

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GALDINO TOSCANO DE BRITO NETO**

**INFÂNCIA E DIREITOS FUNDAMENTAIS:  
a educação infantil como forma de proteção social**

**João Pessoa – PB  
2008**

**GALDINO TOSCANO DE BRITO NETO**

**INFÂNCIA E DIREITOS FUNDAMENTAIS:  
a educação infantil como forma de proteção social**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação, da  
Universidade Federal da  
Paraíba, em cumprimento às  
exigências para a obtenção do  
grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.  
Adelaide Alves Dias

**João Pessoa – PB  
2008**

B862i Brito Neto, Galdino Toscano de.  
Infância e direitos fundamentais: a educação infantil como  
forma de proteção social / Galdino Toscano de Brito Neto.--  
João Pessoa, 2008.  
156f. : il.  
Orientadora: Adelaide Alves Dias  
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE  
1. Educação infantil. 2. Educação – infância – direito  
fundamental. 3. Centro de Referência da Educação Infantil  
(CREI's) – João Pessoa(PB). 4. Proteção social.

UFPB/BC

CDU: 373.2(043)

**GALDINO TOSCANO DE BRITO NETO**

**INFÂNCIA E DIREITOS FUNDAMENTAIS:  
a educação infantil como forma de proteção social**

Dissertação aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Alves Dias  
Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janine Marta Coelho Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Jaldes Reis de Menezes  
Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Dedico este trabalho aos espíritos de luz que com seus facho-  
s irradiaram a minha mente me mostrando o caminho a trilhar:  
Tia Graça, Tio Galdino Filho, Tia Solange, Tia Mima,  
Vaneska e Adelaide.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me permitir viver cada dia em minha vida e na vida das pessoas que amo;

Aos meus Avos paternos, Galdino e Carminha e maternos Roderico e Eunice, pela herança moral que constitui o verdadeiro patrimônio de nossa família;

Ao meu Pai Antonio e mãe Rodenice, pelo exemplo irretocável de viver e amar;

Ao meu irmão Antonio Filho e irmã Ana Kaline, pela confiança depositada em mim e fidelidade eterna que nos une;

A Vaneska, amor da minha vida, pelos gestos que transcendem a definição de qualquer palavra e ao amor que nos conduz a felicidade;

A minha Tia Graça por bravamente pavimentar os caminhos da nossa família;

Ao meu Tio Galdino Filho por honrar o nosso nome e a nossa união;

A minha Tia Mima, minha colega de mestrado pelos momentos memoráveis que jamais esquecerei;

A minha Tia Solange por me fazer reconhecer em nossa existência o paradigma das almas convergentes, que não ao acaso se perpetuará nos horizontes da eternidade;

A minha priminha Marina pela sutileza do seu sorriso e carinho que me tocam na alma e alegram minha existência;

A minha extraordinária orientadora Professora Dr<sup>a</sup>. Adelaide Alves Dias, por ser exemplo indissociável de simplicidade e intelectualidade, e por sempre acreditar em mim, mesmo nos momentos em que a minha confiança esteve abalada;

Aos meus (as) colegas do mestrado pela convivência que tanto me alegrou;

Às Coordenadoras dos CREI's pela cordialidade com a qual me receberam e pelo admirável trabalho que desenvolvem;

Às crianças das creche que visitamos por trazerem com o seu abraço a paixão que tanto precisávamos para caminhar em nossa pesquisa;

A Graça, Rosilene e Cleomar pelo carinho que me dispensaram durante o curso;

Por fim, a todas as pessoas que participam da minha vida e nela contribuem para nossa paz.

Foi do teu abraço criança, que retirei  
minha inspiração para ser feliz.

## RESUMO

Este trabalho teve como tema central a infância enquanto direito fundamental, enfocando as concepções de gestoras de Centro de Referência da Educação Infantil (CREI's) do Município de João Pessoa – PB, acerca da educação infantil como forma de proteção social. A pesquisa foi norteada considerando a educação infantil como uma das formas mais eficientes formas de proteção social da criança pequena. O estudo foi realizado com 15 gestoras de CREI's selecionadas tendo em vista os seguintes critérios: diversidade de localização geográfica do CREI; idade da gestora; tempo de atuação da gestora na Educação Infantil; tempo de atuação na gestão de instituições de Educação Infantil; e formação inicial da gestora. Todos os 15 sujeitos estudados eram do sexo feminino. Com idade média de 46 anos, sendo 14 de nível superior e 1 de nível médio. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, que contemplou as seguintes questões: 1) Como você vê a educação infantil enquanto direito da criança?; 2) De que forma você considera as práticas educativas do cuidar/educar na perspectiva de efetividade dos direitos da criança?; 3) Para você a educação infantil é uma forma de proteção social?; 4) Como a educação infantil contribui para a proteção social dos direitos da criança? As entrevistas foram gravadas em mídia digital – MP3, em seguida transcritas. Seguindo os critérios para a realização da Análise de conteúdo, segundo BARDIN (1997), foram construídas as categorias de análise: percepções sobre o direito da criança à educação infantil; relação cuidado - educação - efetivação dos direitos da criança; e relação educação infantil – efetivação da proteção social dos direitos das crianças. As análises indicam que a educação infantil é um direito da criança pequena na percepção das gestoras. Esse fato nos demonstra uma conformidade entre suas falas e o que determina a normatização educacional brasileira. Contudo, ainda perduram resquícios de concepções assistencialista que priorizam o direito das mães trabalhadoras em detrimento do direito das crianças. Os resultados demonstram a percepção da educação infantil como sendo um direito justificado e não garantido, assim como uma incompletude conceitual das gestoras na medida em que apontam os sujeitos normativamente obrigados a fornecer a educação infantil (Estado, família e sociedade). Apesar dos dados da pesquisa mostrarem que as gestoras relatam trabalharem em harmonia com a relação cuidado/educação, seus discursos apresentam contradições que dissociam as dimensões da referida relação. Dos dados extraímos também que há no ideário das gestoras a concepção de criança pequena enquanto ser integral. Notamos a presença de concepções de educação infantil tanto que ressaltam seu aspecto assistencial como outras que abrangem demais dimensões. Vemos construções de percepções equivocadas que atribuem aos CREI's o poder de garantir a proteção social das crianças isolando-as do mundo externo, e outras que ressaltam a importância da interação com as redes de proteção integral da criança e do adolescente. Por fim, este estudo aponta a feitura de pesquisas posteriores que contemplem a educação infantil como um das mais eficientes formas de consecução da dignidade da pessoa humana em suas mais variadas dimensões.

**Palavras-Chave:** Criança; infância; direitos fundamentais; educação infantil; proteção social.

## ABSTRACT

This work was to focus the child as a fundamental right, focusing on the concepts of management of the Reference Center for Education Infantil (CREI's) the city of Joao Pessoa - PB, about early childhood education as a form of social protection. The research was guided considering the early childhood education as one of the most efficient forms of social protection of the young child. The study was conducted with 15 managers of CREI's selected in view of the following criteria: diversity of geographical location of CREI; age of the manager, time of expertise in managing the Children's Education; time of expertise in management of institutions of Education Child; and training of management. All 15 subjects studied were female. With an average age of 46 years, being 14 top-level and 1 of average level. The instrument for data collection was a semi-structured interview, which included the following questions: 1) How do you see the early childhood education as a right of the child?; 2) In what ways do you consider the educational practices of care / education in the perspective of effectiveness of the rights of the child?; 3) For you to early childhood education is a form of social protection?; 4) As the early childhood education contributes to the social protection of children's rights? The interviews were recorded on digital media - MP3 then transcribed. Following the criteria for the completion of the analysis of content, according BARDIN (1997), were constructed categories of analysis: perceptions about the right of the child to kindergarten; relation care - education - effectiveness of children's rights in relation kindergarten -- effectiveness of social protection of the rights of children. Analyses indicate that early childhood education is a right of the young child in the perception of managers. This in fact shows a line between their words and what determines the Brazilian educational standardization. But still linger remnants of conceptions assistencialista that prioritize the rights of working mothers to the detriment of the rights of children. The results show the perception of early childhood education as a right justified and not guaranteed, as well as a conceptual incompleteness of the managers in that the subjects pointed standard required to provide kindergarten (State, family and society). Despite the data of the research show that the managers reported work in harmony with the relationship care / education, their speeches have dissociam contradictions that the dimensions of the relationship. The data extracted that there are ideas of managing the design of small children as being integral. Note the presence of conceptions of both early childhood education that emphasize their point care as other covering other dimensions. We constructions of wrong perceptions they attach to CREI'so power to ensure the social protection of children isolating them from the outside world, and others who emphasize the importance of interaction with the networks of integral protection of children and adolescents. Finally, this study indicates the making of searches later that address the early childhood education as one of the most efficient ways of achieving human dignity in their most varied dimensions.

**Keywords:** Child; childhood; fundamental rights; kindergarten; social protection.

## SUMÁRIO

|                                                                                 |      |
|---------------------------------------------------------------------------------|------|
| RESUMO.....                                                                     | vii  |
| ABSTRACT.....                                                                   | viii |
| SUMÁRIO .....                                                                   | ix   |
| 1 INTRODUÇÃO .....                                                              | 11   |
| 1.1 Desenvolvimento / Surgimento da Temática .....                              | 11   |
| 1.2 Surgimento do Problema de Pesquisa .....                                    | 12   |
| 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO FUNDAMENTAL .....                            | 17   |
| 2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente .....                                | 21   |
| 2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....                       | 26   |
| 3 INFÂNCIA, DIREITO A EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO SOCIAL .....                          | 30   |
| 3.1 Concepções de Infância .....                                                | 30   |
| 3.2 Direitos da Criança no Mundo.....                                           | 43   |
| 3.3 Direitos e Proteção Social da Criança no Brasil.....                        | 62   |
| 3.4 A Mãe Trabalhadora e a Creche .....                                         | 73   |
| 3.5 A Relação Cuidado/Educação .....                                            | 82   |
| 3.5.1 Cuidado/educação como instâncias indissociáveis entre si e da creche..... | 82   |
| 3.5.2 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....           | 89   |
| 4 METODOLOGIA .....                                                             | 94   |
| 4.1 Passos Metodológicos.....                                                   | 94   |
| 4.1.1 Contexto da pesquisa.....                                                 | 94   |
| 4.1.2 Critério de seleção dos CREI's.....                                       | 95   |
| 4.1.3 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa.....                        | 96   |
| 4.1.4 Caracterização dos sujeitos .....                                         | 98   |
| 4.2 Instrumento da Pesquisa.....                                                | 98   |

|                                                                                             |                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>4.3 Procedimentos de coleta dos dados – organização e sistematização dos dados .....</b> | <b>100</b>     |
| 4.3.1 Categorias de análises .....                                                          | 101            |
| <br><b>5 ANÁLISES DE DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>                                          | <br><b>105</b> |
| <br><b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                     | <br><b>125</b> |
| <br><b>7 REFERÊNCIAS.....</b>                                                               | <br><b>130</b> |
| <br><b>ANEXOS</b>                                                                           |                |

# **1 INTRODUÇÃO**

## **1.1 Desenvolvimento / Surgimento da Temática**

O meu contato inicial com os temas que envolvem as crianças como sujeitos de relações ocorreu durante a minha primeira graduação no curso de Fisioterapia. Naquela ocasião, tive a oportunidade de adentrar em aspectos que cuidavam do desenvolvimento biopsicomotor das crianças, assim como, das correlações sociais deste tipo de desenvolvimento. Desde então, comecei a perceber que a infância é um momento singular, que gera relevantes repercussões na vida das pessoas.

Na minha segunda graduação, durante o curso de Direito, enriqueci os meus conhecimentos com leituras voltadas para a conjuntura jurídico-normativa, que envolvia no centro das preocupações a infância e a adolescência. Tais leituras despertaram em mim o interesse acerca dos direitos inerentes a pessoa humana, especialmente àquelas cuja tenra idade impede a possibilidade de reivindicação dos direitos que constitucionalmente fazem jus. Como fruto de tais preocupações, nasceu o texto da minha especialização em Direito Penal, e Processual Penal intitulada “Medida Sócio-Educativa de Internação: Direitos do Adolescente Infrator e a Humanização do seu Atendimento”.

Após ser aprovado no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, fui convidado por minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adelaide Alves Dias, para fazer parte do Núcleo de

Estudos e Pesquisa sobre a Criança – NUPEC/PPGE. Nesse grupo, tive o privilégio de dialogar com pesquisadores (as), mestrandos (as), mestres (as), doutorandos, (as) e doutores (as) acerca da temática da Educação infantil.

Durante os estudos no NUPEC/PPGE, tive contato com os mais variados olhares e saberes acerca da Educação infantil. Essa experiência enriquecedora foi de fundamental importância para a definição da temática da presente pesquisa. Pelo exposto e, motivados por essa atmosfera de conhecimento somada à valorização das crianças, chegamos ao tema deste estudo, que se intitula: “Infância e Direitos Fundamentais: a educação infantil como forma de proteção social”.

## **1.2 Surgimento do Problema de Pesquisa**

O presente trabalho objetivou analisar as concepções das gestoras de Centros de Referência de Educação Infantil (CREI's), do município de João Pessoa – PB, acerca da educação infantil como forma de proteção ao direito social das crianças pequenas. Tal escolha teve influência marcante pela nossa preocupação com a situação geral de descaso em relação à infância que se tem no Brasil. Daí o interesse em contribuir, humildemente, para o processo de valorização, de parcela extremamente preciosa, do patrimônio humano de nosso país, as crianças.

O fundamento de que a educação é um direito indissociável da pessoa humana, mostra-se amplamente aceito em todo mundo, uma vez que este

entendimento é materializado em documentos internacionais de direitos humanos subscritos por inúmeras nações.

Tomando a educação como um processo de reconstrução social da experiência, deve-se associar a ela o status de atributo da pessoa humana. Daí se afirmar que deva ser comum a todas as pessoas (TEIXEIRA, 1957). A Constituição Federal brasileira, em consonância com esses dizeres, recepcionou tais idéias e as exterioriza no corpo do seu texto, em diversos artigos (6º, 205 a 214; 227). Nesse sentido, pode-se dizer que a educação foi elevada ao nível dos direitos fundamentais da pessoa humana, ressaltando-se, por sua vez, o princípio da universalidade que caracteriza esses direitos.

Uma vez consagrado constitucionalmente, o direito à educação irradia o ordenamento jurídico pátrio influenciando diversos diplomas legais. Todavia, apesar da proclamação normativa do direito à educação ser fato público e de grande notoriedade, em âmbito nacional e também internacional, falta-lhe condições para sua efetivação em nosso país.

A conjuntura em torno da educação apresenta fortes argumentos que ensejam sua fundamentação teórica e a legitimam como direito social. Tais argumentos encontram-se arraigados à premissa de que sem educação não há desenvolvimento humano nas suas mais variadas esferas. Sendo assim, as críticas direcionadas ao direito à educação não têm por alvo as bases de seus fundamentos, e sim, a triste inexecutabilidade evidenciada no cotidiano educacional brasileiro.

Em termos práticos, o problema que se clarifica com a análise, ora aludida, reside em como garantir o direito à educação, e não como justificá-la como sendo um direito fundamental (BOBBIO, 1992).

A disposição constitucional supracitada foi antecedida por uma evolução histórica a qual está exposta em poucas linhas adiante. No século XX, viu-se um movimento de descoberta, valorização e proteção da criança. Foi nesse momento histórico que foram formulados uma série de direitos básicos, os quais reconheceram as crianças como sendo seres humanos singulares (MARCÍLIO, 1998).

Os Direitos das crianças estão ligados historicamente à evolução dos direitos humanos que se iniciam com o movimento de emancipação dos homens, seguidos pelas mulheres e finalmente as crianças. Para tanto, grande contribuição foi dada pelos avanços das ciências, as quais fomentaram o reconhecimento dos direitos da criança, tendo em vista que, por intermédio destas, ficou evidente o fato de que as crianças são seres de necessidades próprias.

Em consonância com os argumentos supracitados, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as concepções das gestoras de Centros de Referência de Educação Infantil (CREI's), do município de João Pessoa – PB, acerca da educação infantil como forma de proteção ao direito social das crianças pequenas.

O presente estudo teve ainda como objetivos secundários, evidenciar as concepções das gestoras de Centros de Referência da Educação Infantil (CREI's), do município de João Pessoa – PB, acerca da educação infantil, como forma de proteção ao direito social das crianças pequenas, e identificar o modo como as gestoras, enquanto grupo social, constroem suas idéias, crenças e percepções sobre a educação infantil.

Para atender a esses objetivos, elegemos como questões problematizadoras do estudo:

- Quais concepções têm as gestoras de Centros de Referência de Educação Infantil (CREI's), do município de João Pessoa – PB, acerca da educação infantil como forma de proteção ao direito social das crianças pequenas?
- Como as concepções das gestoras constroem/desconstroem práticas de cuidar/educar nos CREI's?

Buscamos as respostas através das concepções construídas pelas gestoras, acerca da educação infantil, como forma de proteção social. Ouvimos as suas falas, as suas angústias e as suas histórias.

Estruturamos o nosso estudo da seguinte forma:

A Introdução apresenta o problema, as questões norteadoras e os objetivos que configuram o desenvolvimento da dissertação.

No Capítulo 2, intitulado “A educação infantil como direito fundamental”, encontramos um resgate sobre o direito à educação, ressaltando sua natureza de direito fundamental da pessoa humana, em especial das crianças pequenas, para fins deste trabalho.

No Capítulo 3, intitulado de “Infância, direito a educação e proteção social”, buscamos informações acerca do universo infantil, registramos os momentos históricos mais significativos, percorridos nesse contexto, mediante a análise das concepções sobre as crianças e a lenta construção dos seus direitos, à luz dos pressupostos legislativos educacionais e demais documentos que versam sobre o assunto. Aqui, também temos a preocupação de evidenciar a relação cuidado/educação e suas implicações na educação infantil.

No Capítulo 4, relatamos como foi construído nosso estudo.

No Capítulo 5, apresentamos as percepções das gestoras de Centros de Referência da Educação Infantil (CREI's), do Município de João Pessoa - PB, através da análise e discussão dos dados coletados.

Nas Considerações Finais, fazemos algumas observações sobre o tema abordado.

Desde agora, enfatizamos que o presente trabalho não traz, em si, uma verdade absoluta, todavia, esperamos que possa ser um caminho para que outros pesquisadores possam investigar sobre a infância, no contexto dos direitos fundamentais.

## 2. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO FUNDAMENTAL

No presente capítulo, tecemos comentários contemplando um resgate acerca do direito à educação, ressaltando sua natureza de direito fundamental da pessoa humana, em especial, das crianças pequenas.

A trajetória de reconhecimento da educação, como direito fundamental da pessoa humana, passa por caminhos de árduas negociações e trabalho, que estão sucintamente descritos a seguir. Em 1923, uma organização não governamental denominada *International Union for Child Welfare*, estabeleceu os princípios dos Direitos da Criança. No ano posterior, inspirada nesses princípios, a novel Liga das Nações, reunida em Genebra, redigiu a primeira Declaração dos Direitos da Criança. Essa Declaração estabelecia que: a criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente; a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos; a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração; a criança deve ser educada dentro do sentimento de que as suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos (ETIENNE-RICHARD, 1997).

Na ocasião do término da Segunda Guerra Mundial, e com o intuito de proteger milhares de crianças desamparadas em decorrência do conflito, foi criado o *United Nations International Child Emergency Fund*. Esse fato, constitui o primeiro reconhecimento internacional da singularidade das crianças quanto as suas necessidades. Após cumprir seu papel na Europa, as ações do UNICEF foram redirecionadas para a atenção às crianças pobres de todo o mundo. Essas ações

foram recomendadas pela Assembléia Geral da ONU de 1950, e constituíam-se de melhorias na saúde e da nutrição. Foi também a ONU que, em Assembléia Geral, decidiu efetivar o UNICEF como órgão permanente das Nações Unidas. No final da década de cinquenta do século passado as atividades do UNICEF foram ampliadas e passaram a abranger serviços sociais voltados para as crianças e respectivas famílias. Foi nesse momento que a educação foi incluída no rol de atividades do UNICEF (MARCÍLIO, 1998).

Um dos marcos da evolução dos direitos das crianças ocorreu em 1959. Foi nesse ano que a ONU proclamou a Declaração dos Direitos da Criança. Essa declaração teve repercussões que influenciaram inúmeras nações de todo mundo para o reconhecimento dos direitos das crianças. O texto do referido documento eleva as crianças à categoria de prioridade absoluta, e as consagra como sujeitos de direito.

No Brasil, o movimento de redemocratização do país ensejou a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988. Essa, apesar de anterior à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, mostrou-se harmônica em relação aos termos acordados nesta convenção. Um dos fatos que confirmam essa afirmativa, é a feitura do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), lei que rompeu com a tradição autoritária vigente no país, até então, revolucionando o tratamento legal dispensado à infância brasileira. Outro exemplo, é a Lei nº. 8.242, de 12 de outubro de 1991, que criou o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que tem como objetivo precípuo impulsionar a implantação do ECA no país. Como se vê, o rol de mecanismos legais é robusto. Resta, então, a viabilização de ações preconizadas pelos mesmos.

No que tange ao aspecto constitucional, a carta magna deixa patente os pólos da relação que envolve a educação. De um lado, se tem o Estado e a família como entes responsáveis pela realização da educação. No outro pólo da relação obrigacional em estudo figura toda e qualquer pessoa. Sendo assim, todos têm direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

A literalidade do art. 205, da Constituição Federal de 1988 encontra-se explicitada da seguinte maneira:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2007a).

Do artigo acima se pode deduzir que cabe ao estado se aparelhar para viabilizar a consecução do direito à educação. Cabe ao ente público, ampliar as possibilidades de acesso à educação para que todas as pessoas possam exercê-la igualmente. Ademais, é decorrente deste artigo a afirmação de que todas as demais normas do sistema constitucional devem ser interpretadas com o fim precípua de efetivar a realização plena do direito à educação.

Em consonância com o que já foi exposto, é a própria Constituição que consagra o direito de acesso a educação. Da leitura da Constituição extraímos que o direito de acesso é qualificado como sendo público subjetivo. Dessa forma, o acesso à educação é plenamente eficaz e exigível da esfera judicial, caso haja omissão do estado na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida.

Observando a norma constitucional, que declara a educação como direito de todas as pessoas e dever do estado, pode-se deduzir que nasce deste ditame, a caracterização da educação como serviço público essencial. Sendo assim, cabe ao Estado, viabilizar a prestação desse serviço a todos. Isso leva a concluir

que a preferência constitucional volta-se no sentido de privilegiar a educação pública, em detrimento da privada. Essa última deve ser tratada, constitucionalmente falando, como sendo secundária e condicionada. Nos dizeres de Anísio Teixeira<sup>1</sup> (1957, p.80):

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos), e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadora, para que, na ordem capitalista o trabalho [...] não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capitalismo na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

A educação básica, a qual tem por objetivo precípua desenvolver a pessoa, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, constitui-se de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constante no inciso IV, art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 2007a): “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade<sup>2</sup>;”. Essa etapa, segundo a dicção do art. 211, § 3º da Constituição é atribuída prioritariamente aos municípios, devendo ser ofertada em creches e pré-escolas às crianças de até cinco anos de idade.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20.12.1996, em seus artigos 29 e 30, organiza a educação infantil de modo que esta

---

<sup>1</sup> Anísio Teixeira foi personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova. Foi um dos mais destacados signatários do [Manifesto da Escola Nova](#) em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932.

<sup>2</sup> Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006.

deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, às crianças de até três anos de idade, e na pré-escola, dos quatro até os cinco anos de idade<sup>3</sup>. A educação infantil, de acordo com os ditames da LDB, tem por finalidade principal o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1999). Sendo assim, há de se assegurar este direito, por meio de ações que viabilizem a consecução plena da educação em seus diversos níveis, em especial, para este trabalho, da educação infantil.

## **2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente**

Em 13 de julho de 1990 foi instituída a lei nº. 8069, ou simplesmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que veio a disciplinar as conquistas em favor das crianças e adolescentes, o que já determinava a Constituição Federal em seu artigo 227, caput:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...] (BRASIL, 2007a, p.57).

Na formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente, os legisladores pátrios se inspiraram em uma extensa gama de documentos internacionais. Dessa forma, incorporaram ao corpo do texto legal, as previsões: da

---

<sup>3</sup>Ibidem.

Declaração dos Direitos da Criança (1959); das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude; das Regras de Beijing; das Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil; das Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade; das Diretrizes de Riad; e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989). Nesse sentido, há vasta bibliografia internacional defendendo que os Estados deverão tomar medidas necessárias e úteis à defesa e proteção das crianças e dos adolescentes em todo mundo.

Resultado de muito estudo e pesquisa, o Estatuto veio, de forma inovadora, definir a criança e o adolescente como sendo seres que estão em desenvolvimento físico, psicológico e emocional. Portanto, revolucionou o direito infanto-juvenil brasileiro, principalmente ao adotar a doutrina de proteção integral. Essa, como vemos, encontra-se positivada no artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

A adoção do princípio da proteção integral no direito brasileiro, deve-se a adoção pelo legislador constitucional do conteúdo da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas, trazendo, para nossa sociedade, os avanços obtidos na ordem internacional em favor da infância e da juventude do nosso país. A referida doutrina é denominada de proteção integral porque:

[...] amparada em dados biológicos, psicológicos e sociais, reconhece a infância como uma fase específica da vida humana, bem como a condição peculiar da criança como pessoa em desenvolvimento, ainda não apta a se autodeterminar e manter; crianças e adolescentes passam, também, a ser considerados sujeitos de direitos. Nessa nova visão, todas as ações relativas às crianças devem considerar seu interesse superior e assegurar a essa população cuidados e proteção especiais, em virtude dessas peculiaridades (BRASIL, 2007b, p.21).

Filiando-se ao paradigma da proteção integral, a constituição cidadã revogou, tacitamente, a doutrina da situação irregular, até então admitida pelos Códigos de Menores<sup>4</sup>. Anteriormente tais legislações:

[...] não delimitavam os direitos e garantias dessa população, sob o argumento de que o Estado, sempre, regularizaria sua situação, através da substituição da família natural pela institucionalização, e asseguraria sua reinserção social pelo trabalho (RANGEL e CRISTO, s/d).

A doutrina adotada pela legislação anterior (1979), seguia o paradigma conhecido por “situação irregular”. Tal nomenclatura é oriunda das tradições caritativo-assistencial e autoritário-paternalista. Aplicava-se tal jargão aos menores em situação irregular, carentes e abandonados e, por esses motivos, alvo de medidas por parte do estado. Essas ações correspondiam às medidas de vigilância, punição e correção. No que tange ao assistencialismo, buscavam restituir, às crianças e adolescentes, tudo aquilo que lhes havia sido sonogado no âmbito das relações sociais, dentro de uma ótica compensatória (KRAMER, 2003).

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, as pessoas compreendidas no intervalo cronológico de zero a dezoito anos viram reforçada a previsão constitucional que as considera como sujeitos de direitos fundamentais, merecedores de proteção integral com absoluta prioridade frente à família, sociedade e ao Estado.

A utilização da expressão direitos fundamentais, tem por significado os preceitos constantes na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do

---

<sup>4</sup> O primeiro Código de Menores Surgiu em 1927. Elaborado através de um projeto de pesquisa do Juiz de Menores José Cândido de Albuquerque Mello Matos, transformado na Lei nº. 5083, 1º de dezembro de 1926 e aprovado através do Decreto Executivo nº. 17.943, de 12 e outubro de 1927. O segundo Código de Menores, Lei nº. 6.697 foi instituído em 10 de outubro de 1979, data esta que marcou o ano internacional da criança. Este código ainda não trouxe melhoras no sentido da proteção à criança e ao adolescente, uma vez que o mesmo consagrou a doutrina jurídica da situação irregular.

Adolescente, que garantem às crianças (de 0 a 12 anos incompletos) e aos adolescentes (de 12 a 18 anos) a prerrogativa de deixarem de ser vistos, exclusivamente, como portadores de necessidades, de carências e de vulnerabilidades, para serem reconhecidos como sujeitos de direitos normativamente consagrados e plenamente exigíveis em juízo, em face ao Estado, à sociedade e às famílias, caso se comportem de forma contrária aos interesses dos menores.

Em consonância com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente consagra o modelo da proteção integral às crianças e aos adolescentes, logo em seu primeiro artigo.

Art. 1º. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. (BRASIL, 2000).

Mais a frente, em seu texto, o Estatuto ao falar da política de atendimento as crianças e aos adolescentes, mantendo a harmonia, com o preceito da proteção integral, determina em seu art. 86 que:

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2000).

É com base nos ditames do Estatuto, tendo em vista a interação entre as esferas governamentais e não-governamentais, que estão embasadas as Redes de Proteção Integral de Crianças e Adolescentes. Tais redes têm por finalidade precípua, resguardar as crianças e os adolescentes, nas suas mais variadas dimensões. No que tange ao nosso trabalho, destacamos que se faz necessária a articulação das Redes de Proteção Integral com as creches para materializar os direitos das crianças pequenas. As referidas redes compreendem:

[...] todas as políticas públicas, serviços, instituições, órgão e atores voltados para a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Em geral, é formada pelo: Ministério Público, pelas Varas da Infância e da Juventude, Defensoria Pública, Promotorias, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares e Conselhos Escolares, Conselhos de Saúde, Conselhos de Assistência Social, entre outros (BRASIL, 2007b, p.9).

Efetuada a leitura do Estatuto, constatamos a sua preocupação na promoção de profundas mudanças que extrapolam o campo estritamente jurídico-normativo e se desdobram em outras áreas da realidade educacional, política, cultural e social do nosso país.

Para o Estatuto, as crianças e os adolescentes são considerados sujeitos de direitos exigíveis com base na lei. Supera-se, com isso, a compreensão dos “menores” concebidos como meros objetos de intervenção social e jurídica, por parte da família, da sociedade e do Estado. O Estatuto, dentro de uma ótica compromissada com os interesses das crianças e dos adolescentes e em consonância com as ciências modernas, os considera como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (art. 6º). Sendo assim, garante a elas todos os direitos que têm os adultos e que sejam aplicáveis à sua idade, além dos seus direitos especiais, decorrentes do fato de que, face à peculiaridade natural do seu processo de desenvolvimento, elas não estão em condições de exigí-los do mundo adulto e não são capazes, ainda, de prover suas necessidades básicas, sem prejuízo do seu desenvolvimento pessoal e social.

Também é presente no Estatuto o pensamento de que as crianças e os adolescentes devem ser tratados com absoluta prioridade (Art. 4º), ou seja, em qualquer circunstância seus interesses devem prevalecer. Para tanto, na esfera estatal de formulação das políticas públicas, o controle das ações e o atendimento

às crianças e adolescentes devem contar com a participação da sociedade civil organizada segundo a legislação em vigor.

Em linhas gerais, podemos dizer que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi concebido tendo por finalidade a regulamentação dos direitos constitucionais dessas pessoas tão singulares. Em se tratando da educação, é mérito do Estatuto o reforço normativo que atribui ao Estado o dever de educar e à família, a opção de ver posto em prática o direito da criança de 0 a 5 anos de ser atendida em creches e pré-escolas (Art. 53).

## **2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

No ano de 1996, a educação infantil se beneficia com um relevante marco normativo que representa um grande salto qualitativo neste campo. Trata-se do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei número 9.394/96. Com ela advieram importantes transformações políticas na conjuntura educacional brasileira.

Tais mudanças conceituais são frutos de um processo de construção que, segundo Faria (2005), vem ocorrendo desde o ano de 1946, com a contribuição de Florestan Fernandes<sup>5</sup>. Esse intelectual é conhecido por dar voz aos chamados atores sociais, dentre os quais, as crianças, as mulheres, aos negro e aos índios. Podemos ir mais longe, ressaltando a contribuição do movimento da Escola Nova, momento em que percebemos uma preocupação voltada ao desenvolvimento

---

<sup>5</sup> Cientista social que dedicou toda a sua vida à construção de um país livre, soberano, com justiça social, democracia plena e igualdade de direitos.

individual da criança, aqui considerada sujeito capaz de estabelecer relações múltiplas. Dentro desse contexto, não poderíamos deixar de ressaltar a importância do movimento feminista dos anos 1980, tendo em vista que:

[...] não foram as crianças nessa fase da vida que reclamaram seus direitos. Foram os adultos lúcidos que lutaram por eles, conquistando assim a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas com os adultos (FARIA, 2005, p. 02).

Nesse documento, a educação infantil é prestigiada com um espaço legalmente garantido, como se pode ver nos seus artigos 29 e 30, respectivamente:

**Art. 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.

**Art. 30º.** A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis<sup>6</sup> anos de idade. (BRASIL, 1999).

Sendo assim, a educação infantil passa a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira, ao ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica em nosso país. Ademais, a LDB em vigor atribuiu diretrizes próprias à educação infantil dando-lhe a finalidade de desenvolvimento integral da criança pequena, como esperamos, dentro de uma lógica que envolva os cuidados e a educação de maneira integrada, como veremos adiante, no próximo capítulo.

A LDB consagra o princípio constitucional (art. 227, CF/88), que determina a cooperação entre o Estado a sociedade e a família. Dessa forma, o

---

<sup>6</sup> A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, reduz esta idade para cinco anos.

artigo 29 do diploma legal em testilha concebe a educação infantil como sendo complementar à ação da família e da sociedade. Tal disposição legal nos leva a inferir que a educação infantil não tem caráter de substituição das ações realizadas no seio familiar. Pelo contrário, sua existência funda-se em bases complementares que unem as ações realizadas pelo diversos atores envolvidos na educação das crianças de 0 a 5 anos. Realmente, como nos esclarece Sacavino (2007, p. 459): “A afirmação da educação como direito do cidadão e dever do estado, da sociedade e da família, amplia a definição de educação e do campo de aplicabilidade do princípio do direito” Em termos práticos, a educação das crianças deve se dar no âmbito familiar e legalmente pode ocorrer, simultaneamente, em unidades educativas, tais quais as creches e pré-escolas.

As creches e pré-escolas, antes do advento da LDB de 1996, encontravam-se fora da regulamentação do sistema educativo. Contudo, em decorrência da norma ora citada, passam a ser consideradas instituições educativas. Isso posto, devem estar sob a coordenação, supervisão e orientação dos Conselhos Municipais de Educação. De acordo com esta idéia, a LDB:

[...] inclui efetivamente a educação infantil no sistema educacional brasileiro, compondo a primeira parte da educação básica. Os municípios devem, como decorrência promover a integração das instituições de educação infantil aos seus sistemas de ensino, antes predominantemente atrelados à Assistência e Promoção Social (BRASIL, 1999).

