

**INFÂNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE  
A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**FABIANA SOARES PIMENTEL**

**FABIANA SOARES PIMENTEL**

**INFÂNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Universidade Federal de Goiás  
Campus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2014

**FABIANA SOARES PIMENTEL**

**INFÂNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Altina Abadia da Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

**CATALÃO/2014**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BSCAC/UFG**

P 644i Pimentel, Fabiana Soares.  
Infâncias e Direitos das crianças na educação infantil  
[manuscrito]: Uma análise a partir do Projeto Político  
Pedagógico/ Fabiana Soares Pimentel. - 2014.  
xv, 144 f. : il., figs, tabs, qds.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Altina Abadia da Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.  
Bibliografia.  
Inclui lista de figuras, siglas, tabelas e quadros.  
Apêndice.

1.Educação Infantil. 2. Direito das Crianças. 3. Projeto  
Político Pedagógico. I.Título.

CDU: 37.014

**FABIANA SOARES PIMENTEL**

**INFÂNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Dissertação defendida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão para a obtenção do título de Mestre em Educação, em 14 de março de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profª Drª Altina Abadia da Silva  
PPGEDUC – Campus Catalão – Universidade Federal de Goiás  
Presidente da Banca

---

Profª Drª Myrtes Dias da Cunha  
PPGED – FACED Universidade Federal de Uberlândia – UFU

---

Profª Drª Selma Martines Peres  
PPGEDUC – Campus Catalão – Universidade Federal de Goiás

♥ Para Clésio,  
Nathália e Gabriella ♥

## AGRADECIMENTOS

Este estudo se tornou possível porque contou com a colaboração de muitas pessoas às quais gostaria de agradecer imensamente.

A Deus sobre todas as coisas, pois foi e sempre será meu refúgio e fortaleza em todo o tempo.  
A Ele toda honra e toda glória.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Altina Abadia da Silva pela orientação, pela parceria, pela oportunidade e privilégio de compartilhar com ela momentos de aprendizagem, sensibilidade e envolvimento com a Educação de crianças de zero a seis anos. Agradeço-lhe também pelas palavras de ânimo e incentivo. Minha sincera gratidão.

Ao meu esposo Clésio por todos os momentos compartilhados, por ter me ajudado com as meninas nos momentos em que mais precisei, por sua paciência, compreensão e sabedoria.

As minhas filhas Nathália e Gabriella, que são a minha alegria, a motivação de minha força e empenho em tentar ser uma mãe melhor a cada dia. Ainda pequenas, mas tão compreensivas amorosas, sempre demonstrando respeito às jornadas de estudo e viagens da mamãe. Presentes mais lindos e especiais que Deus me deu. A vocês o meu eterno amor.

A minha mãe Cilça pelo constante estímulo e aconselhamento para a realização de meus estudos. Sou eternamente grata pelos cuidados, pelas orações, pela educação moral e espiritual, com os quais aprendi a não ter medo da vida e a enfrentar os desafios e obstáculos.

Ao meu pai, Vanderlei (In Memoriam) que mesmo não estando aqui, sei que sentiria orgulho e grande satisfação em compartilhar comigo o esforço e a tentativa em ser uma profissional melhor.

A minha Irmã Luciana, pelo incentivo, sorrisos, choros, preocupações e ajuda nos momentos difíceis. Amo você!

Ao meu irmão Fabio-Lucio, que mesmo longe sempre me desejou muitas vitórias.

A minha sogra Prisca pelo carinho, respeito e ajuda sempre que precisei nas muitas viagens.  
Sou grata, pois sempre me aconselhou a continuar.

À minha querida cunhada e amiga mais chegada que uma irmã Márcia Rejane pelas orações e apoio. Você é para mim uma referência de fé e dedicação à família e ao trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Campus Catalão, nas pessoas de seus atuais coordenadores, Prof. Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Gonçalves e Prof. Dr.<sup>a</sup> Selma Martines Peres. Sou grata pela dedicação e competência de vocês em elevar a Pós-Graduação em Educação recém-instituída. Obrigada professoras por se empenharem pelos alunos deste programa.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Myrtes Dias da Cunha pela leitura atenta e criteriosa e por seus apontamentos na banca de qualificação, os quais foram pertinentes e extremamente valiosos para este trabalho.

Aos Secretários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Campus Catalão, Roberto Ferreira Tavares e Renata Cristine Santos pela disposição na resolução das demandas dos alunos e pelo atendimento sempre cordial e respeitoso.

Aos meus professores do Curso de Mestrado em Educação da FE-UFG – Campus Catalão, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Gonçalves, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Altina Abadia da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida Maria Almeida Barros, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulcéria Tartuci, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Lopes Rossi, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Marta Lopes Flores e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Martines Peres, por terem contribuído diretamente com minha formação acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e a toda equipe da SME pela acolhida do projeto de pesquisa e pela disponibilização das informações necessárias.

As professoras, coordenadoras e diretoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa nos dando informações preciosas para a realização deste trabalho.

À 2.<sup>a</sup> turma de Mestrado. Os momentos de convivência foram curtos, mas de significativos debates e crescimento acadêmico e pessoal.

À CAPES pelo apoio financeiro, contribuindo para o processo de dedicação à pesquisa.

Mesmo sem mencioná-los nominalmente, agradeço enfim a todos que contribuíram de alguma forma para a materialização deste projeto.



## RESUMO

PIMENTEL, Fabiana Soares. *Infâncias e direitos das crianças na Educação Infantil: uma análise a partir do Projeto Político Pedagógico*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Campus Catalão. Universidade Federal de Goiás, Catalão. 2014.

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão. Investigamos um tema que expressa uma urgência significativa para a educação infantil: a relação/articulação entre Projeto Político Pedagógico e a garantia dos direitos da criança, destacando-se as políticas implementadas nas últimas décadas e as práticas educativas. A investigação teve como objetivo compreender como o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de organização do trabalho político e pedagógico que revele e efetive a criança como sujeito de direitos. A metodologia da investigação fundamentou-se na pesquisa qualitativa e os instrumentos para a obtenção dos dados abrangeram observações, registros em diário de campo e entrevistas. Na análise documental, trabalhamos com documentos oficiais, voltados para a Educação Infantil, elaborados pelo MEC, pela SME, pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, e pelas Instituições Pesquisadas (Projeto Político Pedagógico). A pesquisa empírica foi realizada em duas etapas, sendo a primeira constituída por observações e registros em dois Centros Municipais de Educação Infantil em Goiânia, a segunda por realização de entrevistas nessas instituições. O referencial teórico utilizado para análise e reflexão crítica do objeto de estudo foi constituído a partir de autores com produção significativa tanto no campo das políticas educacionais, quanto na área das práticas educativas para Educação Infantil como: Ariés (1981); Charlot (1986); Kramer (1995); Kuhlmann Jr. (2001); Merisse (1997); Rizzinni (2008); Rosemberg (1989); Haddad (1991) e outros. Os resultados desse estudo indicaram que a partir da segunda metade do século XX, aquilo que se constitui história da infância e da criança brasileira, e conseqüentemente a formulação de suas concepções, foi sintetizada pelo recorte do aparato jurídico-legal. Portanto, considera-se que sem a apreensão daquilo que se entende por infância, criança e seus direitos no campo da relação entre lógico-histórico e das condições concretas e objetivas e dos projetos políticos pedagógicos das instituições de educação infantil, a concepção e efetivação de infância, criança e seus direitos, continuam abstratas. Por fim, enfatiza-se a necessidade de compreender os processos de construção da Educação Infantil, que garantam, acima de tudo, os direitos das crianças.

Palavras-chave: infância; educação infantil; projeto político pedagógico; direitos das crianças.

## ABSTRACT

PIMENTEL, Fabiana Soares. Childhood and children's rights in childhood education: an analysis based from the Political Educational Project. 2014. 150 f. Dissertation (Masters of Education) – Education Faculty, Federal University of Goiás, Catalão, Brazil 2014.

This research is developed for Post Graduate program in Education of the Federal University of Goiás – Catalão campus, related to the Research: Educational Practices, Educational Politics and Inclusion. The research is a subject that expresses an urgency of early childhood education: the articulation between the Political Educational Project and the assurance of children's rights, focusing on the politics implemented in the last decades and the educational practices. The goal of this research is to comprehend if the Political Educational Project is an instrument of organization in the political and educational in which reveals and effectively has a child as the subject of rights. The methodology of investigation was fundamental in the qualitative research and instrumental in obtaining the data involved, registered from multiple interviews and from outside studies. The documental analysis, we worked with official documents that focused on Childhood Education, elaborated by MEC, from SME, through the Municipal Counselor of Education of Goiania, and from Researched Institutions (Political Educational Project). The empirical research was accomplished in two phases, being that the first one was constituted by observations and data from two Municipal Centers of Education in Goiania, and the second one was accomplished by interviewing in such institutions. The theoretical reference utilized for the analysis and the critical reflection of the subject of study was created from different authors with significant production on the Educational Politics, as well as the practical education focused on childhood, such as: Ariés (1981); Charlot (1986); Kramer (1995); Kuhlmann Jr. (2001); Merisse (1997); Rizzinni (2008); Rosemberg (1989); Haddad (1991) and others. The results of this study indicated that starting on the second half of the XX century, in which the history of the childhood in Brazilian children was created, and consequently the formulation of its conceptions, it was defined by its judicial and legal system. Therefore, it's considered that without the knowledge of childhood, children and its rights are in relation to the historical, logical and the concrete conditions and goals of political projects and educational institutions of childhood, conceptions of childhood and children, continues to be abstract. I emphasize of the necessity to comprehend the process of building early childhood education, in which will guaranty, above all, the children's rights.

Keywords: Childhood, children's education, political educational project, children's rights.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Auxiliar de Atividades Educativas
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CCs	Centros Comunitários
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFPE	Centro de Formação de Professores da Educação
CF	Constituição Federal
CEI	Centro de Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DAE	Departamento de Administração Educacional
DCNCr	Departamento Nacional da Criança
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DEI	Divisão de Educação Infantil
DEPE	Departamento Pedagógico
DNCR	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Escola Municipal de Educação Fundamental
FE	Faculdade de Educação
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNCAD	Fundação da Criança e do Adolescente e da Integração do Deficiente
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUMDEC	Fundo Municipal de Desenvolvimento Comunitário
GTs	Grupos de Trabalho

IPAI	Instituto da Proteção e Assistência à Infância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Assistência à Comunidade
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
OAB	Organização dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Proposta Político Pedagógica
RECNEIS	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SAS	Secretaria de Estado de Assistência Social
SEMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
UBES	União Brasileira de Estudantes
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Ensino
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
URE	Unidade Regional de Ensino
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>QUADRO 1 - COMPARATIVO ENTRE O CÓDIGO DE MENORES DE 1979 E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE 1990 .....</b>	<b>58</b>
<b>QUADRO 2 – ROTINA DOS CMEI's PESQUISADOS.....</b>	<b>120</b>
<b>FIGURA 1 - BANHEIRO DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>110</b>
<b>FIGURA 2 - REFEITÓRIO ADAPTADO.....</b>	<b>110</b>
<b>FIGURA 3 – ESTRUTURA FÍSICA DE PLACAS DE CIMENTO .....</b>	<b>111</b>
<b>FIGURA 4 – PARQUE DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>111</b>
<b>FIGURA 5 – SALA DO AGRUPAMENTO PRÉ-ESCOLA .....</b>	<b>112</b>
<b>FIGURA 6 – CASINHA DE BRINQUEDOS .....</b>	<b>113</b>
<b>FIGURA 7 – PARQUE DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>113</b>
<b>FIGURA 8 – PARQUE DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>114</b>
<b>FIGURA 9 – PARQUE DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>114</b>
<b>FIGURA 10 – PARQUINHO DE AREIA COBERTO.....</b>	<b>115</b>
<b>FIGURA 11 – REFEITÓRIO COBERTO COM SISTEMA SELF- SERVICE.....</b>	<b>115</b>
<b>FIGURA 12 – SALA DO AGRUPAMENTO PRÉ-ESCOLA .....</b>	<b>115</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - QUANTIDADE DE CRIANÇAS, PROFESSORES E AUXILIARES DO CMEI 1 .....	83
<b>TABELA 2</b> - COLETIVO INSITTUCIONAL DO CMEI 1 .....	84
<b>TABELA 3</b> - QUANTIDADE DE CRIANÇAS, PROFESSORES E AUXILIARES DO CMEI 2 .....	85
<b>TABELA 4</b> – COLETIVO INSTITUCIONAL DO CMEI 2 .....	86
<b>TABELA 5</b> – QUANTITATIVO DE CMEI’S CONSTRUÍDOS COM PLACAS DE CIMENTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM GOIÂNIA .....	106

