, mais elevada é a taxa de frequência e vice-versa. Destaca-se, também, que o Estado de Santa Catarina acompanha a tendência nacional. Segundo os dados da PNAD de 1999, a taxa de escolarização das crianças de zero a três anos é 12,4% e a taxa de escolarização das crianças de quatro a seis anos é de 60,7 %. Observa-se, ainda, que quanto maior for a renda familiar, maior é a taxa de escolarização das crianças. A população em Santa Catarina na faixa etária de zero a seis anos era em 2000 de 718.571 crianças e foram atendidas um total de 219.522 crianças no Estado, segundo os dados do Censo da Educação Infantil/MEC¹⁵³.

Diante dessas indicações, para avaliar a democratização da educação infantil e as condições de acesso e expansão das vagas na rede municipal de Florianópolis, é necessário comparar os índices de cobertura para os diferentes segmentos sociais, e não só sob a ótica dos dados da expansão. Ao longo da trajetória histórica da constituição e expansão da rede de educação infantil do município de Florianópolis, percebe-se que, apesar do crescimento das vagas nas Creches e NEIs, ainda há um longo caminho a trilhar para que a demanda seja atendida.

(anexo 15).

¹⁵² Os anexos 16 e 17 são tabelas que trazem as taxas de escolarização das crianças de 0-3 e 4-6 por renda das famílias residentes em domicílios permanentes, PNAD de 1999.

¹⁵³ Dados fornecido pela Secretaria de Educação e MEC/Dados preliminares do Censo de Educação Infantil., In: Diário Catarinense de 20/09/01.

Em 2000, no Município de Florianópolis, segundo os resultados do Censo Escolar¹⁵⁴, foram atendidas na pré-escola 9.831 crianças¹⁵⁵. Com relação às matrículas de educação infantil na rede municipal, foram atendidas um total de 12.423 crianças¹⁵⁶ (rede pública e entidades conveniadas). Tendo em vista que a população de zero a seis anos na capital era, na década de 90, de 34.090¹⁵⁷ crianças, esse atendimento no município representa 40% da população de zero a seis anos da capital.

Nessa perspectiva de análise, no entanto, é necessário destacar que Rosemberg aponta que o índice de cobertura, por si só, não constitui um bom indicador para avaliar o progresso da educação no país, num estado ou num município. Para avaliar se o índice de cobertura responde aos princípios de igualdade de oportunidades, têm-se que levar em conta vários aspectos: se a expansão vem ocorrendo de modo equânime para meninos e meninas, residentes em zona urbana ou rural, brancos e negros, provenientes de famílias dos diferentes estratos sócio-econômicos, entre outros¹⁵⁸.

Nesse sentido, discutiremos as condições de acesso e seleção de vagas na rede municipal de Florianópolis, tomando como referência o índice de cobertura, os dados de expansão e os documentos oficiais analisados, tendo em vista que os dados disponíveis não consideram as condições de acesso e expansão sob outras perspectivas.

Assim, no início do atendimento de educação infantil no município de Florianópolis, a inscrição feita pela comunidade era válida como matrícula. Só no momento em que a procura passou a ser maior que a oferta de vagas foi solicitado comprovante de trabalho e renda da família. Sendo assim, foi necessário adotar alguns critérios de seleção e, entre eles, um que permanece até hoje: a condição sócio-econômica e o critério de renda familiar. Esta sistemática de seleção das crianças foi sendo adotada como regra pela Secretaria e persiste até hoje, pois há ainda muita criança em lista de espera¹⁵⁹.

¹⁵⁴ Para aprofundar os dados do Censo Educacional 2000 ir ao endereço eletrônico: www.inep.com.br

¹⁵⁵ Os dados das instituições creche ainda não estão disponíveis.

¹⁵⁶ Dados fornecidos pela ASPLAN/SME 2000

¹⁵⁷ Dados do IBGE - Censo de 1991.

¹⁵⁸ Rosemberg, 1999-b, p.50.

Naquele período, os critérios de seleção poderiam estar de acordo com a legislação vigente e com as políticas sociais de amparo e assistência justificando-os, contudo, após tantos avanços legais que proclamam “a criança enquanto sujeito de direitos”, acredita-se que a manutenção destes critérios de seleção, que se fundamentam, sobretudo, nas condições sócio-econômicas, dificulta e impede o processo de democratização da educação, bem como a concretização de políticas que garantam um acesso equânime aos espaços públicos de educação infantil ainda que a demanda seja maior que o número de vagas oferecidos pelo poder público.

Nesse sentido, é importante questionar: considerando que a educação infantil constitui um nível educacional anterior à escolaridade obrigatória; considerando que é dever do Estado oferecer atendimento gratuito em creches e pré escolas às crianças de zero a seis anos de idade; considerando que o acesso às creches e pré-escolas é tanto um direito de pais e mães trabalhadoras quanto das crianças até seis anos; coloca-se a seguinte pergunta: **porque existem critérios para matrícula de ingresso nas instituições de educação infantil da rede municipal de Florianópolis?**

Diante destes questionamentos, o primeiro fato a revelar é que a demanda por estes equipamentos públicos tem sido muito maior que a oferta de vagas e que a questão da expansão de vagas públicas se complexificou a partir da Emenda Constitucional 14/96 que não possibilitou nenhum recurso específico para a educação infantil, priorizando e “exclusivizando” o ensino fundamental. Segundo o documento “Plano Nacional de Educação” elaborado num amplo processo de discussão no II Congresso Nacional de Educação-CONED/97 em Belo Horizonte, a Emenda Constitucional desestimula a oferta de vagas na educação infantil por parte dos municípios, ou seja, exclui a educação infantil, impedindo que os municípios cumpram o dever constitucional.

Outro fato necessário a destacar é a análise da Portaria N.º 036/2000 (anexo 18), de 31 de outubro de 2000, que dispõe sobre a matrícula dos alunos de Educação Infantil

¹⁵⁹ Nome de crianças que compõem uma lista para serem chamadas à medida que surgem novas vagas.

para o ano letivo de 2001 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e que traz alguns indicadores para discussão e análise.

A portaria determina que:

Art. 3º - Ficam estabelecidos para a matrícula de alunos novos os critérios abaixo relacionados na respectiva ordem de prioridade:

- a) classificação da criança observando – se a menor renda per capita;*
- b) Crianças cujos pais/responsáveis ou o único responsável exerçam atividade remunerada;*
- c) crianças em que um dos responsáveis exerça atividade remunerada;*
- d) crianças cujos pais/responsáveis não exerçam atividades remuneradas; o parágrafo primeiro determina ainda que "prioritariamente serão classificadas as crianças que residam e/ou cujos pais trabalham próximo à Unidade de Educação Infantil".*

&1º Prioritariamente serão classificadas as crianças que residam e/ou pais trabalham próximo à Unidade de Educação Infantil, no Município de Florianópolis.

&2º Caso não haja vagas, as crianças deverão ficar na lista de espera, a qual não garantirá vaga para o ano subsequente.

Art.10 – A Direção Escolar deverá encaminhar à Assessoria de Planejamento (ASPLAN) – SME, o relatório de matrículas por turma e lista de espera (...) - anexo 19.

Ao analisar os artigos da Portaria, verifica-se que os “**critérios de seleção para matrícula**” utilizados pela SME são seletivos e excludentes, violam os direitos das crianças à educação infantil, colocam ordem de prioridades, ou seja, é selecionada a criança cuja família tenha a menor renda e cujos os pais tenham vínculo de trabalho, não respondendo aos princípios de igualdade de oportunidades.

Como já foi indicado neste trabalho, desde o projeto inicial de criação dos Núcleos de educação infantil em Florianópolis, os critérios para seleção já estavam presentes e já eram seletivos. Inicialmente, famílias com menor renda, e depois na implementação das unidades, além da renda os responsáveis teriam que apresentar vínculo de trabalho. No entanto, naquele período não se tinha o entendimento da necessidade social da educação e do cuidado das crianças pequenas em espaços coletivos que respeitassem os direitos das crianças e das famílias. Kuhlmann¹⁶⁰ destaca que naquele período a assistência e educação às crianças era entendida como um favor e

¹⁶⁰ Kuhlmann, 1988, p 181-197.

não como um direito. Deste modo, somente neste final de século, os direitos fundamentais das crianças são reconhecidos, pelo menos legalmente, evidenciando que no atual contexto social brasileiro a criança é reconhecida como sujeito social de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos enquanto dever do Estado e opção da família.

De algum modo, ao abordar os direitos das crianças e as condições de acesso na rede pública municipal, desvelam-se os mecanismos de exclusão vividos em nossa sociedade, sendo necessário considerar as condições sociais da infância no mundo contemporâneo. Sarmiento¹⁶¹ destaca que as condições de nascer e crescer não são iguais para todas as crianças. Vivem-se diversas infâncias num mesmo espaço e tempo. Os constrangimentos sociais que perpassam o mundo da infância aparecem em forma de situações como abandono, maus tratos, trabalho infantil, trabalho doméstico, falta de políticas sociais abrangentes, entre outros, revelando, segundo esse autor, a “crise social da infância”.

Nesse contexto de crise social, a defesa ativa dos direitos das crianças abre espaços de luta envolvendo diversos atores sociais, importando destacar:

*(...) como positiva para educação infantil a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que gerou a constituição das Comissões municipais e dos Conselhos Tutelares que, de alguma forma e em algum nível, tem sensibilizado a sociedade, os pais, os educadores e os governos para o direito social de proteção à infância e dentre eles o direito à educação*¹⁶².

Diante dessas considerações, o depoimento do Representante do Conselho Tutelar de Florianópolis acerca da defesa dos direitos das crianças na questão do acesso às vagas públicas torna-se relevante:

O critério de seleção para as vagas na educação infantil, que considera a menor renda e ter os pais ou responsável que trabalham é excludente, é uma violação aos direitos das crianças, pois as creches e pré escolas são

¹⁶¹ Sarmiento, 2000, p. 2-3

¹⁶² Arelaro, 2000-a, p.53.

um direito das crianças. Considero ainda que este é um espaço privilegiado de socialização para todas as crianças, e não só para as crianças cujos pais trabalham (Entrevista 6, Conselheiro Tutelar do Setor Ilha).

O depoimento acima indica que a nova legislação proclama o direito da criança à educação infantil, e que o sistema municipal se responsabilizará pelo seu atendimento em creches e pré-escolas, entendendo-se assim que todas as famílias que procurarem essa modalidade de ensino para seus filhos “**deveriam**” ser atendidas. Entretanto, não se tem conseguido resolver o problema da demanda por vagas públicas no município de Florianópolis, como revela esta pesquisa.

Diante destas constatações, fazem-se necessários alguns questionamentos: quem tem direito de acesso às vagas oferecidas na rede municipal a cada ano? mãe/pai que trabalham? a criança “sujeito de direitos”? a família de menor renda mas que comprova vínculo de trabalho? a criança mais pobre alvo dos programas emergenciais? Na verdade, esses critérios, no mínimo, não respeitam os direitos das crianças proclamados na forma da lei, fazendo da infância uma “**infância de papel**”. Nesse sentido, esta pesquisa tem revelado que a expansão da educação infantil na rede municipal de Florianópolis não leva em conta o processo de democratização da educação uma vez que só alguns segmentos sociais têm sido alvo desse atendimento.

É importante assinalar que os critérios que selecionam as crianças trazem à tona a polemização da questão legal. Isto revela na prática o que foi apresentado no capítulo anterior: nos objetivos proclamados, grandes conquistas para a educação infantil, colocada como algo inovador, como conceito de educação, não mais entendida como assistência, mas como um direito de todas as crianças enquanto sujeito público de direitos; nos objetivos reais, as restrições estão colocadas pelo problema do financiamento e da gestão, o que acaba repercutindo nas condições de acesso e expansão das vagas públicas.

Com o impasse no financiamento, a expansão da rede e o acesso universal às vagas públicas não se concretizam. Segundo Arelaro¹⁶³, a realidade educacional pós

¹⁶³ Arelaro, 2000-b, p. 29-30.

FUNDEF traz conseqüências graves para a educação infantil. Ainda que o número de alunos do ensino fundamental entre 1997/1998 tenha tido um aumento positivo de 6%, para a educação infantil percebe-se a partir de 1998 o congelamento ou a diminuição do atendimento.

A UNDIME, ao avaliar o FUNDEF, destaca que a diminuição do atendimento às crianças pequenas é resultado da retirada da participação dos estados nesse nível de ensino, bem como da incapacidade dos municípios em ampliar este atendimento devido à aplicação dos recursos do FUNDEF apenas no ensino fundamental. Arelaro destaca ainda que a educação infantil (...) *ao ser quase totalmente municipalizada, não vem recebendo recursos proporcionais (...) tanto pelo governo federal quanto pelos estaduais, impedindo por parte do município qualquer expansão*¹⁶⁴. Mais uma vez, comprova-se o quanto a LDB concretiza “a infância no papel de papel”.

No Estado de Santa Catarina, por exemplo, no período Pós-LDB, num entendimento equivocado de que a educação infantil seria prioridade e “exclusividade” dos municípios, vivenciou-se o fechamento de milhares de vagas no Estado nesse nível de ensino. O depoimento a seguir, do Promotor da Infância e da Juventude, revela na prática o que aconteceu em Santa Catarina:

Em 1997, o Ministério público teve que entrar com uma ação aqui em Santa Catarina para impedir o fechamento de dezenas de milhares de vagas de educação infantil (...) Em razão da LDB, houve uma interpretação equivocada do Estado de que a LDB tirava a responsabilidade dele, passando só para o Município e não é isso, até porque que a LDB não pode ferir o que diz a nossa Constituição Estadual, e a Constituição do Estado de Santa Catarina assegura que é dever do Estado a educação infantil também (entrevista14/Promotoria).

Diante da necessidade do cumprimento do ECA, o Ministério Público tem buscado garantir os direitos das crianças proclamados na legislação, dentre eles o direito à educação infantil. Com relação à concretização da exigibilidade do proclamado na lei, a postura da Promotoria da Infância e da Juventude é:

¹⁶⁴ Arelaro, 2000-b, p.31.

Em primeiro lugar, a Constituição, a LDB, o Estatuto, e no nosso caso a Lei Orgânica do município asseguram o direito da criança de zero a seis anos à educação infantil. É um direito e está assegurado. Ela tem o direito. Se ela for buscar esse direito, o poder público tem que garantir, independente da renda dela, independente de tudo. É evidente que as pessoas com melhor renda devem buscar a rede particular, até por questão de falta de vaga mesmo, de dificuldade de investimento. Agora, toda pessoa que procurar o poder público tem o direito à educação infantil (...) (entrevista 14/Promotoria).

Nesse contexto de dificuldades de expansão das vagas públicas, diz o poder público, torna-se necessário que critérios de acesso sejam mantidos pela Secretaria para que haja seleção da população a ser atendida. O depoimento da técnica da divisão da SME retrata o quanto esta questão é complexa, em relação ao direito de atendimento:

Essa questão sempre foi um "nó", porque todo ano tem que estar revendo esta "Portaria", sempre tem discussões, tem polêmica, tanto por parte de diretores das creches, como por parte da Secretaria e dos técnicos (entrevista 11/técnicoSME).

Entretanto este depoimento continua revelando como a questão dos critérios se complexifica quando envolve a Secretaria de Educação como um todo:

Neste ano, até foi levantada, uma outra forma de pensar esta Portaria, de que não houvesse este tipo de critérios, mas aí quando se passa pelo colegiado, quero dizer nesse sentido que não existe uma política clara disso, não existe uma política clara a partir do momento, em que por mais que se tenha uma Divisão de educação infantil,...) e que dá seu parecer, (...) a partir do momento em que ela não é contemplada, reconhecida, (...) isso não só na relação dessa questão das Portarias de matrícula, como de diversas questões (entrevista 11/técnicoSME)

Trata-se de uma questão complexa a organização da distribuição das vagas na educação infantil definida por critérios excludentes. Estes critérios consolidam uma concepção que relaciona o direito à creche e pré-escola somente ao direito da mãe trabalhadora e da família de menor renda, sem considerar a “**infância de direitos**”, que tem sido o resultado das lutas de educadores, técnicos e pesquisadores da área nestes dez anos após o Estatuto da Criança e Adolescente. O depoimento do Promotor da infância revela a incoerência desses critérios:

O que nós não podemos admitir é que alguns poucos sortudos, seja por sorteio, seja por privilégio, seja de que forma for, vão ter acesso à educação infantil, quando a grande maioria das crianças vai ficar de fora. O Estado (Estado Latu Senso) não pode se permitir ao luxo de dizer: "eu vou garantir só 5.000 vagas, ou eu vou garantir 10.000 vagas e as outras 5, 10, ou 20 mil vagas eu não posso garantir". E estas crianças vão ficar sem direito. O direito é universal e é um direito público subjetivo. E então a criança tem o direito e, dependendo de nós, do Ministério Público, a criança vai ter acesso (entrevista14/Promotoria).

Torna-se visível que a portaria que regulamenta a divisão das vagas legitima um sistema de subordinação na relação capital/trabalho. Silva destaca que no contexto da modernidade e da globalização coerente com os pressupostos neoliberais, rastros de exclusão e violência promovem, perpetuam e acentuam a má distribuição de riqueza, de renda, bem como de oportunidades¹⁶⁵.

É importante destacar, no entanto, que a SME reforça esta relação quando define critérios que, na verdade, funcionam como mecanismos que impedem a democratização do acesso à educação infantil. Apesar de alguns profissionais da Divisão de educação infantil da SME proporem que as vagas sejam distribuídas de outras formas, na tentativa de atenuar essas disputas, os depoimentos das famílias que buscam acesso à rede refletem que a postura de profissionais das instituições é de "autoritarismo e poder", demonstrando o quanto é difícil a concretização deste direito. Esta questão se complexifica para as famílias que vivenciam a exclusão, como indica o depoimento de uma técnica da Secretaria

(...) esta questão é muito complexa. Na verdade, estas famílias, há pouco tempo muitas ainda não sabiam, não reconhecem, não tem o mínimo conhecimento dos seus direitos, do próprio direito à creche. Agora os poucos que sabem ainda, um direito que já foi superado, que não é mais um direito da mãe trabalhadora, da família (...) mas é principalmente, é fundamental, e elas não reconhecem (...) que é um direito da criança (entrevista 11/técnicoSME).

Na verdade, se a SME assumisse as dificuldades em suprir toda demanda, poderia buscar discutir os critérios de forma coletiva em cada bairro, em cada comunidade de acordo com as especificidades e necessidades da localidade. Ter os

¹⁶⁵ Silva, 2000, p.88.

critérios de acesso já pré-determinados trazem na base o problema da disputa, da competitividade e da individualidade, acirrando os conflitos entre a população, como reflete este depoimento:

(...) aí fica uma briga, numa relação porque aí eu trabalho, eu tenho direito à creche, aquela mãe lá que não trabalha, não tem direito à creche, então aí fica nessa relação, na comparação, é difícil delas conseguirem enxergar, que vai além, é outra dimensão, é o direito da criança, vai além, independente se a mãe, se a família trabalha ou não, se tem pai se não tem, que tipo de família que é, se mora enfim...(entrevista 11/técnico secretaria).

Este depoimento revela o quanto o critério renda é polêmico, principalmente em uma sociedade com desigualdades sociais e econômicas. Na atual conjuntura brasileira é imprescindível a preocupação com os filhos dos desempregados, bem como com os pais que têm subempregos. Assim, o critério de vínculo de trabalho já descarta inicialmente uma grande parcela da população:

(...) é a seleção da pobreza mesmo. Se tem uma que ganha, (...) já vi situações de 5,00 reais a mais, e o outro, enfim, é a seleção da pobreza mesmo, super excludente, uma vez que não tem vaga pra todo mundo, e aí o que acontece mais, mais uma vez quando chegam essas informações, que chega esse tipo de seleção, este tipo de critérios (...) isso é um reflexo, como que chega isso para as famílias, nunca que vai chegar delas pensarem nessa ótica que é um direito do seu filho da sua criança, porque o poder público fica o tempo todo mostrando outra forma outro tipo, outra relação, então é difícil de elas entenderem isso (entrevista 11/Técnica SME).

Esse depoimento desvela exatamente a relação ambígua que se estabelece entre os sujeitos de direito. Esta concepção apresentada pela técnica da Secretaria é reforçada pelas mães que revelam o entendimento de que a creche é um direito da mãe trabalhadora. Elas defendem esta concepção e nem aventam a possibilidade de que esse é também um direito das crianças, como revela essa fala:

Muitas mãezinhas ficam em casa e as crianças na creche né, tirando, a vaga de outras (entrevistas 5/mãe)

As famílias que buscam acesso à rede, muitas vezes não reconhecem as instituições como uma necessidade social conquistada e nem como um espaço educativo

de vivência para as crianças. Isso se dá com certeza pela própria forma como são constituídos os critérios de seleção. Como o depoimento anterior destaca “é a seleção da pobreza”, são critérios excludentes e que não levam em conta o direito da criança de freqüentar estes espaços coletivos de socialização, independente da relação de suas famílias com o capital/trabalho. O fato de os critérios serem excludentes e também seletivos reforça e acaba com todas as possibilidades da própria população criar mecanismos de solidariedade e cooperação, acirrando-se o sentimento de acusação:

Mas (...) se for para pensar não tem culpado, eles não são culpados de terem essa visão. O próprio poder público ajuda a confirmar, afirmar, este tipo de equívoco, na medida em que tem critérios de seleção (entrevista 11/ técnico secretaria).

Em consequência disso, os profissionais das instituições que realizam a seleção das vagas reforçam os mecanismos de exclusão expressos nos critérios de seleção. Os depoimentos das famílias revelam muitas vezes que os profissionais se posicionam, tratando as famílias também pela “seleção da pobreza”, expressando as desigualdades econômicas e sociais:

(...) as pessoas da creche só olham para a renda, nem olham pra gente, nem conversam (...) acho que têm que visitar de casa em casa, pra ver as condições da mãe, quem fala a verdade, (...) (entrevista 5/mãe).

E neste outro depoimento está expressa a diversidade de sentimentos vividos por estas famílias.

(...) eu fui várias vezes na creche. Chega lá ela já pergunta qual a idade do teu filho, a gente fala a idade e ela diz assim: “não tem vaga”. Ela fala na cara da gente. Ela é bem grossa assim, a diretora. Eu sempre vou lá e converso com a diretora, ela não vai com a minha cara, mas não é só eu, a minha vizinha já falou que com ela é a mesma coisa, que não tem vaga. Ela pergunta assim: “qual idade do teu filho?” ela fala: “não tem vaga”, e também é porque ela acha que o salário que a gente ganha é um pouquinho mais (entrevista 7/mãe).