Como se vê, o direito à educação infantil está garantido tanto na Constituição Federal, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, para que a educação infantil seja uma realidade para todas as crianças em nosso país, temos que trilhar um longo caminho. Para tanto, uma das alternativas

seria pautada na melhoria da qualidade do atendimento dessas pessoas e na democratização do acesso a esse direito.

No capítulo que se segue, buscamos congregar informações acerca do universo infantil, registrando os momentos históricos mais significativos, mediante a análise das concepções sobre as crianças, infância e proteção social, além da lenta construção dos seus direitos, à luz dos pressupostos legislativos educacionais e demais documentos que versam sobre o assunto. Nele, também é encontrada a preocupação de evidenciar a relação cuidado/educação, suas implicações na educação infantil e aspectos gerais das políticas para a infância.

### **3 INFÂNCIA, DIREITO À EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO SOCIAL**

#### **3.1 Concepções de Infância**

A visão que se tem da infância no decorrer da história passou por diversas mutações. Essas foram motivadas por inúmeras variáveis, dentre as quais se destacam as de ordem econômica, ideológica, política, cultural e social. Dentro desta perspectiva histórica, podem-se delimitar os marcos limítrofes da percepção que se faz da infância, quais sejam: em princípio a indiferença e atualmente a proteção integral.

A evolução, aludida acima, é fato que não pode ser desconsiderado, entretanto os caminhos da infância ao longo da história estão repletos de injustiças e são notadamente marcados por exclusões das mais diversas espécies. Neste sentido, não é difícil constatar a marginalidade educacional, social, política, cultural e econômica relacionadas com as crianças em todo o mundo.

Ao passo que os documentos legais nacionais e internacionais apontam no sentido de conceber as crianças como sujeitos de direitos, a realidade foge ao controle dos escritos normativos. A exclusão da infância é constantemente evidenciada. Essa realidade se intensifica caso o país em estudo esteja no rol dos ditos periféricos. É justamente nesta lista em que se enquadra o Brasil. País de profundas disparidades, não poupa sequer as crianças, e as políticas públicas voltadas a este grupo vulnerável carece de eficácia.

O paradigma da insensibilidade ou da indiferença, não obstante a evolução supracitada, continua a fazer parte do cotidiano das crianças. Justifica-se esta afirmativa uma vez que práticas de violência contra as mesmas são constantes e lamentavelmente ocorrem em locais nos quais deveriam estar mais protegidas, quais sejam: no seio familiar e nas escolas.

A história do conceito de infância e a forma pela qual ela é entendida sofrem profundas variações levando em consideração a sociedade estudada e, dentro desta a classe social a qual pertence a criança e sua família. Em linhas gerais, podemos dizer que o processo de construção da concepção social da criança parte de uma “[...] imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança [...]”. Compreende-se bem que essa imagem evolui historicamente” (CHARLOT, 1979, p. 109), e que as aspirações sociais dos adultos, muitas das vezes, são projetadas na imagem social da criança.

O historiador francês Philippe Ariès (1981), ao debruçar-se sobre o estudo deste tema, analisou as principais condições e processos influenciadores da transformação do referido conceito. Como fruto das suas pesquisas, Ariès (1981) evidenciou a idéia de que até o final do século VII, nas antigas sociedades tradicionais, o conceito de infância era inexistente. Tal constatação funda-se nas ausências do sentimento de infância e da função socializadora da família.

Para Kramer (1995), a ausência do sentimento de infância se relaciona com a falta ou o desconhecimento da particularidade infantil. Sendo assim, ignorar a distinção entre criança e adulto implica desconsiderá-la como um adulto em potencial, passível de desenvolver. Quanto à ausência do papel de socialização da criança pela família, Ariès (1981) aponta que tal função era desempenhada pela

aprendizagem com os adultos do grupo social do qual ela fizesse parte. Neste sentido, discorre que:

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo geral, a socialização da criança não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. [...]. As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto, fora da família, num “meio” muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens. (ARIÈS, 1981, p. 10-11).

Ao voltarmos o olhar para a idade média, podemos constatar que naquele período histórico as crianças não tinham reconhecimento social. A criança não era compreendida como ser social. Nos mesmos moldes, a infância não era considerada fase de desenvolvimento do ser humano. A morte dos pequenos era encarada como mero episódio natural. Dentro desta lógica de indiferença coletiva em relação à infância, os elevados índices de mortalidade infantil sequer constituíam preocupações para a sociedade medieval. A naturalização da morte das crianças em larga escala era fomentada pelas péssimas condições sanitárias da época. Esse cenário mórbido contribuiu para que as crianças fossem tratadas em situação análoga à de animais. Tal prática se intensificava quanto mais pobre fosse a classe social a qual pertencesse a família.

A morte prematura era irrelevante, visto que, uma criança poderia ser rapidamente substituída por outra. Tal equiparação das crianças aos animais materializava-se na exploração da força de trabalho das mesmas durante suas efêmeras existências. Quanto à inserção das crianças no mercado de trabalho dos adultos, esta ocorria tão logo seus pequeninos corpos desse esboço de independência física. A partir de então, eram tratadas sem distinção ou cuidados especiais. Afastadas dos seus pais, passavam a conviver com pessoas de diversas faixas etárias e classes sociais. Nesse contato, aprendiam ofícios e a como lidar com

a realidade que lhes era imposta. Assimilavam os usos e costumes vigentes à época e, desta forma, ocupavam seus lugares na estrutura social (ARIÈS, 1981).

Em consonância com o que foi exposto acima, Ariès (1981) aduz que a noção de infância, não obstante a procedência sócio-econômica e cultural, era considerada como um breve período de transição, logo superado e cujas lembranças se esvaíam rapidamente. Para Ariès, esse período expressa um sentimento de natureza superficial denominado *paparicação*. Caracterizada por se fazer presente nos anos iniciais de vida da criança, a *paparicação* traduz-se na pouca importância dada a este ser que é apenas observado como algo divertido.

Corroborando com esse entendimento o fato de que a sociedade medieval comportava-se com indiferença diante da prática de homicídios dissimulados cujas vítimas eram crianças. Isso ocorria naquela época, mesmo existindo graves penas atribuídas a tal crime, tanto pelo Estado, quanto pela Igreja. A pseudo-segurança do interior dos lares era usada para dissimular o homicídio dos pequenos sob a forma de acidentes domésticos. Era comum a alegação de asfixia acidental de crianças enquanto dormiam no mesmo leito com seus pais (ARIÈS, 1981).

Em reforço à idéia da indiferença em relação à infância, Ariès (1981) aduz em seu texto que as crianças na idade média eram raramente retratadas. Nas situações em que apareciam nas imagens da época, figuravam de forma tímida, representadas em escalas menores se comparadas aos adultos. Não havia traços diferenciadores entre adultos e crianças. Essas eram retratadas como sendo adultos em miniatura. Inclusive, suas vestimentas condiziam ao vestuário de um adulto, em escala diminuta.

Em decorrência das alegações retrocitadas, podemos inferir que nos anos medievos imperava o sentimento de desvalorização da vida infantil. As

crianças eram consideradas seres insignificantes, reduzidas ao estado de coisa, perecíveis, descartáveis e substituíveis a qualquer tempo.

Fato bastante interessante na evolução da concepção de infância se localiza no término da idade média. Naquele momento ocorreram sensíveis mudanças nas representações artísticas da infância influenciadas por mudanças sociais. Observamos algumas obras datadas desse período que retratam as crianças, não mais como sendo adultos em miniatura. Os pequenos passam a figurar com semblantes pueris. Esse detalhe revela timidamente, segundo Ariès (1981), o início da presença de um sentimento de infância na consciência coletiva, o qual contribuiu para a construção do sentimento moderno de infância.

Inicialmente observada no final da idade média, a concepção de infância passou por mudanças ao longo do tempo. O movimento de expansão do comércio e, conseqüentemente, o fortalecimento da classe social atrelada à essas transformações, a burguesia, contribuiu para a valorização das crianças. Contudo, falamos aqui das crianças filhas da burguesia e da nobreza, às quais era dispensada educação, permeada pelo sentimento de fragilidade. Daí serem pertinentes as palavras de Ariès (1981), ao falar que a particularização do sentimento de infância, ocorrida ao final da Idade Média, processou-se de forma tímida e limitada, restringindo-se em princípio as crianças das classes mais favorecidas (nobreza e burguesia). Desde o marco do surgimento do sentimento de infância, aludido anteriormente, as concepções acerca da criança e da infância estão evoluindo influenciadas pelas mudanças sociais.

A partir do século XVI, especificamente nos substratos mais abastados da sociedade, que os educadores renascentistas iniciaram um processo de valorização das crianças. Começa, desde então, uma linha de pensamento que

diferencia as necessidades existentes entre adultos e crianças. Este marco histórico inaugura a idéia de separação protetora entre o mundo dos adultos e o infantil.

A vida das crianças, no período renascentista, passou por profundas mudanças na formação moral e espiritual. Tais mudanças se opunham frontalmente à educação medieval fundada no aprendizado das técnicas e saberes tradicionais. Surge o pensamento de que a infância é fase específica de desenvolvimento da criança (ARIÈS, 1981). Entretanto, este cenário de evolução não beneficiou as classes menos favorecidas. Sendo assim, as crianças pobres continuaram a ser tratadas indistintamente dos adultos (ARIÈS, 1981).

É na Idade Moderna que a criança ver-se inserida numa realidade que passa a valorizá-la e assegurar-lhe a escolarização. Nesse novo panorama, a família passa a ocupar um lugar de grande destaque na medida em que se envolve na prestação de condições necessárias à consecução da escolarização das crianças. Um dos fatores decisivos para que tal fato ocorresse foi o panorama econômico e político observado no século XVIII. Nesse período, nasce a concepção de infância em meio à sociedade capitalista urbano-industrial.

A instituição de diferentes classes, observada durante o processo de industrialização, impulsionou modificações na inserção e no papel social desempenhado pela criança tanto na família quanto na comunidade. Fazendo um contraponto com o sistema feudal, no qual a criança estava inserida no mercado de trabalho desempenhando tarefas de adulto, na modernidade burguesa, a criança das classes mais abastadas passa a ser cuidada, escolarizada e preparada para que possa ser capaz de agir no futuro, ou seja, no momento em que se tornar adulta (KRAMER, 1995). Todavia, as crianças pobres assim como as mulheres, passam a ser inseridas no mercado de trabalho, representando mão-de-obra barata, de fácil

reposição e grande subserviência. Sendo assim, estes seguimentos da sociedade se mostraram como empregados perfeitos para o processo de exploração. Vemos, face ao exposto, que houve uma clara ruptura com o pensamento que considerava a infância como sendo uma fase específica de desenvolvimento da criança (KRAMER, 1995).

Podemos dizer que o conceito de infância sofre influências determinantes ocasionadas pelas mudanças das formas de organização da sociedade. Isso equivale a afirmar que o conceito de infância é historicamente determinado. Como tal, é susceptível às transformações sociais e econômicas que ditam as condições da criança no meio social.

Conforme as idéias explanadas acima, é válida a afirmação de que até então a evolução do conceito de infância varia entre dois extremos. De um lado, temos a compreensão que entendia a criança como sendo um ser incapaz, em síntese, o que Kramer (1995) chama de bibelô de paparicação. No outro extremo, temos a criança concebida tal qual um adulto em miniatura.

Em consonância com as linhas aludidas anteriormente, centrando o olhar na sociedade burguesa, observamos a duplicidade de sentimentos dos adultos relacionada com o modo de percepção da infância. Sonia Kramer (1995), ao discorrer acerca do tema, aponta que existiam duas formas de se conceber a infância:

[...] uma que considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto (KRAMER, 1995, p. 18).

Em meio a essa evolução conceitual de implicações na vida prática pela qual a infância passou, é importante frisar que as classes populares permaneceram alheias a tais avanços. Excluídas do processo de mudanças, as crianças pobres permaneceram inseridas no mundo dos adultos até o final do século XIX. Isso implicava na saída precoce das crianças do universo infantil e sua colocação em meio à realidade adulta. Nesse sentido, eram empregadas como mão-de-obra barata nas fábricas e submetidas a jornadas de trabalho de doze a dezesseis horas, carga extenuante até mesmo para as pessoas adultas. As crianças passaram a ser vítimas do crescimento econômico advindo com o processo de industrialização. Podemos resumir esse fato pela observação da naturalização do trabalho infantil na época em análise. Tal constatação gerou conseqüências catastróficas materializada pelo falecimento de inúmeras crianças. Isso ocorria devido à imaturidade no manuseio das máquinas e equipamentos industriais, sobrecarga de trabalho, fome, desnutrição e outros tantos flagrantes de indiferença para com as crianças.

Tendo em vista a exposição dos argumentos anteriormente comentados, verificamos que o conceito de infância torna-se intimamente relacionado com a categoria de classe social. Isso ocorre no momento da formação das sociedades capitalistas. Deveras, a classe social da criança influenciaria sensivelmente na sua participação no processo produtivo e, de forma mais ampla, na sua socialização.

Partindo do pressuposto da classe social da criança como determinante no seu processo de socialização, podemos chegar ao entendimento de que a valorização da infância mostrava-se relativizada. Dessa feita, quão mais alto socialmente a criança se encontrasse, maior seria sua valorização e vice-versa. Daí

a afirmação de Cambi (1999), de que “a transformação que se observa em relação à infância não é linear e ascendente” sendo que a “realidade social e cultural da infância, primeiramente é articulada em classes” (CAMBI, 1999, p. 27).

Se voltarmos nossas atenções para o cenário brasileiro, veremos que o tratamento dispensado as crianças segue, ressalvadas suas peculiaridades, o mesmo padrão de exploração que se verificou nos países europeus (DEL PRIORI, 2000).

Em nosso país, a filosofia de colonização esteve voltada, desde o início, para a exploração nas mais diversas modalidades. Uma das mais cruéis que temos notícia consistiu no trabalho infantil. Essa prática tinha por alvo prioritário as crianças filhas das famílias pobres, na ocasião, as crianças indígenas. Conhecidas como curumins, tais crianças estiveram presentes nas atividades desenvolvidas pela Companhia de Jesus. Esses religiosos propunham educar os curumins, contudo, seus objetivos se coadunavam àqueles da coroa portuguesa que consistiam na colonização do Brasil. Isso posto, Ana Lúcia Faria nos clarifica o fato expondo que:

[...] os curumins foram considerados pelos Jesuítas mais como alvos idéias para o processo de aculturação, catequização, do que para escolarização. Não eram compreendidos como sujeitos intelectualmente capazes de construir conhecimento, mas sim, como “massas moldáveis” ou “papel em branco”, intermediários na tentativa de domesticação dos índios adultos. (FARIA, 2005, p. 47).

Com o desenvolvimento econômico em plena expansão, impulsionada pelo ciclo da cana-de-açúcar, surge a necessidade de crescentes contingentes de mão-de-obra capazes de fazer funcionar o sistema açucareiro de produção no Brasil. A solução dada a esse problema foi a escravidão dos negros traficados do continente africano. Tal fenômeno trouxe consigo implicações para todos os negros escravizados, contudo, atingiu de maneira mais cruel as crianças negras.

Na época da escravidão, no que tange ao universo infantil, podemos detectar diferentes destinos reservados as crianças de acordo com sua procedência. Às crianças brancas, filhas dos senhores de engenho, membros da oligarquia detentora do poder, era reservada uma formação voltada para a sucessão de seus pais. Isso repercutia no cotidiano de suas vidas. Como prova disso, “a partir dos seis anos iniciava-se, para o menino branco, o aprendizado do latim, da gramática e das boas maneiras, nos colégios religiosos” (PARDAL, 2005, p. 54). Em contrapartida, as crianças negras eram submetidas à condição de coisa. Compradas e vendidas em meio a feiras de escravos, sua dignidade era roubada e cada dia se traduzia em uma infindável batalha pela sobrevivência. Em seus estudos, Maria Vitória Pardal expõe a diferenciação estabelecida entre as crianças brancas e as negras, clarificando o referido fato da seguinte maneira:

Cabe salientar as diferenças encontradas entre a criança negra e a criança branca e entre meninos e meninas. Na primeira infância, até os seis anos, a criança branca era geralmente entregue a ama-de-leite. O pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando para isso adaptar-se ao ritmo do trabalho materno. Após esse período, brancos e negros começavam a participar das atividades de seus respectivos grupos. Os primeiros, dedicando-se ao aprimoramento das funções intelectuais, e os segundos, iniciando-se no mundo do trabalho ou no aprendizado dos ofícios. (PARDAL, 2005 p. 55-56).

A vida degradante das crianças negras no que tange, tanto as condições objetivas, quanto as questões psíquicas, elevou drasticamente a mortalidade infantil durante o período escravista brasileiro. Soma-se a isso, o aumento do número de abortos das mães negras, em decorrência das extensas e degradantes jornadas de trabalho, aliadas as péssimas condições sanitárias que se traduziam na insalubridade dos seus locais de trabalho e descanso. E se não bastasse, a mortalidade infantil das crianças negras era fomentada pelo fato que consistia na condução obrigatória das mães negras que tivessem parido

recentemente (puérperas) à casa-grande (DEL PRIORI, 2000). Elas serviriam na condição de amas-de-leite aos filhos dos senhores de engenho, negando desde o nascedouro a infância das crianças negras e as transformando praticamente em órfãs de mães vivas.

A abolição da escravatura, ocorrida tardiamente no Brasil no ano de 1888, trouxe consigo a necessidade de mão-de-obra capaz de substituir os escravos no processo de produção. Em resposta a essa demanda ocorreu o movimento de migração dos estrangeiros europeus. Quanto às crianças filhas dos migrantes, o que vimos não foi muito diferente das crianças escravas. Foram usadas como mão-de-obra barata na produção agrícola, perpetuando o ciclo de exploração do trabalho infantil. Em contrapartida, os filhos dos detentores do poder econômico continuaram privilegiados, com a sua educação atribuída aos professores particulares (DEL PRIORI, 2000).

A trajetória de apropriação, assim como de exploração da mão-de-obra infantil, conduz-nos à compreensão de que, o papel social da criança foi por muito tempo negligenciado e explicitamente substituído por uma extenuante carga de responsabilidades atribuíveis ao universo dos adultos.

Em sendo assim, enxergamos na história social da criança uma perversa dicotomia, que consiste na existência de distintas concepções de criança e infância, em decorrência do grupo social ao qual a pessoa faz parte. Isso significa dizer que há, na história social das crianças, distorções que as diferenciaram e continuam a diferenciá-las. Em linhas gerais, historicamente é atribuída à criança mais abastada a condição de sujeito histórico, possuidor de direitos e detentor de necessidades próprias. O lado perverso da história fica relegado à criança pobre. A essa última, está reservada uma vida difícil, permeada por explorações, dentre as

quais a de sua incipiente força de trabalho que, surgidas outrora, se perpetuam no tempo apesar da sua atual ilegalidade. Tal entendimento é reforçado pelas palavras de Ana Lúcia Faria, ao escrever que:

Aparentemente, as concepções de criança que existiram “em épocas longínquas” parecem estar encerradas no seu tempo histórico. Entretanto, elas são continuamente revividas e reinventadas não só nas instituições infantis, como também, de fato, nas diversas instâncias da sociedade brasileira, que seguem, vendo a criança o “cidadão do futuro” (FARIA, 2005, p.46).

Apesar da influência da classe social a qual pertença a criança ser fato determinante no seu processo de socialização, os estratos sociais dominantes impuseram um modelo de infância que tenta mascarar esta realidade. Nesse desiderato, criaram um conceito universal no qual as crianças são concebidas como seres homogêneos, desconsiderando, assim, suas origens social e cultural. Sonia Kramer esclarece o assunto trazendo a baila o entendimento de que:

[...] a partir desse conceito que todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa [...], quando se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições de existência, ou seja, na criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura (KRAMER, 1995, p. 18).

Uma vez adotada a forma burguesa, acima aludida, de se conceituar a infância, descartaríamos sua dimensão social. Dentro dessa ideologia, são desconsideradas as condições objetivas de vida das crianças, tais quais o acesso à saúde, à educação, ao lazer, à moradia, dentre outras. Tal conceituação universalista da criança também falha no momento em que desvincula a criança do seu meio familiar, não levando em consideração as influências trazidas por este importante locus social. Em consonância com o entendimento de que as influências

dos diversos meios de convivência da criança não devem ser excluídas do conceito de infância, tem-se o pensamento de Kuhlmann Jr.:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais [...] e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhece-las como produtoras da história (KUHLMANN JR, 1998, p. 31).

Com base nas linhas acima, podemos dizer que a criança é um ser em formação, diferente do adulto tanto na idade, quanto no grau de maturidade e possuidora de comportamentos típicos. A compreensão dos limites diferenciadores da criança e adulto deve ser entendida como tarefa que envolve inúmeros fatores, daí sua natureza intrincada. A complexa gama de fatores que delimitam os marcos caracterizadores da infância deve levar em consideração que a criança é um ser historicamente inserido no mundo e que vive sob condições sociais específicas. Deveras, a criança é um ser susceptível às influências das questões sócio-culturais com as quais interage e que constituem o seu cotidiano.

Em conformidade com todas as considerações até agora apresentadas, entendemos que a concepção atual do sentimento de infância deve ser considerada oriunda do processo histórico-social. As conquistas políticas que veremos nos tópicos a seguir não podem ser descartadas pois, apesar das crianças ainda serem alvo de inúmeras exclusões, um grande passo já foi dado. Esse consiste no reconhecimento normativo das crianças como sendo sujeitos de direitos com prioridade mundial e nacional. Essa nossa visão otimista se associa ao pensamento de Sonia Kramer, que ao discorrer acerca das políticas para a infância, se expressou da seguinte forma:

Entendo que políticas para a infância representam a possibilidade de tornar as conquistas legais um fato concreto, constituindo-se como espaço de cidadania (contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças); de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade); de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade) (KRAMER, 2003, p. 97).

Ressaltamos que as políticas para a infância são indispensáveis para a formação social da criança enquanto sujeito de direitos. Em sendo assim, a educação infantil figura entre os principais direitos aos quais as crianças pequenas são destinatárias. Apontamos que é responsabilidade política, passível de controle social, o cumprimento legal dos direitos da criança. Ademais, urge a execução de tais políticas, dentro de uma visão contemporânea de criança, pautadas em práticas pedagógicas específicas à primeira infância. Sendo assim, práticas integradas de cuidado e educação devem permear o atendimento na educação infantil, fazendo com que a criança interaja com o meio e construa seus conhecimentos (OLIVEIRA, 1992). Para nós, é necessário assimilar o conceito de infância concebendo-a de forma singular. Como propõe Márcia Mamede (2001, p. 05):

Temos que defender uma infância em que as crianças são reconhecidas como sujeitos sociais e históricos. Uma infância que ensina a nós adultos, o poder da criação, da imaginação, da curiosidade, da vivacidade, da capacidade de fantasiar, de reverter para entender a ordem (ou seria a desordem) instalada reconstruí-la de outra maneira. A infância como qualquer outra etapa da vida do ser humano, tem valor nela própria e não é uma simples passagem para a vida de adulto. Cada etapa vivida traz em si sua diferença, e essa diferença é que enriquece o convívio entre as pessoas.

### **3.2 Direitos da Criança no Mundo**

A trajetória que envolve o nascimento e a evolução dos Direitos da Criança é uma relevante conquista que, no decorrer da história, vem fazendo parte do processo emancipatório da pessoa humana. Os primeiros esforços na construção das idéias que fundamentam esse processo nasceram no século XVIII, com a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão. Nessa ocasião, os representantes do povo francês reuniram-se em Assembléia Nacional. Como frutos dos seus diálogos, chegaram ao entendimento de que a ignorância, o esquecimento e o desprezo aos direitos do homem eram causadores dos males públicos e da corrupção governamental.

Uma vez apontadas as causas que afligiam seu povo, tomaram a iniciativa de declarar solenemente os direitos naturais do homem, dando a tais direitos o status de inalienáveis e até mesmo sagrados. Esse episódio culminou com a aprovação da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão ocorrida na França, no dia 26 de agosto de 1789.

Tal declaração teve por objetivo principal, fazer com que a publicação dos direitos se perenizasse nas mentes de todos os cidadãos e desse-lhes clareza quanto aos seus direitos e obrigações. Nesse norte, para a conservação dos preceitos constitucionais, como forma de proteção do cidadão comum e conseqüentemente de toda a sociedade, tornou-se possível a avaliação dos atos praticados pelos entes estatais, com base na apuração da presença da finalidade pública que deles se exige.

Na medida em que as sociedades humanas evoluem, ver-se também os avanços relativos aos Direitos da Pessoa Humana. No decorrer desta evolução, tem-se percebido a incorporação de novos direitos, antes não considerados ou reconhecidos. Como tal, motivados pelo contexto histórico de opressão das

monarquias absolutistas européias e pela emancipação das 13 colônias inglesas da América do Norte, pode-se citar a incorporação dos direitos da liberdade, também conhecidos como direitos civis e políticos, ou mesmo por direitos individuais.

Caminhando mais a frente, na história da civilização humana, tem-se o período conhecido por Revolução Industrial. Foi justamente nessa passagem histórica que a Europa trilhou por um intenso período de urbanização datado no século XIX. O proletariado passou a representar a classe oprimida em substituição gradativa aos escravos. Verifica-se que, nesse período, o meio adotado pelos estratos dominantes para auferir maiores lucros com a produção industrial era a opressão e exploração da classe operária. Foram motivados nesse fato histórico que surgiram os direitos da igualdade. Atualmente tais direitos passaram por processo de ampliação e podem ser encontrados sob a chancela de direitos econômicos, sociais e culturais.

A evolução dos Direitos Humanos não para. Ao contrário, é perene e influenciada pela realidade histórica de cada época. Sendo assim, pode-se apontar que no século XX e início do XXI a tendência volta-se à constante valorização da pessoa humana, ao seu pleno desenvolvimento, ao meio ambiente equilibrado, à paz nas mais diversas dimensões, à democracia, entre outros tantos direitos que objetivam o bem comum.

Reportando-se ao período horrendo da Segunda Grande Guerra Mundial, pode-se extrair lições que convergiram no sentido de evitar a repetição da ocorrência das atrocidades praticadas pelo regime nazista e fascista. O caminho trilhado contou com a adoção de normas comuns, fundamentadas em uma ética universal. Para o pleno sucesso dessas normas, decidiu-se que seria necessária a adoção e cumprimento das mesmas pelo maior número possível de nações em todo

o mundo. A estratégia adotada para tal desiderato foi a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ocorrida em 10 de dezembro de 1948 pela Assembléia Geral da novel Organização das Nações Unidas – ONU.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos teve aspiração em fatos históricos e na valorização plena da pessoa humana. Nesse sentido, apresenta em seu texto explícita valorização da família, da comunidade e interesses desta, e, de forma mais ampla, das necessidades e aspirações sociais do povo das mais distintas nações espalhadas por todo globo.

A lógica adotada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos expressa uma ética que garante a condição de cidadania para toda e qualquer pessoa. Essa afirmativa se mostra condizente com a realidade dada a leitura já das linhas iniciais da declaração em testilha. Nesse sentido, mais precisamente do primeiro parágrafo do preâmbulo do documento, extrai-se que: "[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo".

A forte inclinação humanista da Declaração Universal dos Direitos Humanos trouxe enorme inspiração para a elaboração de inúmeros documentos de proteção aos direitos da pessoa humana em todo mundo. A declaração em estudo apresenta-se na forma de trinta artigos, muito bem concatenados, cuja constante é a apresentação de direitos de natureza igualitária e inalienável, a serem observados como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações. Sua influência motivou a incorporação dos seus preceitos por inúmeras constituições, podendo-se dizer que uma das suas funções mais nobres foi lançar as bases internacionais dos Direitos Humanos.

Após a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi deflagrado um processo que teve por finalidade a garantia da aplicabilidade dos direitos por ela definidos, abrangendo países membros e não membros das Nações Unidas. A declaração sempre exerceu influência, assim como está arraigada no que tange à formulação dos documentos e tratados internacionais de direitos humanos indispensáveis aos estados signatários.

Em meio a essa exposição histórica dos fatos, ressalta-se que o aprimoramento dos conhecimentos relativos aos Direitos Humanos é vital para o aprofundamento do significado de cidadania. Em síntese, pode-se dizer que fomentar o ensinamento dos direitos humanos a um povo, dando-lhes consciência do papel ativo de cada cidadão por meio do conhecimento de seus direitos e obrigações, é a forma mais adequada de construção de uma sociedade igualitária. Em face ao exposto, mostra-se pertinente a clássica conceituação de Marshall (1950 apud Marcílio, s/d), a qual diz que a cidadania compreende direitos civis, necessários para garantir as liberdades individuais, os direitos políticos, indispensáveis para permitir a participação no exercício do poder, e os direitos sociais, que cobrem a gama de direitos requeridos para assegurar que, dentro dos padrões de uma sociedade dada, cada indivíduo possa desfrutar da segurança oferecida pelo bem-estar econômico, compartilhar a herança sócio-cultural e viver de forma digna e civilizada.

O movimento de construção doutrinária dos direitos humanos tem essência multidisciplinar. A evolução das mais diversas áreas do campo do conhecimento, tais quais os da educação, da saúde e do direito, agregam novos saberes acerca das crianças. Esta gama de informações converge para tentar elucidar o complexo universo infantil, tornando possível conhecer a singularidade do

ser criança. De posse desses conhecimentos, ver-se que as crianças são pessoas distintas dos adultos e cuja condição peculiar requer cuidados especiais, dentre os quais a formulação de direitos também tidos como especiais.

Traçando uma retrospectiva histórica acerca da construção dos direitos das crianças, pode-se apontar alguns eventos que, para este trabalho, merecem destaque. Nesse sentido, no ano de 1923, a *International Union for Child Welfare*, uma organização não-governamental, redigiu o primeiro esboço da Declaração dos Direitos das Crianças, estabelecendo princípios e mostrando a necessidade de uma proteção especial à criança. Essa declaração foi adotada pela recém-criada Liga das Nações, reunida em Genebra, no ano de 1924, momento em que seus princípios foram incorporados e expressados na Primeira Declaração dos Direitos da Criança. Ao discorrer acerca da trajetória de construção dos direitos das crianças, Marcílio enumera os itens em estudo, quais sejam:

1. a criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente;
2. a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos;
3. a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração;
4. a criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos (MARCÍLIO, 1998, p. 32).

Tendo em vista as atrocidades cometidas contra as pessoas durante a Segunda Guerra Mundial, em especial contra as crianças, a ONU resolveu criar o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (*United Nations International Child Emergency Fund*). Seu nascimento data do dia 11 de dezembro de 1946. Naquele momento, os estados membros da ONU resolveram, por decisão unânime, durante a primeira sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas, instituir o

UNICEF. Os esforços iniciais do UNICEF englobaram ações assistenciais relacionadas com o atendimento emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra no território Chinês, do Oriente Médio e Europeu.

Com o passar dos anos, o processo avançado de reconstrução da Europa devastada pela guerra fez com que alguns estados entendessem que a missão do UNICEF estaria terminada. Todavia, um grave problema apresentado pelas nações menos favorecidas despertou preocupação. Tratava-se da situação de vulnerabilidade das crianças acometidas pela fome e por doenças em todo globo. Motivado por essa questão, o UNICEF viu seu mandato ser prorrogado com a finalidade de prestar ajuda humanitária às crianças desvalidas dos países em desenvolvimento.

Dada sua fundamental importância, demonstrada desde os anos iniciais de sua fundação, o UNICEF foi promovido a órgão permanente da Organização das Nações Unidas no ano de 1953. Daí em diante, o UNICEF consolidou-se e ampliou seu campo de atuação dentro do universo de proteção da infância. Tal assertiva sustenta-se visto que, no ano de 1958, passou a desenvolver serviços de natureza social para a criança e suas famílias. Nesse momento, ocupando local de merecido destaque, encontram-se os serviços educacionais.

De forma sucinta, pode-se dizer que a estrutura organizacional do UNICEF apresenta junta executiva composta por membros de diferentes países. Essa equipe se reúne duas vezes por ano para estabelecer normas e programas. Liderando o órgão encontra-se um diretor executivo indicado pelo secretário-geral da ONU. O UNICEF tem sua sede central em Nova York e desenvolve suas atividades por intermédio de escritórios nacionais e regionais espalhados por todo mundo.

Mais a frente, na longa caminhada de construção dos direitos das crianças, pode-se destacar o ano de 1959. Foi nesse momento que ocorreu a proclamação da Declaração dos Direitos da Criança, mais especificamente no dia 20 de novembro, pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Nesse dia, encontravam-se presentes no plenário representantes de 78 nações, os quais aprovaram por unanimidade a declaração. Essa declaração enumera os direitos e liberdades a que toda e qualquer criança do globo faz jus. Por intermédio dessa declaração, inaugurou-se um novo paradigma no qual a criança passou a ser concebida como prioridade absoluta e sujeito de direitos. Muitas das prerrogativas atribuídas às crianças, no diploma em exposição, tiveram por fonte de inspiração a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 1948. Apesar da existência prévia desta declaração, a consciência da condição peculiar da criança fez com que se buscasse um texto adequado a sua realidade.

A preocupação com a referida condição peculiar da criança é uma constante, dada a leitura da Declaração dos Direitos da Criança. Esse fato pode ser constatado desde o seu preâmbulo. Deveras, é a partir daí que se extrai a diretriz, determinando que a criança requer proteção e cuidados especiais em decorrência de sua imaturidade física e mental. Tal estratégia deve ser ministrada antes e depois do seu nascimento, cabendo a todos os membros da comunidade global, empenhar-se em prol da infância.

O ideal da solidariedade constante na Declaração Universal dos Direitos Humanos foi carreado ao texto da Declaração dos Direitos da Criança. Nesse sentido, converge para um objetivo comum aos quais todos os esforços devem ser direcionados. Sendo assim, há nessa última declaração um explícito pedido que evoca a ajuda dos pais, da comunidade, das organizações civis, das

autoridades locais e dos governos, para que reconheçam as liberdades e direitos enunciados e que, juntos, se empenhem na materialização de fato de tais prerrogativas.

Na Declaração dos Direitos da Criança estão condensados dez princípios que englobam várias dimensões das peculiaridades infantis. Todos esses princípios caminham no sentido de garantir à criança uma especial proteção, permitindo-lhe o acesso às oportunidades e facilidades salutareis ao seu pleno desenvolvimento. Tudo isso em consonância com os ditames de uma existência livre e digna. Para fins deste trabalho, pode-se destacar o sétimo princípio da referida declaração, o qual afirma que:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Outro marco de notória relevância na construção dos direitos da criança ocorreu no dia 20 de novembro de 1989. Nessa data, A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos promoveu a Convenção sobre os Direitos da Criança. Essa está balizada em princípios inspirados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração dos Direitos da Criança (1959).