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>22</b>
<b>INFÂNCIAS E CRIANÇAS: QUE LUGARES SÃO ESSES?.....</b>	<b>22</b>
1.1 Infâncias e Crianças.....	22
1.2 A garantia dos Direitos da Infância .....	31
1.3 A criança como sujeito de direitos .....	36
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>45</b>
<b>A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO LEGAL.....</b>	<b>45</b>
2.1 A propagação das creches .....	45
2.2 O atendimento à infância no Brasil .....	48
2.3 A Criança na Constituição Federal.....	53
2.4 A Criança no Estatuto da Criança e do Adolescente.....	57
2.5 Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	62
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>70</b>
<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM GOIÂNIA</b> <b>.....</b>	<b>70</b>
3.1 Contextualizando as políticas públicas.....	70
3.2 Contextualizando o atendimento da criança de zero até seis anos de idade em Goiânia - a organização do trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).....	74
3.3 Contextualizando as instituições pesquisadas .....	82
<b>CMEI 1:</b> .....	82
<b>CMEI 2</b> .....	84

<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>88</b>
-------------------------	-----------

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CRIANÇA SUJEITO DE DIREITOS. 88**

4.1 O Projeto Político Pedagógico.....	88
4.2 A participação dos pais no Projeto Político Pedagógico: possibilidades e desafios .....	95
4.3 O Projeto Político Pedagógico e os ambientes e espaços físicos da Educação Infantil	102
4.4 O Projeto Político Pedagógico e a ação Pedagógica .....	117

**CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 124**

**APÊNDICES ..... 137**

<b>APÊNDICE A – OFÍCIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE C – CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE E - CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO: SEGUNDO SEMESTRE / 2012 .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE F - RESOLUÇÕES DO CONSELHO MUNICIPAL DE GOIÂNIA QUE DIZEM RESPEITO À EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>144</b>



## INTRODUÇÃO

Os estudos que abordam a criança e a infância, constituem-se um campo fértil de pesquisa e produção do conhecimento. Muitos trabalhos têm discutido sobre essa temática, a partir de diferentes eixos, como a organização do trabalho pedagógico, a formação de professores para educação da infância, as teorias do desenvolvimento infantil, as políticas públicas, entre outros.

O histórico da educação brasileira retrata mudanças constantes decorrentes das modificações econômicas, políticas e sociais que acabam por alterar a compreensão que se tem da criança. A complexidade do mundo e das relações humanas vem exigindo dos profissionais que pesquisam a criança inserida na Educação Infantil<sup>1</sup> um olhar científico sobre este tema. Diante disso, a atualidade nos remete a pensar a respeito da criança e da infância e dos locais nos quais ela convive.

O campo das políticas sociais e educacionais para a primeira etapa da educação básica reúne uma grande diversidade de experiências e reflexões, envolvendo diversas áreas do conhecimento, múltiplos espaços de ações e projetos educativos. Nesse sentido, pensar a educação de crianças em instituições de Educação Infantil, numa perspectiva que as considere sujeito de direitos, implica reconhecer a necessidade de propostas e projetos pedagógicos voltados para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral, articulando a ideia de indissociabilidade entre cuidado e educação em uma ação complementar e integrada com a família e a comunidade.

Esse pensar a educação introduziu um interesse específico em nossos estudos: a educação de crianças em instituições de Educação Infantil.

A motivação para a realização desta pesquisa mantém relação com o nosso envolvimento e atuação profissional na educação, desempenhando a função de Apoio na área de Gestão e Planejamento Educacional nos Centros Municipais de Educação Infantil e Centros de Educação Infantil, lotada no Departamento de Administração Educacional da Secretaria Municipal de Educação em Goiânia, tendo ainda como atividades profissionais o ensino e a pesquisa na área de Educação Infantil nos últimos sete anos.

---

<sup>1</sup> Utilizamos a expressão “Educação Infantil”, com as iniciais maiúsculas, designando a primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches ou outros estabelecimentos, para crianças até três anos de idade e, em pré-escolas, para crianças de quatro até seis anos de idade.

As experiências vividas durante vários anos de trabalho constituíram uma rede de sentidos que permitiu a ampliação da compreensão política, social e educacional em relação à criança e a Educação Infantil.

Conforme aponta Machado (2000), a configuração de propostas de atendimentos específicos para crianças de zero até seis anos<sup>2</sup>, em uma pedagogia calcada nas interações de adultos e crianças representa um dos desafios iminentes que se colocam a formulação e implementação de projetos, em que se considere a criança cidadã.

Esse projeto diz respeito uma instituição autônoma, a qual é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), para criar suas propostas e planos de trabalho, valorizando sua identidade e comunidade. É necessário que se decida, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da instituição e como detalhar as finalidades para se atingir os objetivos almejados. De acordo com Veiga (1998, p.22):

O projeto político-pedagógico é entendido, nesse estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

A partir dessa autonomia, garantida pela lei, a instituição necessita construir ambientes e projetos que estimulem e assegurem a participação de todos, gestores, coordenadores, docentes, pais, crianças, funcionários e representantes da comunidade durante a discussão do trabalho pedagógico numa perspectiva mais ampla. Ao organizar seu trabalho pedagógico, a instituição avança para um nível de autonomia, com um trabalho mais solidário e dialógico, que auxiliam a equipe a se envolver no processo de elaboração e execução de planos de maneira mais efetiva, a partir das ações do cotidiano escolar. Neste sentido, constata-se que a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico deve visar o desenvolvimento de uma

---

<sup>2</sup> Utilizaremos neste texto a expressão “de zero até seis anos” ao nos referirmos à faixa etária atendida pela Educação Infantil, de acordo com os Pareceres 20/09 e 22/09 e as Resoluções 05/09 e 01/2010 do Conselho Nacional/Câmara de Educação Básica, as crianças com seis anos completos até o dia 31 de março devem ser matriculadas no Ensino Fundamental, porém, as crianças que completarem seis anos após essa data deverão ser matriculadas na pré-escola.

autonomia interna, que valoriza sua identidade, e que seja dialogada com todos os envolvidos com a escola, e não meramente cumprir regras e estruturas de dispositivos legais.

Dessa forma, as concepções de criança e infância merecem destaque no Projeto Político Pedagógico, visto que seu atendimento deve ser de qualidade, com garantia de igualdade e de efetivo exercício da cidadania.

A legislação, juntamente com algumas iniciativas, como os movimentos sociais em nosso país, tem confirmado importância atribuída, nos meios políticos, econômicos, educacionais e legais, à Educação Infantil, incorporada à legislação brasileira desde 1988, sob o paradigma do direito do cidadão e do dever do Estado. Por esse fundamento legal, a criança passa a ser sujeito de direitos, e não apenas objeto de tutela, tal como veremos no decorrer da pesquisa. Consagra-se, assim, a concepção de criança cidadã, devendo sua educação e os projetos implementados relacionados a ela terem a mesma importância e qualidade que as demais etapas da educação básica.

A partir desse entendimento, do trabalho cotidiano e das leituras feitas, passamos, no decorrer do curso do mestrado, a verticalizar os estudos em discussões mais pontuais, relacionadas a criança, infância e educação infantil e Projeto Político Pedagógico. Nesse contexto, situamos o estudo para compreender se o Projeto Político Pedagógico é, de fato, um instrumento que revele e efetive a criança como sujeito de direitos. Na pesquisa, buscamos também aprofundar as reflexões sobre as concepções de infância e criança, e sobre os documentos oficiais que situam a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. Nesse sentido, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Compreender a concepção de infâncias, crianças e seus direitos a partir do Projeto Político Pedagógico;
- Compreender como se configurou a participação dos pais na construção do Projeto Político Pedagógico nas instituições pesquisadas;
- Analisar como os ambientes e o espaço físico – infraestrutura se apresentam no Projeto Político Pedagógico;
- Verificar qual é a relação entre Projeto Político Pedagógico e ação pedagógica.

O enfoque teórico dessa investigação se fundamentou através das discussões acerca das ações educativas nos espaços institucionais, tomando a criança como sujeito de direitos, a partir dos estudos de Ariés (1981); Charlot (1986); Kramer (2008); Kuhlmann Jr. (2001); Merisse (1997); Rizzinni (2008); Rosemberg (1989); Haddad (1991) dentre outros.

Para analisar as relações entre infâncias e crianças a partir do PPP<sup>3</sup>, optamos por nos reportar à Rede Municipal de Educação em Goiânia com o objetivo de identificar a concepção/função da Educação Infantil, assim como os aspectos da relação entre o direito da criança e o PPP da referida Rede. Pressupomos que no espaço institucional o direito das crianças poderia ser negligenciado. E isso exigiu ao longo da pesquisa, estudos sobre as políticas públicas (Constituição Federal, LDB, ECA e Resoluções Municipais) para a Educação Infantil, além de análises das práticas educativo-pedagógicas realizadas nas instituições pesquisadas.

O objeto de estudo indicava uma abordagem de pesquisa qualitativa por vários motivos, entre eles a necessidade de a pesquisa ser realizada no contexto em que o fenômeno se materializa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

A escolha da pesquisa qualitativa se justifica porque, segundo Ludke e André (1986), ela se caracteriza por: ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; trabalhar com a coleta dos dados descritivos; enfatizar mais o processo do que o produto; ter como foco os significados que os sujeitos imprimem às diferentes situações observadas e analisar indutivamente os dados. Ainda, segundo essas autoras, a pesquisa qualitativa busca dar respostas aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, tais como as crenças, os valores, as concepções, as atitudes, as expectativas e os saberes docentes.

Com as observações e os registros em diário de campo obteve-se parte das informações que se constituíram em dados de pesquisa e indícios explicativos para a compreensão do fenômeno investigado. Além disso, é importante partir da realidade concreta e avançar no sentido de compreender essa realidade para além das aparências e de ascender às

---

<sup>3</sup> No decorrer do trabalho em que será inúmeras vezes mencionado nos referiremos ao Projeto Político Pedagógico de forma abreviada como PPP.

leis fundamentais que a estruturam. É, também fundamental compreender que a realidade é dinâmica; está sujeita a forças antagônicas em constante transformação e se põe em relação com outros fenômenos.

No desenvolvimento dessa pesquisa utilizamos como metodologia a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica como possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional que buscamos compreender a partir de seus determinantes complexos.

Na pesquisa bibliográfica realizamos uma revisão da literatura para construção efetiva da investigação e que possibilitasse analisar o objeto de estudo nos seus aspectos principais para compreendermos o processo contraditório e dinâmico da realidade. Nesse sentido, recorreremos à literatura que discute a criança, Educação Infantil, PPP e as políticas públicas para a área, em seus aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais.

A pesquisa documental ofereceu informações importantes e significativas acerca do objeto investigado. Nela realizamos a análise de documentos elaborados pelo MEC, pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia. Esse procedimento visou identificar as concepções de infância e criança, a elaboração do Projeto Político Pedagógico e funções da Educação Infantil.

Na pesquisa empírica, investigamos Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação em Goiânia. Para desenvolver a pesquisa, que ocorreu em duas etapas, selecionamos dois Centros Municipais de Educação Infantil em Goiânia. Essas instituições foram escolhidas por apresentarem diferentes tipos de estrutura física: CMEI<sup>4</sup> padrão<sup>5</sup> e CMEI de placa<sup>6</sup> e, também por pertencerem à região sudoeste de Goiânia, uma das mais requisitadas para vagas em CMEI's, tendo um maior número de crianças matriculadas. Na pesquisa, identificamos os CMEI's pesquisados como: CMEI 1 e CMEI 2.

A primeira fase do trabalho se constituiu de um estudo exploratório que envolveu visitas e observações. As visitas para observação ocorreram nos meses de agosto a novembro de 2012, e foram realizadas uma vez por semana em cada instituição, nos períodos matutino,

---

<sup>4</sup> No decorrer do trabalho usaremos a abreviação de Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI.

<sup>5</sup> Instituições construídas pela Secretaria Municipal de Obras - SMO, do município de Goiânia, tendo como estrutura física os projetos padrões para instituições que atendem a modalidade da educação infantil.