A análise, a partir dos fatos apresentados nesse depoimento, revela que o fato dessa mãe ganhar “um pouco mais” que as outras famílias que são selecionadas, dá visibilidade ao fenômeno da exclusão. É preciso ganhar “um pouco”, mas nem “tão pouco” para ter seu filho atendido na rede pública, no entanto as famílias que estão desempregadas não participam da seleção. O confronto entre emprego e desemprego

revela o paradoxo vivido pelas famílias. Precisa-se de uma certa renda para ter seus filhos atendidos: entre o “muito pouco” e o “pouco” estão as famílias selecionadas.

Como já foi dito anteriormente, a análise desses depoimentos confirma os processos de exclusão vividos na sociedade capitalista, reforçando que são as crianças filhas de famílias mais pobres as que têm menos chance de acesso à educação infantil da rede pública. Nessa perspectiva de análise, Nascimento¹⁶⁶, ao realizar um estudo acerca da situação atual da educação infantil no Brasil, indica que, se não ocorrer uma firme ação do Estado, visando atingir as crianças de família de menor renda, as crianças atendidas serão oriundas de famílias com mais de dois salários mínimos de renda. Como indicamos inicialmente, os dados analisados a partir da PNAD de 1999 indicam que quanto maior a renda das famílias maior a taxa de escolarização. Esses dados reforçam que as questões sócio-econômicas têm uma relação direta com a frequência em instituições educacionais. Verifica-se, então, que nas últimas décadas, tendo em vista principalmente a nova ordem social, o aumento das desigualdades sociais, na distribuição de renda, na igualdade de oportunidades, afetam sobretudo os setores populacionais menos protegidos pelas políticas sociais, entre eles as famílias mais pobres, as famílias mais jovens e as crianças¹⁶⁷.

Diante deste cenário contraditório, as famílias expressam a diversidade de sentimentos que perpassam este processo, que são vividos por cada um de forma distinta, como revela o depoimento a seguir:

Na época quando meu filho era pequeno, eu todo ano fazia matrícula, mas eu nunca conseguia uma vaga, na época do meu filho. Eu acho que é porque ele já ficava numa creche e elas achavam que como ele já estava lá eu não tinha necessidade de outra. Elas achavam que como eu tinha condições de pagar uma creche, que eu podia ficar lá. Ela nunca me deu uma vaga, eu acho que era por esse motivo, na época. Tinha que apresentar todos os documentos, documento da criança, mais o comprovante da minha renda, e do meu marido(entrevista 7/ mãe).

¹⁶⁶ Para aprofundar a questão da situação atual da educação infantil ver o artigo de Maria Evelynna Nascimento: “Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino”, 1999.

¹⁶⁷ Sarmento, 2000, p.3.

E este depoimento também revela como alguns profissionais lidam com os critérios de seleção, reforçando o mecanismo de exclusão:

Ela diz assim, "ah mãe, tem muitas mães que precisam mais que tu". Não tem tempo nem de sentar, de pé mesmo ela olha pra ti e diz assim. Eu tentei vaga quando ela tinha 4 meses e não consegui,(...) só que nunca consigo. (...) "mãe tem muitas crianças que precisam mais que tu". É o meu caso, na época que eu fiz, o comprovante do marido era um pouquinho mais alto, (...) ela nunca me deu uma vaga... eu fico indignada (...) uma colega minha foi lá e a diretora falou assim, que ela tinha duas crianças, se não tem vaga para uma, como é que ela vai conseguir para duas crianças, e ela é sozinha, e não consegue também. Eu acho que lá a diretora é um pouco... não está fazendo as coisas direito... eu acho... eu penso assim...(entrevista 7/mãe).

O que tem se revelado na "voz" dos sujeitos entrevistados é a manifestação clara da não consciência de que creche e pré escolas passaram a ser um direito das crianças e das famílias. "Eu preciso muito mais que ela". Para estas mães trabalhadoras na posição de excluídas não está presente uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser cuidada e educada em espaços coletivos, mas sim uma concepção de direito da mãe trabalhadora.

Das análises até aqui realizadas, é importante considerar que, num contexto mais amplo, as mudanças ocorridas nas relações sociais que envolvem a participação das mulheres no mercado de trabalho, as novas formas de constituição familiar, o grau de instrução das mulheres, interferem na luta por direitos sociais. Bobbio aponta que as transformações da sociedade contemporânea estão diretamente relacionadas às exigências por novos direitos sociais.

Nesse sentido, a partir do momento em que a mulher ingressa no mercado de trabalho, novas relações com as crianças precisam ser estabelecidas, e as instituições de educação infantil, nas palavras de Arroyo¹⁶⁸, precisam cumprir sua função de educar e cuidar, seja por necessidade ou seja por opção, conseqüentemente impulsionando a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. Assim, no início do anos 80, a expansão da educação infantil se deu principalmente pela pressão social das mães trabalhadoras. Naquele período, no entanto, as creches e pré-escolas não

eram compreendidas como lugares coletivos, como lugares que possibilitassem e facilitassem a socialização das crianças pequenas para além dos espaços privados de suas casas.

Agora, porém, neste contexto da sociedade brasileira contemporânea, o atendimento em instituições de educação infantil passa a ser entendido como direito de todas as crianças. Esta concepção de direito da mãe trabalhadora, entretanto, continua aparecendo, mesmo que veladamente, nos critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação para o ingresso das crianças nas creches e núcleos de educação infantil. Há um discurso implícito e coerente por parte da Secretaria, que perpassa uma série de orientações, como a Portaria de ingresso e matrícula, que reforçam o direito da mãe trabalhadora e da família de menor renda, desconsiderando os objetivos proclamados nas determinações legais. As entrevistas revelam também que algumas famílias reconhecem que a creche é um direito, que é um direito de todos, como neste depoimento, mas reforça a necessidade individual de cada um, vivenciada pela experiência da exclusão:

(...) eu acho que a creche é um direito, eu acho que é um direito de todo mundo, porque assim, sou funcionária pública, eu pago todos os impostos, eu pago tudo que é de direito, eu desconto INPS, a gente paga todas contribuições do Estado, da Prefeitura. Eu acho que a creche devia ser uma coisa assim a que todo mundo tivesse direito (entrevista 1/mãe).

Assim, o sentimento que emerge quando as mães vêem o nome de seus filhos nas listas de espera é de angústia e exclusão, de um direito violado, algo que nunca foi conquistado, sendo impossível reconhecer que os espaços coletivos de educação infantil são também uma conquista para todas as crianças, como revela este depoimento:

(...) creche tem que ficar aberta o ano todo. Nós nos Ingleses precisamos trabalhar o ano todo, eu preciso fazer faxina, ajudar meu marido. Ele é pescador, não vem pescaria pra ele, a gente não ganha nada (entrevista 10/mãe).

Em sua fala, percebe-se a angústia da exclusão de um direito, apesar de não estar claro se da mãe ou da criança. Na verdade, o mais importante é ser atendida. Essas falas revelam que as famílias não entendem que a questão de falta de vagas deve ser

¹⁶⁸ Arroyo, 1994, p. 89.

assumida pela SME. Os depoimentos deixam claro que algumas famílias deslocam a questão do acesso para si próprias, como se a culpa por falta de vagas fosse local, demonstrando que a discussão não é coletiva, que o problema não é social, que o problema não é político e nem dos governantes. Como se os problemas de acesso à rede municipal fossem só daquela comunidade, daquele bairro, daquela creche:

(...) eu preciso resolver meu problema, eu preciso de creche, no verão para trabalhar na praia, eu levo o menino junto, ele toma sol se queima, ele me pede para ir na creche (...)(entrevista 10/mãe).

No bojo desse quadro social, está presente este conflito. No entanto, a seleção e a organização da distribuição das vagas por critérios excludentes só gera mais disputas sociais onde acirram-se as incompreensões e sentimentos ambíguos, pois privilegia-se a mãe que trabalha e de menor renda. Diante deste cenário, as famílias vivem processos de opressão e buscam mecanismos para enfrentar esta diversidade, como indica este depoimento:

A gente que precisa, vai pra casa e escuta os comentários das pessoas, que os filhos delas foram sorteados, que vão lá fazem a declaração que não é verdadeira, porque elas ficam o dia todo em casa, e são sorteadas (entrevista 1/mãe).

Estes depoimentos ajudam a desvelar algumas estratégias que as famílias buscam para burlar os processos de exclusão presentes na legislação:

(...) por causa da renda, tem gente que pode pagar outra creche, tem carro e conseguiu vaga. Como é que pode? As pessoas passam as informações erradas, dão outro telefone, não fazem declaração verdadeira né, aí mentem, e às vezes nem trabalham. Estas pessoas que mentem é que podem pagar. Essa gente ganha mais que nós. Eu acho que pagam para ganhar a vaga. (entrevista 5/mãe).

Ao ouvir a “voz” destas famílias alijadas do atendimento público, muitos aspectos ocultos puderam ser revelados. Pudemos conhecer e refletir sobre a realidade do abandono, da exclusão, da indignação. Estas famílias que vivenciam a exclusão e que estão com seus filhos fora das creches e pré-escolas experimentam um sentimento de indignação e revolta frente às outras famílias que estão sendo atendidas, que garantiram de alguma forma o acesso do seu filho à creche e pré-escola pública.

Eu quero saber porque não consigo a vaga. Eu preciso trabalhar. Nós dois trabalhamos. Eu vejo as pessoas que levam os filhos de carro, têm telefone, vejo as mães passeando, é porque não precisam. Um monte de gente como eu não conseguiu vaga. (entrevista 5/mãe).

A partir da análise das entrevistas, pode-se perceber que para as crianças e famílias que buscam atendimento na rede pública, muitas vezes se coloca a alternativa desesperada de burlar os critérios, como enganar, forjar documentos, por conta de uma legislação injusta que tem como objetivo real a exclusão. Na verdade, estes mecanismos de seleção da Portaria de matrícula definidos a partir de critérios excludentes geram controle entre as famílias, individualismo e acima de tudo, acirram a competição.

Este depoimento expressivo reflete a revolta:

(...) eu e todas as pessoas que são carentes né, que precisam, porque a gente paga (...) tirar do dinheiro para pagar, pagar ainda. (...) A gente que vai lá, mostra a verdade, mostra o contracheque da gente né, conta a verdade para a pessoa, a gente é verdadeira, porque também se quisesse enrolar podia enrolar, podia mostrar uma declaração falsa, mas aí eu sei de caso verdadeiro, no lugar que eu moro que as crianças foram sorteadas. É uma angústia para gente, estou super angustiada mesmo (entrevista 1/mãe).

Na verdade, as mães que burlam não estão preocupadas em respeitar os critérios, elas querem e precisam que as suas crianças sejam atendidas, não importando a situação do outro. É a busca por um direito individual. Elas buscam algum meio de garantir a vaga. É uma reação contra os poderes excludentes da legislação. São forçadas a entrar no “jogo”, camuflando os dados, pois as regras são impostas. No entanto, nesse contexto onde os interesses individuais se sobrepõem, as famílias excluídas da seleção realizada pela SME falam do lugar que ocupam nesta trama social, como desvela este depoimento:

Mas eu já vi, eu sei de pessoas que ganham bem e as crianças ficam lá. Elas mentem. Ela não trata bem a gente, eu acho assim que ela não dá os direitos iguais para todas as pessoas, ela discrimina algumas, e dá vaga para outros (entrevista 7/mãe).

Estes depoimentos demonstram que as famílias que burlam os critérios encontraram uma forma de lutar contra as consequências excludentes da políticas neoliberais, no entanto, tais reações desencadeiam a revolta das famílias excluídas. E isso num país com altos índices de desemprego e desigual distribuição de renda, com inúmeras famílias sem oportunidades, faz com que a disputa pelas vagas na creche ou pré-escola acabe sendo um instrumento que acirra as gravíssimas desigualdades sociais provocadas pelas mudanças “globais” e pelas reformas implementadas pelas “políticas liberais”.

Diante de toda esta complexidade, a partir do cruzamento dessas múltiplas vozes que expressam um diversidade de aspectos, passaremos a conhecer algumas alternativas encontradas pelas famílias excluídas do atendimento público de educação infantil do município de Florianópolis.

3.3. Alternativas Encontradas pelas Famílias Excluídas

As análise até aqui tecidas revelam a insuficiência de creches e pré-escolas públicas para atender todas as famílias com crianças de zero a seis anos que procuram a rede de educação infantil do município de Florianópolis. Nesse sentido, essa seção tem como principal objetivo abordar a problemática da exclusão sob a perspectiva das famílias excluídas, dando visibilidade às alternativas encontradas por elas.

É necessário, mais uma vez, destacar que na sociedade brasileira contemporânea vivemos num sistema desigual, competitivo e excludente, onde a pobreza e a exclusão são produtos das relações sociais. Nessa direção, a pobreza e a exclusão abrangem privações na vida dos indivíduos, submetidos aos problemas da sobrevivência. Contudo, muito mais que a carência material, vive-se mais vergonhosamente a “**carência de direitos**”. Parafraseando Martins¹⁶⁹, vive-se a pobreza de direitos.

¹⁶⁹ Martins, 1993.

Nesse contexto, as famílias “**carentes de direitos**”, excluídas do atendimento na rede municipal de creches e pré-escolas do município de Florianópolis, de alguma forma têm buscado alternativas para o cuidado e educação de suas crianças pequenas. Esta pesquisa buscou conhecer os mecanismos e as alternativas que as famílias vêm encontrando para garantir educação e cuidado para os seus filhos de zero a seis anos, uma vez que o poder público municipal não tem possibilitado políticas de atendimento que proporcionem a todas às crianças acesso à rede, em consequência das contradições engendradas na legislação vigente, bem como a prevalência das políticas assistencialistas.

Ao desvelar as condições de acesso e expansão do atendimento no município de Florianópolis, deparou-se como uma lista de espera de 1.945 crianças (anexo 19). A “**lista de espera**” revela o fenômeno da exclusão vivenciado por inúmeras famílias, sendo um instrumento concreto e comum nas instituições públicas de educação infantil. No entanto, nosso olhar precisa ir além do nome das crianças inscritas em lista de espera, apresentada como números estatísticos. É preciso realizar investigações que revelem quem são as famílias com crianças em listas de espera e qual suas necessidades. Essa pesquisa procurou dar voz a algumas famílias excluída da rede pública com o objetivo de ajudar a desvelar estas necessidades.

Entretanto, para se traçar um panorama real acerca da necessidade de expansão do atendimento na rede pública seria necessário ir além da extensão das “**listas de espera**”. Conforme já foi dito, a avaliação da demanda por serviços destinados às crianças de zero a seis anos realizada a partir das listas de espera não caracteriza a real necessidade por este atendimento. Segundo Rosemberg, a demanda precisa ser avaliada, mesmo conhecendo a dificuldade dessa tarefa:

A demanda é uma necessidade sentida e expressa. Ela pode ser explícita ou latente: a explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido, etc.). A única forma de aferição da demanda latente é a realização de enquetes específicas. Na América latina são raríssimos, quase inexistentes os estudos sobre demanda: não sabemos quais as modalidades de serviços preferidos pela população e qual a extensão da demanda latente. Não dispomos de instrumentos

para avaliar qualquer tipo de demanda além da extensão da “lista de espera”¹⁷⁰ - grifo meu.

Nesse sentido, pesquisadores, educadores e profissionais ligados à infância no município apontam essa realidade afirmada por Rosemberg: existem muito mais crianças necessitando de atendimento em creches e pré-escolas do que aquelas aferidas nas listas de espera entregues à SME. A demanda vai além da lista, é a demanda latente, a pobreza de direitos ultrapassa a lista de nomes. Este depoimento confirma essa constatação:

Temos que saber quem não está no sistema, na rede, nos programas. Precisamos fazer uma pesquisa juntos, mapear a real necessidade das crianças da nossa cidade, para construirmos políticas públicas integradas,(...) Acredito que há uma demanda de 20.000 crianças necessitando atendimento em educação infantil (entrevista 2/técnica do Conselho da criança e do adolescente).

O promotor corrobora esta posição quando reflete sobre essa situação:

A municipalidade admite a carência de 5.000 vagas, mas estima-se que há muito mais (...) Na verdade, a Secretária Municipal da Educação de Florianópolis entende que a creche é um direito, mas que não é obrigação do município assegurar, e que se ela tivesse a obrigação seriam necessárias 5.000 vagas. E eu digo o contrário, ela tem obrigação, o Estado tem obrigação de assegurar, é um direito da criança (...) o município, no caso, tem obrigação de assegurar as vagas (entrevista/14/ Promotoria).

Nesse sentido, tanto a “demanda explícita” (lista de espera) quanto “a demanda latente” indicam que a educação infantil mais do que um direito da criança, é, de uma forma muito mais ampla, uma necessidade social vivenciada em todas as classes sociais. É necessário de forma urgente, portanto, que esses “direitos de papel” se transformem em políticas sociais públicas. Embora se discutam nesse final de século os problemas da infância e seus direitos, Sarmiento destaca que, ao mesmo tempo em que se procura respeitar os direitos das crianças, muitas delas continuam vivendo em situações adversas, enfrentando precárias condições de vida, como possivelmente encontram-se essas crianças à margem do atendimento público em Florianópolis.

¹⁷⁰ Rosemberg, 2000-a, p.11.

Nessa direção, importa destacar que para os direitos das crianças serem inscritos num texto jurídico, eles precisaram corresponder a um certo estado da sociedade, anunciando-se sob forma de movimentos sociais e de tensões históricas que, no caso do Brasil, culminou na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, a concretização desses direitos, principalmente os direitos sociais, só serão reconhecidos e respeitados na medida em que forem julgados compatíveis com princípios e objetivos do sistema político e econômico vigente. Desse modo, os Estados ocidentais do terceiro mundo dirão que o subdesenvolvimento impõe restrições à proteção dos direitos, pois qualquer que seja o seu conteúdo e natureza, não podem ter alcance verdadeiro a não ser que as condições sócio-econômicas permitam¹⁷¹. Por meio dessa pesquisa, tal afirmativa encontra fundamento uma vez que as restrições econômicas têm afetado a concretização do acesso universal a instituições de educação infantil públicas, tendo em vista as políticas restritivas de intervenção do Estado na área social.

Ao dar “voz” às famílias excluídas, ao ouvir/conhecer a narrativa dos itinerários por elas percorridos na tentativa de encontrar alternativas na tarefa de dividir o cuidado e a educação de suas crianças pequenas, uma diversidade de experiências se cruzaram acerca de suas necessidades cotidianas, sob diferentes perspectivas.

A análise das entrevistas indicam que muitas alternativas são encontradas dentro da própria família com o objetivo de dividir a responsabilidade pelo cuidado e a educação destas crianças. Essas alternativas, contudo, muitas vezes revelam práticas sociais relacionadas com as crianças, as quais não garantem seus direitos fundamentais. Este depoimento deixa transparecer nas entrelinhas a necessidade social das instituições de educação infantil como um espaço primordial no cuidado e educação das crianças pequenas:

(...) eu pago a minha cunhada para ficar com meu filho, só que é uma angústia, porque ela fica com ele, ele fica dentro de casa, tem os brinquedinhos dele, ele só quer brincar com panela, ela põe ele perto de uma pia... (pausa choro) ...perto de uma pia e fica cozinhando... (choro) ...e aí ele só quer ficar brincando com panela, uma coisa. Os brinquedos dele ele mais que destrói, porque ele joga uma tampa, uma panela não quebra ...outro dia ele se queimou numa panela, porque achou que a

¹⁷¹ Mbaya, 1997, p.21-22.

panela era de brincar ...(pausa...choro) ...era de brincar, aí ele botou a mão no fogão, porque ele fica o tempo todo, brincando na cozinha, porque ela só quer fazer as coisas dela. Ela quer lavar a roupa, ela não fica brincando com ele. Ela fica com os 2 filhos dela além de ficar com o meu. Fica com um filho de 12 anos e uma filha de 3 anos, e aí ela cuida dos 3 e faz as coisas dentro de casa. (Entrevista 1/mãe).

Este outro depoimento mostra outra alternativa encontrada por uma mãe:

Quando eu voltei a trabalhar, ela tinha 4 meses de idade. Eu peguei e resolvi pegar uma moça para cuidar dela, daí eu pagava a menina. A menina não cuidou direito da minha pequena, a minha pequena ficou doente teve, vários problemas, eu tive que tirar mandei a menina embora, tudo. Botei num outro lugar, era uma casa, domiciliar, elas cuidavam (...) Tinha umas 12 crianças. Eu pagava 150,00, mas daí tinha meio período para o meu filho. Lá a minha pequena, ficou muito doente (choro) a gente começa a pensar assim, lembrar, já passou por tanta coisa, tanta coisa, (...) a minha pequena doente, deu umas bolhas nela, daí eu levei para o hospital, gastei um monte, tive que tirar, daí eu até pensei em parar de trabalhar por esse motivo, de não conseguir um lugar, e cuidar da minha pequena que ficava num lugar ficava no outro parece uma criança jogada, que não tem um lugar para ficar certo, né... Daí né as pessoas falaram para mim não parar de trabalhar em outro lugar né, daí eu fui lá nessa moça e arranjei uma vaga lá, e ela está lá, agora ela está engrenando, a gente sofre olha... esperar creche do governo... eu acho assim... que não sei...(entrevista 7/mãe).

Os depoimentos demonstram que as alternativas encontradas pelas famílias quase sempre são em espaços improvisados que não apresentam contextos educativos, que não garantem e não respeitam os direitos fundamentais das crianças, de brincar, de vivenciar experiências diversificadas e significativas, de ampliar seu repertório cultural, entre outras possibilidades. Os relatos dessas famílias permitem compreender como essa situação é vivenciada. Vejamos mais um depoimento:

(...) nós começamos a deixar com uma mulher, na casa da mulher. Nós custamos também a conseguir, aí eu deixei ali, tinha bastante criança, ela cobrava 80 reais. Tinha que levar banana, toda a comida dela. Eu deixei ali, eu gostei muito porque a gente deixa, ...vai tranqüila para casa. Eu sempre tenho que arranjar alguém para pegar por causa do horário. Eu saio às 7 de lá, meu horário é até às 7, mas às vezes a gente sai 7:05 7:10, eu chego aqui 7:30, 7:45, às vezes eu chegava 8 horas. Passava já pegava ela, mas assim ela não dava banho, eu também não tenho experiência né, para mim assim oh, eu acho assim se tu vê que a criança tá suada, tá toda sujinha, então ao menos passar um lenço umedecido né,

só isso... Tem bastante crianças lá ...crianças em idade diferente...(Entrevista 9/ mãe)

As falas semelhantes dessas famílias evidenciam as dificuldades e a luta em conseguir uma alternativa. A diversidade da vida cotidiana, as perdas, as angústias, o desespero estão presentes no cotidiano das famílias:

(...) eu pagava para alguém cuidar. Eu deixava na casa da minha cunhada, era alguém da família que cuidava. Mesmo pagando parece que a gente sempre ficava devendo favor. Dava briga, às vezes uma cunhada cuidou, um falava uma coisa, então eu não agüentava mais. Eu sempre tive medo de deixar ele com outra pessoa. Inclusive no ano passado, ele não tinha 4 anos ainda, ele ia fazer 4 anos, aconteceu uma coisa horrível na minha vida. Um primo meu que é meu que é meio... até acho que ele não teve culpa(choro) (...) ele tentou violentar meu filho, então foi onde eu me desesperei... (entrevista 8 /mãe).