A Convenção sobre os Direitos da Criança apresentou um rol bastante amplo de direitos. A começar do seu primeiro artigo, que expõe o conceito de

criança como sendo: “todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”.

De maneira panorâmica, pode-se destacar alguns direitos consagrados nessa Convenção. Nesse diapasão, têm-se assegurados os direitos da criança à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento (artigo 6º, §2). Reconhece-se seu direito de gozar do melhor padrão de saúde e dos serviços destinados ao tratamento de doenças e à recuperação da saúde (artigo 24, §1). Respeita-se o direito de formação livre dos próprios pontos de vista sobre todas as matérias atinentes à criança, levando em consideração sua idade e maturidade (artigo 12, §1). Resguarda-se o direito à liberdade de expressão, incluindo a liberdade de buscar, receber e transmitir informações, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio da escolha da criança (artigo 13, §1).

Quanto ao ingresso da criança no mundo civil, a declaração garante o direito de registro imediato após seu nascimento, de possuir um nome e uma nacionalidade determinada (artigo 7º, §1). Esse documento também contempla o direito de brincar e participar da vida cultural e artística (artigo 31, §1). Por fim, também chama atenção o direito da criança em receber proteção contra todas as formas de exploração e abuso sexual (artigo 34).

No que tange ao tema da educação, a Convenção traça alguns ditames que devem ser observados. Para tanto, garante às crianças em seu artigo 18, §3 o direito de se beneficiar dos serviços de assistência social e das creches.

Outro importante trecho da Convenção sobre os Direitos da Criança que trata da educação, encontra-se no artigo 28. Em especial, destacam-se os parágrafos:

§1. Os Estados Membros reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:

- a) Tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente a todos.
- b) Estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade.
- c) Tornar o ensino superior acessível a todos, com base na capacidade e por todos os meios adequados.
- e) Tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças.
- d) Adotar medidas para estimular a freqüência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.

§2. Os Estados Membros adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção.

§3. Os Estados Membros promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento.

Em termos jurídicos, o advento das normas internacionais pode ser considerado um grande avanço no que tange ao Direito Internacional e nacional dos países signatários de tais documentos. Entretanto, para que a letra fria da lei se materialize em ações concretas, se faz necessário o monitoramento de todo o processo. O mecanismo pelo qual as Nações Unidas realizam o aludido monitoramento encontra-se a cargo do Comitê sobre os Direitos da Criança, órgão oficial da ONU, composto por dez especialistas que buscam promover a conscientização internacional sobre as violações graves aos direitos da criança em todo mundo.

Dando andamento aos eventos históricos que contribuíram para a evolução dos direitos da criança chega-se à década de noventa do século XX. Logo no início deste período, especificamente no intervalo compreendido entre os dias cinco e nove de março do ano de 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Essa se localizou na cidade de Jomtien, na Tailândia. Os

países participantes desse importante encontro internacional assinaram um documento intitulado de Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Nessa mesma ocasião, também foi cancelado o Plano de Ação por intermédio do qual os estados signatários se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Por intermédio desses documentos, foi possível evoluir no campo conceitual e na determinação de estratégias as quais foram capazes de estimular mudanças no modelo educativo e escolar, fundamentais para viabilizar novas práticas e realidades educativas.

Do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, constante na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, se pode extrair três níveis de atuação, quais sejam:

- (i) ação direta em cada país;
- (ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e
- (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

O referido Plano de Ação apresenta vários itens. Dentre eles, o de número oito garante a soberania das nações, permitindo-lhes livre escolha no que tange a seleção das metas a serem alcançadas em seus territórios. Justamente neste item, verifica-se a preocupação do documento, em análise, em priorizar os cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil. Tais ações adotaram por foco principal o amparo às crianças pobres, desassistidas e portadoras de necessidades especiais.

No que tange a estratégia a ser adotada em âmbito nacional, destaca-se a formulação de políticas que tenham por finalidade a melhoria da educação básica. Para a consecução desse objetivo, o caminho apontado é a formação de professores. Segundo o Plano de Ação, essa formação deverá estar em

consonância com os resultados pretendidos, permitindo que os profissionais possam se beneficiar, simultaneamente, dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção dos resultados buscados.

Para a sua ocorrência, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos contou com o patrocínio de quatro importantes organismos internacionais. Esses foram: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. Com o objetivo precípuo de monitorar a implantação das ações acordadas na referida conferência os organismos internacionais supracitados reuniram-se em uma comissão inter-agencial de acompanhamento.

Dando andamento a década de noventa, tem-se a realização do Encontro Mundial de Cúpula pela Criança. Esse evento ocorreu na cidade de Nova York, entre os dias vinte e oito e vinte e nove de setembro de 1990, no prédio das Nações Unidas, sediado naquele local. O ponto alto do evento consistiu na assinatura do documento intitulado de Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança.

Soma-se aos méritos desse evento a adoção do Plano de Ação Para a Década de noventa. Em linhas gerais, tal plano englobava o compromisso das nações signatárias em empenhar-se na busca de melhorias das condições de saúde de crianças e mães, no combate a desnutrição, na diminuição do analfabetismo e na erradicação das doenças que matam milhões de crianças incessantemente. Nesse evento também foi firmado o acordo dos países presentes, que consistia em viabilizar, o quanto antes, as decisões provenientes da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Buscou-se também a consecução de um meio

ambiente equilibrado para as presentes e futuras gerações e a defesa da paz mundial.

Ao tecer comentários acerca do panorama da infância em torno do mundo, no documento conhecido por Situação Mundial da Infância, o Fundo das Nações Unidas para a Infância expressou seu pensamento da seguinte forma:

A Convenção exige que famílias, sociedades, governos e a comunidade internacional empreendam ações visando o cumprimento dos direitos de todas as crianças de maneira sustentável, participativa e não discriminatória. Em termos práticos, isto significa que as crianças mais pobres, mais vulneráveis, e geralmente mais negligenciadas em todas as sociedades, ricas e pobres, devem ter prioridade absoluta na destinação de recursos e esforços (UNICEF, 1997, p. 13).

Com base nas preocupações até agora expostas, e dentro da lógica de proteção integral à infância, pode-se dizer que são vitais para a consecução de tais objetivos, ações que produzam resultados concretos materializados na diminuição dos índices de mortalidade infantil, na elevação dos índices de acesso e permanência nas escolas, no aumento do acesso à água de boa qualidade somado a existência de esgotos nas residências e demais locais de convívio humano, na eliminação do trabalho infantil, dentre outras tantas que possam contribuir para a consecução do princípio da dignidade da pessoa humana e, assim, resguardar as crianças, seres tão frágeis e especiais.

Prosseguindo com a exposição dos documentos importantes na construção dos direitos das crianças, pode-se destacar o Informe da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, elaborado no ano de 1996. Comumente conhecido por Relatório Delors, esse documento tem por tema central a educação. O trabalho da Comissão, na ocasião da elaboração do referido documento, pautou-se no estudo e reflexão dos prováveis cenários pelos quais a

educação passaria. De posse desses dados, passou-se a formular sugestões e recomendações que pudessem ser norteadoras para a renovação e ação dos dirigentes dos diversos países que as adotassem.

O Relatório Delors inova na abordagem do tema propondo uma perspectiva sistêmica e integral do fenômeno educativo. Ponto de destaque do relatório é o resgate da educação permanente ou a aprendizagem ao longo de toda a vida como eixo central da educação para o século XXI. Tal entendimento constitui um marco conceitual de superação das classificações convencionais fundadas nos níveis educativos, períodos ou nas faixas etárias.

Também é mérito do relatório em exposição, clarificar que as distinções clássicas entre educação formal, não-formal, educação dentro e fora da escola, educação em e para o trabalho, complementam-se e integram-se ao longo do processo de formação continuada, tão ansiada por todos. Outro aspecto inovador do Relatório Delors é a sugestão de quatro eixos básicos cuja função seria orientar os caminhos da educação no século atual. São eles: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver junto; aprender a ser. Para fins do relatório, os quatro eixos dispostos acima devem necessariamente se fazer presentes no processo de avanço da qualidade educacional. Justifica-se tal assertiva uma vez que, dessa forma, a pessoa humana é considerada em sua totalidade. Esse posicionamento se mostra em consonância com a vanguarda do pensamento em qualidade na educação.

Ainda acerca do Relatório Delors, pode-se apontar a preocupação constante neste documento atinente à educação pré-escolar. O relatório a classifica como sendo importante. Para tanto, leva em consideração o fato de que é por meio da educação pré-escolar que se inicia o processo de socialização das crianças. Não

bastasse esse forte argumento, tem-se que as crianças beneficiadas com o acesso as instituições de educação infantil têm menos chances de se ausentarem da escola do que as demais. Dentro dessa ótica de valorização da educação pré-escolar, esclarecedoras são as palavras contidas no Relatório Delors, quais sejam:

Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido. Pode facilitar, consideravelmente, a integração escolar de crianças vindas de famílias de imigrantes, ou de minorias culturais lingüísticas. Além disso, a existência de estruturas educativas que acolham as crianças em idade pré-escolar facilita a participação das mulheres na vida social e econômica (DELORS, 1996, p. 129).

No que se refere ao final do século XX e início do século XXI, na seara de construção dos direitos das crianças pode ser apontado o Fórum Mundial de Educação. Esse encontro se deu na cidade de Dakar, capital do Senegal, no intervalo compreendido entre os dias vinte e seis e vinte e oito de abril do ano 2000. No referido fórum foram apresentados os resultados referentes à educação ocorridos nos anos noventa do século XX. A década supramencionada ficou comumente conhecida como a década da educação para todos.

Fazendo um retrospecto na década de noventa, acima apresentada, é possível destacar a Declaração Mundial de Educação para Todos. Tal documento foi ratificado por inúmeros países de todo o globo, na cidade tailandesa de Jomtien no ano de 1990. O ato da assinatura de tal declaração representou o desejo daquelas nações em realizar os avanços educacionais idealizados naquele documento. Contudo, no Fórum Mundial de Educação, em Dakar, a triste realidade foi declarada e representou o fracasso das nações signatárias em cumprir os avanços acordados. Tendo em vista a ineficiência aludida, um dos caminhos seguidos no Marco de Ação

de Dakar fundamentou-se na ratificação dos princípios instituídos na Declaração de Jomtien.

Outra decisão tomada em Dakar foi a elaboração de novas metas que deveriam ser instituídas até 2015. No campo da educação infantil a contribuição do documento de Dakar encontra-se condensada no sétimo item como se vê a seguir:

- i. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- ii. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

Para a consecução das metas estabelecidas no Marco de Ação de Dakar ficou acordado que deveria existir um comprometimento da comunidade internacional, das instituições nacionais e da sociedade civil. Esse comprometimento se materializaria na forma de recursos de ordem humana e econômica. Dentro da ótica de comunhão de esforços, o Banco Mundial assumiu um compromisso especial na forma de *Education for All Fast Track*. Esse teve por finalidade fornecer ajuda para os países em desenvolvimento para que eles tornem-se capazes de proporcionar a cada criança do planeta uma educação básica de qualidade, atingindo, assim, os objetivos de desenvolvimento do milênio.

Em continuação ao início do século XXI pode-se apontar a ocorrência da Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas realizada no ano de 2002. Inicialmente agendada entre os dias dezenove e vinte e um de setembro de 2001, a reunião sofreu adiamento devido aos atentados terroristas cometidos contra os Estados Unidos no dia onze de setembro do mesmo ano. Ocorrida em nova data, a referida sessão contou com a presença de várias nações e foi dedicada às crianças. Deu-se nos dias oito e nove de 2002, na sede mundial da ONU, em Nova

York. O objetivo principal da reunião em testilha foi avaliar a situação da infância tomando por parâmetro os resultados oriundos das ações realizadas na década de noventa.

Seguindo a linha habitual das reuniões do gênero, os dirigentes presentes, mais uma vez, reafirmaram a responsabilidade de seus países em garantir os direitos das crianças. No andamento da sessão, foram apresentados resultados positivos relacionados à educação e a saúde de um pequeno número de nações. Tais dados encontram-se compilados no relatório elaborado pelo Secretário Geral da ONU, Kofi Annan. Essa publicação foi intitulada de Nós as crianças.

Apesar dos pontuais sucessos apontados acima, a análise do documento de Annan demonstra a incapacidade dos governos de direcionar recursos capazes de beneficiar afetivamente as crianças. Prova disso é a afirmação do relatório expondo que mais de 10,5 milhões de crianças morrem todos os anos, muitas das vezes devido a causas evitáveis. Calcula-se que 150 milhões estão mal nutridas e mais de 120 milhões nunca freqüentaram a escola, maior número destas constituindo-se de meninas. O caminho a ser seguido já faz parte do senso comum de qualquer sociedade do planeta: investir na infância, contudo, existe um enorme abismo entre a exuberância teórica e o deserto da realidade.

A obviedade com relação ao abandono das crianças é fato tão notório que até mesmo elas próprias são capazes de perceber esta realidade. Prova disso se viu com a formulação de uma significativa mensagem por crianças e jovens de distintos povos durante a sessão especial da ONU. A essa mensagem deu-se o nome de: Um Mundo para Nós. Efetuada a leitura de algumas linhas da referida mensagem, fica claro que não apenas os adultos são capazes de entender a forma

com a qual se trata a infância e a juventude em nosso planeta. Sendo assim, vejamos:

Nós não somos as fontes dos problemas, nós somos os recursos que vocês precisam para resolvê-los. Nós não somos a despesa; nós somos o investimento. Nós não somos somente jovens; nós somos pessoas e cidadãos deste mundo. Vocês nos chamam de futuro, mas nós somos também o presente.

Como resultado da sessão especial da ONU, chegou-se a um consenso que foi materializado na forma de uma agenda que incluiu metas e objetivos a serem alcançados em prol da proteção, educação e saúde das crianças. Tais avanços foram programados para serem efetuados ao longo da década vindoura. Ao término do evento, as nações participantes da sessão acordaram em ratificar um documento, fruto dos seus trabalhos naquela ocasião. A esse diploma deram o nome de: Um Mundo para as Crianças. Nele encontram-se expostas quatro prioridades básicas a serem seguidas, quais sejam: promover vidas saudáveis; oferecer educação de qualidade para todos; proteger as crianças contra abusos, explorações e violências; e combater o HIV/AIDS.

Depois dessa breve explanação dos principais eventos internacionais que marcaram a trajetória de construção dos direitos das crianças, pode-se extrair que documentos, declarações, compromissos firmados e reafirmados são abundantes. Em contrapartida a esse arcabouço doutrinário e normativo, infelizmente são raras as ações efetivamente realizadas em prol da infância no mundo.

As linhas empolgantes escritas nas reuniões, tragicamente transformam-se em letras mortas, tão logo se encerram as sessões. Em síntese, faltam vontade e ações políticas para resolver as questões da infância. Corroboram

com esse pensamento as eminentes palavras de Norberto Bobbio, ao asseverar que:

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violado (BOBBIO, 1992, p. 25).

### **3.3 Direitos e Proteção Social da Criança no Brasil**

A preocupação com os direitos da criança foi sendo modificada gradativamente ao longo da história. A partir do descobrimento até 1874, quase nada se fazia pela criança em termos de proteção jurídica e de alternativas de atendimento.

Em termos de proteção jurídica, os legisladores se preocuparam com a reformulação do Código Criminal de 1830, incluindo artigos referentes aos menores de idade, regulamentando a questão da responsabilidade penal. Em relação ao atendimento da criança brasileira, existia de forma institucional, até 1874, a “Roda” para as crianças abandonadas menores de doze anos. Segundo Kramer (1995, p. 49):

A “Roda” foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar ‘almas inocentes’ que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de ‘Casa dos Expostos’ ou ‘Casa dos Enjeitados’ (KRAMER, 1995, p. 49).

Havia, portanto, uma preocupação em amparar a criança órfã e desvalida, acolhendo-a em instituições destinadas à sua criação, ou seja, à alimentação, higiene e segurança física, sob os olhos da Igreja Católica.

Para os abandonados maiores de doze anos existia a Escola de Aprendizes Marinheiros, fundada pelo Estado em 1873. Naquela época, o Código Civil considerava o “menor desvalido” como delinqüente ou criminoso. Era comum a repressão para solucionar os problemas daquele menor.

Como sabemos, a educação no Brasil se estabeleceu com as missões dos jesuítas, cuja meta principal era a evangelização e, para tanto, o ensino das primeiras letras. Conforme Rodrigues (2003, p. 25), “[...] a educação brasileira estava atrelada à prática colonizadora dos portugueses que desenvolviam uma política de colonização exploradora com objetivos de domínio, inclusive dos índios que, catequizados, deveriam atender as necessidades da colônia”. Assim, as escolas foram construídas para doutrinar os índios, mas passaram a ensinar também os filhos dos burgueses que moravam no Brasil na época.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, a situação do ensino em todo o Brasil se tornou caótica. O Marquês de Pombal criou, então, classes elementares, aulas de gramática latina, grego e retórica. Em 15 de novembro de 1827, foi promulgada a primeira Lei Orgânica do Ensino no Brasil, que começava com a seguinte redação:

Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. Os presidentes de províncias [...] nomearão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitáveis, dando-se conta à Assembléia Geral Legislativa para a aprovação [...].

As primeiras iniciativas voltadas para a criança tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos contra o alto índice de mortalidade infantil. As causas da mortalidade infantil eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores, bem como a falta de educação física, moral e intelectual das mães. Os poucos projetos realizados tinham como característica o preconceito, valorizando de forma diferente as crianças negras e as da elite. Faltava, portanto, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, especialmente, a pobre.

Começaram, então, a surgir iniciativas isoladas para proteger a criança. Entre as instituições criadas para atender às crianças das classes menos favorecidas, podemos citar: Asilo de Meninos Desvalidos, fundado em 1875, no Rio de Janeiro (Instituto João Alfredo); três Institutos de Menores Artífices, fundados em 1876, em Minas.

No setor privado da educação pré-escolar, os jardins de infância, baseados na pedagogia de Froebel, voltado para as elites, destacam-se: o primeiro Jardim de Infância do Brasil, do Colégio Menezes Vieira, criado em 1875 no Rio de Janeiro, e o Jardim de Infância da Escola Americana, em São Paulo, criado em 1877.

Em janeiro de 1879, no Rio de Janeiro, foi lançado um jornal, destinado às mães burguesas, intitulado “A Mãe de Família”. O primeiro artigo do jornal, de autoria do Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, fez referências à creche em nosso país, ressaltando que em outros países ela servia para as mulheres terem condições de trabalhar nas indústrias, enquanto aqui, no Brasil, ainda não havia uma demanda efetiva daquele setor,

servindo para atender os filhos das trabalhadoras domésticas. Vale ressaltar que até hoje a creche popular mantém muito dessa característica.

No ano de 1883, foi realizada uma Exposição Pedagógica, no Rio de Janeiro, fruto da tentativa frustrada de realização de um Congresso de Instrução. Essa Exposição caracterizou-se pela legitimação dos interesses privados na questão da educação pré-escolar. Aqueles que estavam vinculados às instituições privadas utilizaram o termo pedagógico como estratégia para atrair as famílias ricas. Dessa forma, o jardim-de-infância para os ricos não seria confundido com os asilos e creches para os pobres.

Em 24 de março de 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, pelo médico Arthur Moncorvo Filho. O instituto exerceu grande influência e, depois, abriu filiais por todo o país. De acordo com Kramer (1995, p. 52), o Instituto tinha como objetivos: “atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.”

Em 1896, foi criada em São Paulo a primeira escola pública infantil do nosso país, o Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal do Estado, que se caracterizava pela estruturação de rotinas, com minuciosa divisão de tempo na programação das atividades diárias. Apesar de ser uma instituição pública, a clientela dessa escola-modelo era composta por filhos da elite paulistana. Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 122-123):

Mesmo sem um estudo da demanda de vagas e de distribuição sócio-econômica do conjunto dos alunos, é de se supor que aquela elite deve ter sido favorecida nas matrículas. Por outro lado, observa-se a escola pública

sendo capaz de atrair esses setores sociais, o que dificilmente aconteceria nos dias de hoje (KUHLMANN JR., 1998, p. 122-123).

No dia 13 de novembro de 1899, foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira destinada a filhos de operários que se tem registro, fruto das recomendações em congressos que abordavam a assistência à infância, com a finalidade de regulamentar as relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino.

Em São Paulo, em 1901, foi fundada uma sociedade destinada ao amparo e educação da mulher e da infância, por um grupo de professoras, sob a direção de Analia Franco: a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva. A entidade criou um Liceu Feminino, destinado a preparar professoras para as escolas maternas (creches e jardins-de-infância) e uma escola noturna destinada à alfabetização da mulher.

Em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” à filhos de operários, com idade até dois anos. Em 1909, no Rio de Janeiro, foi fundado o Jardim de Infância Campos Salles.

Em 1919, foi criado por iniciativa do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade seria do Estado. Na prática, sua implementação e manutenção foi realizada por Moncorvo Filho, sem receber auxílio do Estado ou do Município. O Departamento foi reconhecido de Utilidade Pública em 1920, conforme Sonia Kramer, tinha as seguintes atribuições:

Realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (KRAMER, 1995, p. 53).

Nas duas primeiras décadas do século XX, o mundo jurídico tornou-se protagonista da busca de soluções para o problema do menor, marcando um novo ciclo na trajetória da legislação brasileira relativa à infância, caracterizando-se pelo debate em torno da Assistência e da Proteção relativas aos menores. Defendia-se a criação de uma legislação especial para menores, sob a tutela oficial do Estado. O aumento da criminalidade infantil e juvenil servia de base para que se reivindicasse uma nova justiça, onde a educação para o trabalho e a recuperação com base no trabalho deveria prevalecer em detrimento da punição. Medidas de prevenção, proteção e assistência eram adotadas, visando a criança abandonada e delinqüente.

Em 1923, foi criado o Juízo de Menores, sendo Mello Mattos o primeiro Juiz de Menores da América Latina e, em 1927, foi promulgado o Código de Menores. O Decreto nº 17.943-A consolidou as “Leis de Assistência e Proteção aos Menores”, marcando o início do domínio da ação jurídica sobre a infância. O Código de 1927 foi revogado, ao ser promulgada a Lei nº 6.697/79, que institui o novo Código de Menores, introduzindo o conceito de “menor em situação irregular”.

Na década de 1920, foram criadas as primeiras creches de empresa por industriais paulistas, que serviram como ponto de partida para a inclusão da creche na legislação trabalhista de 1943. Em 1943, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) determina a criação de lactários em empresas que tenham em seus quadros de funcionários, mães trabalhadoras. Esses espaços não foram criados para atender às necessidades das crianças de zero a seis anos, mas em resposta à necessidade da mulher inserir-se no mercado de trabalho, tendo, portanto, um caráter assistencialista, provisório e substituto da família.

Na década de 1930, o atendimento pré-escolar não despertava interesse para a sociedade dominante. Despertava, apenas, consciências individuais para atender às exigências do capitalismo, isto é, para atender às necessidades das mães que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos, assumindo um caráter marcadamente assistencial. A pré-escola não era vista como pertencendo à escola pública, universal e gratuita. Um fato marcante relativo ao atendimento pré-escolar, nesta época, é a falta de dados concretos para uma análise mais profunda dessa forma de atendimento. Conforme Schultz (1995, p. 24):

Uma releitura dos levantamentos históricos da educação no Brasil mostrou a ausência de referências diretas a esta faixa etária e muito pouca coisa, mesmo indiretamente, relacionada ao assunto (SCHULTZ, 1995, p. 24).

Entre 1940 e 1948, diversos órgãos oficiais voltados à assistência infantil foram criados, entre eles o Departamento Nacional da Criança, o Serviço de Assistência a Menores, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), entre outros.

Conforme Kramer (1995, p. 51), o Departamento Nacional da Criança foi criado em 1940, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, com o objetivo de coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância. A partir de 1951, ficou subordinado ao Ministério da Saúde, e transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil em 1970.

O Serviço de Assistência a Menores (SAM), voltado ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinqüentes, foi criado em 1941, vinculado ao Ministério da Educação e Negócios Interiores. Foi extinto em 1964, por não conseguir cumprir a sua finalidade de prestar amparo social aos menores desvalidos

e infratores. A Lei Federal 4.513 de 01/12/1964 criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor.

Em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), sob a inspiração de Darcy Vargas, com o objetivo de promover serviços de assistência social, protegendo a maternidade e a infância. A instituição, sempre presidida pelas primeiras-damas, foi sendo transformada, ao longo do tempo, no instrumento por excelência do clientelismo e dos interesses particulares. Teve suas atividades encerradas na era Collor, após escândalo envolvendo a ex-primeira-dama, Rosane Collor.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), organismo internacional já citado anteriormente, foi criado em 1946, vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), tornando-se órgão permanente da ONU em 1964. O UNICEF tem desenvolvido trabalhos no Brasil junto ao setor público. Atualmente, a política do UNICEF privilegia a abordagem local de maneira que as prioridades da assistência sejam determinadas junto com o governo do país em que projeto será implantado. Seu papel consiste em encorajar os governos dos países em desenvolvimento a promoverem programas de atendimento à infância.

A Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), organismo internacional ligado ao setor privado, foi criado em 1948. Em 1953, foi criado o Comitê-Brasil da OMEP, ligado ao setor privado. Existem duas formas de atendimento pré-escolar: uma desenvolvida pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), de caráter privado e beneficente; a outra é realizada pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), do Ministério da Educação, de caráter público federal, exercendo influência direta na determinação das diretrizes do atendimento pré-escolar desenvolvido pelas Secretarias Estaduais.

Em 1961, o Brasil assistiu a sanção da Lei nº 4.024, pelo então presidente João Goulart, que implantava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que representava “um triunfo do setor privado” (GADOTTI, 1995, p. 113). A LDBEN foi caracterizada, por setores da esquerda, como uma lei que não valorizava o ensino público, frustrando os setores progressistas do país. Ela se refere à educação infantil como os “Jardins de Infância” e, como consequência do disposto na CLT, define que as mães trabalhadoras, com filhos menores que sete anos, sejam estimuladas a organizar instituições de educação primária.

Com o golpe militar de 1964, os projetos de escola voltados para as classes populares são barrados. Os militares promoveram quase três décadas de ditadura, que mais uma vez, tinha como meta integrar o país a padrões internacionais instituídos pelo capitalismo monopolista e, com isto, frustrando os anseios populares. Ao analisar esse quadro, Raichelis (1998) argumenta:

O novo regime que se implanta não só dispensa frontalmente as bases populares como desarticula os seus canais de representação e participação, reprimindo violentamente qualquer manifestação das massas que possa significar contestação e ordem estabelecida (RAICHELIS, 1998, p. 41).

Durante a ditadura, o Brasil cede lugar ao tecnicismo norte-americano, através dos acordos MEC-USAID, cujos marcos de implantação são as Leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus, respectivamente.

Em relação à educação infantil, a Lei 5.692/71 contém apenas um artigo que contempla as crianças menores, o Artigo 19, que em seu § 2º diz que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

O período da ditadura militar encerra-se em 1985, com eleições diretas para a Presidência da República. A partir deste momento, pôde-se respirar os ares da liberdade política, mas, no que diz respeito à questão econômica, a situação deteriorou-se ainda mais para a maioria da população.

Com o fim do regime militar, são retomadas as discussões na sociedade civil em torno da educação. O movimento em favor da educação infantil adquiriu força na luta pela democratização no país. Houve muitos debates e manifestações reivindicando a inclusão da pré-escola como direito, por ocasião da Constituinte, encarregada de elaborar a Carta Magna, que foi aprovada em 5 de outubro de 1988. Valeu o esforço, pois a Constituição de 1988, no seu artigo 208, IV, garante às crianças de zero a seis anos de idade o atendimento em creche e pré-escola, e no seu artigo 227, impõe como “dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

A homologação dos dispositivos da Constituição em favor da infância, fundados na Declaração dos Direitos Humanos e na Declaração dos Direitos da Criança, foi estabelecida pela Lei Federal nº 8.069, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicada em 13 de julho de 1990. É uma lei transformadora e desafiadora, como as convenções que a fundamentaram e como todos os tratados que propuseram a efetivação dos direitos humanos para todos. Com a promulgação do Estatuto, a criança e o adolescente passaram a ser “sujeitos de Direito”, significando que o atendimento e a proteção integral não são favores

concedidos, mas direitos assegurados por lei. O artigo 267 do Estatuto da Criança e do Adolescente revogou o Código de Menores de 1979 e a lei que criou a FUNABEM.

Após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, iniciam-se, no país, os debates a respeito da elaboração de uma nova lei que definisse os rumos da educação. Os projetos da lei atual foram bastante discutidos no meio acadêmico e em vários segmentos da sociedade, sofrendo mudanças significativas como resultado das forças sociais daqueles que defendem uma educação democrática e universal. Entretanto, o projeto aprovado pela Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado Federal, foi substituído pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, que contava com o apoio do Ministério da Educação e do Desporto. O substitutivo apresentado, foi aprovado com algumas alterações e, no dia 20 de dezembro de 1996, foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, que apresenta mudanças significativas em relação à educação infantil.

A nova LBD, garante como dever do Estado, em seu Artigo 4º, inciso IV, o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, além de destinar vários artigos à educação infantil, inserindo uma seção própria para definir a sua especificidade. É definida como primeira etapa da educação básica e está destinada ao desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade (Art. 29); define as formas de atendimento (Art. 30): creche, para crianças até três anos, e pré-escola, para crianças de quatro a seis anos; a avaliação deve ser feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, nunca visando a promoção (Art. 31).

Incorporá-la como etapa da educação básica (Art. 21), significa dizer que a educação infantil faz parte do sistema de ensino, trazendo como consequência o seu oferecimento efetivo, a sua normatização e a sua fiscalização.

Após a promulgação da Lei nº 9.394/96, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou um conjunto de documentos denominado “Referencial Curricular Nacional para a educação infantil”, publicado no início de 1998, com o objetivo de melhorar a educação das crianças de zero a seis anos de idade. A publicação do documento configura um novo paradigma, ao considerar o cuidado e a educação como funções complementares e indissociáveis na educação infantil. É um conjunto de reflexões, que orienta sobre a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das instituições, estabelecendo as bases para o atendimento à infância, mas que não deve ser entendido como uma receita a ser seguida.

Como vimos, o país dispõe, hoje, de normas paradigmáticas para realizar uma ação exemplar em defesa da criança brasileira. Avançamos, nos últimos anos, no combate ao trabalho infantil e à violência doméstica, no acesso à educação. No entanto, a situação da criança ainda apresenta tristes índices, evidenciando a violação de muitos dos seus direitos. É preciso, pois, vontade política por parte do governo e mobilização da sociedade para promover e garantir os direitos da infância brasileira.

### **3.4 A Mãe Trabalhadora e a Creche**

Com o advento da Revolução Industrial, durante o século XVIII, a crescente demanda por mão-de-obra fez surgir, na Europa, a necessidade de fornecimento do serviço de cuidado e guarda das crianças pequenas. Esse fato ocorreu, pois toda a mão-de-obra possível estava sendo absorvida pelas indústrias em plena expansão, incluindo-se aí a dos homens, mulheres e crianças maiores. Nesse sentido, submetidas à jornadas extenuantes de trabalho, não restava tempo às mulheres para cuidar das crianças pequenas. A realidade dos trabalhadores daquela época é exposta por Neves (2002, p. 315), ao falar que:

[...] as novas condições de trabalho eram muito duras. Consistiam em tarefas árduas e pesadas, salários baixos, longas jornadas de trabalho, de 14 a 18 horas diárias, executadas sem nenhum conforto em locais com condições higiênicas e sanitárias precárias. Ainda assim a oferta de mão-de-obra era abundante, porque os pobres eram obrigados a trabalhar inclusive mulheres e crianças.

Foi a partir do marco histórico da Revolução Industrial, tendo em vista o aparecimento da necessidade do atendimento de cuidado e guarda das crianças pequenas, que se efetuou o surgimento das primeiras creches na Europa. Em sendo assim, o momento de criação delas deu-se em meio a um momento vital para o desenvolvimento do capitalismo. Naquela época, a inserção da mulher no mercado de trabalho foi vital para a sobrevivência do sistema de produção industrial e, também, determinou que se construíssem espaços destinados a acolher os seus filhos enquanto elas trabalhavam. Didonet (2001) nos traz valiosos esclarecimentos acerca desse período, ao escrever que:

As referências históricas de creches são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíram para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina

grande parte da demanda da organização administrativa e dos serviços da creche (DIDONET, 2001, p. 12).

Em nosso país a introdução da mulher no mercado de trabalho trouxe consigo conseqüências desastrosas para as crianças pequenas, uma vez que suas mães não mais podiam prestar-lhes os cuidados especiais necessários a sua criação. Tais problemas se materializavam no aumento dos índices de desnutrição, da mortalidade infantil, como também dos acidentes domésticos. Foi em meio a esse quadro de desamparo para com a infância que afloraram, na sociedade brasileira, os sentimentos de piedade e solidariedade religiosa e empresarial (DIDONET, 2001). A conjuntura desenhada acima foi decisiva para que se buscassem alternativas para solucionar os problemas. A saída encontrada foi a implantação das creches. Essas tinham na época a essência caritativa assistencial e filantrópica e funcionavam visando a redução dos altos índices de mortalidade infantil, observados naquele momento (DIDONET, 2001). No Brasil, a primeira instituição de guarda de crianças pequenas que se tem notícia surgiu no ano de 1899 no Rio de Janeiro (KUHLMANN JR., 2001).

O processo de surgimento das creches no Brasil mantém uma característica em comum com o ocorrido anteriormente na Europa. Essa consistia no entendimento de que o atendimento às crianças pobres deveria processar-se com a utilização de recursos escassos e de maneira precária. Tal característica se fazia presente até mesmo nos cuidados básicos relacionados com a higiene. Esse tipo de proposta, presente desde os primórdios de constituição das creches, se projetou ao longo do tempo. Como relata Didonet (2001, p. 12):

Esses fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as primeiras características do modelo tradicional de creche. Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de

deixar os filhos sozinhos ou coloca-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos a mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser em tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar as crianças. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial (ista) da creche.