<sup>6</sup> Instituições que foram construídas com placas-fibras de cimentos, sendo encaixadas e coladas umas às outras (pertencentes anteriormente à Secretaria de Assistência Social do Estado);

intermediário<sup>7</sup> e vespertino, totalizando oito visitas, sendo quatro horas de observação em cada visita, perfazendo um total de trinta e duas horas de observação (apêndice F).

Na segunda fase da pesquisa que ocorreu no primeiro semestre de 2013 foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. As entrevistas organizam-se em torno de perguntas ou roteiros, que representam os tópicos a averiguar (Apêndice D).

Diante disto, o local para a realização das entrevistas se deram na própria instituição, em local privativo (sala da direção), em horário definido pelo dirigente e professor-coordenador para não atrapalhar o trabalho com as crianças. As entrevistas foram gravadas em um aparelho celular e deletadas logo após serem transcritas.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos provocam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal do diálogo seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

A proposta para as entrevistas consistiu em ouvir seis servidores públicos efetivos, sendo três servidores em cada instituição: um coordenador pedagógico; um professor regente que atua na modalidade creche e um que atua na modalidade pré-escola.

Os critérios estabelecidos para a escolha dos professores e coordenadores participantes da pesquisa foram: estarem trabalhando com crianças de até seis anos de idade e serem concursados na Rede Municipal de Educação de Goiânia. O critério de serem concursados foi utilizado para a escolha das professoras e coordenadoras, já que apenas os concursados da Rede Municipal de Educação participam da formação continuada, oferecida pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEPFE), o que indicava a possibilidade desses profissionais estarem atualizados e dominarem os saberes necessários ao seu trabalho. Também, a opção pelos professores e coordenadores pedagógicos é por entender que eles

---

<sup>7</sup> O turno intermediário refere-se ao período de 11h20min as 13h00min horas, em que o auxiliar de atividades educativas é o principal responsável pelas crianças nesse período.

trabalham diretamente com as crianças e passam um bom período do tempo com elas. Além disso, a preferência inicial por quatro professores, dois da creche e dois da pré-escola, teve o intuito de observar as atividades realizadas com as crianças nas Instituições de Educação Infantil.

Elaboramos para validar a inserção no campo, ofício solicitando autorização da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (apêndice A), além de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice B), bem como um Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa (apêndice C), confirmando com os sujeitos que aceitaram colaborar com a investigação um compromisso ético, que, entre outros princípios, garante a preservação do anonimato de cada um deles, assim como o das instituições investigadas.

Para a apresentação das análises resultantes do processo de pesquisa, esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, empreendemos a discussão da historicidade do desenvolvimento de crianças e infâncias, mostrando a concepção da criança como sujeito de direitos. No segundo capítulo, resgatamos a origem das instituições de atendimento a crianças de zero até seis anos, especificando aspectos do histórico brasileiro. Em seguida, analisamos a criança em relação ao contexto atual da Educação Infantil sob o marco legal. No terceiro capítulo, mostramos a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Goiânia, focalizando seus aspectos gerais, tais como o seu histórico, as características atuais de sua organização e funcionamento, contextualizando também as instituições pesquisadas. No quarto capítulo, a partir de dados e informações da pesquisa de campo, analisamos os ambientes e espaços, assim como as práticas educativas, e a participação dos pais no cotidiano da instituição, que se amplia e se articula com a discussão sobre as concepções de criança e infância na organização do trabalho pedagógico a partir da análise do Projeto Político Pedagógico.

Nesse percurso, delineamos uma discussão preliminar sobre o Projeto Político Pedagógico e a relação com a criança cidadã e sujeito de direitos, buscando, então, aprofundar a compreensão dos significados constitutivos da organização pedagógica com crianças menores de sete anos, em instituições de Educação Infantil.

Esperamos que a partir dessa pesquisa novas temáticas enfocando o Projeto Político Pedagógico e a criança como sujeito de direitos sejam investigadas, contribuindo assim com o campo da Educação Infantil e possibilitando a melhoria da qualidade social desta etapa da Educação Básica.

## CAPÍTULO I

### INFÂNCIAS E CRIANÇAS: QUE LUGARES SÃO ESSES?

Os objetivos deste capítulo pretendem entender o que define uma concepção de infância apreendida no decorrer da história. Discute como a infância tem sido discutida no campo da noção de construção social presente na sociedade contemporânea demarcada a partir de algumas contribuições para se pensá-la como um tempo da vida para além da dimensão *cronológica do tempo*.

Reafirmaremos o que está em evidência na nova concepção de criança, a saber: *sujeito de direito*. Portanto, há que se destacar que não existe uma única concepção de criança, mas crianças no plural, uma vez que essas concepções são construídas socialmente.

Dessa forma, esse capítulo busca elucidar a ideia de “crianças” e “infâncias” constituídas como categorias sociais, reafirmada pela questão do direito, do social e da ação da criança.

#### 1.1 Infâncias e Crianças:

A temática infância vem ganhando importância nos diversos espaços, constituindo-se em objeto de estudo de diversos campos do conhecimento<sup>8</sup>, em grande parte motivado pelos desafios postos no processo de educação e escolarização da criança.

Segundo o Dicionário Michaelis (1998, p. 245), “criança é ser humano no período da infância”.

Para muitos autores, falar da infância é falar da criança e vice-versa, como se, ao fim, falassem de tudo. Contrária a essa perspectiva está a afirmação de que criança e infância são interdependentes, já que não é possível deixar de aprender na criança e na infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categoria não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história.

Nesse sentido, a infância é um tempo social da vida que não é vivido do mesmo modo por todas as crianças, tempo esse que varia, quer de sociedade para sociedade, quer dentro de

---

<sup>8</sup> Como: Educação, Sociologia e Psicologia, etc.



uma mesma comunidade, ou até mesmo dentro de uma família. Sendo assim, é imprescindível a apreensão do significado da infância, o que exige a investigação das diferentes conceituações a ela atribuída em distintos momentos e lugares da história humana.

Sarmiento e Pinto (1997), pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho, em Portugal, definem os conceitos de criança e infância, diferenciando essas duas categorias,

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se constituiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 13).

E enfatizam a importância da diferenciação entre esses dois termos:

Infância como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 24).

Pilotti e Rizzini (1995) também apresentam a seguinte distinção entre os conceitos de criança e infância:

o primeiro se refere à dinâmica do desenvolvimento da criança individual, através do qual, eventualmente, chegará à condição de adulto. Em oposição, o conceito infância se localiza na dinâmica do desenvolvimento social e corresponde a uma *estrutura social permanente*, embora se caracterize pelo fato que os atores que a integram o fazem transitoriamente num processo permanente de substituição (PILOTTI; RIZZINI, 1995, p. 25, grifo dos autores).

Historicamente, as categorias infância e criança tiveram seus significados modificados devido as inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas, fato que alterou o sentido e a forma de se conceber os diferentes sujeitos e seus tempos de vida. O que se pretende destacar é que não existe uma única concepção de infância e criança, mas diferentes infâncias e crianças que se constituem em diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, “ser criança” é também uma condição que varia entre as sociedades ou culturas e, pode variar “com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17).

A fim de se entender a infância é necessário conhecer suas diferentes representações na sociedade e considerar que as crianças são sujeitos sociais que, na relação com os outros, são produtoras de história e cultura.

Ariès (1981), na sua obra intitulada *História Social da Criança e da Família*, propõe a tese de que não existia um sentimento de infância na Idade Média, e que este “surge” apenas na Idade Moderna. Todavia, a concepção de infância nesse período delimitava a infância como um período muito curto da vida do homem. Como escreve Ariès, a criança, na Idade Média, não passava de um “*adulto em miniatura*” (1981) e enfatiza, também, que à criança não se dispensava nenhum tratamento especial e, assim que tivesse condições “de viver sem a solícitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 1981, p. 156).

Nesta perspectiva, de acordo com Ariès (1981), não havia distinção ou separação entre o mundo dos adultos e o das crianças. A inexistência de um sentimento de infância ou de uma consciência da particularidade infantil refletia-se numa indistinção entre as gerações (crianças, jovens e adultos), que se misturavam nas práticas ou atividades sociais cotidianas da época: jogos, brincadeiras, refeições, profissões ou armas. Para ele, esses elementos dentre outros, evidenciavam a ausência de um sentimento de infância.

Esse autor ainda constata que a mais importante característica da concepção moderna de infância é a separação das crianças do mundo dos adultos, que não estava presente na Idade Média.

Assim, enquanto na Idade Média as crianças estavam misturadas com os adultos no trabalho, nas guerras, nos passeios, nos jogos, nas refeições etc., nas sociedades modernas, a tendência foi separar cada vez mais esses dois mundos. Crianças e adultos passaram a constituir suas histórias de vida separadamente. Crianças não trabalham e nem brincam ao lado de adultos. Elas não participam no mundo adulto da lei e da política.

Nem todos, porém defendem plenamente o trabalho de Ariès, apesar da clareza da sua importância. Heywood (2004), por exemplo, faz uma crítica severa aos estudos de Ariès. Para ele, o estudioso foi ingênuo e simplista no trato com suas fontes históricas, extremamente centradas na Idade Média, e muito exagerado ao afirmar a inexistência de infância na civilização medieval. Heywood (2004) mostra, em seu trabalho, que havia uma infância presente nesse período, mesmo que a sociedade não tivesse tempo para a criança. Ao mesmo tempo apresenta a tese de que a Igreja já se preocupava com a educação de crianças, colocadas ao serviço do monastério.

No século XII, assegura o estudioso, é possível encontramos indícios de um investimento social e psicológico nas crianças. Nos séculos XVI e XVII já existia “uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes das dos adultos” (HEYWOOD, 2004 p. 36,37). Heywood ainda ressalta a emergência social da criança no século XVIII, fato marcado pelas obras de Locke, Rousseau e dos primeiros românticos. John Locke difundiu a ideia de tábula rasa para o desenvolvimento infantil, afirmando que a criança nascia como uma folha em branco, na qual se poderia inscrever o que se quisesse. Assim afirmando, questionou a ideia de criança como fruto do pecado original, portadora de uma impureza cristã irremediável. Jean Jacques Rousseau defendeu a ideia de natureza boa, pura e ingênua da criança, e da necessidade de respeitá-la e deixá-la livre para que a natureza pudesse agir no seu curso normal, favorecendo o pleno desenvolvimento saudável. Já as concepções românticas da infância trataram de apresentar as crianças como portadoras de sabedoria e sensibilidade estética apurada, necessitando que se criassem condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento.

O século XIX inaugurou uma criança sem valor econômico, mas de valor emocional inquestionável, criando uma concepção de infância plenamente aceita no século XX. Na verdade, como é possível percebermos, “a história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na alta Idade Média” (HEYWOOD, 2004, p. 45).

Assim, infância e a criança tornam-se objetos de estudos e saberes de diferentes áreas e pesquisadores, constituindo-se num campo temático de natureza interdisciplinar. Portanto é o conjunto das transformações sociais, econômicas, políticas, demográficas e culturais ocorridas nas sociedades ocidentais, principalmente na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, que vai produzir a maior ruptura em relação a outras épocas: a consagração da separação entre os mundos das crianças e o mundo dos adultos. Dessa forma, a concepção moderna de infância corresponde “a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (SARMENTO, 2004, p. 6).

Não é possível abordar a complexidade de tais fenômenos na passagem do século XIX para o século XX, mas pode-se enfatizar que estavam relacionados a processos tais como: o desenvolvimento do modelo de família, a escolarização, o aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista de acumulação de capital e da propriedade e a organização dos Estados nacionais. Assim, embora não haja condições, nesse trabalho, de relacionar tais processos à mudança que houve no modo de conceber a infância,

pode-se afirmar que todos eles convergem, de diferentes formas, para inaugurar um novo modo de ver e perceber os indivíduos, especialmente as crianças.

Nesse sentido, é necessário afirmar que o conceito de infância está diretamente relacionado à organização da sociedade, incluindo os processos de exclusão e inclusão social. Nesse cenário, a história da infância, da assistência, da família, do trabalho, da urbanização, da pedagogia, entre outros elementos, remete à organização da sociedade, à história da produção e da reprodução da vida social, o que muda substancialmente a valorização e os sentimentos atribuídos à infância. Alguns autores, como Ariés (1981) e Charlot (1986) resgatam em seus estudos as concepções de infância na história da humanidade. Muitos desses estudos retratam um conceito de infância como construção histórica e cultural, marcado pelas contradições de classes, regulada pelos adultos etc.