Na verdade estas alternativas são a única que as famílias encontram:

Eu até gostaria de estar numa creche do governo. Eu gostaria pelo motivo, que daí eu economizava, era um dinheiro que eu não ganho muito, era um dinheiro que sobrava para mim né, eu comprava outras coisas. Eu deixo de comprar roupa, eu deixo de comprar uma comida melhor para poder pagar, seria bom por esse motivo. Às vezes eu penso assim né.... lá essa creche... eu tenho uma impressão assim, se eu conseguir uma vaga lá eu vou deixar ela sim, por este motivo. que eu vou economizar... vai ser bom e lá ela vai aprender também, né vai ser melhor eu acho. Antes eu pensava um pouco diferente, mas agora eu já estou mudando de idéia. Se eu conseguir uma vaga, eu acho assim seria bom porque eu economizava, e ela aprendia... (entrevista 7/mãe).

A análise dos depoimentos indicam que as alternativas para muitas famílias têm sido em instituições não regulamentadas tipo “creches domiciliares” que, segundo Rosemberg, têm sido uma *modalidade de cuidado extra-doméstico*¹⁷² e que variam na sua denominação;

*Creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal – referem-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora*¹⁷³.

¹⁷² Este termo foi utilizado por Fúlvia Rosemberg para conceituar “creches domiciliares”. Esta conceituação será utilizada neste trabalho para definir as alternativas encontradas pelas famílias em instituições não formais.

Esta modalidade de atendimento não é nova, bem como não é específica do Brasil. Esse sistema de guarda das crianças pequenas tem sido muito difundido nos países subdesenvolvidos sob a égide das políticas de conveniamento entre o poder público e entidades sociais. Esta pesquisa tem revelado que esta modalidade de atendimento, muito difundida nos anos 70, influenciada principalmente por organismos como UNICEF, tem sido uma alternativa para o Estado como forma de expandir o atendimento às crianças pequenas. Assim, no descompasso das políticas educacionais do governo, a “participação comunitária” continua sendo estratégia importante na educação pré-escolar, como destaca o Relatório Delors publicado pelo Ministério da Educação:

O fato de um serviço comunitário polivalente se encarregar das necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança permite pôr em prática programas muito pouco dispendiosos. A educação pré-escolar pode, assim, ser integrada em programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial nos países em desenvolvimento, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar, muito caros, são acessíveis apenas a privilegiados¹⁷⁴.

Atualmente no Brasil existe um número significativo de instituições que atendem às crianças pequenas sem regulamentação. Como já foi discutido anteriormente, as indicações do Relatório Delors apontam para a implementação e proliferação de alternativas de atendimento de apoio à criança de zero a seis anos, assumindo diferentes formas, sempre incentivando a participação das famílias e das comunidades de base. Isso se torna mais grave tendo em vista a anuência da esfera governamental quando normatiza Portarias que regulamentam essas alternativas. Segundo Arelaro, com relação às creches essa situação torna-se mais grave:

Uma vez que nessa faixa etária sempre se admitiu a importância da participação de recursos da área de assistência social na efetivação do atendimento público, pois é fato notório que somente as crianças oriundas das famílias carentes do ponto de vista socioeconômico freqüentam creche pública no Brasil, por absoluta falta de vagas para atendimento de outros setores menos pobres¹⁷⁵.

¹⁷³ Rosemberg, 1986, p. 217.

¹⁷⁴ Delors, 1998, p.130.

¹⁷⁵ Arelaro, 1999, p.31.

Ainda que creches e pré-escolas marquem presença na atual legislação educacional no capítulo da educação, muitas crianças continuam à margem do atendimento público e gratuito, devido, dentre outras questões, à falta de financiamento. Assim, a concretização das políticas de educação infantil esta sintonizada com o papel do Estado em minimizar sua atuação. O governo, então, se desresponsabiliza da execução de políticas, uma vez que os investimentos públicos são mínimos. Por outro lado, é importante destacar que a ausência, insuficiência e inadequação de equipamentos educacionais agravam o problema das crianças pequenas nas ruas, das mulheres que economicamente são responsáveis por seus lares, além, é claro, de alijar o direito de todas as crianças a creches e pré-escolas públicas.

Esta pesquisa buscou identificar o quadro de exclusão do atendimento público no município de Florianópolis, além de conhecer as alternativas de cuidado extra-doméstico que estas famílias vêm buscando. Muitos estudos indicam que estas alternativas estão presentes em todo o país, como destaca Rosemberg:

Persiste no Brasil uma extensa rede de creches e também pré-escolas não registradas junto à administração educacional. Isto é, ao lado das pré-escolas registradas junto às Secretarias de educação convivem pré-escolas chamadas "populares" ou "comunitárias" ou "informais" e o sistema de creches (diretas ou conveniadas), grande parte dele ainda sob jurisdição da assistência (secretarias ou departamentos do bem-estar social), que não é atingido, via de regra pelo senso escolar, já alguns estudos evidenciaram a distância existente entre o cadastro de escolas que participam do censo escolar e aquelas efetivamente usadas pela população¹⁷⁶.

Se fosse possível aferir o número de crianças atendidas nestes espaços alternativos, talvez pudéssemos encontrar e avaliar a "demanda latente" pelos equipamentos públicos. Nesse sentido, Kappel¹⁷⁷, em estudo recente, aponta que existe um número significativo de creches e pré-escolas que funcionam sem registro e, conseqüentemente, não estão incluídas nos levantamentos oficiais do MEC. Isto se confirma quando se cruzam os dados do MEC x IBGE, constatando-se que muitas crianças são atendidas em instituições não cadastradas. A diferença de crianças freqüentando creche, pré-escola ou classe de alfabetização é de 26,03% nos dados do MEC x PNDA/IBGE. Esta diferença é significativa na medida em que no censo do

¹⁷⁶ Rosemberg, 1999-b, p.9.

MEC são coletados dados somente das instituições cadastradas, ao passo que a PNAD do IBGE questiona diretamente as famílias, ou seja, a PNAD questiona ao informante/chefe do domicílio se a criança frequenta ou não qualquer tipo de estabelecimento de educação infantil. Nesse sentido, sua abrangência é muito maior¹⁷⁸. Esta diferença nos dados confirmam a importância e a necessidade de regularização destas instituições no país, além de indicar a necessidade de ampliação dos índices de cobertura. Não basta, contudo, só elevar os índices, é preciso qualificar o atendimento nas creches e pré-escolas.

Diante destas indicações e do que os depoimentos revelaram, pode-se constatar que uma grande parcela da população excluída do atendimento na rede pública, provavelmente, pode estar sendo atendida em instituições com recursos e materiais humanos que podem não estar trazendo benefícios culturais e sociais para as crianças. Uma vez que estas instituições compõem uma “rede informal”¹⁷⁹, e que, provavelmente, não têm nenhum tipo de acompanhamento e possivelmente nenhuma garantia de educadores com formação para desenvolver um trabalho de educar e cuidar das crianças de zero a seis anos. Arelaro confirma esta questão quando aponta:

É fácil imaginar que a alternativa que vem sendo proposta pelos governos federal e estaduais para a solução desse problema é a privatização ou “comunitarização” das creches, onde a população (pobre) interessada deve buscar alternativas (baratas) para dar conta desse atendimento. A cobrança de mensalidades (sempre de acordo “com as possibilidades de cada um”), o uso de profissionais não especializados e de locais não apropriados já é um cenário para muitos municípios¹⁸⁰.

Esta pesquisa revela uma realidade nada diferente desta apontada por Arelaro, ou seja, no município de Florianópolis constata-se o crescente aumento do número de crianças atendidas em rede conveniada, além de discorrer sobre as alternativas encontradas por muitas famílias em lista de espera, cuja principal saída tem sido apelar

¹⁷⁷ Kappel, 2000, p. 135-137.

¹⁷⁸ Para aprofundar esta questão relacionada aos dados, ver o artigo de Fúlvia Rosemberg, “O Estado dos Dados para avaliar Políticas de Educação Infantil, 1999- b.

¹⁷⁹ Definição utilizada por Dolores Kappel para conceituar espaços que cuidam de crianças pequenas e que não estão cadastrados.

¹⁸⁰ Arelaro, 1999, p.31.

para espaços de cuidado extra-doméstico. Assim, sem conseguir resolver o problema da demanda, a estratégia governamental, ao regulamentar a portaria da SAS, cinco anos após a LDB, oficializa programas que trazem a participação da comunidade como o principal responsável pelo atendimento desse direito, legitimando essa forma indireta de prestação de serviços. Muitos desses programas fazem com que as próprias famílias carentes arquem com o custeio dos serviços.

Como já foi dito, a determinação destas políticas para a educação infantil está inteiramente alinhada com as reformas preconizadas pelos documentos assinados na Conferência Mundial de Jomtiem, assim como pelas orientações da UNESCO contidas no Relatório Delors. Rosemberg destaca que a expansão da educação infantil de baixo investimento e a persistência de modelos institucionais diversificados – creches e pré-escolas públicas, creches e pré-escolas conveniadas abrem possibilidades ao oferecimento simultâneo de serviços com qualidade extremamente desigual ¹⁸¹.

Mais uma vez fica visível que a implementação desses programas comprovam as duas faces da nova LDB: nos objetivos proclamados a conquista da educação infantil como um direito de todas as crianças; e nos objetivos reais, a concretização de programas emergenciais identificados e orientados pela égide da assistência social, alinhados com as orientações das políticas neoliberais. Descortina-se, assim, o confronto entre **“infância no papel”** e a **“infância de papel”**, revelando que a legislação complementar e as reformas educacionais desencadeadas pelo governo brasileiro traduzem uma política educacional antagônica à política de educação infantil discutida e desejada pela comunidade educacional. Campos destaca, ainda, que esse tipo de política tem como consequência uma extrema desigualdade no atendimento, fazendo chegar às parcelas mais exploradas da população os serviços de pior qualidade.

Nesse sentido, estes espaços dificilmente conseguem garantir um trabalho pautado nos direitos fundamentais das crianças, que levem em conta as múltiplas dimensões humanas, ou seja, são instituições que possivelmente não garantem lugar a

¹⁸¹ Rosemberg, 1999-b, p.3.

brincadeiras, à ampliação de experiências diversificadas, entre muitos outros eixos do trabalho na educação infantil.

O desconhecimento quanto ao universo de estabelecimentos de educação infantil é tanto mais acentuado quanto mais se recua no tempo e menor a idade do usuário, pois é neste período da vida que encontramos, quase exclusivamente, as creches que, em muitas regiões do país e a despeito dos novos dispositivos decorrentes da LDB, ainda podem não terem sido registradas em nenhum órgão governamental.¹⁸²

Arellano destaca que a Comunidade Solidária hoje é a responsável pelos recursos financeiros da área assistencial, que estadualizou o repasse desses recursos e que agora dependem de lei municipal prévia, com planos de aplicação mais detalhados para a assinatura dos convênios com os Estados¹⁸³. Na prática, esses recursos são repassados à Secretaria Estadual de Assistência Social, que distribui para os conselhos municipais de Assistência Social, onde as Secretarias de Educação devem apresentar projeto para que o conselho municipal de assistência distribua os recursos. A partir dessas análises, podemos afirmar que o financiamento da educação infantil tem se revelado uma das principais preocupação dos gestores, educadores e pesquisadoras da área uma vez que são exíguas as verbas educacionais e sociais e as fontes de recursos para a educação infantil são descontínuas e variadas.

É nesse cenário complexo, entre o real e o proclamado, entre vinculação administrativa na educação e gestão de recursos financeiros na assistência, que estão inseridas as políticas de atendimento à infância em nosso país. O Estado participa desta ambigüidade de (in)definição de financiamento e regulamentação uma vez que não assume integralmente a responsabilidade do atendimento público, gratuito e de qualidade em espaços coletivos para as crianças de zero a seis anos, como tem revelado a presente pesquisa no município de Florianópolis.

¹⁸² Rosenberg, 1999-b, p. 9-10.

¹⁸³ Arellano, 2000, p.59.

3.4. Mecanismos Legais em Ação

As considerações tecidas no item anterior e as análises das entrevistas com as famílias em situação de exclusão permitem-nos uma aproximação com a realidade social. Na maioria das vezes, as alternativas encontradas pelas famílias para o atendimento de suas crianças têm sido em instituições não cadastradas que passei a conceituar como espaços que oferecem cuidado extra-domiciliar. Por outro lado, o Estado Brasileiro legitima essa política de atendimento, estimulando essa tendência de assistência/compensação encontrada por estas famílias, repetindo a tendência vivenciada nos anos 70, onde as comunidades tomavam para si a tarefa de organizar um lugar para deixar seus filhos.

Acredito que essas indicações possibilitam traçar um paralelo entre a existência de uma “rede informal” de educação infantil e as instituições de “cuidado extra-domiciliar” utilizadas pelas famílias excluídas da rede municipal de educação infantil de Florianópolis. Ou seja, a “rede informal” de educação infantil e os depoimentos das famílias excluídas confirmam que a demanda por educação infantil vai muito além da aferida nas listas de espera da SME. Sendo assim, é possível fazer um paralelo entre “demanda explícita” (lista de espera) e “demanda latente” (aferida em enquetes específicas)¹⁸⁴.

Os dados obtidos junto às famílias parecem indicar que grande parte da demanda da rede informal¹⁸⁵ é composta pelas crianças advindas das famílias excluídas e das listas de espera. Em 2000, a rede municipal de educação infantil de Florianópolis apresentou uma lista de espera de 1.945 crianças (anexo 19). Esta indicação aponta novos caminhos que precisam ser percorridos e desvelados. O desafio está lançado, é preciso conhecer em profundidade o que é, como são, quantas são e de que forma a rede informal está educando e cuidando de nossos meninos e meninas no município de Florianópolis. Para qualificar as políticas de expansão e democratização de acesso à

¹⁸⁴ Estes conceitos utilizados por Fúlvia Rosemberg já foram indicados nesse trabalho.

¹⁸⁵ Espaços de cuidado extra doméstico que funcionam sem regulamentação.

educação infantil os indicadores precisam considerar o complexo jogo entre classe, gênero, raça e idade nas diferentes esferas¹⁸⁶.

Diante destas questões, é necessário construir um novo olhar, um olhar que torne possível qualificar a demanda latente. É necessário construir um sistema integrado de estatística sobre a população infantil, bem como sobre a educação infantil. Segundo Rosemberg¹⁸⁷ *não se conhece, de modo sistemático, a proporção de mulheres no mercado de trabalho (formal e informal) que têm filhos com menos de 7 anos, informação esta necessária para que se qualifique, por exemplo a demanda potencial por atendimento em equipamentos públicos*¹⁸⁸. Questionar quantas mães que trabalham fora têm filhos menores de 7 anos é diferente de questionar quantas crianças com menos de 7 anos têm mães que trabalham fora¹⁸⁹. A maneira de realizar esta pergunta qualifica de forma diferente a demanda latente.

Nesse contexto, o cruzamento das “vozes” dos atores e sujeitos envolvidos com as políticas sociais do município de Florianópolis revelam que as políticas públicas de atendimento à pequena infância são insuficientes e denunciam a flagrante violação dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil. Revelam, também, que há uma “demanda” latente que vai muito além da fornecida pela rede oficial. O depoimento do Técnico do Conselho Tutelar afirma que o número de crianças que necessitam de atendimento em creches e pré-escolas de uma comunidade é muito maior que o registrado pela lista de espera oficial.

Em 13 de setembro de 2000, nós entramos com uma representação pela falta de creches para atender as crianças na Comunidade do Morro das Pedras. O documento ressalta que o número de crianças com os direitos violados extrapola a lista anexada ao processo (Entrevista 13/Técnico Conselho Tutelar)

Neste contexto de exclusão social, as alternativas encontradas pelas famílias “carentes de direito” têm tomado duas direções. No item anterior, os dados e os

¹⁸⁶ Rosemberg, 1999-a, p.10.

¹⁸⁷ Rosemberg, 1999-b, p.12

¹⁸⁸ Entre dezembro de 1998 e março de 1999, a prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em parceria com o CEDEPLAR (Centro de desenvolvimento e planejamento regional) da UFMG, realizou um levantamento sobre a qualificação da demanda por creches e pré-escolas a partir de uma amostra de mães e pais de crianças pequenas residentes naquela cidade (PHB/CEDEPLAR/UFMG, 1999).

depoimentos analisados permitem identificar que muitos usuários da “rede informal”, são crianças, filhos das famílias excluídas da rede pública, que optaram por ela por ser a única alternativa, e talvez mais viável, no cuidado e educação de seus “pequenos”, espaços que oferecem cuidado extra-domiciliar.

Por outro lado, existe um outro caminho a percorrer, talvez mais duro e difícil de trilhar. Este caminho leva à busca por “mecanismos legais” que, se acionados, podem ser uma forma de garantir o direito à educação infantil às crianças de zero a seis anos. É um caminho que tira do discurso o “direito de papel” e traz para a realidade o “papel da infância”. Mbaya ao discutir os direitos humanos indica que a maioria da humanidade possui aspirações que se traduzem por um desejo de mudança, de uma nova ordem social e destaca ainda que:

Os desfavorecidos, as vítimas da opressão, discriminação e exploração pedem, como indivíduos e na condição de grupos, a participação, a emancipação, a autodeterminação e uma repartição justa e eqüitativa das riquezas e recursos. Tais reivindicações fazem parte de um movimento de libertação com vistas a substituir sistemas e práticas de opressão e exploração por estruturas e relações baseadas na justiça e no respeito aos direitos humanos¹⁹⁰.

Contudo, nesta trama social estão envolvidos diversos protagonistas: as famílias excluídas da rede municipal de educação infantil, a Secretaria de Educação do Município, que não atende à demanda por entender que este é um dever, mas não uma obrigação do município, a Promotoria da Infância e da Juventude e os Conselhos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar, que buscam acionar os mecanismos legais na garantia “do direito à educação infantil”.

Assim, o cruzamento das “vozes destes protagonistas” mostra as facetas desta trama social. A Promotoria da Infância posiciona-se claramente quanto ao seu papel na busca pela garantia dos direitos que foram implementados através do ECA e que colocou toda criança brasileira no mesmo patamar de direitos. Entretanto, apesar da luta social por direitos e, conseqüentemente, da declaração desses direitos, a luta pelos direitos das crianças continua a ser uma prática, como revela esse depoimento:

¹⁸⁹ Rosemberg, 2000-a, p. 11

¹⁹⁰ Mbaya, 1997, p.18.

O papel do Ministério Público é de defesa dos direitos da criança e do adolescente. A Constituição e o Estatuto falam que compete ao promotor de justiça a defesa dos direitos individuais indisponíveis(...) O direito da criança e do adolescente é um direito individual indisponível, então na área da infância, o promotor tem obrigação de promover ações e de atuar em todos os processos e fiscalizar o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente para que os programas sejam implementados, para que os municípios e os Estados e, no caso, o Ministério Público Federal da União, cumpra o que determina a Constituição e o Estatuto da Criança e do adolescente (entrevista 14/Promotoria).

Nessa busca pela exigibilidade da legislação, Darlan destaca a importância da atuação dos Conselhos na defesa dos direitos:

O grande trunfo do Estatuto está na democratização das ações protetivas à infância e na objetivação das responsabilidades desses agentes. Com a criação dos Conselhos Tutelares, a sociedade assumiu a tarefa de assegurar o respeito aos direitos infanto-juvenis com a representatividade que lhe é outorgada através de eleições periódicas dos membros desses Conselhos cuja ação será tão mais eficientes quanto melhor aparelhados e instrumentalizados¹⁹¹.

Neste contexto paradoxal de enfrentamento político, têm-se observado ações legais que obrigam aos agentes responsáveis garantir cidadania às crianças. O Conselho Tutelar e o Ministério Público têm assumido a tarefa de buscar garantir vagas para as crianças excluídas na rede municipal de Florianópolis como revela este depoimento:

(...) é difícil dizer o número de famílias que vieram ao conselho buscando educação infantil. Acredito que umas 700 no ano de 2000 até agora. No caso de solicitação e queixa de uma família, é preenchido um requerimento, e o requerimento é encaminhado pela própria pessoa à Secretaria. Por outro lado, a Secretaria deveria encaminhar um aviso de recebimento e informar ao conselho quais as providências tomadas, porém ela não faz isso (...)(entrevista 13/ técnico do conselho tutelar).

O depoimento da Promotoria da Infância e da Juventude revela como atua na pressão ao poder público na criação de vagas públicas:

O que nós temos feito hoje. Entramos com oito ações mandamentais, ações para obrigar a vaga, então vem uma criança (...) dizendo que não tem direito à educação infantil, aí nós entramos com ação. Vêm duas crianças da Tapera, nós entramos com a ação. Vêm outra criança aqui do Saco Grande, nós entramos com a ação. E agora, por exemplo, temos duas representações aqui, uma mãe que quer matricular uma criança na

¹⁹¹ Darlan, 2000, p.107.

educação infantil no mesmo colégio que o filho estuda. Ela tem vaga no outro, e um que quer matricular uma criança também na educação infantil aqui da Agrônômica e não consegue vaga há dois anos. Então se você não consegue que o poder público atenda o direito dessa pessoa. Ela tem o direito, independente do Município ou do Estado passar dificuldades ela tem o direito e como é que se assegura. Nós do Ministério Público temos o dever de assegurar o direito, e entramos com ação (entrevista 14/ Promotoria da infância e da juventude).

Diante das determinações legais e com o objetivo de cumprir a legislação, e na tentativa de minimizar a falta de vagas, a SME, entretanto, tenta contornar a situação através da Portaria 036/2000 (anexo 18) de ingresso na rede municipal de Florianópolis, quando inclui o Parágrafo único do artigo 7º que diz:

Fica assegurada uma vaga a mais, em cada turma, para as crianças encaminhadas pelo Conselho Tutelar, via Secretaria Municipal de Educação, respeitando o número de crianças por turma conforme o artigo 6.

Diante da possibilidade de vaga, algumas famílias percorrem a trilha de buscar garantir seu direito individual através do encaminhamento que o conselho tutelar realiza, como revela esse depoimento:

Eu não conseguia porque não tinha vagas (...), por que tipo assim, tem número x na sala, tipo 20 crianças, mas uma daquela ali, parece uma ou duas vagas são do Conselho Tutelar. Eles não podem preencher aquela vaga dali, porque se o Conselho Tutelar de uma hora para outra o Conselho, abre a porta manda alguém, eles têm que ter aquela vaga lá. Então eu preenchi uma vaga daquelas, por isso eu consegui, por isso o número já estava cheio (entrevista 8/mãe).