Em decorrência do processo de industrialização brasileiro, vimos um grande processo de urbanização das áreas com maior atividade econômica. Esse crescimento das áreas urbanas desencadeou a migração de grandes contingentes populacionais pobres que se deslocaram em busca de melhores condições de vida. Entretanto, o que se viu foi o agravamento da situação dessas pessoas na forma de aumento da pobreza, do desemprego e do subemprego, em meio aos conglomerados urbanos miseráveis. Em resposta a esta grave situação, a sociedade civil brasileira incorporou o discurso da filantropia, a qual era entendida como sendo uma nova forma de caridade que visava a diminuição dos custos sociais (SANCHES, 2003). O pensamento vigente à época também atribuía à filantropia a capacidade de controle da classe trabalhadora por meio do alívio de suas tensões. Isso se processava de forma a garantir o domínio dos capitalistas, e a estratégia escolhida foi prestar atendimento aos filhos dos operários. Sendo assim, vendo seus filhos bem tratados, os proletários ficariam mais satisfeitos, conseqüentemente, a produção aumentaria e as tensões diminuiriam, garantindo a perpetuação dos ganhos dos industriais.

Durante a implantação das creches no Brasil, o pensamento vigente entre os membros da classe média era que tais instituições consistiam em uma forma de controle da criminalidade. Isso fazia crer que era possível, por intermédio das creches, diminuir a incidência de criminosos que ainda estava por vir. Também era comum, àquela época, atribuir às mães pobres a responsabilidade pela falta de

cuidados com suas crianças e, conseqüentemente, a culpa pelos altos índices de mortalidade infantil vigentes à época.

Em paralelo ao surgimento das creches brasileiras, constatamos a propagação da pediatria no nosso país. Esta especialidade médica, tinha por objetivo a orientação dos profissionais da área médica com relação às práticas direcionadas ao atendimento das crianças. As influências médico-higienistas no atendimento às crianças datam deste período.

Durante a década de 1930, há uma mudança no enfoque, anteriormente atribuído a caridade. Nesse momento, a filantropia passa a ser o modelo assistencial a ser seguido. Essa apresentava suas bases ligadas à ciência e figurava em substituição ao modelo caritativo, outrora desenvolvido por meio das ações assistenciais da classe mais abastada, que se norteava, em sua maioria, pelas diretrizes dos religiosos da Igreja Católica. “À filantropia atribuiu-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil” (MARCÍLIO, 2003, p. 78).

Também foi, a partir da década de 1930, que ocorreu um intenso processo de regulamentação das matérias trabalhistas e do sistema de proteção social, pilares indispensáveis à reprodução social necessária ao projeto político burguês do capital monopolista de estado. Esse período foi marcado por momentos de avanços, retrocessos e conquistas políticas no campo da regulamentação trabalhista e social, que efetivaram inúmeras tentativas de rupturas ao conservadorismo em direção a uma perspectiva democrática.

O marco inicial desse período é a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, determinando que as empresas com mais de 30 funcionárias, com idade superior a dezesesseis anos, tivessem locais apropriados de

assistência às mães empregadas para deixarem seus filhos durante o período de amamentação. No artigo 400, a referida legislação diz que: os locais destinados à guarda dos filhos das operárias durante o período de amamentação deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária (BRASIL, 1992, p. 142).

No entanto, em 1950, o Ministério do Trabalho:

[...] passou a desaconselhar a instalação de creches pelas empresas, considerando inadequado o ambiente nas indústrias e muito dispendiosa a sua instalação [...] a orientação era confiar a organizações como o Sesi, Sesc e especialmente a LBA a implantação das creches distritais (SOUSA, 2000, p. 38).

Nos anos de 1950, com os estudos da corrente psicanalista, passou a ser questionada a institucionalização do atendimento à criança, pelo fato dela ser privada dos cuidados materno. Tais estudos procuravam demonstrar que a ausência da relação afetiva mãe-criança acarretaria prejuízos ao desenvolvimento físico, mental, afetivo e social da criança.

A partir daí, programas de creches passaram a dar importância ao aspecto afetivo do desenvolvimento infantil, pautado no modelo de cuidado substitutivo materno, cujas funções passaram a ser de cuidar, proteger, disciplinar as crianças, funções estas, em nossa sociedade, tradicionalmente identificadas como domésticas.

As atividades concernentes ao ambiente doméstico são incorporadas às creches “[...] como as condutas básicas de saúde, higiene e nutrição, em detrimento de atividades de cunho pedagógico” (SILVA, 2001, p.102).

Conforme a autora supracitada:

[...] esta herança tem dificultado a construção de uma identidade própria para as creches, uma vez que estas instituições vão desenvolver suas práticas baseadas em concepções vinculadas à idéia de auto suficiência da família, na sua responsabilidade "natural" pelo cuidado e educação da criança pequena, e no amor biológico materno (Ibidem).

Nos anos de 1960, com o avanço da industrialização e do setor de serviços, houve um grande aumento da participação feminina no mercado de trabalho, principalmente nos grandes centros urbano, tendo a mulher que conciliar o trabalho assalariado, as tarefas domésticas e, em especial, o cuidado e a educação dos filhos. Em função disso, novas discussões acarretaram o interesse sobre o atendimento à criança pequena, desencadeando uma grande demanda pelos serviços da creche, por parte das mulheres trabalhadoras.

Em resposta a essas demandas, após 1964, em plena ditadura militar, o Estado passou a estimular a criação de redes públicas de creches, implantando equipamentos de baixo custo, de pouca tecnologia e sem garantia de qualidade, através de da ação conjunta dos órgãos federais LBA (Legião Brasileira de Assistência) e FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-estar do Menor). Esses serviços foram bem aceitos pela dita burguesia nacional, que temia os avanços da classe operária e as conseqüências que esta poderia trazer a nova ordem econômica e social implantada.

Sendo assim, são criadas em várias regiões, os lares vicinais, as mães crecheiras e os Centros de Recreação em Relação e colaboração e participação efetiva da família e da comunidade no funcionamento e manutenção dessas instituições.

Naquela época, continuava acentuada a idéia de creche como equipamento de assistência à criança carente e um favor prestado à família, embora existissem em algumas creches e pré-escolas públicas, pessoas responsáveis pelo

atendimento às crianças de famílias de baixa renda. Tratava-se de propostas de trabalho, baseadas na teoria da “privação cultural”. Essa teoria foi “[...] invocada nas décadas de 60 e 70, no Brasil e no exterior para explicar a idéia de marginalidade das camadas sociais mais pobres” (OLIVEIRA, 1992, p. 20).

Em decorrência da influência dessa teoria, a creche:

passou a ser vista como lugar privilegiado que deveria compensar deficiências bio-psico-sociais e culturais apresentadas no desenvolvimento das crianças pertencentes a famílias desprivilegiadas culturalmente, o que não raro, colocava essas famílias em situação de incompetência (GERA e SOARES, 2001, p. 64).

Contudo, as creches e pré-escolas, para crianças de extratos privilegiados socialmente, já adotavam propostas pedagógicas voltadas para a criatividade e a sociabilidade da criança, apoiadas nos conceitos provenientes da psicologia, da sociologia, da antropologia e da saúde. Tais conceitos enfatizavam que os seis primeiros anos de vida correspondem à fase mais importante para o desenvolvimento motor, físico e afetivo da criança, sendo este período repleto de possibilidades para evolução do conhecimento da criança.

Segundo Rossetti – Ferreira, Ramon e Silva (2002, p. 21), havia diferentes propostas de atendimento às crianças de distintos segmentos sociais:

[...] enquanto que as crianças pobres eram submetidas em creches com propostas que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças ricas eram colocadas em ambientes estimuladores consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se.

Por volta da segunda metade da década de 1970, período que se dá o processo de abertura política, vários movimentos populares reivindicaram, do Estado, uma série de mudanças nas políticas sociais. Foi uma época conturbada para as classes trabalhadoras, por ser marcada pela concentração de renda, arrocho

salarial e repressão política, principalmente para aqueles segmentos que exigiam do governo seus compromissos com a sociedade. O país passava por um processo de contínua deterioração na distribuição de renda. Dados oficiais do Censo Demográfico, do ano de 1970 mostravam que mais da metade das famílias brasileiras tinham uma renda de até dois salários mínimos mensais.

Em meio a esses movimentos populares, situava-se o Movimento de Luta por Creches, oriunda da atuação da Igreja Católica (CEB's: Comunidades Eclesiais de Base), deflagrada em São Paulo desde o final dos anos de 1960 junto às comunidades pobres da periferia, e que se intensificou após, nos centros urbanos, na segunda metade da década de 70.

O Movimento de Luta por Creches desencadeou uma série de reivindicações relativas à mulher, num momento político caracterizado pela eclosão e ascensão dos movimentos sociais, sobretudo na luta contra a carestia e pela Anistia (1973-1978).

A vasta gama de movimentos sociais criados nesse período, especialmente o Movimento de Luta por Creches, surgiu em meio a mudanças estruturais. Essas vieram devido às alterações na estrutura econômica capitalista que incorporou a mulher ao mercado de trabalho, aumentando a demanda pelos serviços de creche, ao tempo, em que permitiu às mulheres uma tomada de consciência de sua opressão e subordinação na sociedade capitalista, fornecendo-lhes condições objetivas de organização e luta por seus direitos. Uma de suas reivindicações “[...] apontam para o não cumprimento da CLT e das Portarias subseqüentes pelas empresas brasileiras, dada à ineficiência de fiscalização e o baixo montante de multa prevista” (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1995, p. 63).

As reivindicações do Movimento da Luta por Creches possibilitaram às mães a conquista do direito à creche gratuita, próxima aos locais de moradia e trabalho, assumida, organizada e mantida pelo Poder Público e empresas, com uma maior participação das mães no trabalho deste serviço (GOHN, 1985).

Em destaque, apontamos que no período de 1975-1986, considerada a década da mulher, além do aumento da sua participação no mercado de trabalho, houve uma grande mobilização das mulheres em torno da questão do usufruto do direito à creche para os filhos da classe trabalhadora, o que acarretou, entre outras alterações, mudanças significativas na Constituição Federal de 1988.

### **3.5 A Relação Cuidado/Educação**

#### **3.5.1 Cuidado/educação como instâncias indissociáveis entre si e da creche**

Se nos reportarmos as fontes históricas, veremos que as instituições de educação infantil nasceram na França, durante o século XVIII. Seu surgimento é atribuído à reação do estado francês frente à situação de pobreza, abandono e maus-tratos infligidos às crianças pequenas, filhas do proletariado. Enquanto seus pais eram explorados no interior das fábricas, fundições e minas advindas com a Revolução Industrial, os pequenos sofriam desprovidos das condições que necessitavam.

Apesar do flagelo desumano imposto à população infantil pobre, não existia uma idéia unânime quanto à forma de resolver a referida situação.

(OLIVEIRA, 1995). Na visão da burguesia dominante, àquela época seria um risco para a sociedade, como um todo, fornecer serviços de educação para os filhos das classes menos favorecidas. A solução apontada pela elite consistia numa educação caritativa voltada para o trabalho (ocupação), que tinha por fundamento de validade a piedade.

No decorrer de muitas décadas, instituições infantis espalhadas por todo mundo (no Brasil não foi diferente), organizavam sua rotina cotidiana, incluído aí seu espaço, em conformidade com as idéias assistencialistas. Essas giravam em torno dos conceitos centrais de custódia e de higiene da criança (OLIVEIRA, 1995).

Durante a década de 1970, no Brasil, os movimentos sociais fizeram aflorar o debate acerca das funções das instituições infantis para a sociedade moderna. Esses diálogos foram ampliados na década seguinte (WAJSKOP, 1995). Como fruto das aludidas discussões, as instituições passaram a ser pensadas e reivindicadas como lugar de educação e cuidados coletivos das crianças de zero a seis anos.

Com o advento da abertura política, preponderou o entendimento social que culminou no reconhecimento constitucional desses direitos idealizados e reivindicados pelos movimentos populares e por demais grupos da sociedade civil organizada. A Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso IV), pela primeira vez na história do nosso país, definiu como sendo direito das crianças de zero a seis anos de idade e dever do Estado, o atendimento à infância nas creches e pré-escolas.

As concepções que se vêm construindo acerca das creches, assim como da infância, sofreram modificações ao longo do tempo. Tal constatação condiz com o pressuposto de que as relações humanas têm caráter histórico. Sendo assim,

apresentam influências de variadas naturezas (políticas, sociais, econômicas, culturais e outras tantas) no decorrer dos distintos momentos pelos quais passam.

As mudanças, acima expostas, não surgiram do dia para a noite. Foram frutos oriundos de um processo gradativo de evolução nos quais muitos fatores estiveram envolvidos. Dentre esses podemos destacar: o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares, o trabalho da mulher, a transformação das funções familiares, as idéias de infância e as condições socioculturais para o desenvolvimento das crianças.

O modelo assistencialista consagrou as instituições educacionais, sobretudo às de Educação Infantil, como sendo lugares para pobres. Financiadas pelo estado, tais instituições trabalhavam majoritariamente de forma compensatória. Essa estratégia refletia-se em ações que visavam suprir as carências das crianças e das suas famílias, desconsiderando a capacidade de evolução destas pessoas. Essa conjuntura fomentou a construção de uma visão estigmatizada da população menos favorecida. Com isso, a rotina educacional era caracterizada por atividades assistencialistas. Paradoxalmente ao sentimento de caridade que supostamente era a tônica das ações, essa postura contribuía para uma progressiva exclusão que afastava as crianças e suas famílias dos ideais de liberdade e de igualdade, enfim, da cidadania que faziam jus.

A superação desse paradigma assistencialista representou, e ainda representa, atentar para várias questões que extrapolam a esfera jurídico-normativa. Passam por um profundo entendimento das especificidades da educação infantil, das concepções sobre a infância, das relações entre classes sociais, das responsabilidades da sociedade e do papel do Estado diante do cumprimento dos direitos das crianças pequenas.

Atualmente, após o amadurecimento das idéias democráticas de valorização das crianças pequenas, chegou-se a um consenso sobre a necessidade de que a educação direcionada a esse grupo deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Tais pessoas devem ser consideradas em sua completude e indivisibilidade. Resta-nos alcançar um amplo entendimento, no que tange a aplicação de cada um desses aspectos, e materializar, assim, a relação cuidar-educar tão em voga na Educação Infantil.

Ao estudarmos a evolução histórica das concepções de creche, perceberemos que esta mudou bastante. Outrora considerada uma instituição de amparo e guarda de crianças filhas de mães trabalhadoras pertencentes a classe menos favorecida, a creche passou a ser vista, na contemporaneidade, como lugar de atendimento à infância. Centrada em ações de cuidado/educação, tais instituições têm por objetivo primacial o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Em nossos dias, é comum ver-se a tendência da adoção de modelos que visam à humanização das relações entre as pessoas. A constante valorização dos discursos acerca dos Direitos Humanos irradia suas influências benévolas e constituem um inestimável referencial teórico para todas as áreas do conhecimento. Na seara da Educação Infantil, uma expressão que se coaduna com os preceitos valorosos e garantidores dos Direitos Humanos centra-se no binômio Cuidar/Educar. Nas palavras do Professor francês Celestin Freinet:

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior (FREINET, 1996, p. 104).

Em nossa realidade educacional, a relação que consiste em cuidar/educar foi concebida como o modelo a ser seguindo na Educação Infantil na década de 90 do século XX. Em linhas gerais, tratam-se de duas dimensões inter-complementares de caráter indissociável dentro do universo da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou que as creches e as pré-escolas fizessem parte da Educação Infantil – primeira etapa da educação básica. Oliveira (2003), ao discorrer acerca do tema, ressaltou que este documento normativo, ao inserir a educação infantil na educação básica:

[...] dá à educação infantil uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício de cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores (OLIVEIRA, 2003, p. 89).

Em sendo assim, tanto as creches quanto as pré-escolas estão legalmente ligadas à Educação Infantil constituindo os locais adequados a sua consecução. O encaminhamento das crianças para uma dessas duas instituições, segundo a LDB/1996, deverá seguir o critério cronológico. Nesse sentido, a referida lei, a luz da emenda constitucional número 53, atribui às creches o trabalho com crianças de 0 a 3 anos e para a pré-escola o atendimento de crianças de 4 a 5 anos de idade.

Apesar de o ordenamento jurídico determinar, em sentido contrário, a realidade é que diversas turmas da Educação Infantil realizam suas atividades em escolas de Ensino Fundamental. Tal acontecimento compromete a qualidade do

atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, uma vez que tais escolas nem sempre oferecem as condições necessárias para este público alvo. O fato exposto acima, constitui um empecilho para a construção de uma educação de qualidade para as crianças que devem ser atendidas nas creches e pré-escolas dentro da ótica do cuidar/educar.

A LDB/1996 foi um marco fundamental na relação do cuidar/educar. Essa lei determinou a transferência das creches e pré-escolas da área da assistência social para a educacional. Nesse sentido, coube às Secretarias Municipais de Educação, o atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade. Isso implicou na sujeição das creches e das pré-escolas, daí em diante, às normas de funcionamento e à supervisão do sistema de ensino. Essa conjuntura fez aflorar o discurso do papel educativo das creches.

No período de início de vigência da LDB/1996, as creches, em sua maioria, estavam atreladas às Secretarias de Assistência Social. Essa realidade dificultava muito a realização de trabalhos pedagógicos naqueles espaços. A filosofia adotada, até então, se pautava na prestação de trabalhos de cunho eminentemente assistencial, direcionados aos cuidados com as crianças pequenas.

Em nossa realidade, a legislação vigente consagra o cuidado e a educação na qualidade de funções indissociáveis, as quais devem se imiscuir em todas as atividades do cotidiano das creches e pré-escolas. Em essência devemos excluir da pauta da educação infantil ações que reflitam a cisão da relação cuidar/educar (ROSSETTI – FERREIRA, RAMON E SILVA 2002), Assim sendo, o binômio cuidar/educar deve fazer parte dos programas de educação infantil em plenitude. Pertinentes nesse aspecto são as palavras de Campos, ao abordar a questão e escrever que:

A moderna concepção de 'cuidado' que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessário ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, amar, proteger, consolar, enfim, 'cuidar', todas fazendo parte integrante do que chamamos de 'educar' (CAMPOS, 1994 apud SANCHES, 2003, p. 101).

Retomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996: Art. 29), destacamos que o caráter pedagógico dos programas de Educação Infantil em creches e pré-escolas: “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis [cinco]<sup>7</sup> anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Estas linhas nos fazem inferir que, nessa fase, a educação da criança deve ser considerada de forma integral, ou seja, todos os aspectos constitutivos da existência dela, como pessoa humana, devem ser respeitados em prol do seu pleno desenvolvimento.

É nesta seara, que se tornam pertinentes as palavras de Didonet (2001, p. 14), acerca da educação infantil em creches, quando a firma que “tanto a creche quanto a pré-escola têm um objetivo social, um objetivo educacional e um objetivo político”. O referido educador afirma, ainda, que o objetivo social está intrinsecamente integrado à questão da mulher e seu papel social, enquanto sujeito ativo e participante de diversos segmentos sociais. Nesse sentido, em particular, a creche funciona como instituição de apoio às mães trabalhadoras (DIDONET, 2001).

Ao comentar o objetivo educacional da creche, Didonet (2001) expõe que esta instituição deve servir como mediadora do processo de construção de conhecimentos das crianças pequenas. Sendo assim, cabe a creche promover o desenvolvimento integral da criança por intermédio de ações de cuidado e

---

<sup>7</sup> Grifo nosso. Nova redação dada pela Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

educação. Tais ações devem estar respaldadas em teorias pedagógicas que compreendam a criança em sua completude. Para tanto, devem respeitar suas necessidades e peculiaridades, além das suas diferenças culturais, étnicas e de gênero.

Com relação ao terceiro objetivo relacionado à creche, o político, Didonet (2001) atribui a esta, o papel formador da cidadania. Vale ressaltar que o conceito de cidadania, em sentido amplo, envolve diversas dimensões. Isso decorre da concepção que considera a criança como ser de natureza histórico-social, possuidora de papel ativo na construção dos seus conhecimentos e da educação enquanto prática social humana. Para fins do nosso trabalho, consideramos a criança pequena como cidadã que, devido a sua condição especial de criança, deve ser tratada com total prioridade. Em breves palavras, podemos dizer que as crianças são normativamente cidadãs destinatárias prioritárias das ações do estado, da sociedade e da família, ou seja, sujeitos prioritários de direitos, em especial da educação infantil.

### 3.5.2 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, é um importante documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 1998). Tal documento apresenta por objetivo a construção de parâmetros voltados para o currículo atinente à educação infantil. A lógica do RCNEI

gira em torno do pressuposto da indissociabilidade das ações de cuidado e educação das crianças pequenas.

O Referencial em comento apresenta-se em três volumes. No primeiro, denominado “Introdução” vem apresentada a proposta do documento. No segundo, chamado de “Formação de Pessoal e Social”, encontra-se uma exposição acerca da discussão da Identidade e Autonomia da criança. O terceiro volume, intitulado “Conhecimentos de Mundo”, nos traz uma apresentação de conteúdos para a educação infantil.

Por tratar de um documento oficial, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, deve ser visto como sendo uma ferramenta voltada para auxiliar as práticas pedagógicas relacionadas com a educação infantil. Isto significa dizer que tal documento não se constitui como um mecanismo de limitação, e sim, de orientação de tais práticas pedagógicas que têm por finalidade precípua o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Levando em consideração que a relação estabelecida entre o cuidar e o educar são intrínsecas, as práticas pedagógicas desenvolvidas no universo da Educação Infantil, o RCNEI atrela suas bases nas concepções a seguir expostas:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais e afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Seguindo a lógica da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o RCNEI nos diz que:

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro em si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Das citações anteriormente apresentadas, podemos extrair que o cuidar compreende ações nas quais figuram componentes afetivos, emocionais, cognitivos e sociais (BRASIL, 1998). Desta forma o cuidado, acima aludido, é elemento fundamental para as práticas educativas infantis, ou seja, é imprescindível ao ato de educar dentro da conjuntura educacional da criança pequena.

A partir das concepções propostas pelo RCNEI, também é possível entender que o cuidar, quando inserido em uma prática educativa, enseja a adoção de uma postura interdisciplinar. Desta feita, cuidar das crianças, numa perspectiva educativa, pressupõe agregar ao atendimento destas, saberes das mais diferentes áreas do conhecimento. Tal assertiva deve ser materializada em ações integradas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer em prol das crianças.

As linhas anteriormente lidas nos conduzem ao caminho que leva ao entendimento de que trabalhar a relação cuidado/educação na educação infantil, necessariamente significa enxergar as crianças nas suas mais variadas dimensões. Em suma, consiste em ressaltar a integralidade desses seres tão especiais. Sendo assim, não lhes pode faltar ações direcionadas ao cuidado/educação em relação ao corpo, crescimento, sono, alimentação, desenvolvimento neuro-psico-motor, físico,

cognitivo, afetivo e social. Em conformidade com este entendimento, aduzimos as palavras Stela Maris Oliveira. Ela nos fala que:

[...] os aspectos físicos, intelectuais e sociais são tratados como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas evidenciando a necessidade de se tomar a criança como um todo, para promover o seu desenvolvimento integral (OLIVEIRA, 2003, p. 37).

Insistimos que a relação cuidar/educar é indissociável. De maneira extremamente simples e valorosa, Kramer (2003) nos ensina que quando se educa se cuida. Para ela, não há dicotomia entre cuidado e educação, pelo contrário, as entende como instâncias que se fundem para compor a relação cuidar/educar. Essa percepção contemporânea nos distancia do modelo assistencialista de atendimento às crianças pequenas, cuja lógica era pautada em ações exclusivamente de cuidados, práticas estas que reafirmam o paradigma da compensação das carências físicas e afetivas (KRAMER, 2003).

Parece-nos evidente, e de fundamental importância, que as ações realizadas nas creches devem, necessariamente, estar em consonância com a relação cuidar/educar. Trabalhar nessa ótica significa entender a criança pequena como ser em constante desenvolvimento, compreender sua singularidade, aprender com ela a perceber suas necessidades e caminhar em busca de supri-las da melhor forma possível.

Agimos de acordo com a relação cuidado/educação quando nos preocupamos e ampliamos nossos horizontes, buscando perceber o que a criança sente e pensa, o que ela sabe sobre ela mesma e do mundo. O resultado esperado para tais ações aponta para a promoção da independência e autonomia das crianças, dentro das suas respectivas faixas etárias. Destacamos que respeitar a especificidade etária da criança não se confunde com diferenciar, nem hierarquizar

ações de cuidado para as crianças de 0 a 3 anos, e de educação para as crianças de idade pré-escolar (4 a 5 anos), isto seria um retrocesso.(KRAMER, 2003).

Resta-nos apontar que a consecução de ações nas quais impere o cuidar e o educar, de maneira indissociável e em respeito à integralidade da pessoa é o caminho a ser seguido para se fazer valer o direito que as crianças têm à educação infantil. Em síntese, é agir da forma mais eficaz de garantir-lhes não apenas a proteção social, mas, sobretudo, a proteção integral prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000).

No capítulo a seguir, apresentamos a incursão metodológica através da qual construímos nossa pesquisa.

## **4 METODOLOGIA**

Em consonância com os objetivos previamente estabelecidos, e buscando seguir um caminho capaz de responder às questões norteadoras integrantes da presente pesquisa científica, apresentamos, a seguir, as etapas metodológicas que orientaram a realização da mesma.

### **4.1 Passos Metodológicos**

#### **4.1.1 Contexto da pesquisa**

O passo inicial para a realização da presente pesquisa consistiu na coleta de informações junto ao banco de dados do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Criança - NUPEC/PPGE/UFPB, acerca das características dos Centros de Referência de Educação infantil – CREI's, do município de João Pessoa – PB, e das pessoas que atualmente exercem suas gestões. De posse desses dados, constatamos que existem, atualmente, 29 CREI's em funcionamento no município, sendo todos eles geridos por mulheres. Destas, selecionamos 15, de acordo com os seguintes critérios:

- diversidade de localização geográfica dos CREI's;
- idade da gestora;

- tempo de atuação da gestora na Educação infantil;
- tempo de atuação na gestão de instituições de educação infantil;
- formação inicial da gestora.

Destacamos, que apesar da correlação indissociável entre esses critérios, o primeiro deles está intimamente ligado aos CREI's, enquanto os demais às gestoras.

#### 4.1.2 Critério de seleção dos CREI's

O critério da diversidade de localização geográfica se mostrou pertinente, uma vez que, por meio dele, tentamos buscar situações distintas nas quais as gestoras pudessem expressar suas concepções acerca da educação infantil como forma de proteção social das crianças pequenas. Rumo às respostas para os nossos questionamentos, entrevistamos gestoras de CREI's de 15 diferentes bairros que abrangem todo território da cidade de João Pessoa – PB. São eles:

| <b>BAIRRO</b>        | <b>NOME DO CREI</b>            |
|----------------------|--------------------------------|
| Alto do Mateus       | CREI Maria de Lourdes          |
| Bairro dos Ipês      | CREI Vicente Chaves de Araújo  |
| Bairro dos Novais    | CREI Floriano Augusto da Silva |
| Cristo               | CREI Rodrigo Moreno Costa      |
| Cruz das Armas       | CREI Adalgisa Vieira           |
| Ernani Sátiro        | CREI Estelina Nunes Magalhães  |
| Funcionários IV      | CREI Noêmia Trindade           |
| Geisel               | CREI Comunitária da Citex      |
| Jaguaribe            | CREI El Shaddai                |
| Jardim Planalto      | CREI Francisco Porto           |
| Mandacaru            | CREI João Tota                 |
| Mangabeira           | CREI Custódia Nóbrega          |
| Rangel               | CREI Rosa Andrade de Lima      |
| Roger                | CREI Frei Afonso               |
| Valentina Figueiredo | CREI Dom Marcelo P. Cavalheira |

#### 4.1.3 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido junto à 15 gestoras de CREI's, do município de João Pessoa – PB. Afora o critério da diversidade de localização geográfica, anteriormente explicitado, pertinente a escolha dos CREI's, levou-se em consideração para a seleção dos sujeitos da pesquisa os seguintes critérios:

##### a- Idade da gestora

Por intermédio deste critério, tentou-se abranger a maior diversidade etária das Gestoras de CREI's do município de João Pessoa.

##### b- Tempo de atuação da gestora na educação infantil

Tomando por base o tempo de atuação das gestoras, buscamos selecioná-las segundo sua experiência profissional em educação infantil. Elegemos, para as entrevista, um grupo composto por gestoras com distintos tempos de atuação na educação infantil. Voltando o olhar para este critério, analisamos as palavras dos sujeitos da pesquisa e evidenciamos o grau de experiência cronológica

delas vivenciado na EI. Objetivamos, com isso, traçar um perfil mais completo das Gestoras para melhor entender suas falas.

#### c- Tempo de atuação na gestão de instituições de educação infantil

Tal qual o critério anterior, a investigação do tempo de atuação na gestão de instituição infantil teve por objetivo traçar um panorama mais completo das gestoras. Elegendo tempos distintos de gestão de instituições de educação infantil, selecionamos as gestoras de maneira a abranger a maior diversidade possível de perfis.

#### d- Formação inicial da gestora

Com o referido critério, tentamos selecionar gestoras das mais diversas formações. O intuito de tal critério foi buscar pontos de vista pessoais (semelhantes ou diferentes), tendo por base o conhecimento específico de cada uma delas sobre a educação infantil como forma de proteção social.

Nesses moldes, selecionamos as 15 CREI's, e simultaneamente, as suas gestoras. Após a escolha dos CREI's, entramos em contato com suas respectivas gestoras. Naquele momento, submetemos a proposta de pesquisa à

apreciação delas, explicamos os seus objetivos e solicitamos apoio e autorização para a realização da mesma. Uma vez autorizada a feitura do trabalho, agendamos as entrevistas para iniciarmos a coleta de dados, com base no escolhido para a presente pesquisa. Ressaltando, que dados confidenciais oriundos das entrevistas, não seriam publicados.

#### 4.1.4 Caracterização dos sujeitos

Todos os sujeitos desta pesquisa foram do sexo feminino, com faixa etária variando entre trinta e cinco anos e cinqüenta e seis anos (média de 46 anos). Com relação à formação inicial, a quase totalidade das quinze gestoras possuem o nível superior completo, exceto uma, com apenas o nível médio. Todavia, a formação inicial revela-se bastante diversificada. Das quinze entrevistadas, sete tinham formação inicial em pedagogia, sendo que destas uma em pedagogia e jornalismo; duas em serviço social; uma licenciada em matemática; uma licenciada em geografia; uma licenciada em letras; duas em psicologia e uma tinha apenas o ensino médio. As gestoras têm em média doze anos de atuação na educação infantil, e destes, seis anos (em média) são dedicados à gestão na educação infantil.

#### 4.2 Instrumento da Pesquisa

O instrumento principal de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, cujo roteiro segue em anexo. Por meio deste instrumento de pesquisa, foi possível ouvir os sujeitos diretamente relacionados com o desenvolvimento do processo educativo das creches mantidas pelo poder público municipal. Acreditamos que a escolha desse instrumento de pesquisa foi fundamental para viabilizar a coleta das falas das entrevistadas, tornando-as passíveis de análise. Sobretudo, no intuito de entender as percepções destas pessoas acerca da educação infantil no cotidiano de suas vidas, fomentando assim de maneira simples, mas necessária, a compreensão do referido tema.

O nosso trabalho de entrevista, junto às gestoras, teve como objetivo obter informações que possibilitassem a análise das concepções das gestoras de Centros de Referência de Educação infantil (CREI's), do município de João Pessoa – PB, acerca da educação infantil como forma de proteção ao direito social das crianças pequenas.

Foram elaboradas questões atinentes ao perfil das entrevistadas, com o intuito de melhor caracterizar os sujeitos. Além dessas, quatro outras questões foram utilizadas e seus objetivos encontram-se explanados no item 4.3.1, deste capítulo, na exposição das “Categorias de Análise”. São elas:

- 1) Como você vê a educação infantil enquanto direito da criança?
- 2) De que forma você considera as práticas educativas do cuidar/educar na perspectiva de efetividade dos direitos da criança?
- 3) Para você a educação infantil é uma forma de proteção social?
- 4) Como a educação infantil contribui para a proteção social dos direitos da criança?

### **4.3 Procedimentos de coleta dos dados – organização e sistematização dos dados**

Os dados foram coletados a partir de entrevistas realizadas com as gestoras dos CREI's da cidade de João Pessoa – PB, nas dependências dos CREI's, no mês de fevereiro de 2008, de forma individual, sendo previamente explicados os seus objetivos, e solicitado o seu apoio e autorização para a realização da mesma. Uma vez autorizadas, entramos em contato com as gestoras e agendamos as entrevistas de acordo com a disponibilidade de tempo de cada uma. As suas falas foram gravadas (em aparelho de captação de áudio, em formato MP3) e arquivadas em mídia digital (CD), nos servindo como memória. Todo o conteúdo das falas das gestoras foi capturado e armazenado, sem que fosse perdido nenhum detalhe da conversa. Em seguida, as falas foram transcritas, compondo quadros de registros escritos dos relatos verbais dos entrevistados. Após a transcrição integral das entrevistas, realizamos o procedimento de classificação e ordenação dos dados, conforme Minayo (2000).

A categorização dos dados foi realizada utilizando recursos da análise de conteúdo de Bardin (1977). A escolha da referida técnica de análise justifica-se, pois ela considera o discurso como um processo, e não como um dado, ou seja, considera o discurso na sua totalidade, além de vê-lo como um processo de elaboração, sujeito às contradições, incoerências e imperfeições, e não como um produto acabado, como foi considerado pela análise de conteúdo clássica. Desta feita, visando o processo de categorização, a análise de conteúdo foi direcionada pelos seguintes passos:

- 1) ordenação dos dados das entrevistas, mediante análise da transcrição dos relatos verbais, com agrupamento de questões por tema;
- 2) classificação dos dados a partir das questões realizadas nas entrevistas em um quadro empírico delineado pelos relatos das gestoras;
- 3) codificação das falas dos sujeitos: aqui atribuímos à cada uma das entrevistas realizadas a letra “G” de gestora, seguida do nº. correspondente à ordem alfabética dos nomes das gestoras, de tal forma que não fosse possível a identificação individual dos sujeitos;
- 4) categorização e análise dos quadros constituídos com as falas das entrevistadas.