A partir das produções de Sarmiento (2005), é possível afirmar que a infância constitui-se em uma categoria social geracional, pois, as crianças, na relação social com diferentes idades, vivenciam experiências diferenciadas ao longo dos anos. Assim, a infância vivida pelo pai não é a mesma vivida pelo filho, pois cada geração é exposta a um conjunto específico de acontecimentos sociais que contribuem para determinar seu modo de ser e viver:

[...] a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a geração grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a geração grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 5, grifos do autor).

Para Kuhlmann Jr, é preciso,

[...]”considerar a infância como uma condição da criança”. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JR. 2001, p.30, grifos do autor).

É necessário reafirmamos que a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Sendo assim, podemos compreender não apenas o conceito de infância, mas o de infâncias, como um tempo social e histórico, em que a criança, indivíduo social, constrói sua

história demarcada pelas experiências humanas e determinada pelas formas de organização da sociedade. A infância se constitui, dessa forma, como construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades.

Assim, podemos dizer que a infância não é somente singular, nem é única; é apresentada como uma construção social presente na sociedade contemporânea que se dá num tempo da vida para além do tempo cronológico; como tempo de vida não só natural nem biológico, mas também o tempo histórico, ou seja, aquele que marca a presença da criança em determinado contexto social. Vale ressaltar que, orientando a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecemos também a infância como tempo de direitos.

Nesse sentido, ainda que no texto apareça a expressão infância, no singular, compreende-se no processo histórico sua multiplicidade que emerge da criança sujeito da linguagem, produto e produtora de cultura, que apreende e transforma o mundo. Dessa feita, tomamos como ponto de partida a infância demarcada pelas diferentes realidades socioeconômicas e culturais, o que pressupõe indicarmos que tanto a criança como o seu tempo da vida estão marcados pelas relações humanas, em seus aspectos naturais-biológicos, mas também histórico-sociais.

Compreende-se, dessa forma que uma nova concepção de infância inclui o reconhecimento de que:

*a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças; as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo elas têm atividade e função [...]; as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância: as crianças contribuem para os recursos e para as produções sociais, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga (SIROTA, 2001, p. 71, grifos nosso).*

Já em relação as crianças, destacam-se as inúmeras transformações históricas, sociais, políticas e culturais contemporâneas que delineiam mudanças significativas na forma de conceber esses sujeitos e seus papéis na sociedade.

Sendo assim, a criança é compreendida como sujeito histórico, de classe, indivíduo social, ser cultural e da experiência. Desta forma, é preciso reconhecer as diversidades étnico-raciais, sociais e culturais de cada grupo de crianças, e dessas em particular. Sob essas perspectivas, a criança precisa ser vista não como um ser estranho inserido na sociedade, mas como afirma Sarmiento (2004, p.10):

[...] um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar*, o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças.

Contrariando a citação acima, a história revela que essa concepção de criança nem sempre se constituiu assim. Em muitos casos, a ideia de criança esteve (e está) somente sob o olhar e compreensão do mundo adulto, atribuindo, em muitos casos, uma ideia contraditória e naturalizada.

De acordo com Sousa (2004, p. 3):

[...] as produções teóricas sobre a criança trazem a marca da ótica adulta em sua construção. Por isso, comparece no âmbito dessas produções quase sempre de forma idealizada – porque se refere a uma infância a-histórica e naturalizada – e fragmentada – porque recorta a infância em especialidades que não se comunicam [...] essas formas de compreensão adultocêntricas, idealizadas e fragmentadas da infância perdem a dimensão das crises, tensões e conflitos vividos pelas crianças em seu desenvolvimento. Enfim, perdem a possibilidade de apreender a infância na perspectiva de um processo dialético de construção da subjetividade.

Dessa forma, a sociedade tem produzido uma imagem de criança como um ser contraditório, ou seja, representada com características múltiplas que se opõem umas as outras. Aos olhos da sociedade, a criança é inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora.

Para analisar esse fenômeno social, Charlot (1986) empreendeu uma série de estudos sobre a constituição da Pedagogia Nova e o modo como a sociedade contemporânea tem

produzido e reafirmado essa visão contraditória de criança. Os estudos do autor demonstram que essa compreensão mascara a condição social da criança, reafirmando, portanto, que a ideia não pode ser constituída como algo supostamente natural ou naturalizado, mas como construção social. Para esse autor, a criança não nasce e cresce nessa dupla contrariedade, mas é a sociedade que vê e informa a criança nesta perspectiva. As conclusões do autor sinalizam para o fato de que a sociedade contemporânea, por meio da pedagogia contemporânea, converte aquilo que é social em ideológico quando discute a concepção de criança.

Assim, nos estudos de Charlot (1986), destaca-se a discussão do caráter ideológico da pedagogia contemporânea apoiada na ideia da “natureza infantil”, a qual constitui tanto a pedagogia tradicional quanto a nova, mascarando o caráter social e histórico da infância. Ao discorrer sobre a significação social da criança, o autor critica a ideia de que, antes de tudo, a criança é dependente do adulto e, a esta autoridade, é constantemente submetida de diferentes formas. É pertinente destacar que tal conduta é percebida em todas as classes sociais. A criança nasce e se desenvolve num mundo de adultos e só conquista sua autonomia progressivamente.

A noção de “natureza infantil”, discutida por Charlot (1986), expressa o duplo sentimento que os adultos estabelecem pelas crianças, e acaba por dicotimizá-las. Para o autor, a pedagogia tradicional propõe-se a realizar o papel de preparar a criança, que é percebida como fraca, inacabada, imperfeita e desprovida de possibilidades próprias. Assim, inculca-lhe regras, disciplina e transmite-lhe modelos, pois a “natureza infantil” precisa ser enfrentada. Do outro lado, a pedagogia nova traz a ideia da preservação, preocupando-se em não destruir a “inocência original”, protegendo a “natureza infantil”, para que a criança aprenda e se desenvolva naturalmente. Assim, segundo Charlot (1986), tanto a pedagogia nova quanto a tradicional fundamenta-se no mito da “natureza infantil”. Entretanto, nas duas propostas pedagógicas, a criança é corruptível, isto é, pode ser corrompida, identificada pelos critérios da insuficiência da razão e da experiência, conseqüentemente, subjugada à direção do adulto.

Nos dois casos, a criança continua sendo vista de maneira paradoxal: por um lado, é tratada como símbolo de pureza, livre das implicações trazidas pelo mundo do trabalho; por outro lado, é associada à ideia de futuro, e passa a ser considerada como algo que ainda não é, mas por aquilo que supostamente será, sendo orientada pela lógica do trabalho.

Nesses dois extremos, a dimensão das múltiplas possibilidades da criança concreta se perde; essa criança que tem formas próprias de expressão, socialização, interpretação, é desvalorizada, torna-se anulada. Da mesma forma, o autor crítica essas contraposições que a

sociedade imputa à criança, e enfatiza o papel das ciências para que, de fato, dêem conta de considerá-la como sujeito social, de direitos, de classe e em desenvolvimento, portanto, sujeito histórico, cultural e reconhecido na sua condição peculiar de desenvolvimento.

De acordo com Larrosa (2004, p.187):

[...] quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. [...] É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos.

O autor alerta que é preciso pensar a criança,

[...] na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la) (LARROSA, 2004, p.185).

Dessa forma, pensar quem é a criança é refletir e indagar a respeito desses sujeitos e suas identidades. Esta observação é importante, a fim de não cair nos rótulos que nomeiam a criança sem indicar concretamente as condições que constituem estas nomeações.

Nesse sentido,

[...] a criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade. Ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo. *Isto significa ser cidadão, com os direitos de cidadão e, quando ela for capaz de assumi-los, com responsabilidades de cidadão* (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 72, grifo nosso).

Diante disso, compreende-se a infância como uma categoria social que corresponde a uma construção histórica, por isso contextualizada, valorizando o jeito de ser das crianças e, por isso, reconhecendo-as como atores sociais capazes de agir, atuar e decidir sobre vários assuntos que lhes dizem respeito. Balizado por esse paradigma, as crianças são admitidas como cidadãs, uma vez que são capazes de participar na vida em sociedade, e além de serem consideradas como “co-construtoras” na construção do conhecimento e da cultura, e também



como sujeitos de direitos, cidadãos em formação, tendo sua vulnerabilidade e condição especial de ser em desenvolvimento reconhecidos.

Observa-se que essa mudança no estatuto social das crianças não reivindica o fim da infância, visto que permanece reconhecendo a existência de diferenças entre adultos e crianças. No entanto, procura-se estabelecer essas diferenças não mais em função da natureza biológica (de imaturidade, de dependência, de incapacidade física etc.), mas em função das dimensões estruturais (sociais, econômicas, de poder, etc).

## 1.2 A garantia dos Direitos da Infância

Os conceitos, estado, sociedade, cidadania, direitos, equidade, justiça e educação, articulam-se entre si e tais articulações sofrem variações conforme o seu contexto histórico.

Os direitos do homem são direitos históricos, que nascem em certas circunstâncias, e que se definem por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes.

Esses novos direitos surgem de modo gradual e não todos ao mesmo tempo. Os conjuntos de direitos do homem modificam-se e continuam a se modificar com a mudança das condições históricas. Assim, pode-se afirmar que não existem direitos fundamentais, ou seja, o que parece fundamental num contexto histórico e numa determinada civilização não é fundamental em outros momentos ou em outras culturas. Abordada sob sua dimensão legal, a cidadania nos remete aos indivíduos como detentores de direitos. Sob essa ótica, é a efetivação dos direitos que configura a cidadania.

Dentro dessa perspectiva, Marshall (1967), sociólogo inglês, coloca a cidadania como uma construção histórica da qual decorre a dimensão civil, política e social. Neste contexto, o século XVIII foi o cenário no qual se deram as condições necessárias para a consolidação da cidadania civil, expressa pelo reconhecimento do direito a liberdade de expressão, o século XIX, por outro lado, ficou marcado pela conquista do direito à participação, remetendo o indivíduo à cidadania política, enquanto o século XX foi o período que marcou a expansão da cidadania na esfera social, mediante a conquista dos direitos sociais, econômicos (direito a saúde, a educação, ao trabalho etc), portanto, a cidadania social.

Segundo as considerações anteriores, a consolidação dos direitos que definem a cidadania se deu entre o período da Revolução Francesa, no século XVIII, e a configuração do Estado de Bem-Estar, no século XX. Ser cidadão significa ser apenas portador de direitos, não

fazendo menção às responsabilidades, deveres e ações que o indivíduo deve conquistar, realizar, desenvolver.

Para Gentili (2001), considerar a cidadania apenas como posse de direitos é limitá-la. Devemos vinculá-la ao reconhecimento de responsabilidades, excedendo assim a esfera dos direitos legalmente reconhecidos e envolvendo-a a ação social. A partir dessa configuração, a cidadania passa a ser vista, dialeticamente, como uma construção social, um exercício político fundado em valores como liberdade, igualdade, respeito a diferença, a identidade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários.

Dentro dessa ótica, *“os valores e atitudes que definem a cidadania são resultados de uma ação social em movimento constante, na qual consensos e dissensos se sobrepõem [...]”* (GENTILI, 2001, p. 73, grifo do autor).

Telles (1994), assim como Gentili (2001), discute *“as possibilidades, os impasses e dilemas da construção da cidadania, tendo como foco a dinâmica da sociedade”* (TELLES, 1994, p. 90, grifo do autor). Esses autores reconhecem os direitos como garantias inscritas na lei e instituições, mas problematizam que os mesmos ampliam-se para o modo como as relações sociais se estruturam, funcionando como reguladores das práticas sociais, através de regras de reciprocidade, esperadas na vida em sociedade.

Nesse contexto, a constituição de espaços públicos democráticos, ou seja, abertos a articulação de opiniões, a negociação, ao conflito e as diferenças, pode ser o caminho para o exercício da equidade e da justiça (conceitos intrínsecos a questão dos direitos).

Nesse ponto, Telles (1994) avança, destacando a importância das lutas e movimentos sociais enquanto instrumentos de construção e consolidação de tais espaços públicos. enfatizamos, aqui, a importância dos movimentos sociais no processo de conquista ao direito a creche, representado principalmente pelo movimento feminista durante os anos de 1960 e 1970.