Este depoimento também revela a trilha pela busca do mecanismo legal através do conselho:

Nós fizemos a inscrição e daí não tinha vaga... Eu sei que é difícil né conseguir vaga. A diretora falou com meu marido que na creche tem lista de espera, e a gente ia ter que esperar. É muito difícil. Eles vão selecionando da lista até acabar... daí ele falando com um amigo dele ele sabe que tinha essa vaga. Ele é assim quando ele quer uma coisa ele vai atrás e consegue, porque a gente também precisava né, então tentou o Conselho Tutelar e consegui a vaga (entrevista 9/mãe).

Embora a Portaria de matrícula e ingresso determine uma vaga por sala para os encaminhamentos do conselho, esta questão é complexa, como indica o depoimento de

uma técnica da secretaria, que revela a forma como a SME chegou ao entendimento com o Conselho:

É uma negociação entre o Conselho tutelar e a Secretaria da Educação. As mães que não têm condições e estão numa situação caótica, nível de miserabilidade total e que precisam, então pedem para ir direto para o Conselho, para o Conselho mandar um parecer para ela, para ela vir trazer um encaminhamento do Conselho. Tem que ter um encaminhamento do Conselho, então foi uma negociação feita com o Conselho e com a Secretaria. Então essa mãe tem que ir para o conselho para conseguir um encaminhamento, então vir aqui. Trazer para cá, daí para a gente conseguir negociar com a creche (entrevista 11/técnica secretaria).

O Conselheiro do Conselho tutelar do município de Florianópolis ao ser questionado quando a esta negociação que garante uma vaga por sala se posiciona:

Esta portaria, este item que diz que a vaga é do Conselho, isto foi um acordo no outro mandato de conselheiros. Eu não estava aqui. A vaga não é do conselho. Não é dessa forma que deve ser feito. Todas as crianças têm direito de serem atendidas quando seu direito é violado, e não uma vaga por sala. Nós buscamos representar a violação e buscar a garantia dos direitos, mas não uma criança por sala (entrevista 13/ técnico do conselho).

Esse depoimento continua revelando a complexidade da tarefa do Estado em assumir a demanda por espaços coletivos públicos para educação infantil. Todas as crianças deveriam ser consideradas como sujeitos de direitos como proclama a legislação:

Na verdade, quem deveria ouvir as reclamações por falta de vaga é a Secretaria de Educação. Acho que nas creches, quando sai a lista de espera mandam, a mãe ou o responsável procurar o Conselho Tutelar, pois assim a coisa esfria. Nós não temos que fazer o atendimento, é a Secretaria de Educação que tem que se responsabilizar pelo número de vagas não oferecidas. Todas as crianças tem direito de acesso às vagas (entrevista 13/ técnico do conselho).

A Promotoria coloca-se diante desta Portaria de forma clara e contundente:

Em primeiro lugar, essa portaria até quero ler porque é discriminatória. Esse dado de que há uma vaga por sala para o Conselho Tutelar é um absurdo. Não pode ser assim. As vagas são para todos. Já ouvi falar isso, já até tomei declaração aqui sobre isso. Não existe vaga do Conselho, nem pode a criança ser distinguida como vaga do Conselho Tutelar, porque isso é um absurdo, você discriminar e outra, limitar a atuação do Conselho tutelar, como se o Conselho Tutelar fosse um órgão político que para fazer

uma média a Secretaria coloca lá que uma criança vai ser assegurada por sala, quando na verdade, isso discrimina... Se elas entram lá e são mencionadas como vindas do Conselho Tutelar, o que vai acontecer é uma discriminação e isso não pode ocorrer...(entrevista 14/promotoria)

Observa-se, porém, que são poucas as famílias que têm conhecimento do Conselho Tutelar ou têm coragem de buscar o direito individual de seus filhos. Muitas famílias, além de viverem a carência de direitos, vivem os processos de exclusão ocasionados, sobretudo, em função da dominação sócio-econômica, além dos efeitos das reformas neoliberais, que atingem as populações mais pobres.

Conforme já assinalamos, neste contexto de exclusão social, onde a falta de políticas sociais acirram as desigualdades, os direitos sociais conquistados nas declarações são constantemente violados e os contrastes entre as classes sociais estão cada vez mais acentuados. Importa destacar que a solução dos problemas da infância não está somente na publicação de normas jurídicas em cada país e em cada situação, o sistema político e o modo como as crianças são culturalmente percebidas vão afetar a realização desses direitos¹⁹². Nesse sentido, apesar das declarações, as violações contra os direitos das crianças são contínuas, sendo necessário dar contornos mais precisos aos direitos e obrigações, bem como fazer funcionar mecanismos suficientemente seguros para vigiar sua aplicação e reagir contra as violações¹⁹³.

Diante destas constantes violações, a questão que se coloca é: a população, as comunidades, as famílias precisam aprender a ser sujeito de negociação e precisam articular a luta pelos direitos de forma coletiva, tornando-se um desafio o papel dos movimentos sociais de luta pelos direitos contra a nova ordem social. Os movimentos sociais são sintomas de nossas sociedades, e todos causam impacto nas estruturas sociais, em diferentes graus de intensidade e resultados distintos. Segundo Castells, os movimentos sociais podem ser conservadores, revolucionários ou ambas as coisas. Não existe uma direção pré-determinada no fenômeno da evolução social, e que o único sentido da história é a história que nos faz sentido. Todos os movimentos sociais,

¹⁹² Sarmiento e Pinto, 1997. p. 18.

¹⁹³ Mbaya, 1997, p.19.

entretanto, representam indícios significativos de novos conflitos sociais, germes de resistência social, e em alguns casos de transformação social¹⁹⁴.

Assim, é interessante conhecer o percurso da comunidade das Areias no bairro Morro das Pedras do município de Florianópolis, que reage contra os efeitos da nova ordem social, quando busca de forma coletiva, através de “mecanismos legais” reagir contra as violações. Com o objetivo de construir um novo cenário histórico para as crianças excluídas, a experiência vivida por esta comunidade revela novos caminhos. Esse depoimento do promotor da infância indica um caminho:

(...) a comunidade do Morro das Pedras procurou o conselho tutelar e como não conseguiu solução representou ao Ministério (...) Hoje nós estamos encaminhando e vamos buscar uma solução primeiro administrativa, através de uma proposta de ajustamento de conduta, e em segundo lugar de uma proposta de ação judicial, se houver necessidade. O que se tem que destacar é o seguinte: se não houvesse a ação da comunidade, dificilmente as 170 crianças cujos nomes estão aqui em nosso poder viriam, chegariam ao nosso conhecimento individualmente. Talvez 10%, quem sabe 20% no máximo, os demais não chegariam. Eu diria 10%, 20% porque um viria atrás do outro, mas a grande maioria não tem conhecimento e muitas vezes não tem até coragem de buscar o direito individual de seus filhos (entrevista14/Promotoria).

A pressão dos movimentos sociais de luta e busca pela garantia dos direitos é uma preciosidade numa sociedade desigual que não possibilita as mesmas oportunidades. Arroyo¹⁹⁵ destaca que uma das coisas mais ricas em nossa sociedade é o conjunto de lutas por direitos. Esse depoimento releva a importância da luta coletiva por direitos:

A pressão social é fundamental. A gente observa que muitas vezes o poder público tem mais medo do movimento social, que via de regra ele é apoiado pela mídia, do que propriamente de uma ação judicial. Então “medo” no sentido de que ele respeita mais, então o importante é efetivamente ter a parceria dos movimentos sociais a cobrança do movimento social(...) O papel dele é organizar a comunidade e organizando a comunidade ele tem força para cobrar, apenas aqueles que estão mais ligados ou que são mais esclarecidos é que vão vir buscar o seu direito de forma individual (entrevista14/Promotoria).

¹⁹⁴ Castells, 1999, p. 95.

¹⁹⁵ Arroyo, 1994.

Na verdade, o processo da comunidade das Areias do Morro das Pedras foi uma iniciativa da Associação dos Moradores, da Associação de pais e alunos da Creche Idalina Lopes e do Movimento Nosso Bairro (Bairro Morro das Pedras/Município de Florianópolis). É um bom exemplo e indica um grande caminho na busca coletiva por direitos. Este processo encaminhado pela “Comunidade das Areias” fez um levantamento detalhado no bairro da necessidade de educação infantil e foi em busca coletiva de direitos;

(...) a lista de espera da creche do Morro das Pedras é composta de 30 crianças. A Comunidade das Areias fez um levantamento em todos os domicílios e o número de crianças ultrapassa 160. No processo de pedido da comunidade para a construção de mais uma creche, a Secretaria de Educação respondeu, afirmando que conhece a legislação, e que a prioridade é o ensino fundamental, mas afirma que conhece a existência de um recurso federal e está em processo de desapropriação de um terreno para a construção da creche. A partir desta resposta, nós montamos um processo com o nome e o endereço de todas as crianças, com toda a documentação e encaminhamos o processo ao Ministério Público, que vai representar a comunidade (entrevista 13/técnico do conselho).

Assim, a partir da articulação social, a comunidade está buscando a garantia coletiva de direitos, partindo da concepção de que a educação infantil é uma conquista social e precisa ser garantida como espaço de vivência em contexto educativo para todas as crianças. Esse processo articulado culminou num inquérito civil público.

Segundo uma técnica da SME, vivencia-se essa busca por instituições de educação infantil também junto à Secretaria:

(...) a gente vê as comunidades, a gente vê os responsáveis de APP, fazem lista e mandam diretamente para a Secretaria, mandam para a secretária de educação, mandam abaixo-assinado onde está precisando, abaixo assinado de famílias pedindo creche (entrevista 11/ técnico SME).

Na verdade, as pressões exercidas pelo movimento das comunidades podem tecer novas relações quanto à democratização do acesso à educação infantil pública, como demonstra este depoimento:

(...) hoje nós temos um inquérito civil tramitando, que é o 01/01, instaurado pela portaria 002/2001, em que ele procura apurar a questão de 170 crianças fora da educação infantil nas "Areias do Morro das Pedras". Esse inquérito civil está tramitando, falta complementação de informações

por parte da Prefeita (...) nós afirmamos aqui o convencimento, (...) concluído o inquérito nós vamos propor ao Município a criação destas vagas, vamos propor e vamos estabelecer um prazo, (...) não tendo resultado esta proposta então provavelmente se vai ajuizar uma ação civil pública para obrigar o município a garantir estas vagas, seja na sua rede própria, seja conveniando, seja contratando de terceiros (entrevista14/Promotoria).

Esse depoimento continua revelando a importância das lutas coletivas, e essa exigência na vida das pessoas, na vida dessas famílias excluídas, passa a ser entendida de forma coletiva quando passa a ser uma necessidade. O depoimento desta técnica da SME revela o movimento que as famílias têm feito no sentido de buscar vaga junto à secretaria ou ao conselho tutelar como forma de pressão:

Essa explosão de demanda, que a gente vê estourando por todos os lados, eu vejo assim. Se cada um for na creche e dá um jeitinho, vai aumentando ali, tudo bem abafa..., mas agora a demanda é tanta que não tem mais jeitinho, e as pessoas que não conseguem não estão mais caladas, não estão convencidas de que não conseguiu vaga, não estão mais resignados e conformados com os fatos. A necessidade é tanta que passa da necessidade e canaliza para o direito, está borbulhando isso e está na hora de explodir. Eu vejo uma certa positividade nisso,...se não houver uma explosão tipo coletiva que é quando o público vai tomar uma providência...(entrevista 11/ técnico da SME.)

Este depoimento da Promotoria confirma a importância da luta coletiva por direitos:

Essa comunidade fez uma representação em janeiro, endereçada às Promotorias da Infância aqui da capital. Entregaram a documentação, entregaram ofício do conselho tutelar, da própria Secretária municipal, e entregaram a lista das crianças sem educação infantil, sem acesso, e com base nesta representação o ministério público, no dia 02 de fevereiro de 2001, instaurou o inquérito civil que está em andamento e tem 90 dias para concluir, e provavelmente devemos concluir até metade de abril (entrevista14/Promotoria)

Na medida em que as necessidades mudam, creches e pré-escolas se colocam como um direito social, criam-se novas necessidades, a necessidade do direito. As crianças têm o direito de um convívio social de qualidade e são os movimentos sociais que vão indicar isso. Os movimentos sociais tentam se opor explicitamente à nova ordem que não possibilita que os objetivos proclamados na lei se concretizem.

Por outro lado, a conquista legal de um direito através da busca pelas vagas de forma coletiva revela o poder de mobilização. É preciso recuperar a dimensão da lutas sociais, dos movimentos. O movimento feminista desempenhou um importante papel na história da luta pela ampliação dos direitos à educação das crianças pequenas. É preciso impulsionar novamente os movimentos sociais para que busquem concretizar a educação infantil em espaços coletivos públicos como uma necessidade humana no mundo de hoje, ou seja, a população sente que é um direito e, então, explicita esse direito. Segundo Campos necessitamos de:

*Propostas de políticas de educação infantil, inclusive no nível pedagógico, que integrem uma concepção de educação que reconheça o direito das famílias a contarem com espaços alternativos de educação para seus filhos pequenos e o direito das crianças a serem respeitadas em suas necessidades integrais de desenvolvimento*¹⁹⁶.

Os depoimento revelam que a conscientização da necessidade como um direito impulsionam a novas lutas:

Já estão adquirindo uma consciência, existem locais, comunidades que têm trabalhos de associação e da própria creche. Tem lugares que estão trabalhando nisso, articulando uma luta. Eu acho que isso deve ser uma consciência social maior, ao mesmo tempo também que se deve a necessidade, a necessidade muito mais. Até a classe média busca esse direito. É uma necessidade de todos e direito também...(entrevista 11/ técnico da SME)

Nosso desafio é concreto e imediato. Na trajetória das instituições de educação infantil, sabemos que as creches no Brasil foram implementadas pela Assistência Social¹⁹⁷, que teve outros parceiros em diversos momentos da história destas instituições. Após a LDB, as creches e pré-escolas deveriam ser regulamentadas pela educação, porém a grande parcela de recursos, para não dizer a única, está na Secretaria de Assistência Social. O artigo 11^o¹⁹⁸ da LDB traz a idéia de Sistema Único da

¹⁹⁶ Campos, 1999, p.126.

¹⁹⁷ Para aprofundar esta temática ver "Creches e pré-escolas no Brasil, Campos et al., 1995.

¹⁹⁸ Artigo 11º : Os Municípios incumbir-se-ão de :

V – oferecer 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 a sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Único – Os Municípios poderão optar, ainda por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Educação Básica. Segundo Schmidt¹⁹⁹, esse artigo refere-se à competência dos municípios e suas atribuições, entretanto, aponta as possibilidades para um Sistema Único de Educação Básica numa tentativa de orientar o processo de municipalização na perspectiva de construir um proposta de gestão compartilhada entre Estado e municípios. Ou seja, vários municípios, por adesão, comporiam com a rede estadual um Sistema Único de Educação Básica, onde recursos teriam que ser definidos e articulados. Nesse sentido, esse artigo aponta perspectivas que fogem das amarras de uma LDB focalista, trazendo para a realidade os objetivos proclamados, onde resgata-se uma saída legal para a educação infantil com sustentação em uma tese do CNTE que está presente na LDB no seu Artigo 11, Parágrafo Único: “Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”.²⁰⁰

Essa pesquisa, contudo, ao revelar a outra face da LDBN, aponta a tendência da política educacional que, nos objetivos reais de suas ações, não concretizam o proclamado na legislação como afirma Rosemberg:

O campo apresenta ainda uma grande complexidade conceitual, um desencontro entre as diretivas institucionais, legais e prática cotidiana cristalizados através de uma história política de irmão caçula e pobre do sistema educacional brasileiro: caçula porque a creche recém entrou na legislação nacional brasileira; pobre porque em decorrência dos recursos que lhe vêm sendo alocados, de sua vinculação estreita com a assistência social, e por isso, no Brasil, sinônimo de serviço destinado a usuário pobre²⁰¹.

Este sentimento de “irmão caçula” se deve a trajetória que à história da infância e da assistência à infância percorreu no Brasil. Durante quase todo século XX, as políticas sociais dirigidas às crianças e a educação das crianças pequenas tiveram como tônica um caráter de paternalismo e assistência. A própria conquista de um corpo de direitos sociais para as crianças é recente. Muito pouco se tem feito no sentido de articular políticas sociais para a infância, ao passo que os investimentos se refletem de

¹⁹⁹ Schmidt, 2000, p.63.

²⁰⁰ Segundo Schmidt no Estado do Mato Grosso, Pernambuco e Espírito Santo experiências nesse sentido tem sido aplicadas. Esta perspectiva é defendida também pelos sindicato dos professores magistério e articulada ao CNTE.

²⁰¹ Rosemberg, 1999-b, p.5.

forma muito tímida nas áreas sociais e educacionais, tendo em vista o confronto político e o embate que se dá em torno de dois projetos distintos de sociedade.

Podemos dizer que o **“papel da infância”**, num sentido bastante amplo, seria exercer seus direitos. Contudo, uma parcela significativa da infância é excluída, não pode exercer a conquista da cidadania e usufruir seus direitos. São os paradoxos vividos pelas crianças no contexto contemporâneo. Há diversas infâncias num mesmo espaço e tempo. Ao tomar o direito da criança à educação infantil como tema central desse estudo, descortinou-se a situação de exclusão vivida por diversas famílias, revelando que a **“infância no papel”** também **“é de papel”**.

Considerações Finais

“O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra mestra. É dialogar com o mistério do mundo” Edgar Morin, 1989.

O movimento de luta em defesa dos direitos das crianças representou um processo de grande participação e mobilização de grupos organizados da sociedade civil e de organismos governamentais. No Brasil, a conquista desses direitos culminou na aprovação da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, entretanto é necessário destacar que para os direitos das crianças serem inscritos num texto jurídico precisaram corresponder a um certo estado da sociedade, anunciando-se sob forma de movimentos sociais e de tensões históricas.

Contudo, conforme já foi discutido ao longo de todo trabalho, a despeito das tentativas e dos esforços dos movimentos sociais que culminaram nas definições legais que reconheceram as crianças como sujeito de direitos, pouco tem sido realizado para mudar efetivamente a dura realidade da situação das crianças, que continuam sendo marcadas pelas contradições da sociedade em que vivem, num grave contexto exacerbado de exclusão econômica, cultural e social.

Assim, foram, as preocupações em torno da garantia dos direitos sociais, mais especificamente do “direito à educação infantil”, a tônica desta pesquisa. Na verdade, este estudo vem confirmar o que muitos educadores e pesquisadores têm constatado: qualquer direito social só será reconhecido e respeitado na medida em que for julgado compatível com princípios e objetivos do sistema político e econômico vigente. Parafraseando Bobbio, trata-se, então, de um problema político e não filosófico a concretização dos direitos das crianças pequenas à educação infantil em espaços coletivos públicos.

Esta pesquisa revelou que a expansão e o acesso universal às instituições de educação infantil públicas não é compatível com o sistema político e econômico vigente, tendo em vista as políticas restritivas de intervenção do Estado na área social. Desse modo, é possível afirmar, repetindo Arelaro, que vivenciamos dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: de um lado, a luta pela implantação dos direitos

sociais recentemente conquistados e de outro, a concretização do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do poder público nas áreas sociais.

Ao desvelar as condições de acesso e expansão da rede municipal de educação infantil de Florianópolis, foi possível constatar que as políticas de educação infantil deste município refletem este movimento contraditório. Vivenciamos o confronto entre o proclamado na legislação e o que se realiza, ou seja, ao ser aprovada uma LDB “minimalista”, evidenciam-se dois projetos políticos distintos de educação em nosso país.

Mais do que revelar as contradições em torno do projeto da LDB para a educação infantil desejada pela comunidade educacional, pode-se constatar que o projeto neoliberal de educação do atual governo vai se delineando e se explicitando competentemente através de medidas eficazes. Uma delas diz respeito à falta de financiamento específico para esse nível de ensino, fomentando, ainda mais, uma política de conveniamento desenvolvida e regulamentada pelas áreas de assistência do governo, nas diferentes instâncias – federal, estadual e municipal. Essa política de conveniamento vincula as poucas vagas existentes a exigências de cunho totalmente assistencialistas, desconsiderando a criança como sujeito de direitos, mais uma vez revelando as dificuldades de concretização dos direitos sociais proclamados na legislação.

Assim, a problemática do acesso e da expansão das vagas públicas, bem como dos processos de exclusão vividos por uma grande parte da população brasileira, foi abordada sob diferentes perspectivas, ao se dar “voz” aos atores e sujeitos sociais envolvidos nas políticas de atendimento às crianças pequenas no município de Florianópolis. Os registros e as análises apresentadas no decorrer deste estudo revelaram a complexidade em que estão inseridas as políticas públicas para a educação das crianças pequenas, onde se acirram a contradição e a polêmica entre as políticas de educação e as políticas de assistência que estão expressas na realidade do atendimento às crianças de zero a seis anos no município de Florianópolis, desvelando o confronto entre dois projetos distintos e antagônicos de sociedade e de educação.

Constatando que há uma lista de espera de 1.945 crianças num total de 12 mil crianças atendidas na rede municipal e conveniada; constatando que existem aproximadamente 20 mil crianças na capital Florianópolis que não recebem qualquer atendimento educacional; constatando que houve uma retração da rede pública de educação infantil no município, principalmente no período 1996/2000; constatando, ainda, a crescente e presente expansão do atendimento às crianças pequenas sob as políticas de conveniamento e a existência de uma rede informal de atendimento, é possível afirmar o quanto **“a infância no papel também é de papel”**.

Essas constatações revelam que no município de Florianópolis se concretiza uma política de educação infantil que não corresponde à política desejada e discutida pela comunidade educacional por ocasião do processo de elaboração da LDB. Essa política, no entanto, corresponde ao projeto de políticas sociais do atual governo onde, segundo Arelaro, criam-se duas categorias de cidadãos: os que cabem ou devem ser atendidos pelos sistemas de ensino e os que estão de fora e lá devem ficar, sem constranger e pressionar o governo.

Nesse processo de se dar voz às famílias excluídas - “cidadãos que estão de fora” e conhecer os itinerários por elas percorridos na busca de alternativas, procurou-se também desvelar as necessidades de suas vidas cotidianas, ou seja, conhecer o que pensam, o que sentem e o que fazem estas famílias excluídas do atendimento público. Ao dar a “voz” a estas famílias alijadas do atendimento público, muitos aspectos ocultos puderam ser revelados. Pudemos conhecer e refletir sobre a realidade do abandono, da exclusão, da indignação. Para elas que vivenciam a exclusão e que estão com seus filhos fora das creches e pré-escolas vêm um sentimento de indignação e revolta.

— ↯ Um outro aspecto que ficou evidente ao se dar “voz” às famílias é que para muitas delas ainda está presente uma concepção que relaciona o direito à creche e pré-escola somente ao direito da mãe trabalhadora e da família de menor renda, sem considerar a **“infância de direitos”**.