#### 4.3.1 Categorias de análises

Nos estudos realizados por Bardin (1977, p. 119), “a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. A referida autora continua sua explanação explicando que “classificar elementos em categorias, impõem a investigação do que cada um tem em comum aos outros. O que vai permitir o seu agrupamento é parte comum existente entre eles”. Em conformidade com a estudiosa aludida acima, adotamos os critérios que se seguem, para proceder com a classificação e construção das categorias de análise. Sendo assim, temos:

- a) exclusão mútua – por intermédio deste critério foi possível fazer com que cada elemento de dados contido nas falas das entrevistadas pudesse figurar, sem que

houvesse entre eles ambigüidade, sendo assim, cada elemento foi locado em uma única categoria;

b) homogeneidade – este critério nos conduziu para a elaboração de categorias compostas pelas falas das entrevistadas, levando em consideração características comuns com os objetivos da pesquisa;

c) pertinência – com base neste critério, foi possível convergir às idéias expostas em nosso referencial teórico em conjunto com o que buscamos responder nas questões norteadoras da pesquisa, fazendo com que as categorias fossem pertinentes ao objeto de pesquisa e a temática em estudo;

d) objetividade e fidelidade – a luz deste critério, decidimos que as falas das entrevistadas fossem codificadas e classificadas igualmente, mantendo, assim, o máximo patamar possível de fidelidade às idéias captadas nas referidas falas;

e) produtividade – este critério expressa a qualidade no conjunto de categorias elencadas, tendo por norte alcançar a exatidão de resultados na pesquisa.

Levando em consideração os critérios supramencionados, para proceder com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), construímos as categorias que se seguem:

**Categoria 1 – Percepções sobre o direito da criança à educação infantil:** nesta categoria foram agrupadas todas as falas correspondentes às percepções das gestoras dos CREI's referentes ao direito social da educação das crianças pequenas. Construímos esta categoria a partir das respostas dadas pelas gestoras, em decorrência da primeira questão constante do roteiro de entrevista, em anexo, cuja literalidade foi: Como você vê a educação infantil enquanto direito da criança?

**Categoria 2 – Relação Cuidado - Educação - Efetivação dos Direitos da**

**Criança:** nesta categoria, foram reunidas as informações relativas às concepções das gestoras entrevistadas, acerca das práticas educativas do cuidar e do educar no cotidiano das creches e a relação destas com a efetivação dos direitos das crianças pequenas. Construímos esta categoria a partir das respostas dadas pelas gestoras, em decorrência da segunda questão constante do roteiro de entrevista, em anexo, cuja literalidade foi: De que forma você considera as práticas educativas do cuidar/educar na perspectiva de efetividade dos direitos da criança?

**Categoria 3 - Relação Educação infantil – Efetivação da Proteção Social dos**

**Direitos das Crianças:** nesta categoria, constam os discursos que retratam as percepções das gestoras referentes a duas dimensões: a primeira consiste nas suas idéias acerca da educação infantil como forma de proteção social; a segunda demonstra o que pensam as entrevistadas sobre a contribuição da educação infantil para a efetivação da proteção social dos direitos das crianças. A decisão de agrupar as duas dimensões supracitadas em uma única categoria partiu do entendimento de que elas mantêm entre si uma relação intrínseca. Isso posto, para fins de nosso trabalho, parece-nos mais apropriado tratá-las assim. Construímos esta categoria a partir das respostas dadas pelas gestoras em decorrência das questões<sup>8</sup> 3 e 4 constantes do roteiro de entrevistas, em anexo, cujas literalidades foram: 3ª Questão – Para você a educação infantil é uma forma de proteção social? e a 4ª Questão – Como a educação infantil contribui para a proteção social dos direitos da criança?

---

<sup>8</sup> Pelo fato desta categoria abranger duas questões do roteiro de entrevista, as respostas dadas pelas gestoras referentes as questões 3 e 4, estão condensadas no Quadro 04, que segue em anexo, da seguinte forma: a letra “Q” foi colocada após a indicação da gestora, acompanhada dos dígitos 03 e 04, que correspondem respectivamente ao número da questão. Exemplo: G01Q03 – Gestora número 01; Questão número 03.

No próximo capítulo, apresentamos as percepções das gestoras de Centros de Referência da Educação infantil, do Município de João Pessoa - PB, através da análise e discussão dos dados coletados, a partir de suas falas.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o propósito de investigar a infância no contexto dos seus direitos fundamentais, e tomando a educação infantil como forma de proteção social, desenvolvemos a nossa pesquisa.

Nessa, centramos nosso olhar no pressuposto de que a educação infantil é a forma mais eficaz de garantir a proteção social das crianças pequenas, considerando sua integralidade. Sendo assim, trilhamos pelo caminho da compreensão da realidade, observada com base nos dados colhidos nas entrevistas, e no pensamento que concebe os CREI's como espaços nos quais a proteção integral às crianças, determinada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), deve pautar-se no cuidar e no educar, entendidos aqui, de maneira indissociável, como reza a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Nesse sentido, as análises que se seguem, foram realizadas no intuito de responder as questões norteadoras da presente pesquisa, dentro de uma lógica que estabeleceu um diálogo com nossa fundamentação teórica. Isso posto, veremos a seguir, a exposição dos resultados encontrados a partir da análise das falas dos sujeitos do nosso estudo.

## **CATEGORIA 1 – PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>9</sup>**

De acordo com os dados coletados, nas entrevistas realizadas junto às gestoras de Centros de Referência da Educação Infantil (CREI's), do município de João Pessoa – PB, pudemos evidenciar as percepções das entrevistadas acerca do direito da criança à educação infantil.

Uma característica que se manteve unânime, nas falas das quinze entrevistadas, foi o entendimento de que a educação infantil é um direito da criança, como podemos ver em alguns trechos a seguir:

[...] A educação infantil é um direito da criança (G01);

É um direito da criança, até porque a educação infantil hoje não é vista só como um local para guardar crianças, mas é uma etapa da criança, de desenvolvimento dela. (...) Então a gente não pode desapropriar isso (G02);

A educação o que eu vejo é um direito da criança [...] (G03);

Acho que é um direito da criança (G04);

A educação infantil é um direito da criança [...] (G05);

É um direito da criança, isso nem se discute (G06);

Vem como um direito agora através de um estatuto da criança e do adolescente (G14);

A criança tem todo direito de desfrutar do CREI, da Educação Infantil (G15).

Notamos, nas falas acima, a assimilação do discurso que considera as crianças como sendo sujeitos de direitos. Em especial,

---

<sup>9</sup> As falas de todas as entrevistadas estão dispostas na íntegra, em anexo, na planilha intitulada: CATEGORIA 1 – PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL.

verificamos que as gestoras vêem as crianças como sujeitos que fazem jus a educação infantil. Esta percepção está em conformidade com o que determina a normatização educacional brasileira, desde a Constituição Federal (CF/88), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Apesar da compreensão supracitada, extraímos do discurso da minoria das entrevistadas, falas que apresentam resquícios de uma concepção que prioriza a educação infantil como sendo um direito da mãe trabalhadora. Esta herança, remonta a legislação trabalhista da década de 1940, mais especificamente da Consolidação das Leis do Trabalho de 1943. Naquele momento, as crianças não figuravam como destinatárias da creche pela sua condição especial de crianças, mas sim, apenas pelo fato de serem filhas de mães trabalhadoras. Isso significa dizer que, nos primórdios da vigência da legislação celetista, as crianças que não fossem filhas de mães trabalhadoras, estavam excluídas do atendimento nas creches. Em suma, não eram sujeitos de direitos para esses fins. O referido direito era das mães e não das crianças. Nesse sentido, citamos algumas falas que confirmam tal entendimento:

Eu vejo a educação infantil como um direito da criança e também da mãe, é um direito dos dois, de ambos. Porque (...) porque a criança quando chega numa creche na área da educação infantil, a mãe tem a possibilidade e a oportunidade de trabalhar, porque se a mãe fica com a criança ela não tem tempo para procurar um emprego para se estabilizar na vida, e hoje em dia tem que trabalhar. Por isso que eu acho que é direito de ambos, ambas as partes, tanto da criança, como da mãe (G09);

Eu acredito que a educação infantil seja um direito tanto da criança, quanto da mãe trabalhadora, porque na medida em que a gente absorve a criança, e prepara a educação e faz todo um trabalho, então a gente também está dando chance para que a mãe trabalhe e mostre responsabilidade perante os seus filhos. Então, eu acho muito importante tanto para a mãe, quanto para a criança! (G11);

Quando a mãe trabalha fora ela tem o direito de ter um local de acolher a criança (G13).

Enfatizamos que não desprezamos o direito da mãe trabalhadora de ter sua criança atendida em uma creche pública, gratuita e de excelente qualidade<sup>10</sup>. Acreditamos que isso é vital para que as relações de trabalho possam ocorrer de maneira harmoniosa. À nosso ver, o papel social da creche, proposto por Didonet (2001), que a concebe neste prisma, como instituição de apoio às mães trabalhadoras, não pode ser desprezado. Entretanto, somos veementes na defesa do direito das crianças à educação infantil, independentemente de serem filhas de mães trabalhadoras, de mães desempregadas ou, até mesmo, órfãs. Para nós, todas as crianças fazem jus à educação infantil exclusivamente pelo fato de serem crianças.

Ressaltamos que há uma patente heterogeneidade, no que tange à compreensão do direito a educação na ótica das entrevistadas. Uma das formas de perceber a educação infantil é colocando em primeiro plano sua principal destinatária, que é a criança, e preservar a garantia da mãe<sup>11</sup> trabalhadora de ter seus (as) filhos (as) na creche. Para nós, essa é a melhor alternativa de compreender um dos aspectos da problemática da educação infantil, que consiste na determinação dos seus destinatários.

---

<sup>10</sup> Nossa visão acerca da qualidade das creches está de acordo com o que pensa a Doutora Adelaide Alves Dias com relação à qualidade da educação. A referida estudiosa nos esclarece que compreende a qualidade da educação distanciando-se “das concepções neoliberais que a entendem com base nos princípios empresariais de qualidade total”. Para ela, qualidade da educação “representa o provimento dos meios necessários para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos em sua cultura”. Continua sua explanação concluindo que a “qualidade da educação passa, necessariamente, pelo investimento em infra-estrutura das escolas, materiais didáticos, salários e formação dos professores.” (DIAS, 2007, p. 451).

<sup>11</sup> A Constituição Federal de 1988 consagrou o princípio da igualdade. Entendemos que um dos desdobramentos desse princípio leva-nos a considerar que extensivamente a família trabalhadora tem direito de ter suas crianças na creche. Família aqui entendida como sendo a mãe e o pai, apenas um deles ou equivalentes (responsáveis pelo poder familiar).

Em consonância com nosso entendimento, de que a educação infantil é direito precípua da criança e que isto não exclui o direito da mãe trabalhadora, aduzimos ao nosso texto que:

É um direito da criança, até porque a educação infantil hoje não é vista só como um local para guardar crianças (...) Como antigamente as creches eram só para guarda (...), enquanto a mãe estava trabalhando, que não tinha ninguém em casa para tomar de conta. Então vinha para creche. Hoje a leitura é outra. Hoje a creche é um local de aprendizado. Então a criança tem direito (...) (G02).

Ainda no que tange ao direito à educação infantil, podemos extrair das falas das gestoras uma convergência com o pensamento de Bobbio (1992), ao falar do problema contemporâneo dos direitos. Esse autor aponta a deficiência de garantias e não mais a justificação como causa central para a inexecutabilidade dos direitos, já legalmente consagrados. Tal entendimento leva-nos a acreditar que algumas gestoras têm a percepção de que a educação infantil é um direito das crianças apenas no mundo jurídico, ou seja, não está materializado no mundo real.

Vemos nos discursos de algumas das entrevistadas, a concepção que distancia o mundo do fato do mundo do “direito” <sup>12</sup>. Essa constatação nos guia a inferir de suas falas, que a educação infantil é vista como direito justificado, mas não garantido. Isso, infelizmente, não nos causa surpresa apesar de nos preocupar, pois, constitui uma grande celeuma. Prova disso é o sério questionamento levantado por Kramer (2003, p.97), ao comentar o direito à educação no Brasil: “Embora a Constituição de 1988 tenha reconhecido o

---

<sup>12</sup> A palavra “direito” encontra-se aspeada, pois neste contexto quisemos dar-lhe a conotação que a nosso ver as entrevistadas atribuíram ao vocábulo em suas falas. Sendo assim, para elas direito é aquilo que apesar de estar escrito em leis pode não ser cumprido.

direito das crianças, como tornar esse direito um fato?”. Em exposição aos argumentos acima, vejamos o que dizem as seguintes gestoras:

A educação infantil é um direito da criança. Um direito que ela tem que muitas vezes não é respeitado. (...) É fundamental que a criança possa ter esse direito. Que seja respeitado (G01);

Acho que é um direito da criança. (...) Acho que é muito importante. É uma época em que se todas as crianças tivessem acesso à educação infantil com certeza isso ia repercutir de uma forma muito positiva durante toda vida escolar da criança. Por ser assim tão importante essa fase da educação infantil (...). Infelizmente a educação infantil hoje não é tão acessível. Nem todas as crianças têm esse direito garantido (G04);

É um direito da criança, isso nem se discute. Mas, tá só no direito. A educação infantil ainda nesse país é um quintal (G06);

(...) eu fiquei muita aflita quando eu cheguei lá porque era um local muito pequeno. Vocês vão ver a dificuldade que eu tenho, assim, o espaço pequeno e o direito que a criança merece a gente não pode oferecer. O direito de lazer da criança ele termina sendo castrado porque a gente não tem como. É um sufoco lá com relação a isso. Quando eu cheguei lá eu não tinha muito conhecimento da LDB. A gente entra sem treinamento sem nada e de repente me vi lá dentro. Para mim foi um desafio. (...). No CREI são muitas crianças. A gente tinha uma sala, só uma sala e tinha setenta crianças. Nessa sala ficava o dormitório e o berçário (...). Eu comecei a ficar desesperada, criança para cá e para lá era aquela loucura. Eu tinha que adotar a lei. Como era que eu ia adotar sem saber? Ai comecei a ler e ver que tem uma metragem para cada criança (...). Comecei a pensar naquele horror de criança aqui dentro. E nessas alturas é assim: o conselho tutelar pressiona, e é sentinela, tudo que existe no mundo pressiona para a gente matricular. E é a família na porta fazendo confusão, e chorando, esperando atrás da vaga. O CREI não cabe, por outro lado eu comecei a pensar se eu estou burlando esse direito dessa criança eu também posso ser punida, por que não? Como é que eu vou entupir de crianças aqui dentro se eu não tenho condições? Ai comecei a tirar. Daí eu pensei: se existe um local que não está dando condições à criança eu vou ter que diminuir. Hoje eu tenho duas turmas de treze crianças e uma de vinte que ainda é muito (...). Comporta, razoavelmente comporta bem (...). Você tem que se respaldar porque a justiça ela vai atrás mesmo e quer que matricule (...) (G13).

Dentro da temática do direito da criança à educação infantil, outro relevante aspecto apontado pelas gestoras, consiste na definição da educação infantil como uma obrigação de múltiplos sujeitos (Estado, família e sociedade). Realmente, como nos esclarece Sacavino (2007, p. 459):

A afirmação da educação como direito do cidadão e dever do estado, da sociedade e da família, amplia a definição de educação e do campo de aplicabilidade do princípio do direito.

Como sabemos, a educação é direito da criança pequena, sendo dever do estado e da família, com colaboração da sociedade, a consecução plena do mesmo. Nesse sentido, apontamos os ditames constitucionais e legais que validam esta afirmação. Determinam a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respectivamente, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco)<sup>13</sup> anos de idade (BRASIL, CF/88, 2007a);

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

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco<sup>14</sup> anos de idade (BRASIL, ECA/90, 2000);

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

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco<sup>15</sup> anos de idade (BRASIL, LDB/96, 1999).

Tendo em vista os sujeitos de obrigação, com relação à educação infantil, podemos apontar algumas falas das entrevistadas, nas quais tais componentes foram citados. Contudo, ressaltamos que há discrepâncias quanto ao entendimento do dever de educar, pois em nenhuma das falas

---

<sup>13</sup> Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem.

figuram em conjunto: Estado, família e sociedade, como sujeitos obrigados a prestar a educação infantil. Isso nos sugere uma incompletude conceitual das gestoras atrelada à questão. Vejamos as falas:

Hoje a creche é um local de aprendizado. Então a criança tem direito e o poder público é obrigado a fornecer isso (G02);

A educação o que eu vejo é um direito da criança [...] Então eu acho é um direito, a criança tem o direito dela, claro, mas a sociedade também tem sua parceria (G03);

Acho que o estado deve subsidiar esse direito à criança (G04).  
A educação infantil é um direito da criança, sendo assimilado pelos pais. Porque é dever dos pais e do Estado assegurar a educação como um todo [...] (G05).

Hoje é um dever do estado e um direito da criança a educação infantil (G12).

É um direito da criança, mas tem que ter a colaboração dos pais. Eles devem ser conscientes também que nós do CREI temos nosso compromisso com as crianças, mas que deve haver o compromisso deles também. Porque muitas vezes eles vêm a educação infantil, creche como um depósito de crianças. Jogam as crianças aqui, a responsabilidade não é deles! Entregam os filhos de sete horas e muitos querem buscá-los tarde da noite. A falta de compromisso deles, eles não querem assumir, daí jogam pra aqui (G15).

## **CATEGORIA 2 – RELAÇÃO CUIDADO - EDUCAÇÃO - EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA<sup>16</sup>**

Nesta categoria, voltamos nosso olhar para as percepções das gestoras dos CREI's acerca das práticas educativas do cuidar e do educar no cotidiano das creches, e a relação destas com a efetivação dos direitos das crianças.

---

<sup>16</sup>As falas de todas as entrevistadas estão dispostas na íntegra, em anexo, na planilha intitulada: CATEGORIA 2 – RELAÇÃO CUIDADO - EDUCAÇÃO - EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA.

Para fins da presente pesquisa, entendemos que a educação das crianças pequenas deve ser conduzida por intermédio de atividades que estabeleçam a integração entre o cuidar e o educar. Para nós, tais ações apresentam caráter indissociável, não podendo, dessa forma, figurar separadamente. Em sendo assim, acreditamos que, na educação infantil a relação cuidado/educação é intrínseca a todo o processo educativo e pressupõe a interdependência permanente das referidas esferas. Realmente, em se tratando da educação das crianças pequenas não há de se falar em cuidados sem educação, nem tão pouco, em educação sem cuidados.

Esse pensamento encontra-se em conformidade com o texto da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, além de figurar no ideário dos autores que permeiam o nosso referencial teórico. Os dois primeiros textos, supracitados, inovaram o ordenamento jurídico brasileiro voltado à educação, especialmente em relação aos objetivos das instituições de atendimento das crianças pequenas. Sendo assim, foi a partir dos referidos marcos normativos que as creches passaram a ser considerados espaços educativos. Conforme a expressão constitucionalmente consagrada, a educação infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2007a).

Ao analisar as falas das entrevistadas, notamos que há uma assimilação do discurso normativo “politicamente correto”. São falas recorrentes, nos discursos das gestoras, que nos CREI’s geridos por elas, as atividades giram em torno do cuidar e do educar. Em sendo assim, vejamos:

Ao mesmo tempo a gente cuida e educa, porque eles passam o dia todo aqui (G01).

A gente está sempre atenta ao cuidado da criança no aspecto físico e no aspecto educativo [...] (G04).

A creche ajuda muito, o sistema creche ajuda muito nessa maneira de cuidar e educar. [...] O CREI é uma das bases fundamentais para ajudar a zelar e cuidar, primeiro educando a criança, dando os primeiros passos de civilização e educação [...] (G05).

São as duas coisas, tanto é o cuidar (...) um tá junto com o outro, eu acho que é uma relação, eles nunca caminham separados, o educar e o cuidar. Porque, como a gente educaria sem o cuidar, e como a gente cuidaria sem a educação? Isso é uma coisa que caminha junto, Jamais a gente pode separar. Eu não considero, eu não vejo a coisa separada. Eu acho que a educação ela caminha junto com o cuidar. A mãe que cuida também educa, não é? E a gente está ali, cuidando e educando. Porque às vezes as pessoas acham que educar é a parte pedagógica, não, educar é tudo. A maneira de sentar, a maneira de falar, a maneira de você se dirigir a outra pessoa, o respeito. Tudo isso já é educar. Então o cuidar e o educar não se separam não, nenhum dos dois (G08);

Tem andado junto o cuidar e o educar, não tá sendo aquela forma separada, fragmentada, mas tá sendo assim bem homogenia, a parte do educar e do cuidar (G09).

Olhe eu não defendo muito esse negócio do cuidar não. Não defendo por que cuidar da criança a mãe cuida, o vizinho cuida, o cuidar todo mundo cuida. Agora o cuidar, assim, o educar, o cuidar passa por dentro do educar (G014).

Apesar da maioria das gestoras reportarem que as atividades realizadas nos CREI's condizem com o cuidar/educar, podemos detectar, em alguns trechos, contradições que negam a indissociabilidade da referida relação, na medida em que as concebe a existência dos seus elementos em momentos separados. Provando isso, destacamos os seguintes fragmentos:

Elas ficam aqui o dia todo, as crianças. Elas chegam de manhã de sete horas, daí tem a questão do café, que também é um cuidar. Por que muitas delas não têm essa alimentação. Pela manhã é a parte mais pedagógica é a questão da aula mesmo. A tarde a gente já trabalha mais com a questão do conto, é [...] contar a estória, aonde ela vai utilizar a imaginação dela. Tem a questão dos vídeos, que são os vídeos educativos. Tem a questão da parte de brincar, de brincar mesmo, de brincar de carro de brincar de boneca, com os brinquedos (G01).

[...] a turma de dois anos trabalha de uma maneira, a de três de outra, aí vem a de quatro e a de cinco, que no caso a de cinco aí entra mais

a parte para eles realmente trabalharem [...]. A de dois e a de três é mais assim com musiquinha, com brincadeirinha. Assim a parte pedagógica mesmo em si a turminha de dois e de três não tem muita coisa (G07).

A prática do cuidar dar-se na higiene pessoal, na alimentação e, a prática do educar dar-se a parte pedagógica (...) (G09)

Dentre os fragmentos, anteriormente citados, um nós despertou especial atenção. Trata-se da gestora (G07). Do discurso dessa gestora, inferimos que provavelmente (para nós infelizmente) persistem, no cotidiano de alguns dos CREI's, atividades pautadas em formas fragmentadas de atendimento que promovem a hierarquização das ações de cuidado para as crianças de 0 a 3 anos, e de educação para as crianças de idade pré-escolar (4 a 5 anos). Filiamo-nos ao pensamento de Kramer (2003), e entendemos tal prática como sendo um retrocesso. Colabora com nossa posição, a lógica da indissociabilidade entre o cuidar e o educar proposta pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Esse documento oficial, ao definir o educar e o cuidar, assim como as palavras de Rossetti – Ferreira, Ramon e Silva (2002) ao discorrer acerca das políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento, nos orientam a excluir da pauta da educação infantil, ações que reflitam na cisão da relação cuidar/educar.

Dando andamento a análise referente à categoria que trata da relação cuidado - educação - efetivação dos direitos da criança, um ponto palpável nas falas das gestoras, e pertinente neste contexto, diz respeito a concepção que considera a criança como um ser integral.

Tendo em vista a concepção da integralidade, nas atividades relacionadas à atenção das crianças pequenas, devem estar abrangidos os

aspectos físicos, intelectuais e sociais. Esses, por sua vez, devem ser considerados como sendo dimensões do desenvolvimento. Não se admite tratá-las como coisas distintas ou áreas separadas. O que prepondera dentro dessa lógica é a compreensão da criança como um todo (ser de múltiplas dimensões). A finalidade de tal pensamento é promover o desenvolvimento integral da criança (OLIVEIRA, 2003). Neste sentido, de acordo com o que leciona Didonet (2001), as creches devem desenvolver ações respaldadas em teorias pedagógicas que compreendam a criança em sua completude.

Para nós, o ideal da integralidade reside em abranger todos os aspectos constitutivos da existência da criança como pessoa humana. Agindo assim, estaremos respeitando seu pleno desenvolvimento e caminhando na mais larga avenida que nos conduzirá à efetivação dos seus direitos.

Seguem, abaixo, trechos das falas das gestoras, nos quais encontramos a preocupação em respaldar a concepção da integralidade das crianças pequenas:

Nós também trabalhamos com a família. A gente trabalha com a questão de projeto com eles. Nesse projeto a gente começa a resgatar toda a questão da cultura, os direitos deles, os direitos e os deveres. Porque não adianta trabalhar só os direitos (G01).

[...] nós dentro do CREI hoje incentivamos que a hora do almoço, da janta, das refeições ela sejam um self-service. A criança vai escolher exatamente o alimento que ela vai comer e a quantidade desse alimento que ela vai ingerir. Então nos fazemos um local de self-service onde nos colocamos o feijão, dois tipos de salada, o arroz, a carne, a fruta e o suco. Essa criança vai escolher. Então é a partir desse momento, desde a pequenez, ela vai poder trabalhar questões do meu querer, do meu desejo e não só da imposição que é colocado sem questionar se a criança vai querer ou não aquilo. Então isso se chama cidadania. A partir do momento que você garante a liberdade de escolha dessa criança que também é um cidadão nós estamos incentivando a ele a ter opiniões, fazer escolhas a se posicionar na vida, mesmo enquanto criança. Então com essas práticas que hoje faz diferença a gente percebe que essa criança tem um desenvolvimento muito mais rápido e que as mães mesmo nos relatam sobre essas crianças que chegam em casa e dizem: 'mãe hoje eu quero comer alface. Como você quer comer alface? Você

nunca comeu aqui! Mas, na creche eu como e eu quero comer alface'. E a mãe teve que ir na feira no sábado para comprar alface para essa criança. Então, ela começou a se posicionar dizendo que ela gostava de tal coisa. E que queria tal coisa. Isso é cidadania (G02).

Então a gente tem que zelar, tem que manter limpo, lava duas vezes na semana, mas todos os dias passa um pano pra manter limpo, e você vai constatar comigo isso. A gente tem que manter os pratos super-limpo. Quando termina de lavar joga água por cima. Estamos tomando conta da saúde daquela criança. A criança, tem criança que chega cheia de coco porque a mãe é relaxada, de manhã. A gente chama a mãe atenção. Leva imediatamente a criança para o banheiro, a tia leva, aí dá um banho. Lava bem lavadinha (G03).

A gente procura trabalhar o aspecto positivo da afetividade da criança, da socialização da criança. [...] A gente trabalha bastante com jogos, inclusive a gente está com um projeto de educação digital para as crianças. E elas estão sendo trabalhadas também com essa parte de educação digital, tendo acesso aos computadores. As primeiras experiências com computação a gente já faz nas turmas a partir de quatro anos de idade. Acima de quatro e cinco anos estão tendo acesso a isso. E assim a gente vai trabalhando a educação (G04).

A gente prima muito pelo carinho. O cuidar da criança em todos os aspectos. Tanto no carinho, como na alimentação, como na higiene, a gente procura num todo (G07).

O cuidar, é aquele cuidar de higiene pessoal, aquele cuidado de alimentação, de uma alimentação balanceada de qualidade, isso é o cuidar. Aquele cuidado para não cair para não se ferir para se socializar com as demais crianças, para não ficar aquela criança isolada, isso é o cuidar. No educar, formas de tratamento e a higiene também é educar. Educar para a vida. Tem aquela preocupação em gerar na criança o desejo de ser alguém no futuro. Você quer ser o que? Isso aí na educação (G08).

Das detalhadas falas, anteriormente aludidas, retiramos os aspectos que englobam várias dimensões nas quais a criança esta inserida. Dentro dos aspectos físicos, podemos citar: higiene pessoal e das instalações da creche; alimentação; saúde e prevenção de acidentes. No que tange aos aspectos intelectuais, temos: disciplina; boas maneiras; inclusão digital; despertar do sentimento de esperança e o desejo de ser alguém na vida. Quanto aos aspectos sociais temos: interação das crianças com os (as) colegas e educadores (as); interação da creche com a família; a afetividade e os primeiros passos na construção da cidadania.

### **CATEGORIA 3 – RELAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL – EFETIVAÇÃO DA PROTEÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS<sup>17</sup>**

A partir dos dados coletados, nas entrevistas realizadas junto às gestoras de Centros de Referência da Educação Infantil (CREI's), do município de João Pessoa – PB, pudemos evidenciar as percepções das entrevistadas acerca da relação educação infantil – efetivação da proteção social das crianças.

Dentre as peculiaridades atinentes à categoria em comento, podemos citar uma característica que se apresentou em grande parte das falas das quinze entrevistadas. Essa se materializa na idéia que elas expuseram, ao dizer que consideram a educação infantil como uma forma de proteção social, embora esta concepção, em suas falas, esteja atrelada à proteção assistencial. Refletindo por sua vez, em práticas que reafirmam o paradigma da compensação das carências físicas e afetivas (KRAMER, 2003).

Vejamos a literalidade de alguns trechos que externam o pensamento supracitado:

A gente não pode nem negar sobre isso. Porque primeiro a maioria da nossa clientela são pessoas de baixa renda, de baixíssima renda. Onde a maioria das mães não só trabalham, muitas delas não trabalham, onde não tem alimentação nenhuma dentro de casa [...] (G02Q03);

Sim. Muitas vezes eu tenho crianças que não tenho condições de deixar entrar porque estão com problemas de pele. Sarna, impetigo que pega uma na outra. Eu estou dando um exemplo bem simples. Mas, as vezes eu pego o remédio para passar e fico com ela porque a violência, existe a violência doméstica, a violência sexual, a

---

<sup>17</sup>As falas de todas as entrevistadas estão dispostas na íntegra, em anexo, na planilha intitulada: CATEGORIA 3 – RELAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL – EFETIVAÇÃO DA PROTEÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS.

violência emocional que ela tem em casa e muitas vezes na verdade eu acho que de noventa por cento dessas mães que deixam os meninos lá não é pensando na questão educacional, até porque elas não têm consciência ainda disso. Elas não têm consciência ainda dessa mudança. Eu acho que a gente só mudou no papel a função dos CREI's, ou seja, da educação infantil. Os pais ainda não foram trabalhados para isso, ainda não têm uma visão disso. Então eles guardam os filhos lá porque eles vão ter cinco alimentações. Eles estão guardados de pais alcoólatras, de pais drogados, enfim. E das próprias mães também que são alcoólatras. Na verdade o que eu volto sempre, vou voltar sempre, mesmo que a secretaria me mate por conta disso, por eu estar dizendo isso, mas a gente volta sempre para o assistencialismo (G06Q03);

Está protegida socialmente. Com toda certeza. Muito melhor do que onde ela vive. Porque a gente sabe que tem muita criança que sai daqui e vai para o meio do mundo, anda fica solta e não tem estrutura, não tem educação. Então, eles vêm aqui (G07Q03);

Com certeza. A gente trabalha com uma comunidade muito pobre [...] As crianças vivem na comunidade de taipa, entrando na beira do esgoto. Violência, droga, o cotidiano das crianças é isso [...] Uma criança chegou chorando eu fui cuidar dela ela fez: apontou o dedo como se estivesse me apontando uma arma e ficou atirando. Pá, pá, pá, pá, pá, pá (...). Ai eu disse: ta chamando papai é? 'Não, eu estou chamando minha mãe'. Ai eu fui e disse por que você esta fazendo pá, pá, pá, pá? Fazendo que não estava entendendo o pá, pá, pá, pá dele. (...) 'Eu quero minha mãe e isso aqui é para matar você'. Então é o mundo em que eles vivem. E quando eles estão aqui, eles saem desse mundo. (G08Q03);

Sim. Porque nós atendemos aqui, a minha clientela é noventa por cento de: filhos de pais presidiários, pais alcoólatras, mães alcoólatras, entende. Até certo ponto nós estamos protegendo esta criança socialmente. Ao passo de que se a gente deixar a mercê dos pais lá fora, da comunidade, a criança não vai ter oportunidade de ter uma boa formação (G11Q03);

A criança esta protegida socialmente sim! Pois aqui dentro eles têm toda está proteção, porque lá fora os pais, noventa por cento, sai para trabalhar e eles não têm como se proteger, ficam na mão de um e de outro. Uns ficam na rua. E aqui eles têm está proteção. Desde o humano do carinho até a alimentação. (G15Q03).

Por outro lado, podemos detectar em alguns trechos, que as gestoras têm em suas idéias uma concepção mais ampla da proteção social, uma vez que não se restringem a ressaltar o componente assistencial desta. Vemos, por exemplo, a questão do cuidar/educar inserido na fala da gestora G04Q03. Da mesma forma, na fala da gestora G09Q03, encontramos a questão do caráter complementar (e não substitutivo) entre as ações da creche

e da família (BRASIL, 1999). Em sintonia com esse pensamento verifiquemos os trechos abaixo:

Eu acho que ela está protegida sim porque aqui elas têm alimentação elas têm educação, elas têm potencialização, elas convivem com as outras crianças e nessa convivência elas aprendem a repartir, a dividir, a socializar as coisas, compartilhar (G04Q03).

Acho que sim. É uma forma meio que de proteção. Nós nos responsabilizamos só aqui, lá fora nós não tiramos o direito da mãe, da família. Eu acho que o CREI deve trabalhar em conjunto com a comunidade, com a família, é uma continuação. Não tiramos o direito jamais da família nessa parte da educação. Então no que diz respeito a creche, nós nos responsabilizamos e o que diz respeito a educação na família, a família se responsabiliza (G09Q03).

Se nos concentrarmos, nas falas das entrevistadas, no que se refere à relação educação infantil – efetivação da proteção social das crianças, veremos que estas constroem, em seu imaginário uma forma característica de perceber tal relação.