Atualmente, estamos numa tal conjuntura social, política e econômica, reflexo de uma reforma de Estado<sup>9</sup> segundo parâmetros neoliberais, que os indivíduos portadores de direitos, cada vez mais, são delegados a própria sorte dentro de uma sociedade desigual, num verdadeiro contexto de “apartheid social”.

---

<sup>9</sup> Essa reforma do Estado não surge como uma livre iniciativa governamental, mas sim obedece as orientações/diretrizes presente nas agendas das reformas dos Organismos Internacionais (como: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Organização Mundial Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas - UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF), se agravando em relação aos países considerados “em desenvolvimento” – como é o caso do Brasil (FONSECA, 1996).

Anderson (1995) afirma que faz parte do neoliberalismo o princípio da privatização, do Estado mínimo, no sentido das responsabilidades sociais, sendo as responsabilidades transferidas do Estado para o indivíduo – para a sociedade civil, voltando o destaque para o privado, para o voluntariado e para a filantropia. Tende-se para a flexibilização dos direitos trabalhistas (para os que ainda estão no núcleo econômico) e transfiguram-se os direitos em benefícios, os quais são distribuídos conforme as competências individuais. Trata-se de um movimento contrário ao abordado por Telles (1994), pois, nessa conjuntura, ocorre a desmobilização e a perda dos espaços públicos enquanto um direito social. Nesse contexto estabelece-se uma nova relação entre Estado e sociedade.

A participação social é incentivada como um dos eixos da reforma do Estado, fazendo-se, ironicamente, necessária a Educação<sup>10</sup>, pois é por meio dela que se educa a sociedade civil a atuar como parceira do Estado. Trabalha-se ideologicamente, passando a ideia de que a participação da sociedade por meio do voluntariado é o caminho para o exercício da cidadania. Justiça social e igualdade apresentam-se sem função crítica nesta realidade, despolitizada no campo social.

Neste ponto, Telles (1994) indica que é através da organização dos movimentos sociais que encontraremos o caminho para a politização da sociedade rumo a consolidação do direito de cidadania.

As políticas sociais e educacionais não são apenas instrumentos de legitimação da ação do Estado, mas são também estratégias de consolidação e de expansão dos direitos sociais, econômicos e culturais, que repercutem em melhores condições de vida daqueles mais vulneráveis a exploração capitalista.

A sociedade civil, organizada por meio de sindicatos, associações de bairros, entre outros, pode se constituir em espaço de interlocução e representação em busca da garantia de seus direitos e buscando a interface entre o Estado e a sociedade. Assim, as lutas populares, os movimentos organizados, os fóruns, fariam parte dessa nova contratualidade, construída a partir da arbitragem dos conflitos e em busca de sua inclusão durante a gestão pública. Para Telles (1994 p. 101),

Uma sociedade na qual as relações sociais são mediadas pelo reconhecimento de direitos e representações de interesses, de tal forma que

---

<sup>10</sup> A política educacional sofre as influências da reforma do Estado, tendo que se ajustar à mesma e se adequar às orientações dos organismos internacionais, que por sua vez estabelecem as diretrizes a serem alcançadas também na Educação. Aí o impacto sobre: Currículo; Gestão; Formação de Professores; Sistema de Ensino; Avaliação, etc. (FONSECA, 1996).

se torne factível a construção de espaços públicos que confirmem legitimidade aos conflitos e nos quais a medida de equidade e a regra de justiça venham a ser alvo do debate e de uma permanente negociação.

Demo (1996) caracteriza a política social, do ponto de vista do Estado, contextualizada com uma proposta de enfrentamento das desigualdades sociais, sendo considerada como uma ação planejada, de intervenção no processo histórico, não o deixando acontecer espontaneamente. Não se trata de voluntariado ou de ajuda política social, é um processo social através do qual o necessitado toma consciência política de sua necessidade, tendo o direito constitucional à assistência. Essa forma de política pode ser emancipatória, na medida em que se funda na cidadania organizada dos interessados, envolvendo “*os sujeitos como coparticipantes e co-decisores e não objetos manipuláveis*” (DEMO, 1996, p. 26, grifo do autor).

Ao falarmos em política social, falamos em responsabilidades do Estado, pois as questões dos direitos e da cidadania são tópicos pertinentes ao cenário público, distinguindo-os da benemerência e da figura do usuário de serviços.

Entretanto, é a cidadania organizada que delega ao Estado a função de sedimentar os canais de participação, dentre os quais está a Educação. As reivindicações feitas pela cidadania organizada envolvem desde políticas educacionais, políticas sindicais em defesa aos direitos do trabalhador, ampliando-se até as políticas de conquista de direitos: direitos da mulher, do idoso, da criança etc.

Não podemos negar que hoje, o debate ideológico e o nível de organização dos movimentos sociais avançaram muito, principalmente no que tange à concepção de atendimento educacional à criança pequena, superando a concepção exclusivamente assistencialista. O histórico de constituição da creche no Brasil, como veremos mais detalhadamente no segundo capítulo, revela a importância dos movimentos sociais em direção à consolidação desse direito social representado. As creches surgem ligadas ao papel da mulher na sociedade, inicialmente pautadas nas reivindicações em prol da criação de locais de abrigo aos filhos das trabalhadoras, e, somente no final do século XX passam a ser consideradas como um direito da criança.

As creches tinham por objetivo abrigar filhos de mães que trabalhavam, principalmente das operárias, e até mesmo as próprias indústrias passaram a construir creches e escolas maternas para tal finalidade. Referiam-se a creche como um local onde a criança

pudesse estar em contato com uma diversidade de estímulos que compensassem sua carência cultural, principalmente durante as décadas de 1960 e 1970.

Para Rosemberg (1989, p. 93), “no Brasil o ciclo de expansão ocorreu a partir da segunda metade da década de 70. Para a sua emergência muito contribuiu a participação dos movimentos de mulheres”.

Tomando a cidade de Goiânia como base para discutir essa expansão, informamos que esta se deu de forma bastante lenta, sendo que somente nos anos 90, segundo documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, é iniciado o processo de assunção de 13 creches do Fundo de Manutenção de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUMDEC), que passam a ser denominadas CMEIs, bem como os convênios de cooperação técnico-financeira com 64 unidades mantidas por instituições filantrópicas.

Dessa forma, a questão dos direitos, reporta-se à situação dos movimentos sociais por direito.

Arroyo destaca que:

uma das coisas mais ricas em nossa sociedade é o conjunto de lutas pelos direitos [...] o movimento social vai caminhando no sentido de definir, cada vez mais, grupos sociais com seus direitos, [...] e a infância avançou como tempo de direitos (ARROYO, 1994, p. 89).

Diante da afirmação acima, percebemos que legislações e políticas públicas e sociais foram implementadas, e entretanto, apesar da luta social e da declaração desses direitos, as desigualdades em relação as crianças ainda aumentam significativamente.

Segundo Sarmiento,

[...] as desigualdades e a discriminação contra as crianças não apenas não acabaram nestes anos em que a Convenção foi aclamada por muitos países como um novo signo de civilização e de progresso, como estão actualmente em crescimento (SGRITTA, 1997, Apud: SARMENTO; PINTO, 1997, p.18).

Destacamos que as questões da infância, nesta realidade social, não encontram soluções somente na publicação de normas jurídicas e legais. O sistema político e o modo como às crianças são culturalmente e historicamente reconhecidas vão interferir na concretização dos direitos, dependendo de cada situação e de cada país. As transformações sociais, culturais e econômicas não estão intrinsecamente ligadas em relação ao respeito

desses direitos, uma vez que, em alguns países desenvolvidos, ainda encontramos um nível elevado de discriminações e desigualdades ferindo os direitos das crianças.

Dessa forma, tomando como parâmetro as considerações realizadas, discutiremos, a seguir, definições sociais, históricas e legais, que proclamam a criança como sujeito de direitos.

### 1.3 A criança como sujeito de direitos

Se, até meados do século XX, a criança foi descrita na História como um magno problema, já o final do mesmo século, será marcado por inúmeros movimentos que tentarão recolocar o lugar da criança no campo dos direitos e não da assistência.

Todavia, segundo Rizzini (2008, p. 152), “enquanto o país for governado por uma minoria, secularmente qualificada na arte de arregimentar a população em benefício de seus interesses, a história se repetirá, adequando-se apenas as formas já conhecidas de filantropia e repressão.” Nesse sentido, a essa época (século XX), existiram dois movimentos: por um lado, a manutenção de leis que regiam a repressão e a regulação da infância, e, por outro, a tentativa de implementação de leis que protegessem a criança.

Estava em causa a emergência de uma nova concepção de criança, agora designada de “*sujeito de direitos*”, que passa a incorporar os discursos, os instrumentos jurídicos e as práticas políticas a partir da segunda metade do século XX:

As Nações Unidas podem ser consideradas uma referência para a discussão de quando a concepção moderna de infância se agrega a noção de que elas também são sujeitos de direitos num plano mais universal e formal (SANTOS, 1999, p. 14).

Sendo assim, o grande diferencial dessa nova concepção é a ideia de que as crianças são sujeitos em processo de desenvolvimento, e implicariam especial atenção e proteção, principalmente na garantia dos seus direitos, ou seja, a declaração não só de uma concepção de criança, como também de uma nova identidade designada como “sujeito-detentora de direitos”.

Pode-se compreender então, que a identidade de sujeito só se efetiva na relação entre o social e o individual. Esse reconhecimento compreende a ideia de uma permanente luta de

construção de identidade que se dá entre a luta social e a consciência de classe. Assim, nenhuma nomeação de sujeito, a fim de constituí-lo de fato como identidade, se realiza quando não são consideradas as dimensões da universalidade e da singularidade humana.

O que foi possível perceber na história da criança é que a concepção de “criança como sujeito de direitos” deriva da passagem da concepção de “menor” para “criança como sujeito de direitos”. Todavia, esse processo não se deu e não se dá sem lutas e contradições. Se a nova concepção pressupõe avanços significativos na forma como a sociedade passa a conceber a criança, sua utilização indiscriminada e sua banalização podem incorrer numa instrumentalização do conceito e da própria criança.

Dessa forma, a concepção de *criança como sujeito de direitos* passou a incorporar não só a letra da lei como também os discursos, e as orientações políticas e as relações sociais.

De acordo com Santos (1999, p. 17), “a concepção moderna de infância [...] as crianças tem direitos equiparados aos dos adultos, [...] que é a proteção especial”.

A proteção especial é considerada para Fernandes (2009), como fundamental para romper com o enfoque das políticas para a infância, centradas nas necessidades assistencialistas, em função de um enfoque centrado nos direitos, o que significa uma maior responsabilização política do Estado.

Para Ferreira (2000, p. 10), “se outro sentido é permitido à expressão ‘**o século XX é o século da criança**’ (grifo nosso), deve-se este fato ao conhecimento construído, principalmente por médicos, psicólogos, psicanalistas e outros cientistas sociais, que através de estudos sistemáticos, a elegeram como objeto a observar e a descobrir” Foi nesse século, também, que as questões relacionadas à infância e a criança ganharam visibilidade internacional <sup>11</sup> e situação reguladora de muitas políticas que a envolvem.

Sendo assim, a partir da Declaração dos Direitos da Criança e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, realizadas em 1924 e 1989, respectivamente, a centralidade na ideia dos direitos universais da pessoa humana, e em especial da criança e da infância, ganhou força numa política de proteção integral. A Convenção de 1989 teve a

---

<sup>11</sup> Basta verificar, como exemplo, o movimento em defesa e proteção da criança criado no pós-I Guerra Mundial: em 1919, foi criado o Comitê de Proteção à Criança, pela Sociedade das Nações Unidas. Já em 1921, foi constituída a Associação Internacional para a Proteção à Infância, e em 1923, foi instituída a Declaração da Criança, conhecida como Declaração de Genebra (considerada como embrião daquilo que se viria chamar de “crianças como sujeitos de direitos”). Em contraposição aos horrores da II Guerra Mundial, foi produzida uma série de legislações que objetivaram salvaguardar a criança da fome, da orfandade, da exploração sexual, do tráfico de pessoas etc. Assim, em 1946, foi criado o fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), uma nova Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, a instituição do Ano Internacional da Criança em 1979, e a Convenção dos Direitos da Criança em 1989. Essa última reafirmou talvez aquilo que caracterizou a questão do direito da infância: *o melhor interesse da criança*.

importância como definidora de uma outra lógica de compreensão da concepção, uma vez que, dessa Convenção, foram criados novos marcos legais reguladores no mundo todo.