O fato da Educação infantil em espaços coletivos se tornar uma necessidade humana imperiosa nas relações sociais contemporâneas desencadeia um processo de reivindicação este tipo de atendimento, que culmina em diferentes alternativas encontradas pelas famílias para dividir o cuidado e a educação de suas crianças pequenas. Isto revela o quanto a necessidade deste serviço é constituidora de resistência, ainda que essa resistência se dê de diversas formas. As famílias excluídas do atendimento público buscam resolver as necessidades de sua vida cotidiana com relação às alternativas para dividir o cuidado e a educação das crianças de zero as seis anos das mais diferentes formas.

Como revelou esta pesquisa, muitas alternativas se caracterizaram pela busca de mecanismos para burlar os critérios excludentes de seleção das crianças para ingresso na rede pública; por iniciativas de caráter informal de “cuidado extra-domiciliar”, que permanecem com a anuência do poder público, legitimando o caráter compensatório e assistencialista do atendimento às crianças pequenas; ou, ainda, pela busca do direito através dos “mecanismos legais em ação”.

Finalmente, com o objetivo de construir um novo cenário histórico para as crianças excluídas, entre as alternativas encontradas pelas famílias excluídas da rede pública municipal de Florianópolis, é importante destacar a busca pelos “mecanismos legais em ação”. Este trabalho revelou que, mesmo de forma incipiente, a busca por “mecanismos legais em ação” existe e se dá de diferentes maneiras, seja pela luta individual ou coletiva.

Um exemplo de luta coletiva revelada por esta pesquisa e que indica novos caminhos a serem percorridos é a experiência vivida pela “Comunidade da Areias do Morro das Pedras”, bairro do município de Florianópolis. Ainda que possa parecer um “germe de resistência social”, este movimento representa uma possibilidade de dar visibilidade a um direito que vem sendo violado reiteradamente pelo poder público, indicando que uma necessidade pode se tornar concretamente uma realidade.

Arroyo comenta que uma das coisas mais ricas em nossa sociedade é o conjunto das lutas por direitos, em que o movimento social vai caminhando no sentido de definir cada vez mais os direitos dos diversos grupos e segmentos sociais. Esta pesquisa revelou o quanto esta assertiva é de fato verdadeira, quando mostrou o percurso desta comunidade que vem buscando ser sujeito de negociação através dos movimentos sociais. Na realidade, a necessidade do “direito à educação infantil” gerou um processo de reivindicação coletiva.

Para os atores e sujeitos sociais envolvidos nessa trama: poder público, sociedade civil organizada e famílias excluídas, continua o grande desafio do enfrentamento da necessidade de ampliação de vagas públicas com qualidade, haja vista que o atendimento em espaços coletivos tornou-se uma exigência social em todas as classes e, conseqüentemente, há um crescimento das pressões populares pela universalização deste direito.

Vislumbra-se, então, a possibilidade de vivenciarmos novamente a expansão da educação infantil sob a pressão da organização dos movimentos sociais que, a partir de um direito socialmente conquistado, buscam lhe dar visibilidade tornando-o realidade. Esta pesquisa, ao desvelar a possibilidade de resistência a partir da luta coletiva por direitos, nos dá alguma esperança, indicando que o único sentido da “história é a história que ela faz sentido”. E, apesar de revelar a existência de uma “infância de papel” que cumpre “o papel da infância” imposto por uma política social hegemônica, também mostra que na nova sociedade, que surge a partir das crises de nosso tempo, há alternativas para resistir à destruição dos direitos sociais, ainda que conquistados só no papel. É possível, portanto, vislumbrar um novo “papel para a infância”.

DOCUMENTOS OFICIAIS e LEGISLAÇÕES

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, Brasília D. F., 1988.

_____. Lei n.º 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispões sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Legislação Federal e Marginália.

_____. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Legislação Federal e Marginália.

_____. Lei Federal n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispões sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério. FUNDEF, 1996. Legislação Federal e Marginália.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Crítérios para um atendimento em creches e pré escolas que respeite os direitos das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol. I e Vol. II.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Brasília, 1998, Vol. 1, 2, e 3.

_____. Secretaria de Estado e de Assistência Social. Portaria N.º 2.854, de 9 de julho de 2000, Brasília. Legislação Federal e Marginália.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. EFA 2000 Educação para Todos Avaliação do Ano 2000. Informe Nacional Brasil.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer N.º CEB 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis Brasília, 1998. Legislação Federal e Marginália.

_____. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CEB n.º 1 de 7 de abril de 1999. Brasília. Legislação Federal e Marginália.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Parecer N.º CEB 04/2000 aprovado em fevereiro de 2000. Relator: Antenor Manoel Naspolini. Brasília, 2000. Legislação Federal e Marginália.

_____. Resolução da Câmara de Educação Básica que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, Brasília, 1999. Legislação Federal e Marginália.

IBGE, Síntese de Indicadores Sociais/2000. Estudos & Pesquisas, Informação demográfica e sócio-econômica.

Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente no Trabalho/SC. A erradicação do trabalho infantil e a proteção ao trabalho do adolescente. Caderno 1, Santa Catarina, 1997.

Plano Nacional de Educação. Consolidando Um Plano Nacional de Educação. Proposta do II Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte, 1997.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre. “Manual de Perguntas e Respostas para Criação e Estruturação dos: Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares e Fundo Municipais”, CEDICA, POA, 1999.

Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal, Florianópolis, 2000.

Pesquisa “Demanda por Atendimento Educacional à População menor de oito anos de idade em Belo Horizonte”. Belo Horizonte. Versão Preliminar do Relatório Final, 1999 - PHB/CEDEPLAR/UFMG.

Bibliografia Consultada e/ou Indicada:

ARROYO, Miguel. G. O significado Social da Infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Brasília, Anais... Brasília: 1994.

ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a Educação e ganhe grátis os dez passos para se tornar um Professor Reflexivo. In: Revista & Sociedade, ano XXII, n.º 74, São Paulo, 2001, p. 251-283.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Para onde vai a Educação Infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à Emenda Constitucional 14/96, In: Educação Infantil em Tempos de LDB. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000, p. 51-63.

_____. Financiamento e Qualidade da Educação Brasileira. Algumas Reflexões sobre o Documento "Balanço do Primeiro Ano do FUNDEF – Relatório MEC". In: Financiamento da Educação Básica, Campinas, Editores Associados, 1999, p. 27-46.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992. 201p.

BARRETO, Angela Rabelo. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. In: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol. II.

_____. A Criança de zero a seis anos, Suas Contribuições de Vida e seu Lugar nas Políticas Públicas: Questões para Pesquisa. In: Congresso Internacional da OMEP – Infância - Educação Infantil Reflexões para o Início do Século. Anais... , Rio de Janeiro, 2000, p.111-119.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. 11. ed. São Paulo: Editora Campus, 1992. 217 p.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia & FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992. 134 p.

CAMPOS, Maria Malta. Financiamento de Políticas Públicas para Crianças de 0 a 6 anos. Cadernos da ANPED. n.01, 1989.

_____. A Mulher, a Criança e seus Direitos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, 1999, p. 117-127.

_____. A Regulamentação da Educação Infantil. In: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol.II.

CAMPOS, Rosânia. Políticas Governamentais e Educação Infantil: história sou estórias? Florianópolis, UFSC, 2000, mimeo.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade. A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530 p.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Editora Autores associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP, Campinas, 1999a., p.19-44.

_____. Educar e Cuidar: por anda a educação infantil? In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC/CED. N.º especial, Fpolis, 1999b, p. 11-21.

CORAGIO, José Luis. “As Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção?”. In: O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-123.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. A Educação como Direito. In: O Direito é Aprender. Brasília: 1999, p. 17- 20.

COSTA, Marisa C. V. Pesquisas em educação: Concepções de Ciência, Paradigmas Teóricos e Produção de Conhecimentos. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1994 nº90, p.15-20.

CRAIDY, Carmem M. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Brasília, Anais... Brasília: 1994.

_____. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) – O Fundo de Manutenção do Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei 9424/96): a Educação Infantil. In: Educação Infantil em Tempos de LDB. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000-a, p.65-70.

_____. Educação Infantil e as Novas Legislações. In: Educação Infantil Pra que te quero? Artmed, Porto Alegre, 2000-b, p.23-26.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. A educação infantil como direito. In: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol.II.

DARLAN, Siro. Histórias e Direitos da Infância. In: Congresso Internacional da OMEP – Infância - Educação Infantil Reflexões para o Início do Século. Anais... , Rio de Janeiro, 2000, p.105-107.

DELORS, Jacques (org.) **Educação um Tesouro a Descobrir**. 4 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, MEC/UNESCO, 1999. 288 p.

DUARTE, Newton. **Vigostski e o Aprender a Aprender – Críticas às apropriações Neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana**. São Paulo: Autores Associados, 2000. 296 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Editora autores associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP, Campinas, 1999, p. 67-97.

FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Maria Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. 112 p.

GOERGEN, Pedro L. A crítica da Modernidade à Educação. In: **Pro-Posições**. Vol. 7, nº2, 1996.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário de Língua Portuguesa**, 1995.

JANTSCH, Ari Paulo & ZAMBIASI José Luiz. Por Uma Educação com Razão: Filosofia da Educação na Formação do Educador. In: **REDES**, Santa Cruz do Sul, v.5, n.1, 2000, p. 213-226.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. 210 p.

KRAWCZYK, Nora & CAMPOS Maria Malta & HADDAD Sérgio. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI. Reformas em Debate**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000. 140 p.

KAPPEL, Dolores. Infância e Educação Infantil – Reflexões para início do século. In: **Congresso Internacional da OMEP – Infância - Educação Infantil Reflexões para o Início do Século. Anais...**, Rio de Janeiro, 2000, p.120-150.

MARTINS, José de Souza (org.) **O massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MBAYA, Etenne-Richard. Gênese, Evolução e Universalidade dos Direitos Humanos frente à Diversidade de Culturas. **Estudos Avançados**, 1997, 11(30).

NASCIMENTO, Evelyn Maria. Educação Infantil: A construção de um novo nível de ensino. In: **Situação da Educação Básica no Brasil**, p. 45-67. MEC/INEP, Brasília, 1999.

OSTETTO, Luciana. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 159 p.

PEREIRA, Eva W & TEIXEIRA Zuleide A. A educação básica redimensionada. In: LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 1997, p. 87-109.

PINTO, Manuel. A construção social da infância. In: As crianças: contextos e identidade. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p 33-73.

QVORTRUP, Jens. Crescer na Europa. Horizontes actuais dos Estudos sobre a Infância e a Juventude, 2000, mimeo.

ROCHA, Eloisa Candal. Relatório de Pesquisa – Creches e Pré-escolas: Diagnósticos das Instituições Educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis/ Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos, Fpolis, 1995.

_____. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. In: Perspectiva. Florianópolis, v. 15, n. 18, 1997, p. 21-33.

_____. A Pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC/CED. n. Especial, Fpolis, p. 61-71, 1999a.

_____. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.** Florianópolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED, 1999b. 162 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches Domiciliares: Argumentos ou Falácias, In: CRECHE, Autores Associados, 1986, São Paulo.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. São Paulo, Cadernos de pesquisa, 1999-a, nº107, p 7-40.

_____. O Estado dos Dados para Avaliar Políticas de Educação Infantil. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1999-b, p. 5-57.

_____. Avaliação de Programas, Indicadores e Projetos em Educação Infantil. São Paulo. 2000-a, Fundação Carlos Chagas.

_____. Políticas de Educação Infantil no Brasil e as Organizações Multilaterais: Uma História que se repete. In: Congresso Internacional da OMEP – Infância - Educação Infantil Reflexões para o Início do Século. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2000-b, p. 108-110.

_____. Uma Introdução ao estudo da organizações multilaterais no campo educacional, p. 63-93. In: O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI – Reformas em Debate. Editora Autores Associados, 2000-c, Campinas.

SARMENTO, M. J. & PINTO M. **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p.

SARMENTO, M. J. **A Infância: Paradigmas, Correntes e Perspectivas**. IEC, Braga, Portugal, 2000 (mimeo).

SAVIANI, DEMERVAL. **A Nova Lei da Educação. LDB Trajetória, Limites e Perspectivas**. 6 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997. 242 p.

SILVA, Roberto da. **Evolução da Construção Jurídica Através da Qual o Estado Brasileiro Pretendeu Normatizar a Política de Assistência à Criança Carente, Órfã e/ou Abandonada**. (mimeo).

SILVA, Maurício Roberto. **Crianças como você: Uma emocionante Celebração da Infância no Mundo**, UNICAMP, Revista Proposições. Vol 8, 1997, n.º1 (22).

_____. **O Assalto à Infância do Mundo Amargo da Cana-de-açúcar. Onde esta o Lazer/Lúdico? O Gato Comeu**. 2000, Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia & EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. São Paulo: Editora DP&A, 2000. 140 p.

SCHMIDT, Wilson. **A Municipalização do Ensino Fundamental em dois pequenos Municípios Rurais de Santa Catarina: Anitápolis e Santa Rosa de Lima**. 2000. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) PUC, São Paulo.

SOARES, **Direitos das Crianças: Utopia ou Realidade**. In: **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, 1997 Universidade do Minho, p 77-111.

VIEIRA, Livia M. F. **A Formação do Profissional da Educação Infantil no Brasil: Perspectiva Histórica e Desafios** In: **Congresso Internacional da OMEP – Infância - Educação Infantil Reflexões para o Início do Século**. Anais... , Rio de Janeiro, 2000, p.205-217.

WARDE, Miriam Jorge. **A Favor da Educação, contra a Positivização da Filosofia**. In: **Aberto Brasília**, 1990, ano 9, n.º 45.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Espaço Público e Educação**, p.43-62. In: **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI – Reformas em Debate**. Campinas, 2000, Editora Autores Associados.

Anexos

**Anexo 1A - DADOS DOS ATORES E SUJEITOS SOCIAIS
ENTREVISTADOS NO ESTUDO EXPLORATÓRIO:**

ENTREVISTA 1 – Mãe, solteira, 32 anos, 1 filho de 1 ano e 2 meses, I grau incompleto, auxiliar de creche. 13/12/00	ESTUDO EXPLORATÓRIO - criança em lista de espera, Creche da Tapera – Bairro Tapera
ENTREVISTA 2 - Profissional do Conselho de Assistência Social. 01/11/2000	ESTUDO EXPLORATÓRIO Secretária Executiva dos Conselhos
ENTREVISTA 3 - Profissional da Secretaria de Educação da Divisão de Educação Infantil, 09/11/2000	ESTUDO EXPLORATÓRIO Coordenadora da Diviso de Educação Infantil No período da entrevista,
ENTREVISTA 4 - Profissional do Ministério Público, 31/10/2000	EXTUDO EXPLORATÓRIO Assessora jurídica do Centro das Promotorias da Infância e da Juventude

**Anexo 1B - DADOS DOS ATORES E SUJEITOS SOCIAIS
ENTREVISTADOS:**

SUJEITOS	SITUAÇÃO DOS SUJEITOS/ATORES
ENTREVISTA 5 - Mãe, casada, 28 anos, 1 filho de 5 anos, 1 filho de 1 ano, doméstica, marido construção civil, 12/12/00	Criança em lista de espera - Creche dos Ingleses
ENTREVISTA 6 - Mãe, casada, 38 anos, 3 filhos, funcionária pública licenciada, II grau completo, marido trabalha, 12/12/00	Criança em lista de espera - Creche Carianos
ENTREVISTA 7 - Mãe, casada, 30 anos, 2 filhos, doméstica, I grau incompleto, marido construção civil, 10/03/2001	Família em lista de espera - Bairro Monte Verde
ENTREVISTA 8 - Mãe, viúva, 37 anos, 1 filho de 6 anos, enfermeira, 14/12/00	Criança em lista de espera e foi encaminhada para a Secretaria de educação pelo Conselho Tutelar e conseguiu vaga, - Creches Orlandina - Bairro Monte Verde
ENTREVISTA 9 - Mãe, casada, 28 anos, 1 filha de 1 ano e 2 meses, II grau incompleto, atendente de saúde, marido autônomo, 13/12/00	Criança em lista de espera e foi encaminhada para a Secretaria de educação pelo Conselho Tutelar e conseguiu vaga, - Creche Orlandina - Monte Verde
ENTREVISTA 10 - Mãe, casada, 25 anos, 1 filho de 1 ano e 5 meses, doméstica, marido pescador, 12/12/00	Criança em lista de espera, foi ao Conselho Tutelar buscar ajuda, - Creche dos Ingleses
ENTREVISTA 11 - Técnica da Secretaria de Educação da Divisão de Educação infantil, 20/01/2001	Assistente Social
ENTREVISTA 12 - Técnica da Secretaria de Educação da Divisão de Educação Infantil, 27/03/2001	Coordenadora da Divisão de Educação Infantil
ENTREVISTA 13 - Técnico do Conselho Tutelar, 1º mandato, 01/2001	Conselheiro do Conselho Tutelar
ENTREVISTA 14 - Profissional do Ministério Público, 29/03/2001	Promotor da Infância e da Juventude

Anexo 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ABERTA PARA FAMÍLIAS

Entrevista com famílias que conseguiram vaga pelo conselho tutelar ou que estão na lista de espera das creches/pré-escolas da rede municipal de Florianópolis.

1. Contextualizar a pesquisadora informando que quero ajudar a defender os direitos das crianças, por isso quero conversar com as famílias sobre a creche e pré-escola, e sobre as vagas nas creches e pré-escolas.
2. Conversar com o entrevistado, perguntando se já foi entrevistado alguma vez, que a gente vai conversando, que pode responder com calma...

PERGUNTAS – ALGUMAS PERGUNTAS DEPENDEM DA CONSTITUIÇÃO FAMILIAR

3. Perguntar os dados, nome, idade, endereço, estado civil...
4. Trabalha fora? Desde quando? Marido/companheiro trabalha?
5. O que você acha de as mulheres trabalharem fora?
6. Quantos filhos você tem? Qual a idade?
7. Seus filhos vão a creche/pré-escola e/ou escola? Já foram em outra creche/pré-escola?
8. Vocês moram perto da creche/pré-escola ou da escola?
9. Você acha que a creche/pré-escola é um direito? é direito de quem?
10. Quantas vezes tentou vaga na creche/pré-escola?
11. Você sabe porque não conseguiu vaga na creche/pré-escola? Foi explicado alguma coisa a respeito?
12. Sabe como eles fazem a divisão das vagas? Os critérios....
13. O que você sentiu quando viu que não conseguiu a vaga? O que pensou em fazer?
14. Como você acha que deve ser a divisão das vagas das creches/pré-escolas, concorda como é feito?
15. Você já tentou vaga aqui outras vezes, já tentou em outra creche/pré-escola?
16. Você conhece muita gente que também não conseguiu vaga? Quem?

17. Onde eles deixam as crianças? O que eles fazem?

PERGUNTAS PARA FAMÍLIAS QUE CONSEGUIRAM VAGA BUSCANDO O CONSELHO TUTELAR

18. Você antes de não conseguir a vaga, onde deixava seu (s) filho (s)?
19. Como você soube do Conselho tutelar? Como foi conseguir a vaga pelo conselho...
20. Conhece outras pessoas que conseguiram vaga pelo conselho., ou de outra forma?
21. Como você sente, quando traz seu filho para a creche/pré-escola?
22. Seu filho gosta da creche/pré-escola? E você?
23. Sua vida mudou depois que consegui a vaga?
24. O que você acha da creche/pré-escola?

PERGUNTAS PARA QUEM ESTÁ NA LISTA DE ESPERA

1. Porque você precisa da vaga na creche/pré-escola?
2. Vai tentar de novo para o ano que vem?
3. Você fez alguma coisa quando soube que não consegui vaga?
4. Você conhece alguém que fez alguma coisa?
5. Onde fica seu filho?

ESTE É O MOMENTO DE EXPLORAR SOBRE A ALTERNATIVA DA FAMÍLIA

6. Onde seu filho fica para você poder trabalhar?
7. Você gosta de onde seu filho está, você paga? Quanto?
8. Já ouviu falar nos direitos da crianças?
9. Conhece o Conselho Tutelar?

Anexo 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ABERTA PARA TÉCNICOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO:

1. Como avalia a rede municipal de educação infantil coordenada por essa divisão?
2. A secretaria ao regulamentar a portaria de matrícula privilegia a menor renda e o vínculo de trabalho, há alguma discussão com relação aos critérios na Secretaria?
3. Qual a posição da Divisão e da Secretaria com relação ao direito da criança à educação infantil?
4. Como esse direito é entendido pelas famílias que procuram a rede que o direito das vagas são da crianças?
5. Como se definem as políticas de expansão, há uma demanda reprimida, onde se vai construir creches/pré-escolas,
6. São levando em conta alguns critérios, é vista a questão da necessidade dos bairros, das listas de espera?
7. Como a Divisão. a SME vê esta questão do encaminhamento para secretaria pelo conselho tutelar?
8. A SME mantém uma rede de entidades conveniadas como são feitos esse convênios?
9. Como é feito o repasse dos recursos para as instituições que a rede mantém convênio?
10. Existe algum critério para que o recurso seja repassado?
11. As unidades conveniadas estão se credenciando se adequando a Portaria/003 do município?
12. Como é feito o acompanhamento das unidades da rede conveniada?
13. Como a divisão de educação infantil avalia a importância da rede conveniada?

Perguntas sobre o Conselho Tutelar

1. Como foi a inclusão na portaria de matrícula do item sobre as vagas para o conselho?
2. Como a Secretaria e a Divisão avaliam esta questão de encaminhar as crianças via ministério público?

3. Como é feito a seleção das crianças que buscam vaga pelo conselho?
4. Quantas crianças no ano de 2000 foram encaminhadas para a Secretaria providenciar vaga? Quantas destas crianças estão sendo atendidas nas unidade da rede?
5. Quantas famílias que não conseguiram vaga procuraram a secretaria, desde que saiu o resultado em 8/12/2001?

Anexo 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ABERTA PARA TÉCNICOS DO MINISTÉRIO PÚBLICO, CONSELHOS TUTELAR E CONSELHO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

1. Qual o papel do Ministério público e ou dos Conselhos com relação à infância?
2. Como acontece na prática?
3. Como entende o papel da educação infantil na sociedade?
4. Na educação infantil pública no município de Florianópolis, como pode se efetivar uma parceria que vise a expansão?
5. Como tem sido a discussão com SME acerca da garantia dos direitos das crianças à creches e pré-escolas?
6. Como pode ser expandido o atendimento uma vez que se sabe que há uma grande demanda?
7. Como tem sido o entendimento com a SME? Qual o caminho a percorrer?
8. Quais os mecanismos legais que podem ser acionados pelas famílias excluídas da rede municipal?
9. Existem muitas crianças quem são encaminhadas via “mecanismos legais”?
10. Como este processo chegou, ao Conselho ao Ministério, qual foi o caminho?
11. Nesta complexidade entre direitos e deveres encaminhar as crianças para as salas não interfere na qualidade do atendimento conforme indica a Resolução 003/99 do Conselho Municipal de Educação?
12. A portaria de matrícula da SME cria uma vaga por sala para o Conselho Tutelar, como este órgão se posiciona acerca desta questão?
13. Como esse órgão se posiciona com relação ao atendimento da rede conveniada?
14. Qual o papel dos Conselhos na busca da garantia dos direitos das crianças?
15. A partir das novas legislações houveram avanços na garantia dos direitos sociais?