Em linhas gerais, a opinião da maioria das gestoras aponta o CREI como sendo um espaço capaz de promover a proteção social das crianças pequenas na medida em que as isola do mundo externo. De acordo com as gestoras, isso ocorre, pelo menos, no horário em que as crianças se encontram em atendimento no interior do CREI. A nosso ver, não é possível garantir proteção social à criança, separando sua vida em momentos estanque. Ou seja, não conseguiremos protegê-la, integralmente, apenas realizando ações no interior da creche. Nesse contexto, destacamos a importância das Redes de Proteção Integral de Crianças e Adolescentes articulando-se com as creches, cuja finalidade precípua é resguardar as crianças em suas mais variadas dimensões (BRASIL, 2007b). Seleccionamos alguns trechos, a seguir, para expor essa constatação:

[...] a gente faz um trabalho aqui dentro e lá fora tem uma sociedade que transforma. Enquanto está aqui a gente tem esse cuidado [...] Aqui elas estão longe das drogas, mas quando chega em casa a história é outra. Porque tem pais que é presidiário, que comandava a questão de matar, acerto de contas (G01Q03);

[...] a maioria da nossa clientela são pessoas de baixa renda, de baixíssima renda. Onde a maioria das mães não só trabalham, muitas delas não trabalham, onde não tem alimentação nenhuma dentro de casa [...]. Não tem alimentação dentro de casa. O ciclo de amizades dessas pessoas, infelizmente pela condição social, é um ciclo muito vicioso, onde há o uso de drogas entre os pais, entre os familiares. O uso de álcool, a ingestão de álcool também entre os pais e familiares. A quantidade de pessoas que habitam o mesmo espaço é enorme, onde não tem separação de quarto de criança, quarto de adulto, é todo mundo no mesmo ambiente. Com certeza é uma proteção social a essa fase tão importante da vida onde você tem dentro do CREI não só a questão educacional como o cuidar é diário aqui (G02Q03);

É claro que eles estão mais bem protegidos do que na rua. Porque na rua eles estão por conta deles. O que alguém chegar e falar tá bom para eles. Aqui não. Aqui a gente vai ter cuidado como se expressar, como falar, o que vai falar. A gente tem cuidado até como conversar. Por que as vezes você pensa que eles tudinho ali com os olhinhos fechados, você pensa que eles estão dormindo, mas eles estão te escutando. Que as vezes na hora do lanche, eles acordam de duas horas, dizendo: 'ô tia porque tu tava perguntando isso e isso a outra minha tia?' Quer dizer, são curiosos. Imagina eles soltos na rua. Então aqui eles estão totalmente protegidos, de tudo (G03Q03);

[...] as vezes eu pego o remédio para passar e fico com ela porque a violência, existe a violência doméstica, a violência sexual, a violência emocional que ela tem em casa e muitas vezes na verdade eu acho que de noventa por cento dessas mães que deixam os meninos lá não é pensando na questão educacional [...] eles guardam os filhos lá porque eles vão ter cinco alimentações. [...] Eles estão guardados de pais alcoólatras, de pais drogados, enfim. E das próprias mães também que são alcoólatras. Na verdade o que eu volto sempre, vou voltar sempre, mesmo que a secretaria me mate por conta disso, por eu estar dizendo isso, mas a gente volta sempre para o assistencialismo (G06Q03).

Os discursos apresentados acima são fortes. Um dos detalhes relatados, escancara um aspecto extremamente crítico da realidade da infância em nosso país, trata-se da violência doméstica. Essa violência se apresenta, nas falas, das mais variadas formas, dentre as quais: a violência causada pela fome; pelo confinamento em espaços minúsculos; a violência emocional e a terrível violência sexual.

Parece-nos oportuno nos reportarmos à Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, que balizou seus princípios em consonância com os ditames de uma existência livre e digna para as crianças. O que vemos nas falas, quanto ao espaço doméstico das crianças atendidas em alguns CREIS, é diametralmente oposto a isso. Aí, reside grande importância da educação infantil, exercida nos Centro de Referência, em resgatar parte dessa dignidade subtraída dos pequenos. Nem que seja somente (para nos infelizmente), enquanto eles estejam no mundo do CREI.

Ainda na seara doméstica, vemos o flagelo da violência sexual. Não é de agora que a humanidade condena tal prática. E é garantido, em nosso ordenamento jurídico, proteção contra todas as formas de exploração e abuso sexual contra as crianças (BRASIL, 2000). Mais uma vez, os CREI's figuram como refúgio das crianças contra este tipo de violência. Sabemos que o ideal seria a completa erradicação dessa mazela, contudo, não vivemos em um mundo ideal.

Somos cientes de suas limitações, entretanto, acreditamos que os CREI's têm um grande potencial de agir, em favor das crianças, no campo da violência doméstica. Uma das formas, é a articulação das creches com as Redes de Proteção Integral de Crianças e Adolescentes<sup>18</sup>. Podemos extrair das falas de algumas gestoras, ações que apontam nesse sentido, em especial, a articulação (ou sua tentativa) com o Conselho Tutelar e com as Unidades do Programa de Saúde da Família. Vejamos:

---

<sup>18</sup> As Redes de Proteção Integral compreendem todas as políticas públicas, serviços, instituições, órgão e atores voltados para a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Em geral, é formada pelo: Ministério Público, pelas Varas da Infância e da Juventude, Defensoria Pública, Promotorias, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares e Conselhos Escolares, Conselhos de Saúde, Conselhos de Assistência Social, entre outros (BRASIL, 2007b, p.9).

A gente trabalha com proteção também por quê? Porque existem crianças que a gente sabe que tem problemas com a família, com pais separados. Então quando existe algum problema, que a gente sabe que não está ao nosso alcance, a gente encaminha para os órgãos competentes, que no caso o Conselho tutelar, que está sempre em parceria com o nossa CREI aqui, qualquer hora que a gente precisar do Conselho ele está atuando e tem sempre se prontificado a nosso favor. Temos o caso de uma criança que a mãe é catadora de lixo e certo dia ela esqueceu realmente o filho no CREI. Esqueceu mesmo! Foi quando nós ligamos para o Conselho tutelar, acionamos o Conselho. O Conselho esteve aqui e tomou as devidas providências. Isso aqui trabalha como proteção realmente da criança, de todas as formas. Não é só no educar, não é só no cuidar na parte de higiene pessoal, não é só o cuidar do dia-dia, mas o cuidar que se refere também é esta parte também social da criança, porque isso não deixa de ser a parte social, porque quando um pai ou uma mãe abandona o filho e esquece um filho na Instituição ele está realmente deixando a desejar a forma como ele está educando este filho, como ele ta assumindo a responsabilidade, ele ta faltando com a responsabilidade dele, aí é quando a gente chama os órgãos competentes que possam trabalhar com esta família, chamar a atenção destes pais para não acontecer mais isso ou então tomarem à criança e continuar com esta parte social que a mãe não ta podendo (G09Q04).

Desde a observação à orientação à família, a observação como é que essa criança chega, como ela reage. A parceria com o conselho tutelar. A parceria com o PSF vizinho. Nós temos essa parceria. A parceria com a universidade federal. A gente tem na área de enfermagem [...]. E isso é muito bom porque eles nos visitam, eles nos orientam. Eles nos proporcionam momentos de orientação, de palestras e também de observação. Eu acho que ai está a saúde, a educação, o respeito e o lazer (G12Q04).

[...] a mãe estava gestante e o pai chegou drogado. Foi uma confusão nesse dia [...]. eu tinha saído, estava na secretaria resolvendo um problema. Ligaram para mim: 'dona [...] não sei mais o que fazer não, eu estou com um bebê aqui que o pai está lá fora drogado querendo levar a criança'. Eu disse: não vai levar se ele está drogado ele não vai levar. Quando cheguei ele já tinha ido embora [...]. A gente ficou aguardando a mãe e o pessoal do conselho tutelar. Quando chegaram a mãe estava com um barrigão prestes a ter neném. Ela entregou uma carta a gente dizendo que quando ela fosse ter neném ela queria que a gente arranjasse um meio das crianças ficarem protegidas. Porque ela tinha duas meninas e estava com medo porque quando ele bebia ele mexia com as meninas. Ai a gente falou com o pessoal do conselho. Nesse mesmo dia ele queria botar fogo na casa, estava drogado, embriagado, tudo misturado [...]. Nessa mesma noite quando ela saiu de lá que levou a criança do CREI e foi para casa ligou para mim. Disse que ele queria botar fogo [...]. As tias fora lá, pegaram as meninas e deixaram no Jesus de Nazareth e a mãe ficou na casa de passagem para ele na fazer nada com ela. Porque ele queria matá-la [...]. As meninas ficaram no abrigo até que ela tivesse o parto e passasse quatro meses [...]. A gente atende crianças que assistem a filmes pornô e chegam lá dizendo as coisas. A gente recebe crianças com jeito que esta sendo abusada. Quando a gente percebe isso já entra em contato com o pessoal do conselho. Eu já mandei uns cinco casos desse tipo [...] (G13Q04).

Na questão da saúde, a gente bate muito nessa tecla com os pais que eles têm que fazer os exames. E o PSF também tem dado um apoio muito bom para a gente. A gente tem um elo muito grande com o PSF, eles têm vindo aqui fazer palestras, reuniões com a coordenação e com os pais. A gente às vezes chega a querer ameaçar assim a suspender, mas a gente não suspende por que a criança não tem culpa disso, quem tem culpa, são os pais. Mas, a gente consegue muitas coisas através do conselho tutelar e o conselho tutelar chama a família. Por que nas muitas vezes que a gente pede para fazer os exames a criança está realmente com problema. Então a gente faz o encaminhamento. Se a gente ver que a criança tem algumas necessidades especiais que a gente não atende a gente faz o encaminhamento ou junto com a secretaria ou direto. [...] (G14Q04).

A seguir, nas considerações finais, fazemos algumas observações acerca da temática abordada, retomando os objetivos do nosso trabalho. Abordamos as questões de pesquisa e tecemos uma síntese dos resultados obtidos. Ademais, apresentamos nossa conclusão pessoal, contribuições e possíveis desdobramentos da nossa pesquisa.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo do nosso trabalho foi analisar as concepções das gestoras de Centros de Referência de Educação Infantil (CREI's), do município de João Pessoa – PB, acerca da educação infantil como forma de proteção ao direito social das crianças pequenas.

Ressaltamos o propósito da investigação da infância no contexto dos seus direitos fundamentais, e situamos a educação infantil como forma de proteção social no desenrolar do nosso estudo. Nesse, enfatizamos a postura de que a educação infantil é a forma mais eficaz de garantir a proteção social das crianças pequenas, considerando sua integralidade.

Caminhamos em busca da compreensão da realidade observada, tendo o pensamento de que os CREI's são espaços propícios à proteção integral das crianças pequenas. Tudo isso, em conformidade com os ditames normativos educacionais nacionais, convenções e tratados internacionais. Apresentamos o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis na consecução das ações da educação infantil.

Levando em consideração o estudo da educação infantil no cotidiano dos CREI's, esta pesquisa colocou-nos em contato com uma complexidade de elementos, nos quais estão inseridas as concepções das gestoras sobre o direito da criança à educação infantil; acerca da relação cuidado - educação - efetivação dos direitos da criança; e em decorrência da relação educação infantil – efetivação da proteção social das crianças.

Para estudar as percepções das gestoras dos CREI's acerca da educação infantil, compreendemos que seria necessário, primeiramente, conhecermos as particularidades atinentes à caracterização dela, como direito fundamental das crianças pequenas.

No segundo instante, buscamos informações acerca do universo infantil, registrando os momentos históricos mais significativos percorridos nesse contexto, mediante a análise das concepções sobre as crianças e a lenta construção dos seus direitos, à luz dos pressupostos legislativos educacionais e demais documentos que versam sobre o assunto. Aqui, também tivemos a preocupação de evidenciar a relação cuidado/educação e suas implicações na educação infantil.

Nessa lógica, desenvolvemos nosso trabalho com a intenção de analisar as concepções das gestoras de CREI's, do município de João Pessoa – PB, acerca da educação infantil como forma de proteção ao direito social das crianças pequenas. Suas percepções não poderiam ser analisadas isoladamente das demais dimensões que, dinamicamente, constroem o entendimento delas. Tal afirmação nos impulsionou a embasar nossa caminhada em um referencial teórico que contemplasse, na medida de nossas limitações, os mais variados aspectos relacionados à conjuntura da educação infantil.

Como resultados de nossa pesquisa, obtivemos dados revelando que é pensamento unânime, dentre as gestoras entrevistadas, que a educação infantil é um direito da criança pequena. Esse fato nos demonstra uma conformidade, entre as falas das gestoras, e o que determina a normatização educacional brasileira desde a Constituição Federal, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Apesar de ter sido constatado o entendimento normativamente correto acerca dos destinatários da educação infantil, que são as crianças, verificamos a presença de resquícios de uma concepção que prioriza a educação infantil como sendo um direito da mãe trabalhadora. Herança assistencialista, que perdura no tempo desde a Consolidação das Leis do trabalho de 1943.

Os dados encontrados nesta pesquisa, evidenciaram uma percepção de algumas das gestoras entrevistadas, de que a educação infantil é um direito das crianças, apenas no mundo jurídico, ou seja, não está materializado no mundo real. Essa constatação nos guiou a inferir, de suas falas, que a educação infantil é vista como direito justificado, mas não garantido, em conformidade com o pensamento de Bobbio (1992) e Kramer (2003).

Nas falas das gestoras, constatamos discrepâncias quanto ao entendimento do dever de educar, uma vez que, em nenhuma delas figuram em conjunto: Estado, família e sociedade, como sujeitos obrigados a prestar a educação infantil.

Nas nossas análises, verificamos que as gestoras adotaram um discurso “politicamente correto” acerca da relação cuidar/educar. Isso porque observamos em suas exposições orais, trechos dizendo que nos CREI’s geridos por elas, as atividades giram em torno do cuidar e do educar.

Apesar das gestoras atrelarem suas ações nos CREI’s com o cuidar/educar, constatamos que durante as entrevistas, elas contradizem a indissociabilidade entre os termos da referida relação. Ademais, verificamos em um dos

fragmentos, um patente retrocesso no que tange as concepções do cuidar/educar. Esse consistiu na persistência de formas fragmentadas de atendimentos que promovem a hierarquização, cindindo as ações de cuidado e educação para faixas etárias abrangidas na educação infantil.

Obtivemos como resultados do nosso estudo percepções das gestoras que, em suas ações, consideram a criança pequena em sua integralidade. Para nós, este entendimento é acertado, tendo em vista que o ideal da integralidade reside em abranger todos os aspectos constitutivos da existência da criança como pessoa humana. Agindo assim, estaremos respeitando seu pleno desenvolvimento e caminhando na mais larga avenida que nos conduzirá à efetivação dos seus direitos.

Ao analisar as falas das gestoras obtivemos resultados indicativos de que grande parte delas vê a educação infantil como forma de proteção social assistencial. Nesse sentido, inferimos em nossa pesquisa que suas concepções reafirmam o paradigma da compensação das carências físicas e afetivas (KRAMER, 2003).

Por outro lado, constatamos que as gestoras têm concepções mais amplas de proteção social, na medida em que não se restringem a ressaltar o componente assistencial desta.

Os resultados desta pesquisa também nos mostraram que, a opinião da maioria das gestoras aponta o CREI como sendo um espaço capaz de promover a proteção social das crianças pequenas, na medida em que as isola do mundo externo. A nosso ver, não se consegue garantir proteção social apenas realizando ações no interior da creche, em detrimento do seu mundo externo.

Ao final das nossas análises, obtivemos resultados que expressam a importância de ações das creches, em articulação com as redes de proteção integral de crianças e adolescentes.

Enfim, para nós a realização desta pesquisa constituiu um enriquecimento imensurável. Tanto no que tange aos aspectos relacionados à educação infantil, concebido como direito fundamental das crianças pequenas, quanto naqueles que extrapolam a proteção social assistencial e adentram no universo interdisciplinar da proteção integral. Aprendemos no decorrer deste estudo que é necessário buscar estratégias que ultrapassem a mera justificação dos direitos dessas pessoas. Consideramo-nas como sendo sujeitos que fazem jus a todas as garantias que não podem ser materializadas simplesmente com assinaturas de tratados ou promulgações de leis. Isso posto, consentimos que por intermédio da análise das percepções das gestoras dos CREI's nos foram ampliados os horizontes e fortalecida nossa certeza de que a educação infantil é uma das mais eficientes formas de consecução da dignidade da pessoa humana.

Em sendo assim, humildemente externamos aqui o nosso sentimento de que este trabalho possa servir, em sua singeleza, para àqueles (as) que como nós desejam ver uma educação infantil realizada em plenitude nas suas mais variadas dimensões em prol das crianças do nosso país.

## 7 REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 5.452, de 1 de maio de 1943. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 26 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1999. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da justiça. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (Sedac / MEC). Proteger para Educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes. In: **Cadernos Sedac 5**. Brasília: MEC / Sedac, maio 2007b.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoleto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: FCC, 1995.

CHARLOT, Bernard. A idéia de infância. In: \_\_\_\_\_. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

DEL PRIORE, MARY (org.). **História das crianças no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 3 ed. São Paulo / Brasília: Cortez / MEC/UNESCO, 1996.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DIDONET, Vital. Creche a que veio... para onde vai... In: DIDONET, Vital (org.). **Em Aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v.18, n. 73. Brasília, 2001.

ETIENNE-RICHARD, Mbaya. Gênese, Evolução e Universalidade dos Direitos Humanos Frente à Diversidade de Cultura. In: **Revista Estudos Avançados**. USP. II, 30-Maio / Agosto, 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educação e Sociedade, v. 92, 2005.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GERA, Maria Zita Figueiredo; SOARES, Nanci. **A creche: dos primórdios à atualidade**. In: Serviço Social e Realidade. v. 10. Franca: UNESP, 2001.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A Força da Periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org). **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCILIO, Maria Luiza. **A Lenta Construção dos Direitos da Criança. Século XX**. Revista da USP, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARSHALL, T. H. Citizenship and social class and other essays. In: MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – século XX**. s/d. Disponível em: <http://direitoshumanos.usp.br/bibliografia/bibliografia.html>. Acesso em: 08 de set. de 2006.

MAMEDE, Márcia Mendes. **A criança na família e a família da criança**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins>, 2001. Acesso 23 de nov. de 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Metodologia da Pesquisa Social Qualitativa em Saúde. 7. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2000.

NEVES, Joana. **História Geral: a construção de um mundo globalizado**. São Paulo: Saraiva, 2002.

OLIVEIRA, Stela Maria Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PARDAL, Maria Vitória de Carvalho. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RAICHELIS, R. **Legitimidade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1998.

RANGEL, Patrícia Calmon; CRISTO, Keley kristiane Vago. **Os direitos da criança e do adolescente, a lei de aprendizagem e o terceiro setor**, (s/d). Disponível em: [http://www.prt17.mpt.gov.br/n\\_aprendiz.html](http://www.prt17.mpt.gov.br/n_aprendiz.html). Acesso em 17 de dez. de 2007.

RODRIGUES, Janine. Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ROSSETTI - FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº115. São Paulo, março 2002.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche: realidade e ambigüidade**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCHULTZ, Lenita Maria Juqueira **O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais**. Goiânia: UCG, 1995.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e, et al. Avaliação de Programa da Política de Assistência Social. Avaliação do programa creche manutenção. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva (org.). **Avaliação de Políticas e Programas Sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras, 2001.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

UNICEF. **Situação mundial da infância.** Brasília: UNICEF, 1997.

WAJSKOP, Gisela. **Creches:** atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 01**

### **QUADRO 01: ROTEIRO DA ENTREVISTA**

**Identificação:**

Nome: .....

Idade: .....

Formação Inicial: .....

Tempo de atuação na Educação Infantil: .....

Tempo de atuação na gestão de instituições de Educação Infantil: .....

**Questões:**

1. Como você vê a educação infantil enquanto direito da criança?
2. De que forma você considera as práticas educativas do cuidar / educar na perspectiva de efetividade dos direitos da criança?
3. Para você a educação infantil é uma forma de proteção social?
4. Como a educação infantil contribui para a proteção social dos direitos da criança?

## **ANEXO 02**

### **QUADRO 02: CATEGORIA 1 – PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL**

**G01** - “A educação é um direito da criança e também é um direito de todos. A educação infantil é um direito da criança. Um direito que ela tem que muitas vezes não é respeitado. Que na verdade a educação infantil ela é a base. Se não tiver a base começa a dificuldade na primeira série em diante. É fundamental que a criança possa ter esse direito. Que seja respeitado.”

**G02** - “É um direito da criança, até porque a educação infantil hoje não é vista só como um local para guardar crianças, mas é uma etapa da criança, de desenvolvimento dela. Então, já faz parte do momento de desenvolvimento. Desde o nascimento dessa criança até a idade de seis anos, que hoje é o primeiro ano da escola formal, ela está em desenvolvimento. Então, a gente não pode desapropriar isso. Como antigamente as creches eram só para guardar [...], enquanto a mãe estava trabalhando, que não tinha ninguém em casa para tomar de conta. Então vinha para creche. Hoje a leitura é outra. Hoje a creche é um local de aprendizado. Então a criança tem direito e o poder público é obrigado a fornecer isso.”

**G03** - “A educação o que eu vejo é um direito da criança e da sociedade porque hoje o que a gente vê aí na rua isso tudo é culpa da sociedade é rejeição. Por que como é que você pode se tornar um menino bom se eu não procuro te ajudar? Você é ruim, é virado, é de rua e eu não procuro te colher e te ajudar, como é que você vai melhorar? Então eu acho é um direito, a criança tem o direito dela claro, mas a sociedade também tem sua parceria. Porque é a questão do acolhimento você vê, que essas casas que colhem crianças os vizinhos não querem nem morar perto, se muda logo vende casa faz tudo, em vez de contribuir. Não podia contribuir com a educação deles? Ora, eu moro em um bairro dos mais perigosos de João Pessoa [...] eu trabalho com quatro favelas [...] nunca me mexeram nada daqui e todos os CREI's já foram arrombados, do estado, prefeitura, comerciante. E eu não sou bandido, mas os bandido passa aqui e dizem: 'oi tia', e eu digo oi meu filho, e vai embora. Chega outro: 'mas tia hoje não tenho o que dar de comer ao meu filho, o que é que eu vou fazer? Olhe só dá vontade de assaltar'. Meu filho eu sei que essa vontade não falta em você não, mas não vamos fazer assim não, vamos fazer diferente eu te arranjo um saquinho de leite, eu te arranjo um açúcar, uma massa. Então aquela criança, aquele cidadão encontra você ali, ele já vai levando o que comer em casa, ele não vai mais te assaltar não. Ai eu digo assim, olhe eu tenho uma história muito bonita [...] ele arranhou uma namorada aqui e veio de dez e meia, onze horas, o carro quebrou mesmo na entrada da favela, olhe os caras tudinho cercaram ele armado [...] ele disse que na hora não sabia o que fazer da vida, aí lembrou-se: 'rapaz eu sou sobrinho da líder comunitária daqui, de Dona [...]'. Ai o cara disse: 'diga onde ela mora?' Mora aqui na [...]. Ai ele me reconheceu mesmo. Saiu todo mundo de junto dele, ajudaram a tirar o carro dele que tava chovendo, puxaram o carro, tiraram do atoleiro, botaram lá na frente. 'Agora você vai mostrar a gente onde ela mora, senão você é um homem morto e o carro é nosso'. Ai ele foi, 'ela mora aqui'. 'Valeu dez, quando precisar da gente estamos aqui'. Ele tremendo botou a mão no bolso, na frente deles, abriu a carteira e a cada um deu cinco. E eles olhando, não podia ter assaltado? Mas o respeito que eu tenho por eles faz com que ele não ataque você. Uma procuradora chegou aqui tremendo semana passada. Eu vou lhe levar lá. Que é isso doutora?! São gente! Ai cheguei na entrada da favela, ai disse pare o carro aqui! Pare, pode parar! Disse: ei meninada toma conta desse carro ai que é meu viu? Valeu Dona [...]. Sai com ela para fazer o trabalho dela, porque é dentro da favela. Porque hoje se você descer com aquele carrinho ali você não sai da favela não. Que a própria polícia teme, só vai de comboio não de um carro só não [...]. Quer dizer que a sociedade tem culpa também. Tem direito também, tem

obrigação de fazer. Veja bem, eu sou diretora do CREI [...]. Veja a diferença pequenininha, mas como faz. A gente recebeu um suco de abacaxi. Eu consegui na CONAB, mel. Ai eu disse: vamos temperar o suco com mel em vez de açúcar, para ver a aceitação. Foi tanto do beijo aqui que isso daqui estava ardendo de tão gostoso que tava. Quer dizer, isso é um apoio que eles sentem. Quando eles chegar em casa, eles vão contar. Porque tem dois anos aqui que fala mais do que eu e você, conta tudo em casa. Hoje não tem mais criança inocente não. Enquanto não sabe falar é inocente. Aprendeu a falar, sabe mais do que a gente. Quer dizer, não é um apoio? Eu tinha nada a ver, os filhos não são meus, não podia pegar o mel para mim? Eu tenho dois netinhos. Não, vamos botar aqui que tem os meninos tudinho e eu estou no pé deles para eles ficar fortinho. Então a sociedade, eles também tem a parceria, que eles têm a obrigação de dar, têm culpa. Não é só direito da criança, é o direito da sociedade também. Porque enquanto você sociedade só pensar em você, você cresce, mas cai ligeiro. Porque todo pau que sobe muito ele laxa lá na frente. Né assim?"

**G04** - "Acho que é um direito da criança. Acho que o estado deve subsidiar esse direito à criança. Acho que é muito importante. É uma época em que se todas as crianças tivessem acesso à educação infantil com certeza isso ia repercutir de uma forma muito positiva durante toda vida escolar da criança. Por ser assim tão importante essa fase da educação infantil [...]. Infelizmente a educação infantil hoje não é tão acessível. Nem todas as crianças têm esse direito garantido. Mas, eu acho que a prefeitura tem caminhado para isso, acho que tem se preocupado muito com essa questão da inclusão da educação infantil e tem trabalhado muito para isso."

**G05** - "A educação infantil é um direito da criança, sendo assimilado pelos pais. Porque é dever dos pais e do Estado assegurar a educação como um todo, no geral, sendo que a criança merece mais seguridade, mais conforto, mais segurança, e uma educação mais clara e precisa e mais, [...] os educadores infantis precisam ter uma bagagem mais vasta, porque nós temos hoje em dia educadores infantis, por mais que lutem para consertar, é muito difícil, porque empregam professor de educação infantil que terminou o pedagógico, às vezes tem até alguns que é até formado, mas muitos vão mais pelo dinheiro, então ele não tem nenhuma experiência, nem tão pouco uma consciência de que para lidar com criança ele tem que ser tranquilo, seguro, sereno e ser uma pessoa que tenha um vasto conhecimento. As vezes é uma boa mãe [...] mas é [...] para o filho dela, para os outros não. Então eu vejo a educação infantil como direito que toda criança merece seguridade de ter sua escola, ter seu lazer e de ter as suas garantias. Ela é direito da criança, com a participação dos pais e do Estado. Têm que ter os três integrados. Primeiro a família procura o lugar de educar seus filhos. Depois a criança tem que ter todos os seus direitos porque ela é precavida pela noção de tempo e a gente deve ter cuidado em assegurá-la. E o Estado tem o dever de dar a escola ampla, segura, com conforto e mais aparatos educativos, porque nós enquanto CREI's hoje, nessa gestão, [...] ela tem mais objetos para investir. Muito embora muitos profissionais ainda são leigos, não todos, mas têm muitos que precisam de mais cursos de aprimoração para lidar com crianças."

**G06** - "É um direito da criança, isso nem se discute. Mas, tá só no direito. A educação infantil ainda nesse país é um quintal. Agora os CREI's, por exemplo, a LDB garante essa vinda deles para a Secretaria de Educação que antes era a SEDES, Secretaria de Desenvolvimento Social. Porque ficava apenas como assistencial. A educação infantil não era vista como uma questão pedagógica de aprendizagem, mas de assistencialismo. E agora passa para a educação, que agora faz o segundo ano que a gente passou. Mas, a meu ver, a educação infantil ainda é vista como assistencialista nos CREIS. A gente ainda tem muito que caminhar, mudou muita coisa, mas nada que me comprove que a gente esteja efetivamente trabalhando com educação infantil. A gente ainda continua trabalhando o assistencialismo. Mas, é um direito da criança, dos pais, porque eles enquanto aquela pessoa que vai pedir, que vá exigir os direitos dessa criança. Mas, primeiramente é um direito da criança."

**G07** - “Eu acho que é direito de qualquer pessoa, independente dela trabalhar. Sabe por quê? [...]. Às vezes tem mãe que trabalha, elas vêm até atrás de uma vaga e não tem mais. Ai elas alegam assim: ‘a, porque só deveria ser para quem trabalha’. Mas, você tem que olhar o outro lado, porque tem muita gente que tem menino em creche porque não tem condições financeiras, não tem até o que comer em casa. Tanto é que a secretaria de educação nem cobra que a mãe tem que trabalhar. Tem vaga é para colocar o menino. Não se procura muito saber se a mãe trabalha ou se deixa de trabalhar. E eu acho que é um direito. Ta, eu não concordo de uma pessoa que tem condições financeira boa. E hoje tem um detalhe, tem pessoas que preferem colocar a criança na creche do que uma empregada em casa. Porque ela acha que a criança está mais bem cuidada. E eu concordo plenamente com essas mães. Até porque com empregada [...] coisas que a gente vê no dia a dia. E numa creche é muita gente para tomar conta, é uma coisa pública que se acontecer alguma coisa a gente sabe que tem cobranças [...]”

**G08** - “Eu considero direito da criança e da mãe. Porque toda mãe quando coloca um filho no mundo, ela tem sonhos de ter um futuro brilhante para o filho. Então é um direito dela ter seu filho na escola. E as crianças têm o direito porque ela vai desenvolver, vai crescer, vai se relacionar, se socializar. Então eu considero um direito dos dois.”

**G09** - “Eu vejo a educação infantil como um direito da criança e também da mãe, é um direito dos dois, de ambos. Porque [...] porque a criança quando chega numa creche na área da educação infantil, a mãe tem a possibilidade e a oportunidade de trabalhar, porque se a mãe fica com a criança, ela não tem tempo para procurar um emprego, para se estabilizar na vida, e hoje em dia tem que trabalhar. Por isso que eu acho que é direito de ambos, ambas as partes, tanto da criança, como da mãe.”

**G10** - “Para mim a educação infantil é um direito de todos. Porque veja bem, existem os pais, os familiares. Desde quando a criança nasce já começa a receber sua educação infantil no seu lar. Então vai depender o quê? Da formação de cada família. De cada membro da família. Ou seja, pai, mãe, tio.”

**G11** - “A educação infantil eu vejo uma coisa muito boa e séria. Inclusive a educação infantil em CREI eu ainda acho mais séria ainda. Porque nós somos responsáveis não só pela educação, mas também pela formação de personalidade da criança, porque nos CREI's a gente pega criança desde 0 a 5 anos, engloba toda a formação de sua personalidade. Então é muito importante esse trabalho que é feito na Educação Infantil! Eu acredito que a educação infantil seja um direito tanto da criança, quanto da mãe trabalhadora, porque na medida em que a gente absorve a criança, e prepara a educação e faz todo um trabalho, então a gente também está dando chance para que a mãe trabalhe e mostre responsabilidade perante os seus filhos. Então, eu acho muito importante tanto para a mãe, quanto para a criança! Só que, inclusive eles passam. Eu digo as mães. Elas não devem deixar total responsabilidade nos CREI's, porque os filhos são delas. Elas também têm que cuidar, têm que zelar, têm que levar no médico, têm que educar. E para isso eu faço reuniões mensais e passo para elas: olha mãe a gente tem responsabilidade, mas a responsabilidade maior é de vocês! Porque os filhos são delas! E até mesmo eu friso muito, a gente pega criança de 0 a 5 anos. E depois de 5 anos? A criança vai ficar com a mãe. Vai para uma escola, então vai passar meio expediente. Então a responsabilidade passa a ser da mãe. Ao passo de que se ela deixar total responsabilidade conosco, vai complicar mais tarde a vida da mãe e a da criança.”

**G12** - “A educação infantil é um direito da criança. Eu fico feliz quando eu vejo um espaço como esse. Hoje é um dever do estado e um direito da criança, a educação infantil junto com a assistência. Porque o que tinha antes era só o assistencialismo. E essa criança passava quatro

anos ou cinco anos dentro de um espaço que aparentemente era para ser de educação, mas não era. E depois ela ia para a escola despreparada. Então era assim. Era um impacto muito grande. Eu fui professora de primeira série e a gente recebia as crianças de creche como um problema. E hoje eu fico feliz quando encontro as professoras que recebem nossos alunos e elas vêm para parabenizar, porque elas estão chegando preparadas. Elas estão passando o dia aqui não só para ser protegida, para ser cuidada, mas também para ser preparada para esse momento, que é o momento de entrada na escola.”

**G13** - “Quando a mãe trabalha fora ela tem o direito de ter um local de acolher a criança. Agora na minha visão mãe é mãe! E nada substitui uma mãe. Por mais que a gente tente trabalhar, eu fiquei muita aflita quando eu cheguei lá porque era um local muito pequeno. Vocês vão ver a dificuldade que eu tenho, assim, o espaço pequeno e o direito que a criança merece a gente não pode oferecer. O direito de lazer da criança, ele termina sendo castrado porque a gente não tem como. E um sufoco lá com relação a isso. Quando eu cheguei lá, eu não tinha muito conhecimento da LDB. A gente entra sem treinamento, sem nada e de repente me vi lá dentro. Para mim foi um desafio. Hoje posso dizer que fiz serviço social e que também sou educadora [...] claro que tem muita coisa ainda para aprender [...] eu cresci muito nesse trabalho. Porque quando eu cheguei não sabia a quantidade de crianças na sala. Sabia educar porque eduquei o meu filho e fiz muito curso [...]. No CREI são muitas crianças. A gente tinha uma sala, só uma sala e tinha setenta crianças. Nessa sala ficava o dormitório e o berçário [...]. Eu comecei a ficar desesperada, criança para cá e para lá, era aquela loucura. Eu tinha que adotar a lei. Como era que eu ia adotar sem saber? Ai comecei a ler e ver que tem uma metragem para cada criança [...]. Comecei a pensar naquele horror de criança aqui dentro. E nessas alturas é assim: o conselho tutelar pressiona, e é sentinela, tudo que existe no mundo pressiona para a gente matricular. E é a família na porta fazendo confusão, e chorando, esperando atrás da vaga. O CREI não cabe, por outro lado eu comecei a pensar se eu estou burlando esse direito dessa criança, eu também posso ser punida, por que não? Como é que eu vou entupir de crianças aqui dentro se eu não tenho condições? Ai comecei a tirar. Daí eu pensei: se existe um local que não está dando condições à criança eu vou ter que diminuir. Hoje eu tenho duas turmas de treze crianças e uma de vinte que ainda é muito [...]. Comporta, razoavelmente comporta bem [...]. Você tem que se respaldar porque a justiça ela vai atrás mesmo e quer que matricule [...].”

**G14** - “Vem como um direito agora através de um estatuto da criança e do adolescente. Enquanto direito. Por que até então nem na família a criança [...], os pais viam isso na educação infantil, até assim como um espaço de aprendizagem e não como um direito. Por que a criança ter direito a educação, também é ter direito a partilhar os conhecimentos educacionais. E isso na família é muito privado. Por que a criança não tem o direito de falar, ela não tem o direito de opinar. Isso ainda é uma questão a ser trabalhada, ainda enquanto direito. A educação infantil é um direito, tanto pela lei e a lei agora ta mais ainda, agora essa última que saiu. Creche não como um espaço onde a criança vai passar o dia, mas como um espaço educativo enquanto direito.”