De acordo com Martins “a própria Convenção é vista como um instrumento jurídico internacional que define o estatuto da criança enquanto pessoa, e da infância enquanto categoria social” (2008, p. 2),.

Se, no início do século XX, a lei excluía, e nomeava o “menor”, agora ela passa a incluir os direitos e promover a dignidade. No plano da lei, as questões das contradições de classe estariam, por si, já resolvidas. A lei ganha força e as contradições parecem subsumidas.

Para Rizzini (2007, p. 165),

A Convenção de 1989 foi ratificada por quase todos os países e articulou a proposta de participação infantil por meio dos seguintes direitos: direito à livre expressão e respeito às suas opiniões (artigos 12 e 13), direito à associação (artigo 15), direito à liberdade de pensamento e à escolha da religião (artigo 14). Ou seja, a definição dos artigos da convenção considerou quatro aspectos da vida das crianças: o direito à vida, ao desenvolvimento, à proteção e à participação. Estas ideias representam uma mudança significativa da noção da criança como alvo de proteção para a criança como ‘sujeito de direitos, capaz de expressar suas opiniões e de ter participação ativa na sociedade.

Dessa forma, a Convenção dos Direitos das Crianças muda o eixo do trabalho com a questão da infância: *do foco na proteção, para o foco no direito*. O direito de ter direitos se contrapõe à ideia de uma lei que apenas protege e que se vincula à assistência.

Os direitos passam a ser agrupados em três grandes categorias e refletem na cidadania da criança:

**direitos de provisão** – implicam a consideração de programas que garantam os direitos sociais das crianças, nomeadamente o acesso de todas à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físico, à vida familiar, ao recreio e à cultura; **direitos de protecção** – implicam a consideração de uma atenção diferenciada às crianças, e de um conjunto de direitos acrescidos, de que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos; **direitos de participação** – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem objeto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício que deverão traduzir-se em acções públicas a ela direccionadas que considerem seu ponto de vista. (FERNANDES, 2009, p. 42, grifos da autora).



Em relação ao Brasil nos anos 60 em diante, o cenário político-econômico em que a Convenção dos Direitos da Criança ganhou expressão foi marcado, principalmente, pelo enfrentamento de uma política ditatorial, cujas bases alinhavam desenvolvimento econômico, populismo e repressão social.

O modelo econômico avançava no campo da abertura para o capital estrangeiro, com inúmeras indústrias que acentuavam ainda mais a exploração do trabalho humano. Por outro lado, agregava-se nesse campo, uma política assistencialista marcando claramente a posição social dos indivíduos. O tom nacionalista e o sentimento de “segurança nacional” foram expressões de um regime instaurado pelo silenciamento de estudantes, pela tortura, pela imposição de Atos Institucionais, pelo cerceamento da liberdade de imprensa, pela cassação dos direitos de ir e vir e pela morte e prisão.

O combustível desse processo não poderia ser outro, senão aquele que fez valer a força e a coerção em nome de um projeto econômico que alinhava concentração de poder, exploração e geração e riqueza para poucos. O enfrentamento desse cenário marcou a segunda metade do século XX no Brasil, principalmente pelo surgimento de muitos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos. A tensão desse campo político-econômico-social no final da década de 80, foi também motivado pela abertura democrática, fim do regime até então instaurado, o que motivou a luta pela promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988.

Em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990<sup>12</sup>, sua elaboração e aprovação também não se deram sem conflito social. Com sua aprovação, o ECA tornou-se mais um marco jurídico designando a criança como “sujeito de direitos”, inclusive determinado o período etário desse grupo social. São elementos definidores dessa concepção, argumentos como: a criança é pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, com direito de ser criança, considerada sujeito de direitos, vista não como objeto da ação, mas como sujeito com direito à participação.

A nova concepção de criança outorgada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não se restringiu apenas ao âmbito jurídico e legal, porque, instituída uma concepção, ela ganha terreno em todos os campos sociais e produz efeitos na vida de seus sujeitos. Isso acontece ainda no campo da produção científica, lugar onde elas ganham densidade teórica e orientam práticas e condutas de sociabilidade.

---

<sup>12</sup> A discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente será discutida com maior ênfase no Capítulo 2.

Dessa forma, pensar a criança como sujeito de direitos possui algumas implicações, como discorre-se abaixo:

• *Ser sujeito de direitos é estar protegido pela força da lei* – Na lei está a afirmação que existe um conjunto de normas e diretrizes que regulamenta e decreta a concepção de criança como sujeito de direitos: a partir da “[...] revolução teórico-conceitual que induziu à concepção da criança como sujeito de direitos e como cidadão privilegiado, cujo desenvolvimento mais intenso se registra no período compreendido entre o Ano Internacional da Criança, celebrado em 1979[...]” (PILLOTTI; RIZZINI, 1995, p. 22), na “Convenção dos Direitos das Crianças, realizada em 1989, onde as crianças foram consideradas sujeitos de direitos” (CAMPOS, 2009, p. 5), e “[...] a partir da elaboração do ECA constantemente evocada para definir uma ação [...] que é direito subjetivo daquela criança [...]” (KRAMER, 2008, p. 35).

Estabelece, portanto, que “desde 1990, com a aprovação da lei 8.069, Crianças e Adolescentes brasileiros são reconhecidos enquanto sujeitos de direitos, ainda que considerados em situação especial de desenvolvimento” (RIOS; MENEZES, 2009, p. 16). Podemos constatar que a identidade da criança passa a ser datada, outorgada, registrada, formalizada. Mais do que isso, em sua “proclamação universal, a criança passa a ser, em termos jurídicos e políticos, prioridade absoluta e Sujeito de Direitos” (ANGELO, 2008, p. 95).

Para os autores, o que está em causa é a necessidade de proteção da criança, vista em sua condição peculiar, uma vez que o que legitima a ação tutelar, de acordo com Meyer; Uziel (2007) é o compromisso moral de proteger aquele que não pode proteger a si próprio. Assim,

Quando as regulações internacionais voltadas para os direitos humanos, surgidas no Ocidente a partir de meados do século XX, propõem a universalidade dos direitos da infância, acabam por levar ao reconhecimento da desigualdade legal e jurídica dos sujeitos especiais de direito (MEYER; UZIEL, 2007, p. 32).

Dessa forma, na garantia ampla dos direitos pessoais e sociais, “por sua vez associada, também à representação de proteção” (ROSEMBERG, 2008, p. 315), estariam representados um conjunto de direitos que teriam de ser garantidos às crianças.

Pensar nesse conjunto de marcos legais implica considerar que todas as crianças e todos os adolescentes são sujeitos de direitos, independente da camada social a qual

pertencem. Contribuí, também para mudar o discurso punitivo e ‘assistencialista’ ao incluir noções de direitos e respeito, instituindo a ideia de criança e adolescente como sujeito de direitos.

• *Ser sujeito de direitos é ter acesso à educação* – A vinculação dessa concepção com as questões que envolvem o tema da educação aparece, primeiramente, acoplada a ideia da educação infantil e/ou pedagogia da infância como *locus* de formação das crianças. A adoção dessa concepção, tanto na Educação quanto na Psicologia, implica a necessidade de repensar as políticas empreendidas para esse nível de ensino, o que pressupõe:

a) redirecionar sua natureza e função: “estas definições legais tiveram um impacto considerável para a Educação Infantil, ao definir a criança como sujeito de direitos perante a sociedade [...]. Essa concepção, aliada a um considerável movimento crítico de educadores brasileiros sobre o caráter da Educação Infantil, indica que a mesma necessita rever o seu caráter, a sua função e os seus objetivos” (ROCHA, 2007, p. 60);

b) fortalecer práticas de trabalho que sejam incorporadas como direito e não como “práticas compensatórias” (CAMPOS, 2009, p. 30) na educação, em creches para os bebês, razão por que é preciso “considerar não somente a incorporação das novas concepções sobre criança e infância, em que se destaca a ideia de sujeito de direitos e o papel ativo que os bebês exercem no seu processo de desenvolvimento, mas também as especificidades da Educação Infantil” (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 11);

c) implementar práticas de construção de uma proposta pedagógica com base no interesse e na participação da criança: “o reconhecimento da criança como sujeito de direitos requer [...] que o trabalho pedagógico fortaleça a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura em todos os tempos e espaços da instituição. Desse modo, as metodologias utilizadas, a construção do projeto político-pedagógico, o processo avaliativo, a utilização e permanência em diferentes espaços, a escolha de determinados materiais, etc., “não mais serão pensados apenas para a criança, mas a partir da criança e com a criança” (MARCHIORI, 2009, p. 52); e, por fim,

d) implementar práticas que promovam a participação e a escuta dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de “reconhecer a criança como sujeito de direitos,

aceitando o desafio de considerar ouvir e incluir os saberes das crianças, dos educadores e das famílias” (ROCHA, 2007, p. 65).

Percebe-se, nesse conjunto de falas dos autores, uma nítida preocupação com os aspectos que estreitam as práticas educativas e a formação da cidadania. Da mesma forma, revelam uma preocupação de que o direcionamento dessa concepção não perca de vista a necessária e urgente tarefa de (re)estruturação das etapas de ensino, acentuando a questão da Educação Infantil como direito da criança.

• ***Ser sujeito de direito é ser atendido por políticas públicas*** – A questão das políticas públicas vinculadas à ideia de direito aparece articulado a duas frentes de atuação centrais:

a) em primeiro lugar, ao contrapor-se ao modelo de atendimento assistencial e marginalizador vinculado à judicialização da criança. Nesse caso, seria “[...] um marco nas políticas públicas no Brasil, ao romper com a cultura da institucionalização de crianças e ao fortalecer o paradigma da proteção integral e da preservação dos familiares e comunitários preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente” (COSTA, 2009, p. 112).

b) na sequência, promover políticas públicas que tenham como foco a família e a comunidade com as quais a criança convive e interage. Assim, “a manutenção dos vínculos familiares e comunitários – fundamentais para a estruturação das crianças e adolescentes como sujeitos e cidadãos – está diretamente relacionada ao investimento nas políticas públicas de atenção à família” (COSTA, 2009, p. 112).

• ***Ser sujeito de direitos é ter participação social*** – Essa ideia considera a criança como agente e ator social, o que pressupõe a passagem de um modelo da criança como objeto para o de uma criança com direitos. Isso implica reconhecer o seu papel nos processos de interação adulto-criança: “o movimento pelos direitos da criança e adolescentes procura romper com uma tradição assistencialista e/ou calcada na visão de que crianças e adolescentes são seres incompletos, e se funda no pressuposto de que são sujeitos de direitos, portanto não meros objetos à mercê dos adultos” (AMORIM, 2007, p. 21). Essa relação é marcada e constituída na representação social, na autoridade e no poder do adulto: “para que as crianças sejam efetivamente reconhecidas como sujeitos de direitos é necessário que os adultos o permitam” (SIMÃO; ROCHA, 2007, p. 192).

Outro fator em favor da ideia de ruptura com a imagem da criança-objeto é reconhecer nela processos de participação e intervenção. Assim, há uma “mudança paradigmática no sentido de as crianças não serem mais vistas como objetos que recebem direitos, mas como sujeitos que podem participar como atores sociais em todos os processos e decisões que envolvam crianças” (KLAPPER, 2009, p. 59). Todavia, o reconhecimento da condição de sujeito de direito não significa o reconhecimento de que sejam também, as crianças, sujeitos políticos, ou seja, que tenham o direito de expressão política própria, no espaço coletivo.

Dessa forma, não há dúvida de que a concepção de “*criança como sujeito de direitos*”, caracterizou-se em um grande avanço, embora não haja garantia de afirmação de uma identidade, pois uma vez formalizada, vulgarizada e tomada como norma, o sentido do termo pode incorrer num movimento de instrumentalização. Isso significa que a criança abstrata, antigamente criticada e combatida, pode-se fazer presente no discurso e na prática social que toma a concepção de “sujeito de direitos” como naturalizada.

A legítima nomeação não é garantia suficiente para se empreender o que se denomina criança, dado que a constituição da criança legalizada, institucionalizada e outorgada valida uma concepção de sujeito como pessoa, indivíduo e sua subjetividade, não naquilo que particularmente deveria lhe ser constitutivo, inerente, histórico e universal, mas uma identidade instrumentalizada. A instrumentalização dessa concepção está na forma como se operam, regulam, marcam e registram a subjetividade e a identidade.