**Anexo 5 – PROCESSO RESPONDIDO PELA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AO CONSELHO TUTELAR –
MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS**

**CONSELHO TUTELAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
FLORIANÓPOLIS - SC
SETOR ILHA**

Ofício nº 137

Florianópolis, 13 de Setembro 2000.

Ilma. Sra. Secretária de Educação

Nesta

Prezada Senhora,

Este Conselho Tutelar, órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelos direitos da criança e do adolescente, definidos no Art. 131 da Lei Federal 8.069/90, no uso de suas atribuições estabelecidas no Art. 136, vem trazer ao conhecimento de Vossa Senhoria a situação da violação de direitos coletivos contra crianças de zero a seis anos da comunidade de Areias do Morro das Pedras. Violações estas que consistem na falta de creche na comunidade para atender as crianças descritas na lista que segue.

Ressaltamos que o número de crianças com os direitos violados supracitados, extrapola o apresentado na lista em anexo.

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.

Rua: Rui Barbosa, 125 - Agronômica - Santa Catarina - CEP: 88.025 - 301 / Fones: (48) 228 - 6989 ou 228 - 0818 / E-mail: ctca.ilha@sc.mailbr.com.br

**CONSELHO TUTELAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
FLORIANÓPOLIS - SC
SETOR ILHA**

Fundamentamos nosso encaminhamento com base nos seguintes aspectos legais:

1- Constituição Federal, 1988

Capítulo III

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado e:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

2- Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90.

Capítulo IV

Art. 54º É dever do Estado assegurar à criança ao adolescente:

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

3- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394

Título III

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

V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade.

4- Lei do Sistema Estadual de Ensino de SC - Lei Complementar No 170, de 1998.

Título III

Cap. I

Art. 5º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de:

I - Universalização da educação básica, em todos os níveis e modalidades, através de:

a) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

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.

Rua: Rui Barbosa, 125 - Agrônômica - Santa Catarina - CEP: 88.025 - 301 / Fones: (48) 228 - 6989 ou 228 - 0818 / E-mail: ctca.ilha@sc.mailbr.com.br

**CONSELHO TUTELAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
FLORIANÓPOLIS - SC
SETOR ILHA**

5- Resolução Municipal de No 003/99

Art. 1º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, sendo dever do Estado e da família.

Justificamos este encaminhamento diante da preocupação da comunidade que nos procurou através da Associação de Moradores das Areias do Morro das Pedras, Associação de pais e alunos da Creche Idalina Lopes, do Movimento Nosso Bairro, nos relatando a existência de verba para a construção da creche, entretanto, nada de concreto vem acontecendo no sentido de realizar tal reivindicação.

Segue em anexo lista comprovando o número de crianças com direito violado, bem como cópia de ofício solicitando transparência no processo da viabilização da construção da creche.

Em tempo será encaminhado cópia deste ofício para conhecimento, aos seguintes órgãos:

- a) Conselho Municipal da criança e do Adolescente;
- b) Conselho Municipal da educação;
- c) Câmara de Vereadores do Município de Florianópolis;
- d) Secretaria estadual de educação.

Certos de que esta Secretaria demandará esforços para que os direitos de nossas crianças sejam respeitados, aguardamos o pronunciamento a respeito desta solicitação.

Sendo o que havia para o momento, renovamos nossas cordiais saudações.

Conselho Tutelar

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.

Rua: Rui Barbosa, 125 - Agrônômica - Santa Catarina - CEP: 88.025 - 301 / Fones: (48) 228 - 6989 ou 228 - 0818 / E-mail: ctca.ilha@sc.mailbr.com.br



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Florianópolis, 29 de setembro de 2000.

OF. G. S. Nº 1022 / 2000

Ao Conselho Tutelar
da Criança e do Adolescente – Setor Ilha
NESTA

Prezados Senhores,

Em atenção ao seu ofício nº 137, referente a construção de creche em Areias do Morro das Pedras, esclareço:

1. Esta Secretaria, conhecedora das leis que regem a educação no país, tem se empenhado no cumprimento do que lhe cabe enquanto parte do governo municipal. É nesse sentido que, no planejamento de seu atendimento, vem se pautando, com rigor, no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, a qual, em seu Título III – art. 11, parágrafo V, estabelece ser dever do Município “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental ...”.

Desse modo, adota como meta principal garantir a oferta do Ensino Fundamental a todas as crianças e adolescentes em idade escolar e, na medida do possível, vem ampliando o atendimento na Educação Infantil, seja pela construção de novas unidades ou ampliação das já existentes, seja pelo estabelecimento de convênios com entidades não governamentais.

2. A comunidade de Morro das Pedras conta com o atendimento referido através da Creche Francisca Idalina Lopes, na qual atualmente estão matriculadas 73 crianças, e que vem registrando uma lista de espera de não mais de 30. A par disso, o NEI Morro das Pedras, vinculado à Escola Básica de Educação Infantil e Ensino Fundamental nº 1022, também oferece atendimento a crianças em idade escolar.

3. A Prefeitura Municipal de Florianópolis, na atual gestão, vem se empenhando na busca de recursos junto ao Governo Federal, que lhe possibilitem a construção de novas creches. Especificamente para a localidade de Morro das Pedras foram enviados projetos, em 1998 para o Ministério da Previdência Social e para o BNDES, e novamente em 2000 para o Ministério da Previdência e Assistência Social, sendo que somente este último foi atendido, resultando no repasse, em 24 de julho último, de R\$ 77.297,07 (setenta e sete reais, duzentos e noventa e sete reais e sete centavos) que, complementados com recursos próprios, possibilitarão a construção da creche.

4. Atualmente, encontra-se em processo de desapropriação terreno na localidade, cuja viabilidade de construção, previamente submetida à apreciação do IPUF, teve sua aprovação. Desse modo, tão logo se conclua o processo referido, poderá ser iniciada a obra.

Sendo estes os esclarecimentos pertinentes ao assunto, subscrevo-me.

Atenciosamente,



TELMA GUILHERMINA REZENDE HOESCHL
Secretária Municipal de Educação

Anexo 6 – RESOLUÇÃO DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA Nº 01 QUE INSTITUI AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESOLUÇÃO CEB N.º 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º § 1º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 22/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto em 22 de março de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente da Câmara de Educação Básica

Anexo 7 – PORTARIA N.º 2.854 DA SECRETARIA DE ESTADO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

SECRETARIA DE ESTADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

PORTARIA Nº 2.854, DE 19 DE JULHO DE 2000

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, no uso de suas atribuições conferidas pela Portaria Ministerial MPAS n.º 4.977 de 22/01/99,

Considerando o estabelecido na Lei n.º 8.742/93 – Lei Orgânica da Assistência Social, especialmente em seus artigos 2º, 23º, 24º e 28º;

Considerando o estabelecido na Lei n.º 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente em seu artigo 87º;

Considerando o estabelecido no Decreto n.º 1.605, de 25/08/95, especialmente em seu artigo 7º;

Considerando o estabelecido na Política Nacional de Assistência Social;

E considerando o estabelecido na Norma Operacional Básica/99,

RESOLVE:

Art. 1º - Instituir modalidades de atendimento que observem o contido na Política Nacional de Assistência Social, priorizando as ações para os destinatários cujo rendimento familiar mensal *per capita* seja de até meio salário mínimo, sem prejuízo do atendimento a outras formas de vulnerabilidade próprias do ciclo de vida, resultantes de deficiências ou de incapacidades e/ou resultantes de situações circunstanciais ou conjunturais.

Art. 2º - Fixar valores mensais de referência correspondentes ao apoio financeiro da União no cofinanciamento dos serviços assistenciais de atenção à criança, ao adolescente, ao idoso e à pessoa portadora de deficiência, com vistas à inclusão de novas modalidades instituídas por esta Portaria, a serem considerados a partir do exercício do ano 2000.

Art. 3º - Estabelecer que, de acordo com as deliberações das Comissões Intergestoras e dos Conselhos de Assistência Social, levando em conta a realidade local e a especificidade dos custos das diferentes modalidades de atendimento, os valores do apoio financeiro da União deverão ser complementados com recursos próprios dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, mantendo-se as metas mínimas pactuadas.

Art. 4º - Autorizar que sejam garantidas as formas vigentes de atendimento ao grupo etário de 0 a 6 anos, tais como creches e pré-escolas, até que os sistemas municipais de educação assumam gradual e integralmente o serviço, conforme preceituado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 1º - No atendimento à criança deve ser priorizado o grupo etário de 0 a 3 anos integrante de famílias vulnerabilizadas pela pobreza e/ou situação de risco pessoal e/ou social, tais como: crianças desnutridas, vítimas de abandono, violência e/ou maus tratos e crianças portadoras de deficiência.

§ 2º - Nas informações das metas executadas na modalidade Apoio à Criança de 0 a 6 anos - Ações Sócio-educativas de Apoio à Família, devem ser incluído, além do número de famílias atendidas, o número de crianças de 0 a 6 anos pertencentes a estas famílias.

Art. 5º - Estabelecer que sejam mantidas as modalidades de atendimento prestadas a idosos em instituições asilares ou congêneres e, a partir do presente exercício, sejam implementadas novas modalidades que privilegiem a família como referência de atenção, assim como alternativas que reforcem a autonomia e independência da pessoa idosa, quais sejam: Residência com Família Acolhedora, Residência em Casa-lar, Residência em República, Atendimento em Centro-Dia, bem como a manutenção e implementação do Atendimento em Centros de Convivência e do Atendimento Domiciliar.

Art. 6º - Autorizar, além das modalidades existentes voltadas para a pessoa portadora de deficiência, a criação de novas modalidades, quais sejam: Atendimento de Reabilitação na Comunidade, Atendimento Domiciliar, Atendimento em Centro-dia, Residência com Família Acolhedora, Residência em Casa-lar e Atendimento em Abrigo para Pequenos Grupos.

§ 1º - No atendimento à pessoa portadora de deficiência em instituições de abrigo ou congêneres deverá haver uma gradativa substituição das metas contempladas com o apoio financeiro da União, a partir do presente exercício, por formas que privilegiem a família como referência de atenção ou a permanência com família acolhedora, casa-lar e abrigo para pequenos grupos.

§ 2º - Até que venham a ser custeadas integralmente pelo Sistema Único de Saúde – SUS, as ações correspondentes às modalidades de Prevenção das Deficiências – Tratamento Precoce, Habilitação e Reabilitação – Atendimento Integral e Parcial, Distúrbio de Comportamento e Bolsa Manutenção continuarão a ser contempladas com o apoio financeiro da Secretaria de Estado de Assistência Social no percentual do que não for coberto pelo SUS.

§ 3º - Até que seja publicada portaria específica, o apoio financeiro da Secretaria de Estado de Assistência Social relativa às modalidades de Prevenção das Deficiências – Tratamento Precoce, Habilitação e Reabilitação – Atendimento Integral e Parcial, Distúrbio de Comportamento e Bolsa Manutenção será feita dentro dos parâmetros atualmente considerados, no tocante à caracterização do atendimento prestado nessas modalidades.

Art. 7º - Estabelecer que os recursos financeiros atualmente empregados nas modalidades de apoio à criança carente em Creches e Pré-Escolas; e nas modalidades de Prevenção das Deficiências –

Tratamento Precoce, Habilitação e Reabilitação – Atendimento Integral e Parcial, Distúrbio de Comportamento e Bolsa Manutenção sejam utilizados na implantação das novas modalidades instituídas por esta Portaria, à medida em que as modalidades acima citadas sejam assumidas pelas políticas setoriais de Educação e Saúde.

Art. 8º – Estabelecer que as modalidades de atendimento sejam objeto de contínuo processo de monitoramento e avaliação, visando ao aprimoramento das ações e da rede da Assistência Social, sob responsabilidade das instâncias gestoras.

Art. 9º - As modalidades de atendimento instituídas por meio desta Portaria, incluindo sua caracterização e seus respectivos valores mensais de referência estão detalhados nos Anexos I e II.

Art. 10º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos financeiros a partir da competência do mês de agosto de 2000, revogando-se a Portaria SAS N.º 001/MPAS de 13.03.1997.

WANDA ENGEL ADUAN

ANEXO I

MODALIDADES DE ATENDIMENTO: VALORES MENSAIS DE REFERÊNCIA (R\$)

Apoio à Criança de 0 a 6 anos	
- Atendimento em unidades de jornada parcial	8,51/criança atendida
- Atendimento em unidades de jornada integral	17,02/criança atendida
- Ações sócio-educativas de apoio à família	10,00/família atendida

Apoio à Criança e ao Adolescente/Abrigo	
- Atendimento integral institucional	35,00/criança/adolesc. atendido
- Atendimento em família acolhedora	35,00/criança/adolesc. atendido

Apoio à Pessoa Idosa	
- Atendimento integral institucional: idoso dependente	60,85/idoso atendido
- Atendimento integral institucional: idoso independente	41,91/idoso atendido
- Residência com família acolhedora	60,00/idoso atendido
- Residência em casa-lar	60,00/idoso atendido
- Residência em república	25,00/idoso atendido
- Atendimento em centro-dia	45,00/idoso atendido
- Atendimento domiciliar: idoso dependente	29,75/idoso atendido
- Atendimento domiciliar: idoso independente	21,62/idoso atendido
- Atendimento em centros de convivência	10,00/idoso atendido

Apoio à Pessoa Portadora de Deficiência	
- Atendimento de reabilitação na comunidade	25,00/pessoa atendida
- Atendimento domiciliar	29,75/pessoa atendida
- Atendimento em centro-dia	45,00/pessoa atendida
- Residência com família acolhedora	60,00/pessoa atendida
- Residência em casa-lar	60,00/pessoa atendida
- Atendimento em abrigo para pequenos grupos	60,00/pessoa atendida
- Apoio à reabilitação – Prevenção das deficiência/Tratamento Precoce	
A1	70,10/pessoa atendida
B1	47,32/pessoa atendida
C1	24,33/pessoa atendida
- Apoio à reabilitação – Habilitação/Reabilitação – Atendimento	116,29/pessoa atendida

Integral	
- Apoio à reabilitação - Habilitação/Reabilitação – Atendimento Parcial	
A	58,13/pessoa atendida
B	39,20/pessoa atendida
C	20,27/pessoa atendida
- Apoio à reabilitação - Distúrbio de Comportamento -	
A	40,56/pessoa atendida
B	27,04/pessoa atendida
C	14,87/pessoa atendida
- Apoio à reabilitação - Bolsa Manutenção	
A	18,92/pessoa atendida
B	13,50/pessoa atendida
C	6,74/pessoa atendida
“C” transitório	12,16/pessoa atendida

ANEXO II

CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO

APOIO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS

- 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.

Apoio à Criança e ao Adolescente /Abrigo

- Atendimento integral institucional ou em família acolhedora - refere-se ao atendimento em abrigos de crianças e adolescentes em situação de abandono, risco pessoal ou social. Os prestadores de serviços nesta modalidade, serão responsáveis por assegurar o acesso a serviços de educação, saúde, profissionalização, lazer, cultura e outros, de acordo com as necessidades de cada criança ou adolescente abrigado.

Apoio à Pessoa Idosa

- Atendimento integral institucional - é aquele prestado em instituições acolhedoras conhecidas como: abrigo, asilo, lar e casa de repouso, durante o dia e a noite, às pessoas idosas em situação de abandono, sem família ou impossibilitadas de conviver com suas famílias. Estas instituições deverão garantir a oferta de serviços assistenciais, de higiene, alimentação e abrigo, saúde, fisioterapia, apoio psicológico, atividades ocupacionais, de lazer, cultura e outros, de acordo com as necessidades dos usuários. A instituição também é responsável pelo desenvolvimento de esforços constantes para reconstrução dos vínculos familiares que propiciem o retorno do idoso à família.

- Residência com família acolhedora – é um atendimento em famílias cadastradas e capacitadas para oferecer abrigo às pessoas idosas em situação de abandono, sem família ou impossibilitadas de conviver com suas famílias. Esse atendimento será continuamente supervisionado pelos órgãos gestores.
- Residência em casa-lar - é uma alternativa de residência para pequenos grupos, de no máximo oito idosos, com mobiliário adequado e pessoa habilitada para apoio às necessidades diárias do idoso. Destina-se principalmente a idoso que apresente algum tipo de dependência.
- Residência em república - A república de idosos é uma importante alternativa de residência para idosos independentes, também organizada em pequenos grupos, conforme o número de usuários, e co-financiada com recursos da aposentadoria, benefício de prestação continuada, renda mensal vitalícia e outras. Em alguns casos a República pode ser viabilizada em sistema de autogestão.
- Atendimento em centro-dia - é uma estratégia de atenção em instituições especializadas, onde o idoso permanece durante oito horas por dia, sendo prestados serviços de atenção à saúde, fisioterapia, apoio psicológico, atividades ocupacionais, lazer e outros, de acordo com as necessidades dos usuários. É importante pela possibilidade da pessoa idosa ser atendida durante o dia e retornar à noite para sua residência e porque proporciona ao idoso manter seus vínculos familiares. A capacidade de atendimento do Centro-dia é variável e deve estar sempre adequada à qualidade do serviço, conforme normas específicas.
- Atendimento domiciliar - é aquele prestado à pessoa idosa com algum nível de dependência, por cuidadores de idosos, em pelo menos duas visitas semanais ao próprio domicílio do idoso. Destina-se a apoiar idosos e sua família, nas atividades do seu dia-a-dia, com vistas à promoção, manutenção e/ou recuperação da autonomia, permanência no próprio domicílio, reforço dos vínculos familiares e de vizinhança e melhoria da qualidade de vida.
- Atendimento em centro de convivência - consiste em atividades realizadas em espaço específico destinado à frequência dos idosos e de suas famílias, no mínimo durante 08 horas semanais. Tais atividades são planejadas e contribuem para a autonomia, o envelhecimento ativo e saudável, evitando o isolamento social. São exemplos dessas atividades: palestras informativas, cursos, atividades ocupacionais, culturais e de lazer, entre outras.

Apoio à Pessoa Portadora de Deficiência

- Atendimento de reabilitação na comunidade - é uma estratégia de habilitação, reabilitação e inclusão social da pessoa portadora de deficiência e seu núcleo familiar, com participação de equipe multiprofissional e da comunidade. Este atendimento viabiliza serviços originados na própria comunidade empregando diversas formas de tecnologia e utilizando os espaços comunitários disponíveis.
- Atendimento domiciliar - refere-se ao atendimento individual da pessoa portadora de deficiência com alto nível de dependência, no próprio domicílio, para auxílio nas atividades de vida diária, no processo de socialização e integração comunitária, na organização da casa e no apoio à família, realizado por profissional habilitado para a atividade, com pelo menos três atendimentos domiciliares semanais.
- Atendimento em centro-dia - destina-se a prestar atendimento em instituição especializada, de forma sistematizada e continuada, onde a pessoa portadora de deficiência permanece durante oito horas por dia, sendo prestado atendimento especializado, de acordo com as necessidades dos usuários, integrando as ações de assistência social às de saúde, educação, capacitação e inserção laboral, cultura, esporte e lazer, objetivando o seu processo de habilitação, reabilitação e integração à vida comunitária. A capacidade de atendimento do centro-dia é variável devendo ser observado ainda nesta modalidade à qualidade do serviço, conforme normas específicas.
- Residência com família acolhedora – é um atendimento em famílias cadastradas e capacitadas para oferecer abrigo às pessoas portadoras de deficiência em situação de abandono, sem família ou

impossibilitadas de conviver com suas famílias. A família acolhedora será responsável por assegurar o acesso a serviços especializados, de acordo com a necessidade de cada pessoa portadora de deficiência

- Residência em casa-lar – é uma alternativa de residência para grupos de, no máximo, dez pessoas portadoras de deficiência, com instalações físicas e mobiliário adequados e/ou adaptados e pessoal habilitado para auxiliar nas atividades diárias, que será também responsável por assegurar o acesso a serviços especializados, de acordo com a necessidade de cada residente portador de deficiência.

- Atendimento em abrigo para pequenos grupos – é uma modalidade de atendimento integral a grupos de até vinte pessoas portadoras de deficiência em caso de abandono ou de risco pessoal e/ou social. Esta modalidade deverá garantir condições de promoção de qualidade de vida e o acesso serviços especializados, de acordo com a necessidade de cada usuário abrigado. É responsabilidade da instituição desenvolver esforços para a reconstrução dos vínculos familiares visando ao possível retorno da pessoa portadora de deficiência à família.