**G15** - “É um direito da criança, mas tem que ter a colaboração dos pais. Eles devem ser conscientes também que nós do CREI temos nosso compromisso com as crianças, mas que deve haver o compromisso deles também. Porque muitas vezes eles vêm a educação infantil, creche como um depósito de crianças. Jogam as crianças aqui, a responsabilidade não é deles! Entregam os filhos de sete horas e muitos querem buscá-los tarde da noite. A falta de compromisso deles, eles não querem assumir, daí jogam pra aqui. A criança tem todo direito de desfrutar do CREI, da Educação Infantil.”

### ANEXO 03

#### **QUADRO 03: CATEGORIA 2 – RELAÇÃO CUIDADO - EDUCAÇÃO - EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA**

**G01** - “Elas ficam aqui o dia todo, as crianças. Elas chegam de manhã de sete horas, daí tem a questão do café, que também é um cuidar. Por que muitas delas não têm essa alimentação. Pela manhã é a parte mais pedagógica, é a questão da aula mesmo. À tarde a gente já trabalha mais com a questão do conto, é [...] contar a estória, aonde ela vai utilizar a imaginação dela. Tem a questão dos vídeos, que são os vídeos educativos. Tem a questão da parte de brincar, de brincar mesmo, de brincar de carro, de brincar de boneca, com os brinquedos. É por que é assim, essa questão do brincar, ela é roubada onde a gente vive, na comunidade, porque nas famílias muitos tiveram que trabalhar muito cedo. Muitos não tiveram o direito nem de estudar. Ao mesmo tempo a gente cuida e educa, porque eles passam o dia todo aqui. Nós também trabalhamos com a família. A gente trabalha com a questão de projeto com eles. Nesse projeto a gente começa a resgatar toda a questão da cultura, os direitos deles, os direitos e os deveres. Porque não adianta trabalhar só os direitos. Ai entra a parte do educar.”

**G02** - “São ações bem simples, que parecem simples, mas que ao longo da vida vão demonstrando a diferença que a criança vai ter em detrimento de outras, tipo: nós dentro do CREI hoje incentivamos que a hora do almoço, da janta, das refeições, elas sejam um self-service. A criança vai escolher exatamente o alimento que ela vai comer e a quantidade desse alimento que ela vai ingerir. Então nos fazemos um local de self-service onde nos colocamos o feijão, dois tipos de salada, o arroz, a carne, a fruta e o suco. Essa criança vai escolher. Então é a partir desse momento, desde a pequenez, ela vai poder trabalhar questões do meu querer, do meu desejo e não só da imposição que é colocado sem questionar se a criança vai querer ou não aquilo. Então isso se chama cidadania. A partir do momento que você garante a liberdade de escolha dessa criança, que também é um cidadão, nós estamos incentivando a ele a ter opiniões, fazer escolhas, a se posicionar na vida, mesmo enquanto criança. Então, com essas práticas que hoje faz diferença, a gente percebe que essa criança tem um desenvolvimento muito mais rápido e que as mães mesmo nos relatam sobre essas crianças que chegam em casa e dizem: ‘mãe hoje eu quero comer alface. Como você quer comer alface? Você nunca comeu aqui! Mas, na creche eu como e eu quero comer alface’. E a mãe teve que ir na feira no sábado para comprar alface para essa criança. Então, ela começou a se posicionar dizendo que ela gostava de tal coisa. E que queria tal coisa. Isso é cidadania.”

**G03** - “Há muito. Olhe, eu tenho uma equipe de trabalho aqui. Eu só to com uma menina da limpeza, porque uma eu dispensei. Dispensei por quê? Porque ela não gostava de criança, nem de trabalhar. Então como é que a gente faz? Esse CREI é grande, ai eu tenho três monitoras que acompanham os professores. Então as meninas chegam cedo, se juntam com a menina da limpeza, lava, lava mesmo, da metade pra cá. Pra lá, a menina faz. Então a gente tem que zelar, tem que manter limpo, lava duas vezes na semana, mas todos os dias passa um pano pra manter limpo, e você vai constatar comigo isso. A gente tem que manter os pratos super-limpo. Quando termina de lavar, joga água por cima. Estamos tomando conta da saúde daquela criança. A criança, tem criança que chega cheia de coco porque a mãe é relaxada, de manhã. A gente chama a mãe atenção. Leva imediatamente a criança para o banheiro, a tia leva, ai dá um banho. Lava bem lavadinha. Ai bota um pouquinho de colônia, a roupinha limpa, o menino chega vem assim. A gente ta vendo a felicidade da menina. Então você pode cuidar. Alimentação, você tem que procurar fazer o melhor. A falta de feijão tá grande em geral, porque feijão ta caro. Ai hoje ela me disse: ‘Dona [...] como é que a gente vai fazer, só tenho feijão para amanhã?’ Eu disse vamos

fazer um cuscuz bem feito, bota uma manteiguinha, um arroz acenourado e frango desfiado assadinho e um copo de suco. Qual é a criança que não vai comer bem? Todo mundo comeu muito. Isso é cuidar e é zelar pelo bem estar da criança. Pela saúde. Né? Assim, criança é fraca, porque esse povo de favela eles não tem para dar de comer aos filhos não. As vezes pega uma pedra de chack vende, a gente sabe que isso hoje está estampado, mas as vezes é para levar comer para dentro de casa também. Mas se eles são bem alimentados aqui, eles vão chegar em casa com fome? Eles jantam aqui, eles saem depois do jantar. Eles chegam de sete da manhã, troca de roupa, os que precisam dar banho a gente dá banho. Levam para lá: vamos conversar com Deus. Isso a merendeira já está preparando o café da manhã. Ai ensina a eles a orar o pai nosso. Eles perguntam: 'por que tia ?' Porque quem fala com Deus não fala palavrão, não faz coisa errada. Porque Deus está presente. Ai a gente bota na mesa, eles tomam café. Ai vem para fazer atividade. Ai começam rabiscando com pintura. A gente deixa sempre menino de dois anos livre para eles fazerem o que acharem que deve ser. Desenhe sua família! Eles pegam o papel e vão rabiscar. Ai eu digo: isso ai é o que? 'É minha mãe, meu pai, meu tio'. Então a gente tem que deixar eles livres. De três anos a gente já vai dando uma noção diferente. Porque eles já passaram por esse processo. Ai a gente vai dizendo: você deve aprender a pintar direitinho, porque você vai crescer pode ser até um professor na Universidade ai de pintura. Daí você já vai ganhar dinheiro. 'E é né tia?' Então deve fazer devagarzinho e caprichando. Ai eles já vão fazendo direitinho. Os de quatro anos a gente já diz para eles que eles vão sair daqui com seis anos, mas já devem saber fazer o nome. Você tem que saber escrever seu nome. Se você se perder como é que você vai mostrar seu nome a alguém? 'É mesmo né tia' Ai a gente já começa mostrando os números, as primeiras letras. Se você pegar menino de três anos aqui, eu jogo todas as letras lá e números e mando ele buscar. Vá buscar o seu nome! Ta ali. Ele vai lá, procura e pronto. 'Ta aqui tia', o nome na mão. Eles sabem do nome deles. Então isso a gente tem que cuidar com educação, com amor, porque o amor ensina você a aprender muita coisa. Ou não?"

**G04** - "Na questão do cuidar nós garantimos que as crianças passem o dia inteiro na creche. A criança chega as sete da manhã, toma o café da manhã na creche, faz atividades, depois toma banho lá para as dez, dez e meia, ai almoçam. Tem o repouso até uma hora da tarde. Depois novamente o lanche, ai novamente atividade e depois banho jantar e casa[...]. A gente procura trabalhar o aspecto positivo da afetividade da criança, da socialização da criança. Nos cuidados [...] se a gente vê se tem crianças que precisam de outros cuidados profissionais como por exemplo, de médico, de um dermatologista. A gente conversa com a mãe, explica a mãe que a criança está precisando disso e pede para a mãe levar a criança para o PSF. A gente está sempre atenta ao cuidado da criança no aspecto físico e no aspecto educativo, da educação formal. Porque os CREI's têm uma proposta pedagógica que a gente procura seguir. Tem atividades de acordo com a faixa etária da criança, nós recebemos crianças de dois a cinco anos de idade. E as atividades são feitas de acordo com essa faixa etária. Temos professores que antigamente não tinha. Hoje as crianças têm um professor na sala de aula e um monitor. A gente trabalha bastante com jogos, inclusive a gente está com um projeto de educação digital para as crianças. E elas estão sendo trabalhadas também com essa parte de educação digital, tendo acesso aos computadores. As primeiras experiências com computação a gente já faz nas turmas a partir de quatro anos de idade. Acima de quatro e cinco anos estão tendo acesso a isso. E assim a gente vai trabalhando a educação, a educação formal mesmo."

**G05** - "As creches como um todo, para fazer direito, fazer valer os direitos de uma criança, ela primeiro tem que ter responsabilidade, compromisso, assiduidade, amor, afeto e transmitir tudo correto. Porque a criança é o embasamento. Eu uso o termo muito arcaico para a educação. Eu tenho a educação de hoje em dia, ela está muito falha, porque todo mundo é educador, mas nem todo educador é um verdadeiro profissional. A maioria dos educadores eles entram por necessidade de emprego, para ganhar, porque este é o sistema, é a filosofia é a cultura nossa, tem que ter de qualquer jeito um ganho e vão ser professor. Vai ser professor. Já passei por um tipo de situação que ela tem que cobrir com um recurso próprio. Fulano é educador, o que é ser educador? Não importa o que ele ganhe, o que vale é que deve fazer direito e fazer certo. Por que

se nós educarmos errado o amanhã como é que fica? Por isso é que a gente está vendo a sociedade do jeito que está. Porque o educador quando ele é falho e dá mau exemplo as pessoas criticam muito. Hoje eu sou, eu me sinto educadora e me orgulho da profissão que faço, muito embora o que eu ganhe é tão irrisório que faz até vergonha. Quando vou comprar uma coisa eu não uso meu contracheque nem tão pouco [...], eu digo que sou educadora por orgulho, mas não mostro o que ganho, eu uso o do meu filho. [...]. Para fazer a coisa certa é como uma casa que você tem que fazer, se você não fizer o alicerce perfeito ela vai desviar e pode até mudar sua maneira de ser. [...]. Educar e os primeiros passos que é aqui, a base fundamental é essa. Porque agora ou você ensina ou eles daqui para frente começam a se desviar. E quando saem daqui e vão para aqueles aglomerados que é a escola pública [...] é delicado. A creche ajuda muito, o sistema creche ajuda muito nessa maneira de cuidar e educar. Primeiro dando os primeiros passos que eu considero fundamentais, porque incentiva o trabalho em grupo, o coleguismo com seu coleginha. Porque cada pai tem uma cultura diferente, principalmente essas pessoas mais carentes. Não é nem porque eles querem fazer as coisas erradas, é porque não tiveram oportunidade. A educação deles é muito falha. Muito embora que essa comunidade, graças a Deus, tem aproveitado muito, porque sempre eu estou me reunindo com eles. Mudaram noventa por cento. Quando recebi esse pessoal aqui eram bêbados. É [...] aquelas coisa horrível. Esse CREI funcionava aqui na outra gestão. Quando eu passava, não tinha um dia para a polícia não estar aqui. Trabalhava mais com o apoio da polícia. Era gente entrando, vinha pegar funcionário, vinha pegar criança. Inclusive, graças a Deus, eu agradeço a Deus, não é mérito meu não [...] mas a maneira deles de ser melhorou. Então as crianças são civilizadas, pegas na hora certa e graças a Deus eu sinto que estou ajudando de qualquer forma. O CREI é uma das bases fundamentais para ajudar a zelar e cuidar, primeiro educando a criança, dando os primeiros passos de civilização e educação de como escovar os dentinhos, higiene geral, hora do banho, hora de deitar, hora de levantar, hora de comer, como a criança comer [...]. Porque geralmente são poucas as crianças que têm a educação de saber como é que vai comer. Tudo isso eles sabem, a hora de merendar, a hora de escovar os dentinhos, a hora de tomar um banho, a hora de dormir, e todos se acordam na hora certa. Então o CREI contribui muito, desde já se a pessoa [...] que estiver a frente dele tiver compromisso com a educação e também em orientar as pessoa que lidam com elas. Na maneira de falar, de pronunciar palavras.”

**G06** - “Daí eu volto, eu vou estar sempre falando do assistencialismo. Esse cuidar / educar, bom seria que esse cuidar fosse um cuidar pedagógico, mas não é. É um cuidar de dar banho, é um cuidar de dar comida, é um cuidar de dar aquela educação que não é dada em casa. Na verdade esse cuidar na educação infantil ele seria um cuidar se não fosse esse o assistencialista seria um cuidar emocional, um cuidar do ensino e aprendizagem, um cuidar cognitivo, seria um cuidar totalmente voltado para a educação da criança como um ser. Mas, no fim das contas o cuidar dos CREI's ele ainda está agregado ao cuidar da mãe e do pai que teria que ter em casa. É claro que dependendo do CREI e dependendo da gestora, a gente foge desse cuidar assistencialista. Na verdade a secretaria de educação, ela nos pede, até por uma questão de lei, que esse cuidar / educar seja completamente voltado para a educação. Mas o suporte, eu acho que ainda não tem para isso não.”

**G07** - “A gente prima muito pelo carinho. O cuidar da criança em todos os aspectos. Tanto no carinho, como na alimentação, como na higiene, a gente procura num todo. Enquanto diretora da creche esses são os meus pedidos para quem trabalha comigo. Independente de professor ou auxiliar de serviço, todas as pessoas têm por obrigação de tratar as crianças com carinho. Independente de qual criança que seja. Quando a gente vê alguma coisa assim, a gente chama, já teve casos de eu devolver, de funcionário daqui perder o emprego, por não cumprir o que deve ser feito. Não é porque eu digo não, é porque a criança deve ser bem tratada. Isso daí independente daqui, de qualquer canto, acho que a criança deve ser bem tratada. E principalmente aqui porque as crianças que a gente convive não são nossas. O seu você pode dar uma punição. A gente estava questionando isso hoje aqui. Tem uma menininha na turma de dois anos que morde que é uma maravilha. Ai entrou um pirralhinho ontem, foi o primeiro dia dele. A menina resolveu atacar o

menino. É lógico e evidente por mais cuidado que uma tia tenha, são vinte e três crianças numa salinha que ele está ali brincando, quando a tia está aqui dando atenção, ele já mordeu. Num caso desse, eu não estou nem botando culpa na tia. Ai claro que a mãe veio saber. Ai eu perguntei: mãe me diga uma coisa, o que é que eu posso fazer, que atitude eu posso tomar com essa criança? A gente vai conversar com a mãe. Mas, essas coisa as vezes você dá um corretivo quando acontece, né? Agora eu enquanto mãe eu digo, eu bati na boca dos meus filhos quando começaram a morder. Era um tapinha, não era nada de dramático. Ai a mãe dessa menina disse a tia aqui que quando ela mordesse podia dar um tapinha na boca. Eu disse a tia: você não é doida não, ela vai ser a primeira a lhe denunciar. Então eu digo assim: que atitude eu tomo numa hora dessa? Ai eu digo as tia: você já sabe que ela morde, procure ficar mais junto dela e dizendo sempre a ela que não pode morder. São crianças muito pequenas. Mas, o lema da gente é tratar bem independente do caso. Quando a gente vê que uma coisa foge ao nosso controle, a gente aciona o conselho tutelar, a gente conversa com elas. Agora eu vou ter a ajuda do UNIPÊ [...]. Hoje veio um professor com uma equipe da turma de psicologia que vão ficar dando uma assistência aqui a gente. Já joguei um caso de um menino nosso pra cima deles para ver se a gente consegue ajudar o menino. A gente procura fazer da melhor maneira possível para ajudar a criança e para a criança ser tratada da forma que deve ser tratada, dignamente. Na parte pedagógica é assim. Agora nos estamos até sem supervisor. Nós temos uma professora que é pedagoga. [...]. Normalmente, sentam as quatro professoras e fazem o planejamento. Que esse ano a gente está trabalhando. Esse ano a gente está implantando a [...] me fugiu o nome. Eu to com um caderno que tem, porque tem o nomezinho. Que tenta falar sobre, é os sentimentos? Me fugiu. Falar sobre amor, responsabilidade, carinho. E a gente vai trabalhar cada coisinha dessa dentro de um planejamento. Sexta-feira terminamos. Não[...] pois a gente sabe que falar de amor é muita coisa, né? Mas, que trabalharam durante uma semana só falando sobre isso. Fazendo tarefinhas, cantando tudo relacionado com isso. Então se faz um planejamento. Por exemplo: agora vem a páscoa, né? Então as meninas vão sentar e planejar a páscoa. E é dentro de cada turma. Por exemplo: a turma de dois anos trabalha de uma maneira, a de três de outra, ai vem a de quatro e a de cinco, que no caso a de cinco, ai entra mais a parte para eles realmente trabalharem nós e a de quatro. A de dois e a de três é mais assim com musiquinha, com brincadeirinha. Assim a parte pedagógica mesmo si a turminha de dois e de três não tem muita coisa. Mas, a gente faz da melhor maneira, porque a secretaria não me manda uma servidora. Porque cada setor tem um profissional. Então, eu relacionado com supervisão a gente entendo um pouquinho do dia a dia que você vai trabalhando. Eu digo as meninas das turmas de dois, três anos que eu acho que trabalhar o social com eles é muito melhor. Você ensinar a ir ao banheiro, ensinar a comer, ensinar a respeitar o coleguinha, porque aprendizagem mesmo dos conteúdos ele vai desenvolvendo no dia a dia. Mas, a gente tenta da melhor maneira possível, né?”

**G08** - “O cuidar, é aquele cuidar de higiene pessoal, aquele cuidado de alimentação, de uma alimentação balanceada de qualidade, isso é o cuidar. Aquele cuidado para não cair, para não se ferir, para se socializar com as demais crianças, para não ficar aquela criança isolada, isso é o cuidar. No educar, formas de tratamento e a higiene também é educar. Educar para a vida. Tem aquela preocupação em gerar na criança, o desejo de ser alguém no futuro. Você quer ser o que? Isso aí na educação. São as duas coisas, tanto é o cuidar [...] um ta junto com o outro, eu acho que é uma relação, eles nunca caminham separados, o educar e o cuidar. Porque, como a gente educaria sem o cuidar, e como a gente cuidaria sem a educação? Isso é uma coisa que caminha junto, Jamais a gente pode separar. Eu não considero, eu não vejo a coisa separada. Eu acho que a educação ela caminha junto com o cuidar. A mãe que cuida também educa, não é? E a gente esta ali, cuidando e educando. Porque às vezes as pessoas acham que educar é a parte pedagógica, não, educar é tudo. A maneira de sentar, a maneira de falar, a maneira de você se dirigir a outra pessoa, o respeito. Tudo isso já é educar. Então o cuidar e o educar não se separam não, nenhum dos dois.”

**G09** - “A prática do cuidar dar-se na higiene pessoal, na alimentação e, a prática do educar dar-se a parte pedagógica, [...] também temos uma equipe onde tem orientadora pedagógica, professora

de educação física [...] até porque a gente tá preparando a questão da cidadania, né. A criança vai desenvolver a identidade dela, vai desenvolver a autonomia dela dentro do CREI. Então essa parte do educar é muito importante porque antigamente era só o assistencialismo, a criança era só cuidada, a creche era vista como depósito de crianças, e hoje não, hoje eu tenho uma visão mais ampla, a educação já está dentro dos CREI's, a pré-escola está funcionando realmente, onde a criança já sai tendo conhecimento de mundo, já vem com seus conhecimentos prévios, mas aqui é ampliado, a criança já sai lendo, não convencionalmente, mas já sai uma base, preparada para uma série inicial na escola. A forma de educar está sendo [...] tem que ser ampliada em todos os aspectos. Tem andado junto o cuidar e o educar, não tá sendo aquela forma separada, fragmentada, mas tá sendo assim bem homogeneia, a parte do educar e do cuidar.”

**G10** - “O cuidar. Aqui é o seguinte. Nós enquanto CREI, antes que era creche. Hoje chamamos de Centro de Referência da Educação Infantil. Tendo em vista estar acontecendo algumas mudanças no cuidar e no educar. O que é o cuidar? É você dar alimentação, a higiene, tratar bem as crianças. E o educar? Ai é o cuidar porque quando entra aqui está sobre os nossos cuidados. Estamos cuidando. Desde a alimentação, as atividades que a criança exerce aqui do período de dois a seis anos. E o educar, é uma educação de qualidade que está acontecendo hoje nos CREI's, com relação ao tempo passado. A ampliação que está acontecendo desde a gestão passada. Desde o início de 2005 que começaram essas mudanças, as crianças estão sendo melhores cuidadas e melhores educadas.”

**G11** - “De forma assim, muito integral, uma equipe muito integral, uma equipe que trabalha com carinho, uma equipe que tem compromisso com a educação, com a comunidade, com as crianças. A gente procura fazer um trabalho com responsabilidade, com dedicação, com muita tranquilidade, porque, como eu te falei, a gente não é só responsável pela educação, nós somos também responsáveis pela formação de personalidade. Então a gente tem que dá o melhor de nós, para que mais tarde esse pessoa pequeno que está saindo daqui, ele sai com boa formação de personalidade. É uma responsabilidade grande, nossa, de toda equipe.”

**G12** - “O respeito pela criança de uma forma carinhosa, de uma forma respeitadora. Quando eu assumi como coordenadora a gente recebeu turmas de crianças muito agressivas. E assim, foi uma preocupação muito grande. E esse número de crianças agressivas foi regredindo durante os três anos. A gente vê, a gente sente, as mães reconhecem, os funcionários reconhecem que a gente não tem mais crianças problemas, que eram vistas como crianças problemas. Crianças agressivas, crianças rebeldes, crianças que se mutilava, a elas mesmas. Isso com um trabalho voltado pelo respeito, pelo carinho, pela compreensão no cuidar. Isso foi mudando assim claramente. Deixando assim nitidamente que esse é o caminho. E a gente entende que é isso que eles precisam. De atenção de carinho de respeito, incluir.”

**G13** - “No início quando a gente chegou, quando a gente cuidava só cuidava, não dava para educar [...]. O ano passado foi o primeiro ano de calma [...]. As meninas trabalham tudo educando, e eu sempre oriento as funcionárias que tudo a gente faz educando. O banho a gente faz educando. Os canequinhos deles é tudo marcado [...]. A criança de três anos já sabe o copo que ela bebe. Ela não sabe ler, mas já sabe qual é o dela. Ela olha e diz: ‘meu copo’ [...]. Ela identifica as toalhas [...]. A gente não tem dentro da escola uma equipe para trabalhar essa parte, planejamento a gente não tem. A prefeitura tem uma equipe e manda [...]. É como a nutricionista. Nós não temos nutricionista dentro do CREI. As nutricionistas fazem um trabalho geral. E a história do educar a gente faz junto com essa orientação que vem lá da secretaria. A psicopedagoga ela sempre vai lá. Mas, independente disso elas têm a reunião da equipe de assistente social [...]. Agora a gente está trabalhando o dia internacional da mulher e a páscoa [...]. As meninas falam na sala de aula [...]. Eu gostaria de levar palestra para lá, mas é um tumulto [...]. Eu ainda consigo fazer as comemorações, mas só Deus sabe. Por que não tem espaço [...]. A páscoa

os meninos já estão confeccionando os ovos de páscoa. Hoje foi a confecção com jornal cobrindo com papel seda ou então papel laminado, aí começa a trabalhar. As tias falam sobre a páscoa, cantam a música da páscoa. Há um trabalho em cima disso [...]. A gente começou com o carnaval. O carnaval foi: o carnaval na floresta [...]. a gente mostrou um painel azul com umas árvores. De um lado uma árvore queimada e na outra uma inteira. Então a gente mostrou para eles como é que a árvore estava triste que não tem frutos, pelada. E a outra árvore com frutos [...]. Agora a gente está juntando papel, os meninos estão recortando e estão trabalhando isso. Além disso, eles aprendem as letras que hoje é trabalhado as letras de barra. Ano passado as crianças já saíram sabendo o nome delas e já falavam inglês básico, que a professora dava pelo conhecimento dela. Eles se desenvolveram bastante, porque eu trabalho afetividade, muito afetividade lá dentro. Por quê? Por que a gente sabe que é um bairro de periferia. Até por que tem obrigação também. Mas, eu me preocupo muito com eles. Eu sou aquela gestora que também boto criança no colo. E elas gostam muito de mim. Eu tento ter essa proximidade delas. Por que na hora que elas chegam, que elas me cheiram eu sei se estão com febre ou não. É até uma maneira de voltar do portão. Em dizer: mãe vá levar sua filha. Por que há uma rejeição das mães. De parte das mães, elas rejeitam. Elas entregam o filho à creche como se fosse a mãe [...]. eu já atendi criança com erisipela, a menina estava com a perna inchada. Eu disse: não acredito não, liguei para a mãe de volta. A mãe estava com o telefone desligado. Liguei para a amiga dela, mandei dar o recado. Depois ela me retornou: 'olhe, ela disse que dissesse que ela não estava em casa'. Ai eu liguei para o conselho tutelar para fazer a notificação, porque ela rejeitou. Daí já liguei para o SAMUR. Já liguei para a prefeitura para pegar a criança de volta e liguei para o PSF. Porque o PSF é próximo [...]. Tem que ser num hospital que é para tomar bezetacil. O SAMU disse que estava ocupado e que não era urgência. Eu disse: muito bem eu estou dando o recado se o senhor não aceitar como urgência muito bem, mas está aqui anotado no livro de ocorrências que o senhor recebeu o telefonema. A responsabilidade é de vocês. De repente se aumentar a febre? Ai foi quando eles resolveram mandar. Daí também liguei para meu marido coitado [...]. Que também não é obrigação nossa [...]. Mas, é um direito da criança que a gente socorra. Então fui eu e a adjunta [...]. Deu tudo certo [...]. A mãe foi notificada. Essa semana a mesma mãe chegou de seis horas para pegar a criança. Ai a gente também chama o pessoal do conselho. Chega um pai embriagado, drogado, a gente telefona para o conselho também e segura a criança enquanto o conselho vem. Agora bote tempo, porque eles também têm dificuldades de transporte [...]. Eu também recebo crianças do, tem o sentinela e tem o CRAI, [...]. Eu não sou radical no número não. Quando eu estou com aquele número de crianças, de repente aparece aquela criança que está na rua. Ai, essa criança que está na rua ela está numa situação pior do que aquela que a mãe trabalha. Porque aquela que a mãe trabalha tem uma vó para cuidar e a mãe está indo pelo menos para dar de comer ao filho. E às vezes ela paga cinquenta reais a uma amiga, a amiga toma conta. Não está bem guardado, mas está melhor do que na rua pedindo esmolas. Para esses eu abro exceção, coloco na frente de todo mundo. Estamos lá com 187 na fila de espera [...].”

**G14** - “Olhe eu não defendo muito esse negócio do cuidar não. Não defendo por que cuidar da criança a mãe cuida, o vizinho cuida, o cuidar todo mundo cuida. Agora o cuidar, assim, o educar, o cuidar passa por dentro do educar. Porque assim a palavra cuidar vai sugerir coitado, alguém que se cuida, o bichinho a gente precisa de cuidar, o bichinho precisa de carinho, o bichinho, até parece que é um coitadinho, não é? O cuidar eu vejo assim como um coitadinho. É claro que dentro do espaço da educação infantil, esse cuidar tá dentro. A criança enquanto pessoa, enquanto ser, enquanto aprendizado [...]. A criança chega então a professora tira a roupa da criança, mas o cuidar a professora incentiva a tirar sua roupa ela mesma, ela mesma tirar seu sapato, ela mesma tirar a sua meia [...]. As crianças de dois anos elas aprendem aqui amarrar o sapato. Para ser independente. [...]. Elas estão sendo cuidadas e ao mesmo tempo aprendendo. As mães fazem a proteção em casa. Esse cuidar de casa eu acho que não seja o espaço de cuidado educacional. É uma visão totalmente diferente. As crianças de dois anos aqui elas trocam de roupa sozinhas. A professora orienta. Em casa eles não sabem tirar uma sandália, eles não sabem tirar um short, não sabem vestir uma calcinha [...]. É um cuidar educando [...]. Toda criança é super inteligente a gente não pode ficar passando a mão na cabeça. O bichinho não sabe, ele

sabe tem que incentivar o saber dele.”

**G15** - “O cuidar vai desde a alimentação até à saúde. O educar eu vejo a participação da educação principalmente nesta faixa etária, é um reforço para com os pais, os pais dão a parte deles e a educação aqui no CREI também, desde a aprendizagem até os limites deles.”

## ANEXO 04

### **QUADRO 04: CATEGORIA 3 – RELAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL – EFETIVAÇÃO DA PROTEÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS**

**G01Q03** - “Entre aspas. Porque a gente faz um trabalho aqui dentro e lá fora tem uma sociedade que transforma. Enquanto está aqui a gente tem esse cuidado. As vezes não sei se a palavra é proteger demais, mas a gente tenta trabalhar com eles para que eles possam ter uma visão futuramente de ser um cidadão, de ser uma pessoa crítica. Aqui elas estão longe das drogas, mas quando chega em casa a história é outra. Porque tem pais que é presidiário, que comandava a questão de matar, acerto de contas.”

**G01Q04** - “A gente tem uma parceria com o posto de saúde. Sempre tem um pessoal que vem trazer um atendimento para eles. Porque quando é a família que vai é mais complicado, porque tem a questão de ter vaga. Então com a parceria existe uma facilidade. Além de trabalhar com a criança aqui, trabalhamos também com a questão da violência, trabalhamos com a família. Não adianta a gente fazer um trabalho só aqui, a gente tem que desenvolver para a família. A gente convida a família, tem uma palestra com ela. Coloca para ela que ela tem que ver a questão do filho dela, e é nesse sentido que a gente tenta elevar a profissão, fazendo nossa parte aqui dentro. A alimentação vem. Tem de tudo, inclusive o que tem aqui não tem em casa. As vezes a gente sente uma resistência em algumas comidas. Por quê? Por que não tiveram em casa. Mas eles têm café da manhã, têm o almoço que é de onze horas, de duas horas eles têm o lanche, quatro e meia têm o jantar. Têm crianças que só jantam aqui e voltam no outro dia sem se alimentar.”

**G02Q03** - “A gente não pode nem negar sobre isso. Porque primeiro a maioria da nossa clientela são pessoas de baixa renda, de baixíssima renda. Onde a maioria das mães não só trabalham, muitas delas não trabalham, onde não tem alimentação nenhuma dentro de casa [...]. Não tem alimentação dentro de casa. O ciclo de amizade dessas pessoas, infelizmente pela condição social, é um ciclo muito vicioso, onde há o uso de drogas entre os pais, entre os familiares. O uso de álcool, a ingestão de álcool também entre os pais e familiares. A quantidade de pessoas que habitam o mesmo espaço é enorme, onde não tem separação de quarto de criança, quarto de adulto, é todo mundo no mesmo ambiente. Com certeza é uma proteção social a essa fase tão importante da vida onde você tem dentro do CREI não só a questão educacional como o cuidar é diário aqui. A gente tem o maior cuidado sobre o tipo de alimentação que se vai a mesa, o tipo de roupa que a gente tem aqui dentro, o cuidado com essa roupa. Quantas crianças nossas têm escabiose, quantas crianças nossas têm piolho. E isso a gente sabe que é higiene pessoal. É uma reeducação inclusive que a gente tem que fazer com os pais. Porque essas questões de pele, de cabelo que geralmente só dá, por conta não só da questão financeira, mas do cuidado mesmo com a criança e higiene pessoal. Eu acredito é sim uma forma de você proteger essa primeira idade.”

**G02Q04** - “Tendo espaço físico super limpo, os cuidados com relação a alimentação, a roupa, a higiene pessoal dessas crianças. Mas também tem a questão de nós trabalhamos com os pais sobre o que é dever e direito, não só do CREI enquanto creche e deles enquanto pais [...]. Nós passamos sempre pra eles que o estatuto da criança e do adolescente reza que algumas normas e deveres os pais têm e que não só o poder público tem que arcar com esses problemas e com essas questões. A partir do momento que o CREI também se comporta diante dos pais de chamar, de orientar, é uma forma também de proteção, é uma forma de visualizar ainda mais os direitos. Porque direito não é só aquilo que eu posso carregar, que eu posso levar, mas todo direito tem por trás deveres também. Eu só tenho direitos, se eu tiver também deveres. E a gente passa esses deveres para os pais e é aí onde o CREI se comporta como um mecanismo de efetivar direitos não só para as crianças, mas também para essa população mais carente.”

**G03Q03** - “Está. Isso aí eu não tenho dúvida. Sabe por quê? Olhe, aqui no CREI ninguém chama um nome, ninguém diz um palavrão. Eles estão livres de contato com menino de rua que fica botando besteira, quer dizer tem menino aí com dez anos já feito, oito anos feito. Quer dizer, aqui cada sala tem duas pessoas para olhar essas crianças. Tem a professora e tem o monitor. Então eu tenho de dois anos, tenho de três anos, quatro anos, tudo separado. É claro que eles estão mais bem protegidos do que na rua. Porque na rua eles estão por conta deles. O que alguém chegar e falar tá bom para eles. Aqui não. Aqui a gente vai ter cuidado como se expressar, como falar, o que vai falar. A gente tem cuidado até como conversar. Por que as vezes você pensa que eles tudinho ali com os olhinhos fechados, você pensa que eles estão dormindo, mas eles estão te escutando. Que às vezes na hora do lanche, eles acordam de duas horas, dizendo: ‘ô tia porque tu tava perguntando isso e isso a outra minha tia?’ Quer dizer, são curiosos. Imagina eles soltos na rua. Então aqui eles estão totalmente protegidos, de tudo.”

**G03Q04** - “Com relação à saúde. De mês e mês eu vou ao posto de saúde. Que hoje meu Deus, é uma negação a saúde. Eu vou atrás de uma médica para fazer visita. ‘A tem que buscar não sei o que [...]’. Minha amiga vamos como amiga, como mãe, você não vai lá pelo que você ganha, porque fulano manda não. Vamos como amiga, vamos como mãe. Aí eu trago na base da conversa. Aí eu sempre consigo remédio de febre, vômito, que é o remédio que ataca mais, disenteria e vitamina C. Por que isso? Porque a gente na matrícula pergunta e sabe qual é o remédio que ele pode tomar no caso de ficar doente. Isso é cuidado com a saúde.”