Nesse sentido, a análise de uma concepção não está apenas na forma como se inscreve na sociedade ou é propagada. Significa compreender de que forma ela altera modos de sociabilidade e passa a determinar padrões subjetivos. Por isso, uma determinada concepção permite compreender como a “sociedade funciona de uma maneira determinada, por que ela é estável ou se desagrega”, ao mesmo tempo que ajuda a “reconhecer a respectiva constituição psíquica dos homens nos diversos grupos sociais, saber como seu caráter se formou em conexão com todas as forças culturais da época” (HORKHEIMER, 1990, p. 180).

Toda concepção traz em si os aspectos da universalidade e da singularidade, movimento que não se dá sem contradições e embates sociais. Reafirma-se, portanto, que o uso de uma determinada concepção ou nomeação, por ser produto social, não pode e não deve ser naturalizado, banalizado ou tomado como verdade. Ao contrário, a contradição permanente deve ser o seu elemento **norteador** (grifo nosso).

Quando afirma que a criança é “sujeito de direitos” o que a sociedade faz é reconhecer,

a identidade coletiva uma definição interativa e compartilhada, que vários indivíduos produzem acerca das orientações da ação e campo de oportunidades e de vínculos no qual ela se coloca: interativa e compartilhada significa construída e negociada através de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores (MELUCCI, 2001, p. 69).

Em relação a questão do direito como condição de afirmação da criança, é necessário compreender que a concepção de “criança como sujeito de direitos”, se situa no confronto com as questões da pobreza, exclusão, violência e marginalização. Mas a questão do direito é mais complexa do que somente afirmá-la nesse campo. O direito é resultado do processo de lutas que se opera na questão social, porque “implica na trama das relações sociais, a privação de direitos põe em foco o modo como as diferenças sociais são percebidas, elaboradas e objetivadas no campo social” (MELUCCI, 2001, p. 70).

No plano das ideias, da regulamentação, os direitos precisam não só ser proclamados, mas também efetivados. Torna-se necessário, não somente pontuar a concepção de criança com base no direito, mas tornar o posicionamento crítico em torno da identidade “histórica” e “cultural” das crianças.

O posicionamento crítico da criança como sujeito de direitos envolve “à criança tomada com base em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada” (KRAMER, 2008, p. 22).

Assim, a criança pode ser pensada a partir do **conceito de sujeito** cuja expressão se dá na sua “particularidade histórica e universalidade humana [...] como um ser em construção em condições específicas e determinadas” (RESENDE, 2007, p. 30).

Nesse lugar, a criança se revela como criança e não apenas como uma representação social materializada em uma concepção. Pensar a criança dessa forma propõe não determinar o foco de análise para o extremo do que seria indivíduo ou sociedade, mas colocar o lugar no qual ambos possam se constituir reciprocamente. Não há indivíduo sem sociedade, como não há sociedade sem indivíduo. Ambos se constituem reciprocamente e nesse campo a criança também se constitui como sujeito, e sujeito de direitos.

Dessa forma, é preciso respeitar e garantir os direitos da criança, porque somente através de uma cultura de respeito a elas como sujeitos de direitos, se poderão desenvolver atitudes e práticas com a ideia e a promoção de uma cidadania da infância.

## CAPÍTULO II

### A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO LEGAL

As instituições para atendimento da infância – roda dos expostos, creches, escolas maternais, jardins de infância e pré-escolas – não surgiram da mesma forma e muito menos com os mesmos princípios. Elas se diferenciam em muitos aspectos, por exemplo, o público alvo, os objetivos, os métodos, as fontes mantenedoras, bem como tiveram origens distintas da escola obrigatória para crianças de sete anos. Por isso, entendemos que, para a análise da criança sujeito de direitos, dos projetos, e das práticas educativas na Educação Infantil, é necessário compreender o processo de constituição histórica das instituições de Educação Infantil tendo como referência o contexto educacional, social, econômico, político e as transformações da sociedade brasileira.

Neste capítulo, objetivamos historicizar o surgimento das instituições de Educação Infantil, um vez que esse quadro pode fornecer pistas importantes à compreensão de alguns aspectos determinantes que equiparam a base da elaboração de políticas públicas, especialmente as educacionais e propostas pedagógicas para a infância.

Discutiremos também nesse capítulo a Educação Infantil no contexto das políticas educacionais, no Brasil, a partir de 1980. Situaremos, portanto, algumas transformações importantes, de ordem jurídico-institucional, presentes na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Partiu-se da compreensão de que o desdobramento da adoção de princípios na política educacional brasileira tem impactos sobre todos os níveis, etapas e modalidades da educação e, em específico, sobre projetos que norteiam a educação de crianças menores de seis anos.

#### 2.1 A propagação das creches

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, e, é claro, com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN JR, 2001).

Jean-Baptiste Marbeau<sup>13</sup> é apontado como o criador da primeira creche em território francês, em 1844 (NASCIMENTO, 2001), e, ainda que se reconheça o caráter político da atuação de católicos como Marbeau, seu discurso era movido pela caridade, portanto, ainda não se tratava de criar a creche como sendo um direito da criança ou de sua progenitora.

De acordo com Eugène Marbeau, filho de Marbeau, a creche expandiu-se “em todos os países civilizados, porque a obrigação de ganhar a vida por seu trabalho é uma das condições e um dos primeiros signos da civilização” (KUHLMANN JR, 2001, p. 72). Assim, a difusão das creches se deu inicialmente nos países onde as mulheres precisavam trabalhar para ganhar o seu sustento.

É no final do século XIX que a difusão das instituições de educação infantil, enquanto instituições modernas e científicas aconteceram amplamente através das Exposições Internacionais<sup>14</sup>, evento este que tinha grande impacto na vida das sociedades. A primeira exposição realizada ocorreu em Londres em 1851, acontecendo no Brasil somente em 1922, no Rio de Janeiro, sendo um dos marcos da modernidade em nosso país.

Segundo a fala de Marbeau durante o Congresso Internacional de Assistência de 1889, na França, a creche era uma escola de higiene, de moral e de virtudes sociais tanto para as crianças quanto para suas mães e damas dirigentes – uma escola para a criança e para a mulher (KUHLMANN JR, 2001).

Nessas exposições as creches e salas de asilo eram sempre focadas como espaços educacionais e se enfatizava que, o que as diferiam não eram os propósitos educativos, mas o público e a faixa etária que visavam atender. Conforme focaliza Kuhlmann Jr. (2001 p. 78) “é a origem social e não institucional que inspirava objetivos educacionais diversos”.

---

<sup>13</sup> Jean-Baptist-Firmin Marbeau era advogado e foi incumbido de escrever um relatório sobre as *salles d'asile*, instituições baseadas nas escolas infantis britânicas e destinadas a crianças a partir dos 2 anos. Marbeau constatou a presença de muitos bebês demasiado pequenos para estas instituições e apresentou um plano sugerindo a criação de instituições de caridade destinadas a crianças pequenas filhas de mães trabalhadoras – as creches. Marbeau acreditava que as creches poderiam oferecer cuidados melhores do que os que as crianças obtinham em suas casas. Tinham como principais objetivos: promover o aleitamento materno, com o intuito de reduzir o índice de negligência e as consequências da alimentação artificial, particularmente a mortalidade infantil; libertar os irmãos mais velhos da responsabilidade de cuidar dos mais novos para, desta forma, poderem frequentar a escola; incutir às mães hábitos e valores morais, ensinar-lhes melhores cuidados para os seus filhos e promover a saúde infantil, com o apoio de médicos voluntários (KUHLMANN JR, 2001).

<sup>14</sup> Cada País, ao sediar uma exposição mostrava aquilo que seria a prova de seu lugar no “concerto das nações” civilizadas, e exibia seus produtos e atributos de modernidade, e buscava o referendo das premiações. Nesse processo comparativo entre nações, as comissões organizadoras elaboraram classificações minuciosas dos produtos exibidos, visando abarcar o universo produtivo e a totalidade da vida social. Em Londres (1862), constituiu um grupo específico dedicado à instrução, com a exibição de materiais, métodos e instituições. Desde então a educação obteve cada vez mais destaque nas Exposições, chegando a ocupar espaços privilegiados nessas mostras, obtendo, em alguns casos, o prestígio de ser posta como o primeiro na ordem de classificação. A partir daí, os congressos tornaram-se obrigatórios durante as exposições (KUHLMANN JR, 2001, p. 27).



Foi a partir da segunda metade do século XIX que as instituições pré-escolares passaram a ser difundidas internacionalmente, como integrantes de uma nova concepção assistencial, a assistência científica. Dentro dessa nova concepção, até as creches (para as crianças de 0-3 anos) deixaram de ter uma conotação pejorativa, como a atribuída às Casas de Expostos<sup>15</sup>, pois dentro desse novo modo de assistência, tratava-se de um espaço para as mães não abandonarem seus filhos, contendo um caráter educativo.

A implantação de creches junto das indústrias era frequentemente recomendada nos Congressos Internacionais de Assistência a Infância, pois esta medida era entendida como prioritária para a regularização das relações de trabalho, principalmente quanto ao trabalho feminino. Todavia, as creches e as escolas maternais em indústrias não eram consideradas como um direito do trabalhador e de seus filhos, mas como sendo uma dádiva. Nem sempre a creche foi defendida de forma generalizada, pelo contrário, sempre foi um campo de tensão e conflito por envolver questões referentes a padrões familiares centrados no patriarcado, pelos quais se atribui a responsabilidade à mulher-mãe quanto a educação e cuidado da criança pequena.

Assim, a constituição das creches foi objeto de controvérsias, porque colocava em discussão o papel materno versus as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora.

De acordo com Civiletti (1991), as creches e salas de asilo originaram-se do movimento filantrópico, tendo como objetivo atender às classes populares, além de liberar a mão de obra feminina. As creches destinavam-se as crianças de 0-2 anos e as salas de asilo às crianças de 2 –7 anos.

Na Itália, a criação de instituições de educação e cuidado de crianças pequenas é decorrente do debate feito após a Restauração, que tratava basicamente sobre as condições de vida das crianças pequenas. Isso incluía as dificuldades materiais enfrentadas em função da pobreza, os maus tratos, as baixas condições de alimentação, de higiene e habitação, bem como os perigos que representava o abandono das crianças aos seus próprios cuidados, pois estas tinham tempo ócio e ficavam na presença de companheiros que davam maus exemplos.

---

<sup>15</sup> Também chamada Roda dos Expostos ou Casa da Roda, foi a principal forma de assistência à infância voltada para crianças abandonadas. Essas casas apresentavam características próximas às de asilos e sua função era encaminhar as crianças para adoção ou instituições caritativas, como orfanatos e Santas Casas de Misericórdia. A Primeira Casa da Roda no Brasil foi criada por Romão Matos Duarte, em 1738, no Rio de Janeiro. A roda referia-se a um cilindro oco de madeira que tinha uma abertura, onde a criança era colocada, e girava em torno de um eixo horizontal. A forma como a roda girava permitia total anonimato de quem deixava a criança (MERISSE, 1997).

As primeiras instituições italianas para atender às crianças de mães que trabalhavam fora foram as salas de custódia, que posteriormente foram substituídas por asilos, que tinham como objetivo recolher, custodiar, educar e alimentar as crianças de 2 a 6 anos, que assim teriam um lugar seguro para passar o dia.

Na Alemanha, as primeiras instituições para atenção às crianças pequenas foram fundadas no início do século XIX. Essas instituições eram conduzidas basicamente por sociedades de mulheres caridosas que, apesar de não estarem sob o amparo das igrejas, contavam com muitos religiosos. Nessas instituições a rotina especificava jogos ao ar livre, e na maioria das vezes centravam-se, principalmente na leitura de histórias da Bíblia, exercícios simples com o alfabeto, os números e o canto de hinos (ALLEN, 1986).

Em Portugal, os cuidados e a educação das crianças pequenas fora do lar eram feitos, principalmente, por amas de criação e creches. Comparado aos demais países europeus, Portugal apresentava taxas de educação infantil muito baixas. Geralmente vinculadas às congregações religiosas, as instituições portuguesas não contavam com mão de obra especializada e instituíam suas diretrizes pedagógicas pelo sentido maternal. Durante a República, foram abertas algumas classes de ensino infantil com o objetivo de “criar uma ambientação”, a fim de preparar as crianças para as séries iniciais do ensino fundamental (PINTO, 1997).