**Anexo 8 – RELAÇÃO DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL-
CRECHES E NEIs DA REDE MUNICIPAL**



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO
CRECHE ALM. LUCAS A. BOITEUX	AV. MAURO RAMOS S/N - CENTRO - CEP. 88020-300
CRECHE ANNA SPYRIOS DIMATOS	RODOVIA AÇORIANA S/N - TAPERA - CEP 88070-220
CRECHE CAETANA M. DIAS	RODOVIA BALDICERO FILOMENO S/N ° RIBEIRÃO DA ILHA CEP. 88064-000
CRECHE CELSO PAMPLONA	RUA GUALBERTO SENA N ° 61 JARDIM ATLÂNTICO CEP. 89055-390
CRECHE CHICO MENDES	RUA ATHAULFO ANDRADE S/N ° - CHICO MENDES
CRECHE DONA COTA	RUA JOÃO MEIRELLES N ° 1515 ABRAÃO CEP. 88085-201
CRECHE DORALICE T. BASTOS	RUA MANUEL MANCELOS MOURA S/N ° CANASVIEIRAS CEP.88054-030
CRECHE FERMÍNIO FCO. VIEIRA	RUA SEBASTIÃO L. DA SILVA N ° 250 CÓRREGO GRANDE
CRECHE FRANCISCA I. LOPES	RUA FRANCISCO VIEIRA S/N AREIAS DO MORRO DAS PEDRAS CEP. 88066-030
CRECHE IDALINA OCHÔA	RUA JOSE XAVIER DA ROSA N ° 456 CARIANOS CEP. 88047-460
CRECHE ILHA CONTINENTE	RUA ILHA CONTINENTE S/N - CAPOEIRAS
CRECHE DE INGLESES	RUA TRÊS MARIAS S/N - FUNDOS BAILAO ALBINO - INGLESES
CRECHE IRMÃO CELSO	AGRONÔMICA - 2286558
CRECHE JOAQUINA M.PERES	RUA AMARO ANTÔNIO VIEIRA N ° 2095 ITACORUBI CEP.88032-000
CRECHE JOEL R. DE FREITAS	RUA MAURO DE CARVALHO S/N MONTE CRISTO CEP. 88090-600
CRECHE MARIA BARREIROS	RUA JOÃO EVANGELISTA DA COSTA N.º455 COLONINHA CEP.88090-300
CRECHE MON. F. HOBOLD	RUA JOSÉ KUMAKOLA N.º 100 COSTEIRA DO PIRAJUBAÉ CEP/88047-115
CRECHE MORRO DA QUEIMADA	RUA ANIBAL NUNES PIRES N.º 526 JOSÉ MENDES CEP. 88045-000
CRECHE MUQUÊM	RODOVIA JOÃO GUALBERTO SOARES S/N RIO VERMELHO CEP. 88020-010
CRECHE NOSSA SRA. APARECIDA	RUA DEP. ANTÔNIO EDU VIEIRA S/N PANTANAL CEP. 88040-000
CRECHE ORLANDINA CORDEIRO	RUA VIRGÍLIO VÁRZEA N.º 280 SACO GRANDE II CEP. 88032-001
CRECHE PAULO MICHELS	RUA PEDRO MARIANO DA SILVA N.º69 SAPÉ CEP. 88070-220
CRECHE ROSA MARIA PIRES	RUA DES. NELSON NUNES S/N CENTRO CEP. 88020-770
CRECHE STA. TEREZINHA M. JESUS	RUA SILVA JARDIM N.º 187 PRAINHA CEP.88020-200
CRECHE VARGEM PEQUENA	RODOVIA SC 401- Km 15 S/N VARGEM PEQUENA
CRECHE WALDEMAR S. FILHO	AV. MADRE BENVENUTA N.º 521 TRINDADE CDP. 88036-500
* NEI ALTO RIBEIRÃO	RODOVIA BALDICERO FILOMENO N.º 3000 ALTO RIBEIRÃO CEP.88064-001

* NEI ARANHAS	RUA VEREADOR ONILDO LEMOS N.º1000 ARANHAS CEP. 88058-601
* NEI BARRA DA LAGOA	RUA ALTAMIRO BARCELOS DUTRA N.º1195 BARRA DA LAGOA CEP. 88062-500
* NEI COSTA DA LAGOA	RUA GERAL COSTA DA LAGOA COSTA DA LAGOA CEP. 88062-000
* NEI COSTA DE DENTRO	RUA ROSÁLIA PAULINA FERREIRA N.º2550 COSTA DE DENTRO CEP. 88070-200
* NEI COSTEIRA	AV. JORGE LACERDA N.º1559 COSTEIRA DO PIRAJUBAÉ CEP. 88047-001
* NEI MORRO DAS PEDRAS	RODOVIA SC 406 N.º 1691 MORRO DAS PEDRAS CEP. 88066-000
* NEI MORRO DO HORÁCIO	RUA ANTÔNIO CARLOS FERREIRA N.º 1110 AGRONÔMICA CEP. 88025-211
* NEI PONTA DO MORRO	ESTRADA GERAL VARGEM DO BOM JESUS N.º913 VARGEM DO BOM JESUS
* NEI RATONES	RUA ANTÔNIO DAMASCO N.º 3131 RATONES CEP. 88052-000
* NEI RETIRO DA LAGOA	RUA ACÁCIO GARIBALDI SÃO THIAGO N.º210 LAGOA DA CONCEIÇÃO CEP. 88062-420
* NEI RIO TAVARES	RODOVIA LUIZ MOURA GONZAGA N.º 2023 RIO TAVARES CEP. 88063-600
* NEI SERRINHA	RUA MARCOS AURELIO HOMEM N.º132 SERRINHA CEP. 88040-440
* NEI VARGEM GRANDE	RUA CRISTÓVÃO MACHADO DE CAMPOS N.º1537 VARGEM GRANDE CEP.88056-000
NEI ARMAÇÃO	RUA IZIDORO PIRES N.º 143 ARMAÇÃO CEP. 88066-000
NEI CAIEIRA DA BARRA DO SUL	RODOVIA BALDICEIRO FILOMENO N.º 19795 CAIEIRA DA BARRA DO SUL CEP. 88064-002
NEI CAMPECHE	AV. PEQUENO PRÍNCIPE S/N CAMPECHE CEP.88063-000
NEI CANTO DA LAGOA	RUA LAURINDO JANUÁRIO DA SILVEIRA N.º 2493 CANTO DA LAGOA CEP. 88062-200
NEI CARIANOS	RUA BARTOLOMEU GUSMÃO N.º 147 CARIANOS CEP. 88047-520
NEI COLÔNIA Z-11	RUA TIMÓTEO JOSE MARIANO N.º 254 BARRA DA LAGOA CEP. 88062-530
NEI COQUEIROS	RUA BENTO GOIA N.º 133 COQUEIROS CEP. 88080-150
NEI INGLESES	RUA DOM JOÃO BECKER N.º988 INGLESES CEP. 88058-600
NEI JOÃO MACHADO DA SILVA	RUA JOSÉ PEDRO GIL N.º 195 AGRONÔMICA CEP. 88020-010
NEI JUDITE F. DE LIMA	RUA JOÃO PAULO N.º 1387 SACO GRANDE CEP.88030-300
NEI JURERÊ	RUA CAMINHO DO REI S/N JURERÊ CEP. 88035-600
NEI NAGIB JABOR	AV. IVO SILVEIRA S/N CAPOEIRAS CEP. 88085-000
NEI ORISVALDINA SILVA	SERVIDÃO VIEIRA N.º 75 LAGOA DA CONCEIÇÃO CEP. 88062-300
NEI PANTANO DO SUL	RUA ANIBAL V. DE ÁVILA N.º115 PÂNTANO DO SUL CEP. 88066-480
NEI PONTA DAS CANAS	RUA LUIZ BOITEUX PIAZA N.º6542 PONTA DAS CANAS CEP. 88056-000
NEI RAUL FRANCISCOLISBOA	RUA XV DE NOVEMBRO N.º 228 STO. ANTÔNIO DE LISBOA CEP. 88050-470
NEI SAMBAQUI	RUA EUCLIDES DA CUNHA S/N

NEI SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA	SAMBAQUI CEP. 88051-040 RODOVIA SC 401 - Km 1 S/N ITACORUBI CEP. 88070-220
NEI SÃO JOÃO BATISTA	RUA JOÃO GUALBERTO SOARES S/N RIO VERMELHO CEP. 88020-010
NEI TAPERA	ESTRADA GERAL DA TAPERA S/N - TAPERA

- Unidades vinculadas as Escolas Básicas ou Desdobrada

**Anexo 9 – RELAÇÃO DA UNIDADES DA REDE DE ENTIDADES
CONVENIADAS DA SME**

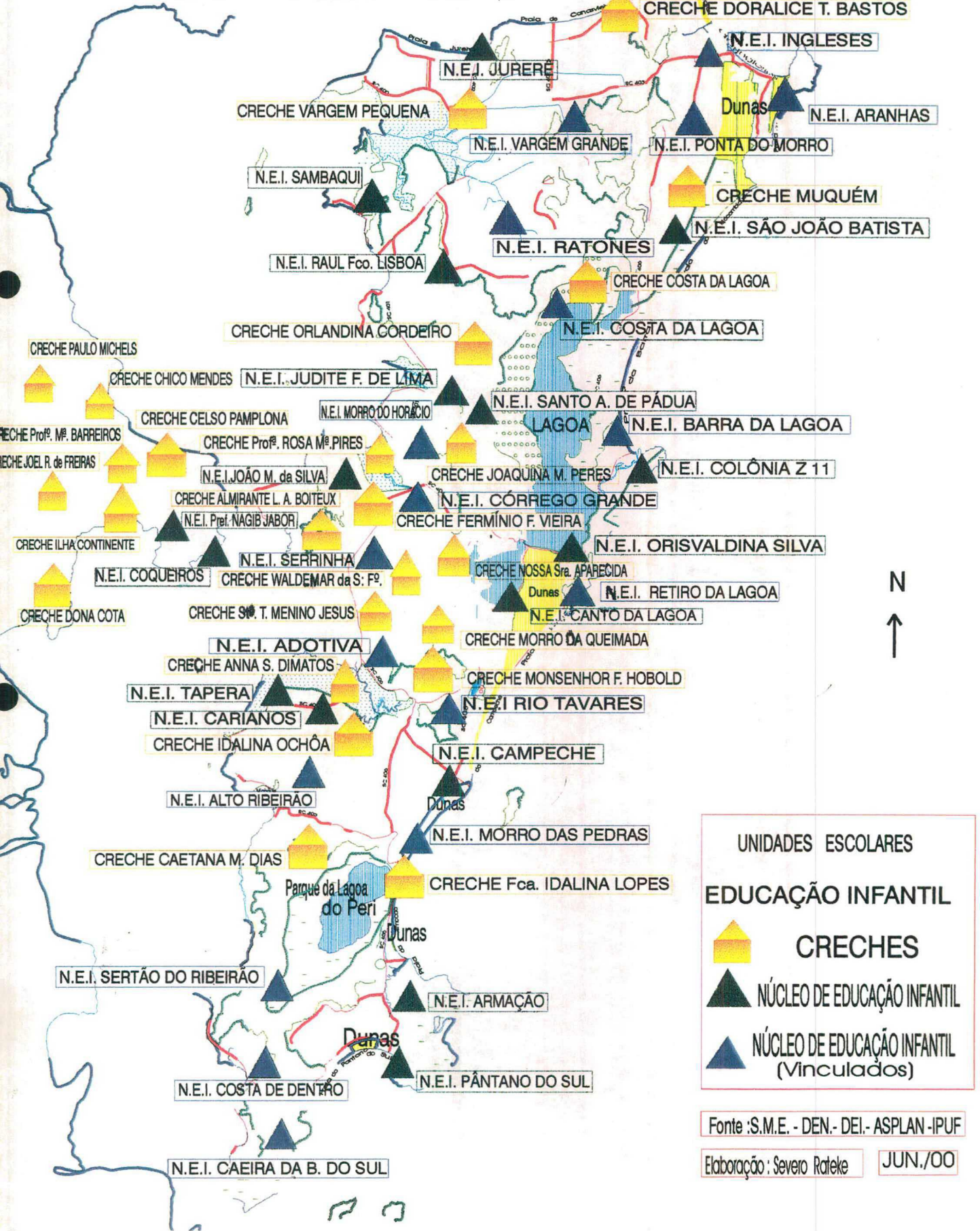
**DADOS DAS CRECHES CONVENIADAS COM A PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
(Convênio com PMF – MERENDA/ PROFESSORES E SUBVENÇÃO SOCIAL)**

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ENDEREÇO
SOCIEDADE ALFA GENTE	RUA SANTOS SARAIVA, 840 – SALA 114. – ED. CONTINENTAL CENTER ESTREITO TEL- 248. 2745
AFLOV – CRECHES DOMICILIARES	RUA Felipe Schmidt n. 869 – Centro – CEP 88010-002
ASSOC. C. C. DA COLONINHA- CASA DO POVO	RUA TUPINAMBA,260 (PRÓX. AO BAR DO CAL) COLONINHA – TEL- 248.8646
ASSOC. DE MORADORES DA PRAIA DO FORTE	ESTRADA GERAL DA PRAIA DO FORTE – TEL – 282.1613
ASSOC. DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS - APAE	ROD. SC 404, N. 2937. ITACORUBI – TEL – 234.3256/234-5333
ASSOC. EVANGÉLICA BENEFICIENTE DE ASSIST. SOCIAL - AEBAS	RUA ARACY VAZ CALADO, 1150 ESTREITO . TEL- 244.1855
ASSOC. M. STO. ANTONIO DE LISBOA – CRECHE ALTINO CABRAL	RUA ALDO QUEIROZ,40 – STO.ANTONIO DE LISBOA TEL-235.1667
ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DA LAGOA DO PERI	ROD. SC 406- KM 07, N.4330 ARMAÇÃO DO PÂNTANO DO SUL – TEL- 237.5243/ prof: Santina 237-9610
CDI MOCOTO	RUA 13 DE MAIO, PRAINHA FONE: 225-8113
CDI MORRO DA CAIXA	TRAV. DAS CRIANÇAS – AV. IVO SILVEIRA FONE: 248-3546
CDI VILA APARECIDA	RUA FERMINIO COSTA S/N – VILA APARECIDA FONE: 248-3346
CONS.COM.DA COSTEIRA DO PIRAJUBAÉ – CRECHE CRESCER -	RUA DIOMÍCIO FREITAS,126 – COSTEIRA DO PIRAJUBAÉ – TEL - 226.1513
CONSELHO COM. CONJ. HABITACIONAL PANORAMA	RUA JOAQUIM NABUCO, 1050 – MONTE CRISTO - TEL- 2814578/ celular Wilson - 9812691
CONSELHO COMUNITARIO DA COLONINHA	RUA JOÃO EVANGELISTA DA COSTA,435 COLONINHA TEL – 244.9622/celular Glória 981-3029
CONSELHO COMUNITÁRIO DE COQUEIROS	RUA MARQUES DE CARVALHO,31 – COQUEIROS TEL- 244.2158
CONSELHO COMUNITÁRIO DO SACO DOS LIMÕES	RUA JOÃO MOTA ESPEZIM,783 – SACO DOS LIMÕES - TEL- 333.6050
CONSELHO COMUNITÁRIO MONTE VERDE	Conjunto Habitacional Monte Verde s/n – Monte Verde Tel. 238-5073/ 238-2915
CRECHE DO DUDUCO	RUA JOSÉ BOATEUX,65 / TEL -960-9508508(Duduco) resid. Prof. Rosi- 223-4527/ res. Prof. Flávia – 238-4144
CRECHE SÃO FRANCISCO DE ASSIS	SERVIDÃO ALFREDO SILVA S/N – SERRINHA - TEL-234.3183
EDUCANDÁRIO SANTA CATARINA – SOC. EUNICE W.	RUA JOÃO GRUMICHÊ S/N SÃO JOSÉ SC. TEL- 247.0877
ESCOLA SINDICAL SUL	Local: Ponta das Canas Tel. 261-4000/ 50-60
GRUPO ESCOLA IRMÃO DELMIRO – Creche Espírita Caminho da Esperança André Luiz	Rua: Clementino de Brito s/n – Estreito Tel – 244-1016/ 961 2564
IRMANDADE DIVINO ESP. SANTO- GIRASSOL	RUA EMÍLIO BLUM, 106 – CENTRO TEL – 222.0381
LAR FABIANO DE CRISTO	RUA FREI FABIANO DE CRISTO S/N – CAPOEIRAS TEL –244.3790
LAR RECANTO DO CARINHO	RUA RUI BARBOSA, 810 – AGRONÔMICA TEL- 228.0024
SOC. ESPÍRITA, TRABALHO E EDUCAÇÃO – EDUCANDÁRIO LAR DE JESUS - SERTE	AVENIDA LEONEL PEREIRA S/N. CACHOEIRA DO BOM JESUS – TEL 266.5219/284-5249
SOCIEDADE DA DIVINA PROVIDÊNCIA – CRECHE MONT SERRAT	RUA HERMAM BLUMENAU, 102 – CENTRO TEL – 224.1407

SOCIEDADE ESPÍRITA OBREIROS DA VIDA ETERNA - SEOVE	ROD. PEQUENO PRÍNCIPE S/N – CAMPECHE , n. 721 TEL- 237.4123
SOCIEDADE VIDA E MOVIMENTO	RUA 14 DE JULHO , 107 ESTREITO TEL- 248.2913

**Anexo 10 – MAPA DEMOSNTRATIVO DAS UNIDADES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA SME**

ILHA - CONTINENTE



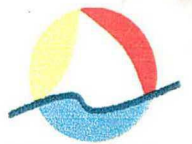
**Anexo 11 – MAPA DEMOSNTRATIVO DAS UNIDADES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE CONVENIADA DA SME**

3



Prefeitura Municipal de Florianópolis

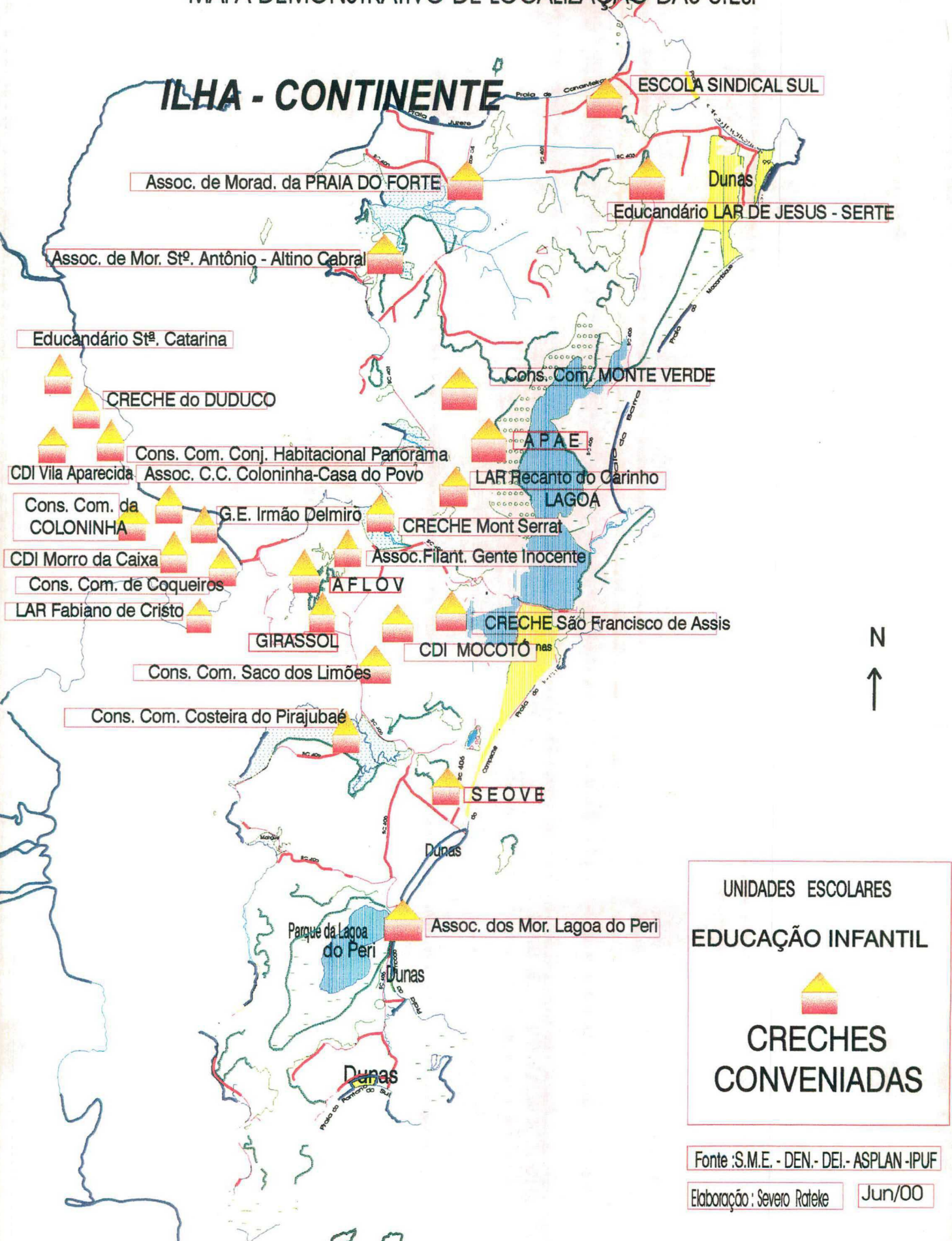
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CRECHES CONVENIADAS



FLORIANÓPOLIS
CAPITAL DA GENTE

MAPA DEMONSTRATIVO DE LOCALIZAÇÃO DAS U.Es.

ILHA - CONTINENTE



UNIDADES ESCOLARES

EDUCAÇÃO INFANTIL



CRECHES
CONVENIADAS

Fonte :S.M.E. - DEN.- DEI.- ASPLAN -IPUF
Elaboração : Severo Rateke Jun/00

**Anexo 12 – QUADRO DEMONSTRATIVO DE EXPANSÃO DAS
REDES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SME – 1996/2000**



PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

1. NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E ENTIDADES CONVENIADAS

ANO	ALUNOS ATENDIDOS				TOTAL GERAL
	REDE MUNICIPAL DE ENSINO		TOTAL	ENTIDADES CONVENIADAS	
	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL			
1996	4.246	12.755	17.001	4.546	21.547
1997	4.820	12.283	17.103	5.082	22.185
1998	4.989	12.887	17.876	5.918	23.794
1999	5.360	13.167	18.527	6.311	24.838
2000	5.584	13.377	18.961	6.331	25.292

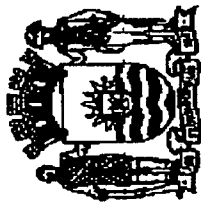
2. AUMENTO DO NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS (1997 A 2000)

Nº DE CRIANÇAS	PERCENTUAL
3.107	14%

3. NÚMERO DE UNIDADES ATENDIDAS

ANO	REDE MUNICIPAL DE ENSINO - RME		TOTAL	ENTIDADES CONVENIADAS	TOTAL GERAL
	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL			
1996	55	34	89	38	127
1997	57	34	91	40	131
1998	60	36	96	42	138
1999	61	36	97	42	140
2000	60	36	96	45	141

**Anexo 13 - QUADRO DEMONSTRATIVO DA REDE DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA SME NO PERÍODO 90/2000**



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DE PLANEJAMENTO



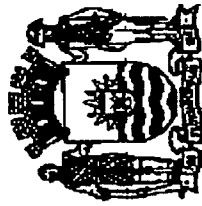
FLORIANÓPOLIS
CAPITAL DA GENTE

QUADRO DEMONSTRATIVO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS – 1990 A 2000

		1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
E N S I N O	NÚMERO DE UNIDADES	17	17	19	19	19	19	20	20	21	21	22
	Escolas Básicas	13	15	14	14	14	14	14	14	14	15	14
	TOTAL	30	32	33	33	33	33	33	34	34	35	36
F U N D A M E N T A L	NÚMERO DE ALUNOS	7.286	7.312	7.696	9.020	9.515	10.212	10.379	10.717	10.993	11.155	11.296
	Escolas Básicas	1.000	1.099	1.276	1.133	1.243	1.675	1.573	1.566	1.847	2.012	2.120
	TOTAL	8.286	8.411	8.972	10.153	10.758	11.887	11.952	12.283	12.840	13.167	13.416
NÚMERO DE TURMAS	TOTAL	337	353	396	438	461	480	502	510	525	540	540
	TOTAL	---	---	219	233	240	262	275	278	288	298	298
APROVAÇÃO	%	72,11	74,11	74,84	78,40	78,49	81,20	81,59	82,72	82,26	82,14	84,87
	%	27,89	25,89	25,16	21,60	21,51	18,80	18,41	17,13	14,04	14,41	12,58
	%	7,11	7,50	6,20	6,84	7,23	5,89	6,12	3,73	3,70	3,45	2,55

FONTE: ASPLAN / 2000.