**G04Q03** - “Eu acho que ela está protegida sim. Porque aqui elas têm alimentação, elas têm educação, elas têm potencialização, elas convivem com as outras crianças e nessa convivência elas aprendem a repartir, a dividir, a socializar as coisas, compartilhar. Que muitas vezes elas talvez até não sejam influenciadas a fazerem isso e aqui a gente faz isso. Eu acho que isso é muito bom! Acho que o CREI só vem favorecer para que elas tenham uma vida melhor, para que elas tenham mais direitos, e para que elas tenham mais acesso a outro bens, que normalmente elas não teriam se não estivessem no CREI. Como ler, escrever. Os pequenos já sabem as tarefas, acesso a materiais, a jogos didáticos, tinta pincel, lápis, [...] vários tipos de lápis, [...] brinquedos, jogos didáticos. Essas coisas que muitas vezes elas não têm acesso pela própria vida delas. E aqui elas têm acesso a essas coisas. Por isso que acho que o CREI pode ser uma proteção social.”

**G04Q04** - “Nós aproveitamos para tratar temas como, por exemplo, questões raciais, questões de gênero. Quando acontece de um coleginha xingar o outro, a gente aproveita isso já para ir trabalhando desde pequeninhos essas questões. Então acho que tudo isso é muito positivo para a formação das crianças.”

**G05Q03** - “Ela é uma proteção social mais hoje ela é mais pedagógica, mais educadora, pois antigamente estávamos vinculados a SEDES e atualmente estamos vinculados a SEDEC. O CREI hoje em dia é uma verdadeira escola, tem aula mesmo, tem matrícula e tudo. É social na parte da alimentação.”

**G05Q04** - “A educação infantil pode contribuir muito, desde já através da orientação, da integração desse projeto [...] porque existem vários projetos que assistem a eles. Tem o bolsa família, têm outros de água e luz que a mãe recebe pelo compromisso. Os pais vêm mais com o sentido de receber os benefícios, mas que a criança em si, ela aprende. Além dela aprender, ela está se socializando, porque a maioria dos novatos quando eles entram vêm agressivos. Mordem, mordem muito e brigam e falam todo tipo de palavrão. Pode perguntar qualquer coisa a eles, principalmente sexo, eles sabem muito. Os pais fazem na vista deles. Eles dizem cada coisa que você fica pasma. Tem uma que tem três pais. Então tem aquele problema de pais diferentes. Aqui eu tenho mãe que tem cinco bebês, cada um de pais diferentes. Tem dia que vêm três pais, porque eles são amigos, se não eles brigavam. Eu digo você é pai desse, fulano é pai desse,

sicrano daquele, só não pode ter conversa aqui forte na frente das crianças. E vem tudo aqui fala comigo, cada um quer saber do seu filho e conversa e vai embora. São coisas que nós enquanto educadores temos que investir mais [...]. Para ser diretor de CREI tem que ter uma posição muito enérgica, tem que ser muito inteligente, ter muita coragem, porque aqui você é coordenadora, você é professora, você é inspetor de merenda, você é vigi, você é babá, você tem que dar conta da parte pedagógica dos projetos e eu não perco um [...] e também ver a parte da educação deles e da família [...]. A coordenadora tem que ser uma pessoa que faça por amor [...].”

**G06Q03** - “Sim. Muitas vezes eu tenho crianças que não tenho condições de deixar entrar, porque estão com problemas de pele. Sarna, impetigo que pega uma na outra. Eu estou dando um exemplo bem simples. Mas, às vezes eu pego o remédio para passar e fico com ela porque a violência, existe a violência doméstica, a violência sexual, a violência emocional que ela tem em casa e muitas vezes na verdade eu acho que de noventa por cento dessas mães que deixam os meninos lá não é pensando na questão educacional, até porque elas não têm consciência ainda disso. Elas não têm consciência ainda dessa mudança. Eu acho que a gente só mudou no papel a função dos CREI's, ou seja, da educação infantil. Os pais ainda não foram trabalhados para isso, ainda não têm uma visão disso. Então eles guardam os filhos lá porque eles vão ter cinco alimentações. Eles estão guardados de pais alcoólatras, de pais drogados, enfim. E das próprias mães também que são alcoólatras. Na verdade o que eu volto sempre, vou voltar sempre, mesmo que a secretaria me mate por conta disso, por eu estar dizendo isso, mas a gente volta sempre para o assistencialismo. Porque se a gente trabalhasse a comunidade quanto ao que é um CREI, ao que é uma creche, a gente também estaria trabalhando a educação infantil. Porque aí estes pais teriam noção de que os filhos deles estavam sendo estimulados, e eles não têm noção disso. Eles acham que eles estão guardando os filhos lá dentro.”

**G06Q04** - “A construção do saber. A construção da criança como cidadã. No caso lá do CREI a gente trabalha muito os direitos. Os direitos que elas têm tudo, dentro da faixa etária delas. A gente trabalha a criticidade, isso através das histórias infantis com releitura. Porque isso permite que a criança além dela exercitar a linguagem oral, não a escrita porque a gente não trabalha a escrita, mas a linguagem oral através de histórias e de recontagem de histórias, a gente dá essa oportunidade da criticidade desde pequenininho, porque ela pode ter uma visão diferente da história de chapeuzinho vermelho. E ela pode dar uma noção diferente do que o lobo ou do que a chapeuzinho poderia fazer. E a partir daí é que a gente trabalha essa criança, a visão de mundo que ela tem e dá esse espaço para que ela mantenha [...] às vezes quando você vai reclamar de alguma coisa, às vezes a gente até ri, pois elas falam que elas têm e elas usam o termo [...] se você for um dia lá, elas usam o termo direito. E eu trabalho muito essa questão de criticidade. Então isso tudo depende de como é dada a direção dentro do CREI. Que direcionamento é dado. Eu não tenho um quadro de professores, é um outro problema sério ainda nos CREI's, o quadro de professores que não são [...] são professores que têm o magistério da década de oitenta, da década de noventa, isso é complicadíssimo para você trabalhar uma educação formadora. Porque essas pessoas não têm uma abertura, e muitas das vezes não é abertura, elas não têm base. Muitas vezes são projetos que eu tenho, eu trabalho com gênero, mas é uma coisa assim difícil para mim trabalhar lá. Porque são professoras que não têm, elas não têm, como é que eu diria, não têm uma cultura, vamos dizer assim, de segurar alguns elementos da educação e saber trabalhar. A gente não consegue. Então, na verdade eu tento, eu faço o máximo que eu posso, mas eu não tenho uma estrutura legal para isso.”

**G07Q03** - “Está protegida socialmente. Com toda certeza. Muito melhor do que onde ela vive. Porque a gente sabe que tem muita criança que sai daqui e vai para o meio do mundo, anda fica solta e não tem estrutura, não tem educação. Então, eles vêm aqui. A realidade dessa minha creche aqui ela não é tanta não. A realidade nossa aqui, eu não tenho aqui nenhuma mãe analfabeta, nenhuma. Analfabeta é quem nem assina o nome, né? Todas elas aqui têm nome assinado, sempre estudaram alguma coisa. Quer dizer. [...]. E a realidade nossa daqui. Não é daquele pessoal de passar fome mesmo. A outra em que eu trabalhava era de passar fome

mesmo. Aqui são pessoas humildes, mas não chega a ser aquele pobre que não tem comer em casa. Então nossa realidade, ela é melhorzinha uma coisinha. Eu acho que eles aqui estão super protegidos.”

**G07Q04** - “Olhe, a gente hoje está muito bem assistido. E hoje a gente ainda tem um fator que é muito bom, porque vizinho a gente tem um PSF. Embora não seja o PSF das crianças, porque hoje é por região. Mas, qualquer eventualidade que a gente tenha nós somos socorridos. A dentista daqui, esse ano a gente ainda não procurou não. Mas, a dentista daqui ela tira sempre, uma vez por semana algumas vagas para atender a gente, não é a mãe não. Para o dentista fazer uma verificação. Nossas crianças são pesadas pelo pessoal do posto. Alimentação das creches para mim, a alimentação que a gente tem hoje é perfeita. Nós temos nutricionista, não em cada creche, nós temos a nutricionista que é da prefeitura. Nós temos em todas as creches, em todas as escolas uma supervisora de merenda. A comida é de alta qualidade. O que você vê chegar na creche de frutas de verdura, de tudo você tem. Você entra lá em casa eu nem compro isso. Para mim até enquanto mãe, enquanto dona de casa, eu acho perfeita. O cardápio deles é assim bem variado. A gente cria, a gente sai misturando. Tem duas frutas a gente mistura, faz suco. A gente procura fazer as coisas naturais para eles. Eu acho perfeita. E a gente ano passado implantou aqui, esse ano eu ainda não coloquei não, porque ainda está muito cedo. Mas, nós implantamos para a turma de três, quatro e cinco anos o self-service no almoço. Quem se serviam eram eles. Claro que acompanhado, claro que feito um trabalho antes. Isso se bota salada crua, quer dizer cenoura, beterraba e a gente começou a perceber as crianças da gente comerem essas coisas todinhas sem serem obrigadas. Porque eles se servem. E o desperdício de comida diminuiu muito. A gente colocava a comida no prato e ver eles colocarem. Foi lindo! Foi registrado [...]. A alimentação é toda feita na hora, no dia. Se sobrar comida aquela comida que sobra, por exemplo: se sobrar arroz, esse arroz de hoje vai para a geladeira porque a gente não vai jogar fora. Mas, esse arroz amanhã, ele vai ser servido para a gente funcionários, para as crianças não. Para a criança a comida é feita na hora. Muito boa a alimentação! Muitas vezes eu me pego assim com uma mãe. Me pego assim, não é brigando não! Porque a mãe diz: ‘hoje meu filho não veio não porque está com diarreia’. E eu digo: o que foi que houve? ‘Foi a comida da creche!’. Eu digo: foi não, eu fico indignada quando vejo uma mãe dizer isso. Que a comida altamente limpa, tudo dentro dos limites. Não se usa sal demais, não se usa óleo demais. Ai vai lá, vem cá, ela diz: ‘a então pode ser o todinho que tomou em casa ou o danone ou a pipoca que dão’. Nós temos casos que sabemos que as crianças não têm muita condição. Mas, aqui eles têm café da manhã, o lanche, o almoço, um lanche e uma janta. Quer dizer, eles estão bem alimentados, não é? E tudo [...] tem leite, tem farinha láctea. Tudo que você imaginar tem na dispensa. É muito bom! Eu dou muito valor a prefeitura nesse sentido. Tem lá suas falhas, tem né? [...]. Eu digo hoje pelas creches, as escolas não sei, pois não estou. Mas as creches nossas são muito bem assistidas.”

**G08Q03** - “Com certeza. A gente trabalha com uma comunidade muito pobre [...]. As crianças vivem na comunidade de taipa, entrando na beira do esgoto. Violência, droga, o cotidiano das crianças é isso [...]. Uma criança chegou chorando, eu fui cuidar dela, ela fez: apontou o dedo como se estivesse me apontando uma arma e ficou atirando. Pá, pá, pá, pá, pá [...]. Ai eu disse: ta chamando papai é? ‘Não, eu estou chamando minha mãe’. Ai eu fui e disse por que você esta fazendo pá, pá, pá, pá? Fazendo que não estava entendendo o pá, pá, pá, pá dele. [...] ‘Eu quero minha mãe e isso aqui é para matar você’. Então é o mundo em que eles vivem. E quando eles estão aqui, eles saem desse mundo. E a gente já está formando na cabecinha deles que eles podem sair desse mundo [...]. Porque na verdade eu considero a educação infantil a fase que era para ser melhor remunerada, melhor. Porque é na educação infantil que tem toda preparação. Quando a criança sai de uma comunidade carente e chega numa universidade é porque ela já conseguiu ultrapassar muitas barreiras. O que leva a ela ultrapassar muitas barreiras são os professores [...]. Uma criança dessas se a gente traumatiza, todos os sonhos dela vão por água abaixo. É na educação infantil que a gente tem que gerar ações, tem que implantar, tem que fazer a base mesmo. Se você fizer ao contrário, [...] você corta todo [...] já é muitas vezes uma criança com problemas. Você jamais calcula o que a gente vê dentro de uma creche dessa. É impossível uma pessoa de fora imaginar o que a gente vive aqui dentro. As coisas que essas crianças sabem

que a gente jamais imagina que uma criança de três anos sabe e se pronuncia e se revela. E a gente vem exatamente tentando mudar essa forma de pensar. O que é difícil. E por isso eu sou a favor, de quanto mais tempo elas passassem aqui, elas passem aqui melhor [...]. Eu fico para não viver no dia que tem que suspender uma atividade. Porque eu acho que é um espaço que elas têm para estar afastadas de um mundo que não deveria estar convivendo.”

**G08Q04** - “Uma das formas é isso. É estar num ambiente mais seguro, mais saudável. Aqui a gente tem acompanhamento odontológico, mas aqui a gente [...] enxerga, a gente percebe que a criança tem um problema de saúde, a gente procura [...]. agora mesmo temos uma criança que tem um mal cheiro no nariz, e a gente começou a perceber que ela tem enfermidade no nariz. E é impossível uma criança ter aquilo. Você chama os pais, você conversa, você orienta. Se os pais não podem a gente tenta. Procura o socorro no conselho tutelar, procura o socorro no PSF. Se o conselho tutelar não ajuda, se o PSF não ajuda, a gente vai buscar ajuda em outra fonte. Amanhã mesmo a menina vai levar no HU, uma criança que a gente procurou ajuda por aqui, mas não conseguiu em canto nenhum. Então ela vai, a gente vai levar [...]. Então isso são coisas que gera esse bem-estar social. Se é alguma que tenha problema de violência muito grande, a gente tem orientação com psicólogo e assistente social. Então existe isso. É fundamental que uma criança esteja numa creche. Mas, infelizmente não tem para todas. A demanda é muito grande e a oferta de vagas não cobre. Então eu acho que tudo isso é, a gente se preocupa com o bem-estar da criança e isso é ajuda social. Eu busco doações aí fora. Até dos Estados Unidos já veio doação parar aqui na creche. E a gente faz doações para as mães de roupas, de calçados. E a gente consegue às vezes doações. No início das atividades eu consegui uma doação da alpargata e olhe, foi ótimo! [...]. eu gostaria de fazer mais, mas infelizmente. O que eu acho que deveria ter era um psicólogo permanente aqui no CREI, vindo assim duas ou três vezes por semana já ajudaria [...]. E assim também uma assistente social, que a gente não conta direto não. Quando a gente precisa desse apoio tem que buscar apoio fora.”

**G09Q03** - “Acho que sim. É uma forma meio que de proteção. Nós nos responsabilizamos só aqui, lá fora nós não tiramos o direito da mãe, da família. Eu acho que o CREI deve trabalhar em conjunto com a comunidade, com a família, é uma continuação. Não tiramos o direito jamais da família nessa parte da educação. Então no que diz respeito a creche, nós nos responsabilizamos e o que diz respeito a educação na família, a família se responsabiliza.”

**G09Q04** - “O CREI tem colaborado garantido os próprios direitos da criança e também trazendo a própria família para dentro do CREI, para vivenciar junto realmente a educação que é dada aqui. Pra isso é oferecido também a comunidade, as famílias: oficinas, onde resgata também a cultura, a cidadania. Além dos projetos realizados com a parte pedagógica, todos os CREI's, direção e tudo mais, as mães saem com uma profissão daqui [...], saem daqui com uma fonte de renda, pois muitas das vezes elas não trabalham, não têm um emprego fixo e vêm pra cá e aprende oficina de crochê, pintura em tecido, de corte e costura. Então já têm uma profissão, e aí elas já saem preparadas, tanto nós ajuda. Aí a gente tá vendo se a comunidade está realmente trabalhando, tá vivenciando aqui conosco, tá vendo realmente o nosso trabalho que é feito com a criança, com os filhos deles. Em relação a parte social da criança realmente, a gente realmente vê [...] a gente trabalha dentro daqueles eixos temáticos dos Referências curriculares de educação, nele tem esse eixo identidade e autonomia, que é um eixo totalmente voltado para o social, a parte social da criança, onde ela vai desenvolver, ela chega aqui muitas vezes não sabem calçar um tênis, não sabem colocar uma colher na boca. Aí ela aprende a comer, ela aprende a se vestir, aprende a falar, o vocabulário melhora, o vocabulário da criança. Então a gente prepara realmente a criança para a vida social, para o mundo lá fora. Porque a criança muitas vezes chega com o vocabulário totalmente [...] você sabe como é né? [...] o que eles apreendem, o que eles vivenciam em casa, eles trazem para o CREI, mas aí quando eles chegam aqui essa parte educativa vai dando outra visão para eles encararem a sociedade lá fora de uma forma diferente, já com outro linguajar, com um vocabulário melhor. Isso aí também é a parte social da criança, isso prepara também a criança. Inclusive temos depoimentos das próprias mães falando que as crianças chegam em casa e quando a mãe fala um palavrão a criança diz: ‘Mãe não pode falar não! A tia disse que é errado,

que é feio'. Aí a própria criança já está ensinando ao pai, a mãe. Influencia de qualquer forma a família. A gente leva, a criança leva do CREI o que ela aprendeu para o convívio social na família. Isso é muito bom, é muito gratificante para a gente. Nós temos aí um depoimento de uma mãe no Jornal Correio, isto é muito gratificante para a gente, a gente vê o crescimento do nosso trabalho. Damos palestras aqui sobre sexualidade infantil, as questões de gênero, trabalhamos também as questões de gênero que é uma questão muito polêmica ainda. Muitas famílias têm aquele tabu que menina não brinca com carrinho e menino não brinca com boneca. A gente já vem trabalhando muito com essas questões de gênero. A gente tem mudado até muitas vezes a mentalidade dos pais em relação a muitas coisas. Para a gente significa um progresso, é um avanço muito grande. Tudo isso para a gente é influenciando a parte social da criança. O que aprende aqui, quando chega lá fora vai sociabilizando com as outras pessoas o que elas apreendem aqui. A gente tá tendo este retorno, esta troca de experiência, até porque a criança [...] a gente muitas vezes não recrimina o que eles trazem de fora porque é o mundo deles, é o conhecimento que eles têm, é o conhecimento de mundo, é o conhecimento prévio deles e isso vai sendo transformado. A gente tá aqui como agente transformador. A gente tá aqui para quê? É para isso que nós estamos aqui. E não dizer a criança assim bruscamente: 'Menino isso é feio!' Vai tirando de outra forma, vai repetindo aquela palavra que ele às vezes fala que a gente sabe que não tá certo. Então a gente vai falando a palavra correta normalmente para a criança entender, mas não recriminando. Isso é uma forma sutil de falar, de passar, de realmente repassar este conteúdo. E a gente tem visto graças a Deus muito progresso. A gente trabalha com proteção também por quê? Porque existem crianças que a gente sabe que tem problemas com a família, com pais separados. Então quando existe algum problema, que a gente sabe que não está ao nosso alcance, a gente encaminha para os órgãos competentes, que no caso o Conselho tutelar, que está sempre em parceria com o nosso CREI aqui, qualquer hora que a gente precisar do Conselho, ele está atuando e tem sempre se prontificado a nosso favor. Temos o caso de uma criança que a mãe é catadora de lixo e certo dia ela esqueceu realmente o filho no CREI. Esqueceu mesmo! Foi quando nós ligamos para o Conselho tutelar, acionamos o Conselho. O Conselho esteve aqui e tomou as devidas providências. Isso aqui trabalha como proteção realmente da criança, de todas as formas. Não é só no educar, não é só no cuidar na parte de higiene pessoal, não é só o cuidar do dia-dia, mas o cuidar que se refere também é esta parte também social da criança, porque isso não deixa de ser a parte social, porque quando um pai ou uma mãe abandona o filho e esquece um filho na Instituição, ele está realmente deixando a desejar a forma como ele está educando este filho, como ele tá assumindo a responsabilidade, ele tá faltando com a responsabilidade dele, aí é quando a gente chama os órgãos competentes que possam trabalhar com esta família, chamar a atenção destes pais para não acontecer mais isso ou então tomarem à criança e continuar com esta parte social que a mãe não tá podendo."

**G10Q03** - "Socialmente está protegida. Porque está acompanhada de educadores. De pessoas que cuidam delas. Acho que está protegida sim!"

**G10Q04** - "O que é o social? Saúde, educação, a segurança. Nos trabalhamos aqui em grupos e quando existe esse trabalho em grupo eu acredito o social. Porque o social é o grupo. O que é ligado a educação da criança. Tudo que se diz a educação. Então eu acho que está. A alimentação funciona muito bem aqui. Nós temos o café da manhã com vários alimentos que é necessário para a saúde deles, para uma boa nutrição. Inclusive recebemos crianças desnutridas. E quando essa criança passa assim mais ou menos dois meses, a gente já percebe a mudança no corpinho dela que já vai aumentando de peso, mudando o aspecto da criança que chega aqui triste. Aqui elas estão longe das drogas e da violência. Eu acredito que essas crianças moram aqui nessa periferia, o ambiente familiar delas, elas vivem próximo disso. E quando vêm para o CREI que passam a semana aqui durante o dia, eles estão longe desses problemas."

**G11Q03** - "Sim. Porque nós atendemos aqui, a minha clientela é noventa por cento de: filhos de pais presidiários, pais alcoólatras, mães alcoólatras, entende. Até certo ponto nós estamos protegendo esta criança socialmente. Ao passo de que se a gente deixar a mercê dos pais lá fora,

da comunidade, a criança não vai ter oportunidade de ter uma boa formação.”

**G11Q04** - “A criança passa o dia todo conosco. Aqui ela é bem cuidada, elas se alimentam, aqui se trabalham hábitos da atitude da criança, elas recebem orientação, tomam dois banhos por dia, elas têm recreação, elas recebem orientações pedagógicas. Então é tudo isto que a gente faz no nosso dia-dia. Tem o trabalho social, tem as datas comemorativas, que a gente faz as comemorações. É todo um trabalho que engloba todo o contexto que uma criança tem necessidade para se desenvolver dentro de sua sociedade.”

**G12Q03** - “Ela está protegida, mas não é só isso. Ela está em fase de crescimento e de preparação. Que antes era só essa proteção. Aparentemente, né? E hoje não além da proteção, ela está se educando. Ela está sendo vista como um ser pensante. Um ser que age [...]. Quando você dá autonomia àquela criança ela se desenvolve bem mais. Ela cresce bem mais saudável. São crianças mais participativas, mais felizes. O que a gente vê hoje é a criança feliz.”

**G12Q04** - “Desde a observação à orientação à família, a observação como é que essa criança chega, como ela reage. A parceria com o conselho tutelar. A parceria com o PSF vizinho. Nós temos essa parceria. A parceria com a universidade federal. A gente tem na área de enfermagem [...]. E isso é muito bom, porque eles nos visitam, eles nos orientam. Eles nos proporcionam momentos de orientação, de palestras e também de observação. Eu acho que aí está a saúde, a educação, o respeito e o lazer. E hoje nossas crianças são podadas. Você não sabe a alegria deles em ocuparem esses espaços. Hoje elas moram em quatinhos muito pequenos, não têm mais quintal, não pode mais brincar na rua porque a violência [...]. Eles usam esses espaços, eles exploram mesmo, em todos os sentidos. E aqui a gente passa diariamente dez horas com essas crianças. A gente está observando o comportamento, a gente está observando a saúde, a gente está observando o aprendizado, a parte da alimentação. É um leque de responsabilidades [...]. É um espaço muito bom de se trabalhar e vale a pena.”

**G13Q03** - “A criança está protegida no CREI. Eu acredito que sim! Porque eu tenho muito cuidado e a gente tem muito cuidado com essas crianças.”

**G13Q04** - “Protege, por exemplo, na questão dos pais. Se os pais não têm condições, eles saem para trabalhar e deixar essa criança a mercê, vulnerável. Porque ela está lá, qualquer coisa pode acontecer [...]. Tem mãe que está em casa, mas não cuida da criança. A criança está na rua. Tinha uma criança que estava botando verme pela boca. O berçário do CREI é todo de cerâmica tudo limpinho. Quando chegam para entrar no berçário eu mando tirar a sandália para não levar poeira. E a criança botando verme pela boca não tinha nem um ano [...]. Uma crise dessas é porque a criança tem demais [...]. é tanto que faz até risco dar um medicamento. Porque elas podem querer sair de uma vez, e fechar a glote e a criança morrer. A gente conversou com a mãe e ela disse que tinha sido daqui. Porque tudo elas dizem que foi daqui [...]. Mas a avó disse a mim que a criança só vivia no rego. Aquelas valas que passam na frente. Ela disse: ‘olha ela não liga! O menino vive aí por dentro dos regos’. [...]. A questão de pele, a própria rejeição. Ela está também sujeita a febre [...]. Tem um que a mãe estava gestante e o pai chegou drogado. Foi uma confusão nesse dia [...]. eu tinha saído, estava na secretaria resolvendo um problema. Ligaram para mim: ‘dona [...] não sei mais o que fazer não, eu estou com um bebê aqui que o pai está lá fora drogado querendo levar a criança’. Eu disse: não vai levar! Se ele está drogado, ele não vai levar. Quando cheguei ele já tinha ido embora [...]. A gente ficou aguardando a mãe e o pessoal do conselho tutelar. Quando chegaram a mãe estava com um barrigão prestes a ter neném. Ela entregou uma carta a gente dizendo que quando ela fosse ter neném ela queria que a gente arranjasse um meio das crianças ficarem protegidas. Porque ela tinha duas meninas e estava com medo porque quando ele bebia ele mexia com as meninas. Aí a gente falou com o pessoal do conselho. Nesse mesmo dia ele queria botar fogo na casa, estava drogado, embriagado, tudo misturado [...]. Nessa mesma noite quando ela saiu de lá, que levou a criança do CREI e foi para casa, ligou para mim. Disse que ele queria botar fogo [...]. As tias fora lá, pegaram as meninas e

deixaram no Jesus de Nazareth e a mãe ficou na casa de passagem para ele na fazer nada com ela. Porque ele queria matá-la [...]. As meninas ficaram no abrigo até que ela tivesse o parto e passasse quatro meses [...]. A gente atende crianças que assistem a filmes pornô e chegam lá dizendo as coisas. A gente recebe crianças com jeito que esta sendo abusada. Quando a gente percebe isso já entra em contato com o pessoal do conselho. Eu já mandei uns cinco casos desse tipo [...]. Uma criança dessas não tem proteção nenhuma. Sem contar que tem o lado econômico, que elas não têm com o que se alimentar [...]. A gente começou as aulas dia 21. Até o meio de fevereiro estavam comendo feitos loucos. Ai começam a ficar mais fartas e vai diminuindo. Você fica admirado. Como é que uma criança de dois anos come dois, três pratos? A barriga fica dilatada de grande [...]. Eu entrei com uma ideologia. Porque se for pelo salário você não trabalha, é muito pouco. Mas, eu entrei com aquela ânsia de trabalhar, de conhecer, de pesquisar. Queria, tinha até um projeto junto com o PSF e com a alimentação. Eu ainda consigo pegar os exames e olhar. Se a criança está com anemia já mando a mãe procurar o médico porque deve ser verminose. E a gente faz uma alimentação assim bem balanceada. Para essas crianças assim, a gente tenta dar fígado, rapadura. Eu pedi na prefeitura que mandasse rapadura no lugar de doce [...]. Eu queria fazer uma per-capita bem organizada. Não é a per capita que eles mandam fazer não [...]. Eu queria ver a quantidade que a criança comia e ver porque ela não engordava, e só a barriga crescia. Com certeza essa criança estava com verminose, estava com anemia também. Agora mesmo eu estou com crianças tirando pedaços da parede para comer. A gente diz a mãe, mas a mãe diz: 'eu não tenho tempo, vou deixar a loja? Essa tem uma lojinha. Porque lá é variado. Tem filho de sociólogo, tem filho de catador de lixo, filho de pedinte, tem filho de uma diretora do centro da juventude, tem filho de uma bióloga. É a que tem uma lojinha e a menina está comendo barro. Tirando barro da parede. E eu sei que é verminose. Mas, eu não posso dar nenhum medicamento porque não posso me responsabilizar. [...]. E eles têm um aspecto, você olha assim não é aquela história: é menino de creche. Eu estava lendo um depoimento de Cora Coralina e ela disse que creche era um lugar frio, sem vida, só se for a que ela conheceu. Porque na que eu trabalho não é não [...]. Lá é muita alegria, os meninos brincam é muito e cantam e me beijam e correm e eu os deixo a vontade. Não é que eu queira ser a melhor, mas é porque eu criei meu filho assim. Eu vejo os meninos do CREI como parte de mim também [...]. Eu acho que deve ser assim. Tem um que saiu de lá que eu acho que era superdotado. Com um ano e três meses ele sabia todos os nomes das crianças da sala, o nome da rua e o número da casa. [...] Quando ele entrou chorava direto, então eu grudei ele em mim e ele ficou grudado em mim feito mãe canguru. Porque ele era magrinho e dava para fazer isso. E eu atendia todo mundo com ele grudado. Até na secretaria me chamaram que não pode ser assim. Mas não pode, eu vou deixar ser assim. É uma experiência que eu estou fazendo eu quero saber o que está acontecendo. Chamei a mãe e perguntei por quê? A mãe disse que dividia ele com um mioma muito grande, o filho mais novo já tinha 17 anos, quer dizer, houve uma rejeição dessa criança. O menino inconsciente. Porque ela era louca por ele. Depois de certo tempo eu comecei acostumando na sala. Saia deixava ele um pouquinho lá, ele chorava, mas foi se acostumando. Até que ele se acostumou com uma tia lá. Conversava muito com a gente [...]. E ele hoje é inteligente, desenvolveu [...], foi para escola e a professora perguntou de onde ele veio. Porque era um menino muito desenvolvido. E ele chegou lá e foi logo estranhando: 'mas aqui a gente lancha na sala, na minha escola tem lugar de lanchar, lugar de lanchar é refeitório'. Isso para uma criança de quatro anos? Tem um outro que ele tinha um sopro no coração e era cheio de feridinha quando chegou lá. E eu notei que ele tinha problema emocional. Comecei, eu disse: gente tem a cabecinha dele vamos cheirar aqui que não tem ferida. Primeiro eu vi que não era escabiose. Ela trouxe até um atestado. Pode ser um processo alérgico ou alguma rejeição. Daí puxei a vida da mãe. Ela era um caso de um homem casado e brigavam muito e o menino via. A gente começou a cheirar o menino e ele foi melhorando. E eu dizia: beije ele, abraça ele, que isso é falta de amor [...]. Hoje ele tem quatro anos, tá lá, senta no meu colo, mexe no computador, conhece a primeira letra de todos os meninos da sala de aula. Desenvolveu bastante [...]. Eles são bastante independentes. Porque a gente não fica com um só, como a gente faz em casa, eles se desenvolvem bastante. Eles se defendem, eles se vestem sozinhos [...]. Se a gente tivesse pessoas mais preparadas a coisa ainda era melhor."

**G14Q03** - "Eu acredito que sim! As crianças aqui no CREI estão resguardadas socialmente."

**G14Q04** - “A gente trabalha, toda secretaria, possa ser que a gente tenha algumas falhas. Mas pelo menos a gente tem na parte da alimentação, a gente tem uma nutricionista que a gente faz um cardápio semanal. Se tem alguma coisa que não é aceita elas trocam. Orientam se a forma de manusear o alimento está correta, a quantidade [...]. E tem de certa forma uma alimentação balanceada. Rica em frutas verduras. E as crianças também têm um espaço que elas vão aprender a comer verduras. Por que em casa eles não gostam. Tem crianças que não gosta de frutas nenhuma. Nesse sentido a questão da alimentação eu acredito que vem sendo trabalhado muito bem. Na parte de educação tem dado cursos de capacitação e material didático também nunca falta para gente [...]. Na questão da segurança, a gente graças a Deus, é um ambiente tranquilo, nos temos a parte de segurança eles ajudam [...]. Na questão da saúde, a gente bate muito nessa tecla com os pais que eles têm que fazer os exames. E o PSF também tem dado um apoio muito bom para a gente. A gente tem um elo muito grande com o PSF, eles têm vindo aqui fazer palestras, reuniões com a coordenação e com os pais. A gente às vezes chega a querer ameaçar assim a suspender, mas a gente não suspende por que a criança não tem culpa disso, quem tem culpa são os pais. Mas, a gente consegue muitas coisas através do conselho tutelar e o conselho tutelar chama a família. Por que nas muitas vezes que a gente pede para fazer os exames a criança está realmente com problema. Então a gente faz o encaminhamento. Se a gente ver que a criança tem algumas necessidades especiais que a gente não atende, a gente faz o encaminhamento ou junto com a secretaria ou direto. [...]. A gente não tem uma equipe aqui dentro. A gente não tem uma equipe de nutricionista, não tem uma pedagoga, a gente não tem. Mas se a gente precisar de alguma coisa a secretaria manda. [...] Aqui eles aprendem a se alimentarem melhor e da forma correta. É porque muitas vezes os pais falam que em casa eles não gostam de verduras, não consomem algum tipo de verdura, legumes e de frutas. Mas, depende muito da forma que como isso é oferecido para eles. E aqui eles acabam aprendendo a gostar e a comer tudo. Porque existe uma variedade muito grande um cardápio ele é muito variado. A comida, as verduras, as frutas de uma forma em geral, elas são oferecidas de várias formas [...]. Isso é um dos motivos pelos quais os pais procuram muito. Porque, meu filho não gostava disso, não gostava daquilo, e hoje ele come tudo, se alimenta muito bem. Muitos deles não têm em casa alimentação, outro tem, mas é oferecido de qualquer jeito. A gente aqui tem esse cuidado.”

**G15Q03** - “A criança esta protegida socialmente sim! Pois aqui dentro eles têm toda está proteção, porque lá fora os pais, noventa por cento, sai para trabalhar e eles não têm como se proteger, ficam na mão de um e de outro. Uns ficam na rua. E aqui eles têm está proteção. Desde o humano, do carinho até a alimentação.”

**G15Q04** - “Na proteção vem primeiro o humano, trabalhar com eles a violência, a não violência, o respeito entre si e desde os seus seis meses de idade eles já vão treinando em conviver com o outro, a respeitar o outro, trabalhando a exclusão, esta é a parte mais importante. A parte da saúde está precária, tem uma divisória. Primeiro de tudo o CREI, a gente vê como um espaço de lazer, as crianças vêm brincar, vêm aprender, vêm se divertir, vêm ter está proteção aqui. Mesmo que seja do lado da saúde, mas no momento em que a criança adocece, precisa chamar os pais para que eles tenham consciência do seu papel para com a criança.”