**Anexo 14 – QUADRO DEMONSTRATIVO DA REDE DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA SME NO PERÍODO DE 90/2000**



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DE PLANEJAMENTO



QUADRO DEMONSTRATIVO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS – 1990 A 2000

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
E D.	Creches	12	14	20	21	21	23	23	25	27	27
	NEI's	27	30	35	37	37	34	34	36	35	35
	TOTAL	39	42	49	57	58	57	57	57	61	62
I N F A N T I L	Creches	865	845	1.235	1.690	1.793	2.041	2.168	2.165	2.312	2.494
	NEI's	1.510	1.538	2.506	2.646	2.422	2.588	2.652	2.794	3.048	3.042
	TOTAL	2.375	2.383	3.741	4.336	4.215	4.629	4.820	4.959	5.360	5.536
N U M E R O D E T U R M A S		143	157	193	249	260	256	261	279	283	299
	TOTAL										
	N U M E R O D E S A L A S	---	---	126	167	168	171	173	177	185	199

FONTE: ASPLAN / 2000.

Anexo 15 – TABELA DE FAMÍLIAS COM CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS – PNAD 1999

Tabela 7.1 - Famílias com crianças de 0 a 14 anos de idade, por grupos de idade e classes de rendimento mensal familiar per capita em salários mínimos, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 1992/1999

(continuação)

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Famílias com crianças de 0 a 6 anos de idade						
	Total (1)	Classes de renda mensal familiar per capita em salários mínimos (%)					
		Até 1/2	Mais de 1/2 até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
1999							
Brasil (2)	12 736 825	31,2	25,9	20,2	6,8	5,1	4,4
Norte (3)	644 073	34,0	26,7	18,0	6,7	4,3	3,4
Rondônia	76 932	17,4	30,3	21,1	11,5	8,3	6,0
Acre	33 985	29,8	21,2	15,4	5,8	4,8	10,6
Amazonas	155 145	37,0	25,7	17,2	4,9	4,4	1,8
Roraima	19 791	23,4	14,1	28,1	15,6	7,8	4,7
Pará	248 147	39,6	27,4	16,3	5,5	2,7	3,0
Região Metropolitana de Belém	64 281	30,4	23,5	20,4	6,7	4,0	6,4
Amapá	35 643	30,4	21,6	18,6	6,9	7,8	2,9
Tocantins	96 483	41,6	27,4	15,6	6,5	1,7	1,0
Nordeste	3 607 600	54,3	21,0	10,4	3,2	2,0	1,9
Maranhão	410 244	63,9	17,5	8,6	3,0	1,8	1,4
Piauí	204 886	62,6	19,2	8,5	2,5	1,0	0,7
Ceará	582 102	55,8	22,3	9,2	2,9	1,5	1,7
Região Metropolitana de Fortaleza	227 627	39,3	28,5	13,9	4,8	3,0	3,0
Rio Grande do Norte	204 913	51,0	21,4	13,2	3,8	2,6	2,2
Paraíba	272 154	50,7	18,3	12,6	5,7	3,5	3,9
Pernambuco	603 382	49,4	22,1	11,5	3,0	1,9	2,0
Região Metropolitana de Recife	237 877	36,4	25,4	15,8	4,3	3,0	4,3
Alagoas	234 762	58,7	19,5	8,7	4,3	1,2	2,2
Sergipe	145 723	48,4	22,8	10,5	1,8	3,1	2,0
Bahia	949 434	52,3	22,2	10,9	2,9	2,0	1,7
Região Metropolitana de Salvador	201 487	29,1	28,4	16,2	5,1	4,1	5,7
Sudeste	5 246 302	19,5	27,2	25,2	8,5	6,9	5,9
Minas Gerais	1 329 925	32,7	28,0	19,5	5,7	4,2	3,4
Região Metropolitana de Belo Horizonte	302 676	22,3	29,8	23,7	6,9	5,6	5,8
Espírito Santo	243 810	30,2	29,4	17,2	5,6	7,0	4,1
Rio de Janeiro	1 009 053	17,9	27,1	27,4	8,8	6,2	5,7
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	757 687	14,3	26,6	28,5	9,6	6,8	6,8
São Paulo	2 663 514	12,5	26,6	27,9	10,0	8,6	7,4
Região Metropolitana de São Paulo	1 294 618	10,8	25,8	26,9	9,6	8,8	9,2
Sul	2 200 412	22,5	28,3	25,3	8,6	6,3	4,7
Paraná	867 084	25,6	28,5	22,1	8,4	6,2	4,3
Região Metropolitana de Curitiba	237 540	12,2	25,3	30,8	10,4	8,0	6,3
Santa Catarina	454 271	16,6	27,8	32,4	8,7	6,4	4,9
Rio Grande do Sul	879 057	22,3	28,3	24,7	8,7	6,4	4,9
Região Metropolitana de Porto Alegre	278 274	16,6	26,6	28,7	9,0	7,5	7,0
Centro-Oeste	1 016 385	26,4	30,9	19,5	7,0	5,2	5,7
Mato Grosso do Sul	186 457	27,2	31,4	19,5	6,7	6,0	3,8
Mato Grosso	217 750	23,9	35,6	20,2	7,3	3,9	4,5
Goiás	430 625	30,0	30,5	19,1	6,4	4,2	3,7
Distrito Federal	181 553	20,1	25,7	19,9	8,2	8,1	13,8

Anexo 16 - TABELA COM TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRES ANOS - PNAD 1999

Tabela 7.2 Taxa de escolarização de crianças de 0 a 6 anos de idade, por grupos de idade e classes de renda mensal familiar per capita em salários mínimos, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 1999

(continua)

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos de idade (%)					
	Total (1)	Classes de renda mensal familiar per capita em salários mínimos				
		Até 1/2	Mais de 1/2 até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3
Brasil (2)	9,2	5,9	7,5	10,6	15,3	32,0
Norte (3)	6,2	3,8	6,2	7,5	15,5	24,4
Rondônia	6,5	0,0	7,4	6,9	5,3	24,8
Acre	1,7	0,0	0,0	6,3	0,0	16,0
Amazonas	4,2	2,5	3,8	5,5	13,3	2,2
Roraima	7,9	18,2	0,0	11,1	20,0	22,8
Pará	9,0	5,2	10,1	12,2	30,7	35,4
Região Metropolitana de Belém	13,9	1,9	12,7	21,4	33,3	51,4
Amapá	2,4	0,0	0,0	0,0	10,0	44,9
Tocantins	2,1	2,2	2,8	1,2	8,0	0,0
Nordeste	9,3	6,2	10,7	17,8	22,4	40,3
Maranhão	7,8	4,6	8,7	18,9	23,1	50,0
Piauí	8,9	6,9	11,3	17,9	28,6	0,0
Ceará	11,3	8,6	14,5	20,5	23,7	33,2
Região Metropolitana de Fortaleza	13,9	10,3	17,1	20,0	15,0	33,8
Rio Grande do Norte	15,2	11,7	21,7	24,4	23,1	17,0
Paraíba	9,0	4,5	6,0	17,3	9,1	56,7
Pernambuco	9,8	6,1	10,7	21,3	25,7	42,9
Região Metropolitana de Recife	16,2	10,1	15,5	25,9	21,1	46,4
Alagoas	8,8	3,7	10,8	15,4	40,0	61,4
Sergipe	13,9	13,2	7,7	28,1	60,0	16,1
Bahia	6,7	4,4	8,0	10,8	15,0	33,0
Região Metropolitana de Salvador	13,8	9,3	15,5	16,1	17,1	38,8
Sudeste	9,7	6,4	6,5	9,1	13,4	31,6
Minas Gerais	7,6	4,6	6,9	9,8	10,2	36,7
Região Metropolitana de Belo Horizonte	9,9	5,2	5,5	10,2	22,4	47,2
Espírito Santo	10,4	11,4	8,1	13,5	25,0	27,4
Rio de Janeiro	12,0	7,4	7,7	12,4	17,9	36,0
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	12,5	8,1	7,3	11,9	17,6	34,6
São Paulo	9,8	7,9	5,8	7,5	12,3	29,2
Região Metropolitana de São Paulo	10,0	5,9	4,8	8,5	14,9	28,3
Sul	10,5	5,1	7,7	12,0	17,3	34,6
Paraná	9,6	6,3	6,9	9,4	16,9	37,9
Região Metropolitana de Curitiba	12,1	8,2	8,0	12,8	16,9	38,0
Santa Catarina	12,4	6,3	9,3	12,6	25,0	31,7
Rio Grande do Sul	10,6	3,3	7,7	14,2	13,7	32,9
Região Metropolitana de Porto Alegre	11,9	3,9	8,0	8,4	25,6	46,8
Centro-Oeste	6,6	5,3	5,6	5,3	9,9	24,6
Mato Grosso do Sul	8,1	9,3	6,5	3,4	12,0	29,1
Mato Grosso	4,7	6,5	3,7	3,8	3,2	28,7
Goiás	5,1	3,5	6,1	4,4	10,5	19,9
Distrito Federal	10,5	5,1	6,3	10,9	13,3	24,9

Anexo 17 – TABELA COM TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS - PNAD 1999

Tabela 7.2 - Taxa de escolarização de crianças de 0 a 6 anos de idade, por grupos de idade e classes de renda mensal familiar per capita em salários mínimos, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 1999

(conclusão)

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de escolarização de crianças de 4 a 6 anos de idade (%)					
	Total (1)	Classes de renda mensal familiar per capita em salários mínimos				
		Até 1/2	Mais de 1/2 até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3
Brasil (2)	60,2	50,3	59,0	67,3	76,2	90,1
Norte (3)	62,3	47,9	66,0	71,2	85,2	89,5
Rondônia	52,3	28,3	47,1	54,8	76,9	85,5
Acre	53,5	40,3	50,0	55,6	33,3	100,0
Amazonas	58,6	46,6	56,2	66,0	93,7	79,6
Roraima	71,7	52,6	66,7	88,2	87,5	90,0
Pará	66,6	53,3	75,7	80,2	89,3	86,9
Região Metropolitana de Belém	73,6	58,9	76,4	87,9	96,0	92,1
Amapá	55,1	21,9	60,0	61,6	100,0	100,0
Tocantins	51,5	33,3	72,9	61,2	82,5	100,0
Nordeste	67,1	57,2	77,2	88,9	91,7	95,5
Maranhão	70,9	64,8	75,4	92,6	71,4	94,7
Piauí	65,2	53,8	88,5	84,2	100,0	55,0
Ceará	74,0	66,5	80,9	94,8	90,3	97,1
Região Metropolitana de Fortaleza	78,9	64,7	81,9	94,7	91,2	96,1
Rio Grande do Norte	76,0	62,5	81,5	88,2	100,0	98,6
Paraíba	72,2	55,9	91,9	84,4	95,0	100,0
Pernambuco	64,4	51,5	75,8	92,0	92,3	87,5
Região Metropolitana de Recife	73,5	56,5	78,5	96,1	92,3	90,7
Alagoas	52,2	39,0	70,0	81,0	87,5	100,0
Sergipe	76,6	72,6	72,3	85,2	100,0	100,0
Bahia	62,1	52,9	72,6	86,8	93,9	98,3
Região Metropolitana de Salvador	74,3	57,0	78,8	88,5	90,6	97,3
Sudeste	59,4	43,4	54,3	66,2	71,9	89,7
Minas Gerais	54,8	42,7	53,3	68,2	76,6	92,6
Região Metropolitana de Belo Horizonte	59,0	38,3	54,5	70,2	80,8	92,0
Espírito Santo	55,2	40,6	53,4	68,5	61,1	98,5
Rio de Janeiro	68,2	46,1	66,1	76,3	84,2	94,5
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	68,2	42,1	63,9	74,8	82,9	93,6
São Paulo	59,0	43,9	50,6	61,6	87,4	87,2
Região Metropolitana de São Paulo	58,2	45,1	46,5	61,3	61,5	88,7
Sul	50,7	33,4	46,9	56,7	72,9	87,3
Paraná	49,5	33,7	44,7	56,7	76,1	89,8
Região Metropolitana de Curitiba	50,1	31,4	41,2	54,6	60,4	82,5
Santa Catarina	60,7	41,1	60,4	66,0	73,9	83,2
Rio Grande do Sul	46,6	30,2	42,2	49,7	70,0	87,9
Região Metropolitana de Porto Alegre	43,6	26,1	34,6	46,5	63,1	90,7
Centro-Oeste	53,9	41,3	52,2	61,9	78,6	89,6
Mato Grosso do Sul	49,6	46,6	46,3	50,0	76,2	91,7
Mato Grosso	49,6	35,8	50,3	50,7	76,7	89,4
Goiás	53,6	40,4	55,3	67,5	80,0	80,6
Distrito Federal	65,1	46,6	54,4	69,7	80,5	97,1

Fontes: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. 1 CD-ROM.

Nota: Em 1992, valores inflacionados pelo INPC com base em setembro de 1999 e expressos em salários mínimos de 1999.

(1) Inclusive sem rendimento, sem declaração de rendimento e sem declaração de frequência. (2) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (3) Exclui a população rural.

**Anexo 18 – PORTARIA N.º036/2000 QUE DISPÕE SOBRE
MATRÍCULAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA
SECRETARIA MUNICIAPL DE EDUCAÇÃO DE
FLORIANÓPOLIS**



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PORTARIA Nº 036/2000

Dispõe sobre a matrícula dos alunos de Educação Infantil para o ano letivo de 2001 na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências:

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, de conformidade com a lei federal nº 9394/96, e legislações complementares,

RESOLVE :

Art 1º - Fixar o período de matrícula das crianças nas Unidades de Educação Infantil, conforme cronograma:

- I - de 06 a 10/11/2000: rematricula de crianças que freqüentam Unidade Escolar em 2000;
- II - de 17 a 22/11/2000: novas inscrições;
- III - 23/11 a 06/12/2000: seleção;
- IV - 08/12/2000: divulgação dos selecionados.

Parágrafo Único: O diretor de cada Unidade ficará responsável por divulgar o período das novas inscrições e apresentação da portaria de matrícula para 2001, através de assembléia geral para a comunidade escolar, em data que anteceda o início das novas inscrições.

Art 2º - As inscrições e o preenchimento das vagas nas Unidades de Educação Infantil obedecerão aos seguintes critérios:

- I - As crianças matriculadas em 2000 deverão apresentar no prazo determinado:
 - a) cartão de vacina atualizado;
 - b) assiduidade igual ou superior a 75% da data da matrícula de 2000.

54



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



§ 2º - Caso não haja vagas, as crianças deverão ficar na lista de espera, a qual não garantirá vaga para o ano subsequente.

Art 5º - A direção da Unidade de Educação Infantil é responsável pela constituição de uma Comissão de matrícula, que fará a classificação das crianças durante o ano letivo de 2001, até final de outubro. Esta comissão será composta pelo diretor, que a presidirá, por 3 (três) representantes dos servidores da Unidade, por 3 (três) representantes da APP ou pais/responsáveis ou Conselho de Escola. A comissão deverá ser escolhida em Assembléia e registrada em ata. Dos representantes dos diferentes segmentos, dois serão titulares e o outro suplente.

Art 6º - A Unidade de Educação Infantil procederá à organização do número de crianças por turma, considerando padrões mínimos de qualidade e obedecendo aos seguintes critérios:

- a) Berçário I - 15 crianças
- b) Berçário II - 15 crianças
- c) Maternal I - 15 crianças
- d) Maternal II - 15 crianças
- e) I Período - 20 crianças
- f) II Período - 25 crianças
- g) III Período - 25 crianças

Parágrafo Único – Conforme Proposta Pedagógica da Unidade, poderão ser organizadas turmas com crianças de diferentes idades, respeitando o número maior de crianças.

Art 7º - As turmas deverão corresponder as seguintes datas de nascimento:

- BERÇÁRIO I- Agosto de 2000 a julho de 2001.
- BERÇÁRIO II- Agosto de 1999 a julho de 2000.
- MATERNAL I- Agosto de 1998 a julho de 1999.
- MATERNALII- Agosto de 1997 a julho de 1998.
- I PERÍODO- Agosto de 1996 a julho de 1997.
- II PERÍODO- Agosto de 1995 a julho de 1996.
- III PERÍODO- Agosto de 1994 a julho de 1995.

Parágrafo Único - Fica assegurada uma vaga a mais, em cada turma, para as crianças encaminhadas pelo Conselho Tutelar, via Secretaria Municipal de Educação, respeitando o número de crianças por turma, conforme artigo 6º.



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



II - o período das novas inscrições, para posterior classificação, será aberto após a rematricula das crianças da Unidade de Educação Infantil, devendo apresentar:

- a) Cartão de vacina atualizado;
- b) Certidão de nascimento da criança;
- c) Comprovante de trabalho e de renda dos pais ou responsáveis, correspondente ao mês anterior à matrícula;
- d) Comprovante de residência ou local de trabalho dos pais ou responsáveis;

Art 3º - Ficam estabelecidos para a matrícula de alunos novos os critérios abaixo relacionados, na respectiva ordem de prioridade:

- a) classificação da crianças observando - se a menor renda per capita;
- b) Crianças cujos pais/responsáveis ou o único responsável exerçam atividade remunerada;
- c) Crianças que um dos responsáveis exerça atividade remunerada;
- d) Crianças cujos pais/responsáveis não exerçam atividade remunerada;

§ 1º Prioritariamente serão classificadas as crianças que residam e/ou cujos pais trabalhem próximo a Unidade de Educação Infantil, no Município de Florianópolis.

§ 2º As crianças matriculadas em 2000, que não preencherem os requisitos mencionados no Inciso I, deverão se inscrever para a classificação junto com as novas inscrições.

§ 3º Os casos em que, excepcionalmente, o cartão de vacina esteja em desacordo com as normas da Secretaria Municipal de Saúde, o pai ou responsável deverá apresentar justificativa médica.

Art. 4º - No ano letivo de 2001, a criança que não comparecer à Unidade Escolar, sem justificativa do seu responsável, em 5 (cinco) dias consecutivos ou 10 dias alternados durante o mês, perderá o direito a vaga, oportunizando a **vaga** para outra criança da lista de espera. A ausência deverá ser justificada por atestado médico, em caso de doença, ou comunicação por escrito antecipada, por outro motivo a ser analisado pela comissão.

§ 1º - As inscrições ficarão abertas até o final de outubro do ano letivo, tendo direito à matrícula após a classificação da lista de espera quando houver vaga.

**Anexo 19 – LISTA DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAS UNIDADES DA REDE REGULAR DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - FLORIANÓPOLIS E
RESPECTIVAS LISTAS DE ESPERA**



MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / OUTUBRO - 2000

UNIDADE ESCOLAR	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	LISTA DE ESPERA
1) CRECHE ANNA SPYRIOS DIMATOS	02	38	20
2) CRECHE CAETANA M. DIAS	07	150	49
3) CRECHE CELSO PAMPLONA	07	116	62
4) CRECHE CHICO MENDES	06	101	146
5) CRECHE DONA COTA	04	97	61
6) CRECHE DORALICE T. BASTOS	07	154	87
7) CRECHE FRANCISCA I. LOPES	05	79	30
8) CRECHE FERMÍNIO FCO VIEIRA	06	112	40
9) CRECHE IDALINA ÔCHOA	06	112	21
10) CRECHE ILHA-CONTINENTE	02	32	13
11) CRECHE INGLESES	02	32	49
12) CRECHE IRMÃO CELSO	02	32	22
13) CRECHE JOAQUINA M. PERES	08	160	123
14) CRECHE JOEL R. DE FREITAS	05	102	78
15) CRECHE ALM. L A. BOITEUX	08	143	199
16) CRECHE MARIA BARREIROS	06	104	16
17) CRECHE MON. F. HOBOLD	07	148	78
18) CRECHE MORRO DA QUEIMADA	03	53	05
19) CRECHE MÚQUEM	02	34	13
20) CRECHE N. SEN. APARECIDA	06	118	80
21) CRECHE ORLANDINA CORDEIRO	06	112	98
22) CRECHE PAULO MICHELS	07	104	59
23) CRECHE ROSA MARIA PIRES	03	50	19
24) CRECHE STA TEREZINHA M. JESUS	06	113	97
25) CRECHE VARGEM PEQUENA	06	115	43
26) CRECHE WALDEMAR S. FILHO	07	118	51
TOTAL	136	2.497	1.559



MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / OUTUBRO- 2000

UNIDADE ESCOLAR	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	LISTA DE ESPERA
1) NEI ARMAÇÃO	08	151	04
2) NEI CAMPECHE	10	185	05
3) NEI CANTO DA LAGOA	04	69	08
4) NEI CAIEIRA DA BARRA DO SUL	04	54	04
5) NEI CARIANOS	10	124	27
6) NEI COLÔNIA Z-11	04	78	30
7) NEI COQUEIROS	06	125	08
8) NEI INGLESES	06	102	38
9) NEI JOÃO MACHADO DA SILVA	04	84	13
10) NEI JUDITE F. DE LIMA	06	106	15
11) NEI JURERÊ	06	110	03
12) NEI NAGIB JABOR	10	198	04
13) NEI ORISVALDINA SILVA	10	219	27
14) NEI PÂNTANO DO SUL	04	37	0
15) NEI PONTA DAS CANAS	06	119	0
16) NEI RAUL FRANCISCO LISBOA	08	163	18
17) NEI SAMBAQUI	08	105	41
18) NEI SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA	08	142	0
19) NEI SÃO JOÃO BATISTA	08	178	53
20) NEI TAPERÁ	06	127	56
TOTAL	136	2.476	354



MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / OUTUBRO - 2000

UNIDADE ESCOLAR	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	LISTA DE ESPERA
1) NEI ALTO RIBEIRÃO	02	49	02
2) NEI ARANHAS	02	42	08
3) NEI BARRA DA LAGOA	02	35	0
4) NEI COSTA DA LAGOA	02	27	0
5) NEI COSTA DE DENTRO	02	34	0
6) NEI COSTEIRA	02	67	0
7) NEI MORRO DAS PEDRAS	02	29	26
8) NEI MORRO DO HORÁCIO	03	65	0
9) NEI PONTA DO MORRO	02	51	13
10) NEI RATONES	02	42	0
11) NEI RETIRO DA LAGOA	02	40	0
12) NEI RIO TAVARES	02	41	12
13) NEI SERRINHA	01	20	0
14) NEI VARGEM GRANDE	02	50	11
TOTAL	28	592	72

TOTAL GERAL EDUCAÇÃO INFANTIL	300	5.565	1.985
--	------------	--------------	--------------

TOTAL GERAL REDE MUNICIPAL DE ENSINO	841	18.605
---	------------	---------------