Ainda na França, a partir da segunda metade do século XX, verificou-se o uso social da creche e do maternal, através da expansão da utilização dessas instituições, inicialmente organizadas para atender a classe operária. A partir deste momento, tais instituições passam ser frequentadas por todas as classes sociais e por todas as categorias profissionais, “um fenômeno que foi denominado de exteriorização da guarda” (NASCIMENTO, 2001, p. 423).

De acordo com Nascimento (2001), hoje faz parte da realidade francesa políticas integradas de assistência, saúde e educação, visando maior qualidade de vida para as crianças de tenra idade, não se conclamando a superioridade de nenhuma dessas áreas sobre a outra e sim a importância de sua integração para a resolução dos problemas sociais.

## 2.2 O atendimento à infância no Brasil

Retomando aos aspectos anteriores, vemos que as creches surgem vinculadas ao trabalho feminino fora do âmbito doméstico, sendo visto pejorativamente em alguns momentos como provedor da ausência materna, principalmente quando foca o papel da

mulher no cuidado da criança. Enfim, historicamente e mundialmente a creche está ligada ao trabalho extradomiciliar feminino.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2001), no Brasil, o ano de 1899 pode ser considerado como o marco das primeiras propostas de instituições “pré-escolares”<sup>16</sup>, pois ocorreram dois fatos que permitem considerá-lo como marcante na história do atendimento à infância no Brasil.

Nesse ano, foi fundado o Instituto da Proteção e Assistência à Infância – IPAI<sup>17</sup>, no Rio de Janeiro, que posteriormente se espalhou por todo o país, e também inaugurou a primeira creche para filho de operários - a creche da companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro.

Ao focalizar as instituições pré-escolares, principalmente a creche, o autor destaca que a assistência à infância no Brasil foi fruto da articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, guiadas em torno de três concepções básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa, portanto, não sendo monopólio de nenhum corpo profissional específico.

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente como parte de uma nova concepção assistencial, denominada por este autor como “assistência científica”, para atender aspectos como alimentação e habitação dos trabalhadores e pobres. Assim, estas instituições, principalmente no final do século XIX, passaram a ser consideradas como modernas e científicas, devido à abrangência de seus serviços num período em que se iniciava o desenvolvimento do nosso setor industrial.

Devido à organização da indústria e do amplo processo de urbanização, as instituições de Educação Infantil, especialmente as creches, passam a ser reivindicadas pelas mães trabalhadoras, que necessitavam de um local para deixarem seus filhos durante a sua jornada de trabalho.

É nesse contexto que essas instituições ligaram-se inicialmente (mantendo ainda alguns resquícios) mais ao trabalho feminino do que ao direito da criança de atendimento em espaços coletivos de educação e cuidado.

---

<sup>16</sup> Ao referir-se às instituições Pré-escolares, Kuhlmann Jr (2001), aborda, dentro desse conceito, as creches, os asilos e jardins de infância.

<sup>17</sup> O IPAI foi fundado em 1899 pelo médico Arthur Moncorvo Filho e tinha entre seus objetivos a inspeção e regulamentação da lactação; a inspeção das condições de vida das crianças pobres; dar auxílio médico nas escolas e indústrias, zelar pela vacinação; criar jardins de infância e creches; proteger a mulher grávida e lhe acompanhar após o nascimento do bebê dando-lhe assistência através de programas como o *Gota de Leite*, por exemplo.

Dessa forma, no Brasil<sup>18</sup>, a partir da segunda metade da década de 1970, as creches surgem inicialmente para atender as demandas entre as trabalhadoras domésticas<sup>19</sup>, e na Europa as creches surgem para atender as necessidades das mulheres que trabalhavam no setor industrial.

Visando a regulamentação das relações de trabalho, principalmente o feminino, recomendava-se junto das indústrias a criação de creches, mas apesar disso, convém ressaltar que a matrícula dos filhos dos operários também era garantida, não sendo, portanto, benefício destinado unicamente às mães operárias (início do século XX). Neste ponto, o atendimento à infância não ocorreu exclusivamente por iniciativa do setor industrial, mas também por iniciativas das entidades assistencialistas, contudo não como um direito do trabalhador, mas como uma dádiva dos filantropos<sup>20</sup>.

Tal atendimento contava com a participação de mulheres da burguesia (também mães) que atuavam junto à intervenção masculina, auxiliando-os na difusão, junto às mães trabalhadoras, dos comportamentos e funções maternas vistos como adequados. Enfim, historicamente, a família é a instituição apontada como responsável pela conduta infantil, portanto passível de ser privada do *pátrio poder* quando considerada como má influência à criança.

Quanto às instituições de Educação infantil, cabe relembrar a distinção feita por Kishimoto (1998) entre asilos, creches e jardins de infância<sup>21</sup>, apontando apenas estes últimos como portadores de um caráter educacional. Kuhlmann Jr. (2001) reage a essa posição, questionando se o assistencialismo também não representaria uma proposta educacional, ressaltando que tal proposta estaria voltada à formação das classes populares, ou seja, estaria oferecendo uma educação para a submissão, mais moral do que intelectual.

---

<sup>18</sup> No Brasil o processo de industrialização encontrava-se no início do seu desenvolvimento.

<sup>19</sup> Vinelli, médico dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, aponta por meio do Jornal “A creche – Asilo para a primeira infância” que a busca por essa instituição ocorre entre as donas de casa preocupadas com a educação dos filhos de suas escravas, já que nesse período (fim do século XIX), era promulgada a Lei do Ventre Livre (KUHLMANN JR, 2001).

<sup>20</sup> O atendimento assistencial às mães desamparadas através de asilos e creches para seus filhos era realizado paralelamente ao ensinamento de um ofício a tais mães, por meio de oficinas. Tal proposta de atendimento foi iniciada em 1901, pela iniciativa da espírita Anália Franco, em São Paulo, cuja ação espalhou-se por todo o Estado.

<sup>21</sup> Segundo Kishimoto (1998), as salas de asilo e as creches eram destinadas aos pobres (filhos dos operários), sem uma proposta educacional, apenas assistencial. Já os Jardins de infância, destinados à elite, eram equipamentos coletivos de educação e cuidado das crianças, portanto, com caráter educacional e com amparo Pedagógico.

Se em suas origens as instituições de educação infantil estavam mais próximas à mãe do que de seus filhos, o direito da criança de atendimento em creches passou a ser garantido a partir de 1988, com a promulgação da Constituição brasileira, não restringindo o direito à assistência unicamente à mulher.

Kramer (1989, p. 52) enfatiza que,

É indiscutível a importância de se conquistar esse serviço para as crianças de 0 a 6 anos, como também é inegável o avanço político dessa luta que passa a considerar o direito dos filhos de homens e mulheres, evitando à restrição da vaga na instituição de educação infantil a condição empregatícia da mulher, defendendo o papel educativo do atendimento às crianças de 0 a 6 anos e não apenas o seu papel de guarda.

Não é apenas a inserção da mulher no mercado de trabalho que explica a busca por creches e pré-escolas, mas também uma movimentação em torno da infância, revelando a preocupação quanto as suas necessidades educativas e de socialização, portanto, vendo-a sob uma nova ótica.

Ainda que o objetivo explícito da creche fosse atender aos filhos da mulher trabalhadora, Haddad (1991, p.25) ressalta que,

[...] o surgimento da creche também acompanhou o movimento de responsabilização da mulher pelos cuidados apropriados ao marido e filhos, à creche cabia não somente guardar a criança, mas, sobretudo, aconselhar as mães sobre o cuidado para com os filhos.

Nesse contexto, a creche não legitimava a condição da mulher trabalhadora, sobressaindo-se uma ideologia da família, através da qual eram transmitidos valores que indicavam o cuidado materno como sendo o melhor para a criança e o cuidado no coletivo como sendo um substituto materno inadequado.

Conforme Kuhlmann Jr (2001, p. 20),

A creche não era defendida tranquilamente por todos, pois trazia à tona conflitos como a defesa do papel materno, tanto no aspecto médico (amamentação), quanto no aspecto jurídico (abandono dos menores).

Até mesmo o jardim de infância<sup>22</sup>, que atendia a elite brasileira e ao qual se atribuía um caráter educativo teve sua função questionada:

[...] o jardim-de-infância é, uma instituição sem utilidade para o Brasil, onde a mulher só tinha a função de cuidar dos filhos, **sendo assim**, objeto de luxo para um país onde a mulher só concorria como fator de produção de seus filhos e não de renda. (KISHIMOTO, 1988, p. 58, Grifo do autor).

Reforça-se, dessa forma, a tese que aponta o surgimento das instituições de educação e cuidado da criança como dependentes da condição da mulher como mãe-trabalhadora. Rosemberg (1984) também realizou estudos buscando resgatar o histórico da creche, os quais detectaram que as redes públicas de creches originaram-se de motivações exteriores às necessidades das crianças de zero a seis anos, constituindo-se como as reais motivações para o seu surgimento as políticas de incentivo ao trabalho materno.

A educação e o cuidado da criança pequena, principalmente no período Pós Segunda Guerra Mundial, passam a ocorrer também fora de casa, ou seja, em equipamentos coletivos como creches, escolas maternais ou jardins de infância. Essa mudança no padrão de criação das crianças pequenas é decorrente, além das transformações ocorridas no mundo produtivo e das modificações nas relações de gênero, também de mudanças na concepção de criança.

Nessa ótica é que se dá o desprendimento da responsabilidade familiar para com a educação e cuidado da criança, deixando de ser encargo exclusivo da esfera privada e passando a se constituir dentro do capítulo das Políticas Públicas, ou seja, a família e o Estado passam a dividir a responsabilidade quanto ao seu bem-estar infantil, desempenhando ações complementares (ROSEMBERG, 1995).

De acordo com Merisse (1997), no que diz respeito, especificamente, ao atendimento à criança pequena, surge, em São Paulo, o Movimento de Luta por Creches, resultado das necessidades da mulher das camadas populares, que passa a ser cada vez mais exigida no trabalho fora do lar. Tal movimento, também é fruto da ação de grupos de mulheres pertencentes às camadas médias da sociedade, com orientações feministas.

O movimento feminista colocava em destaque a questão dos cuidados e responsabilidades para com a infância, exigia modificações nos papéis sociais tradicionais do homem e da mulher, bem como na dinâmica das relações familiares. O movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e

---

<sup>22</sup> O primeiro jardim de infância no Brasil foi fundado em 1875 (KISHIMOTO, 1988).

acrescentando significados à creche, enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena que deveria ser compreendido como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá então aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p. 48).

Somente na década de 1980, com a Constituição de 1988, houve o reconhecimento da creche como instituição educativa, "direito da criança, opção da família, e dever do Estado", como veremos mais adiante. Esse reconhecimento foi reforçado pela LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases) que a considera como um espaço educativo, que contempla o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, emocional, afetivo, social e físico.

Enfim, vemos por meio desta breve contextualização histórica o aparecimento e redefinição de papéis da creche, evidenciando a importância dos movimentos sociais como o Movimento de Luta por Creches e o Movimento Feminista, nesta luta social.

A creche aparece, então, como conquista não só da mãe ou da família, mas também como conquista social, produto de um processo interativo da coletividade (SABBAG, 1997). De acordo com Demo (1996, p. 41),

Políticas participativas recolocam, ademais, a questão da democracia tornada também componente fundamental do bem-estar social. A característica principal dessa visão é de reconhecer que bem-estar não é dádiva, mas conquista.

Como aborda Didonet (2001), a creche trata-se de uma instituição velha e nova ao mesmo tempo e cuja trajetória é marcada por erros e acertos, contudo, uma coisa está clara: a creche é uma instituição de educação e cuidado da criança pequena, funções estas realizadas simultaneamente e indissociavelmente.

### 2.3. A Criança na Constituição Federal

Foi possível constatar que há um avanço histórico dos direitos do homem no mundo. Para que os direitos sociais, inseridos dentro do direito, se convertam em direito de fato, ou seja, para que vigorem em Lei, é necessário um caminho a percorrer dentro de um processo

diretamente ligado ao contexto social e cultural de cada período da história. Na década de 80, no Brasil, presenciou-se o “Processo da Constituinte”. Este processo culminou na confirmação de várias questões, dentre as quais os “**direitos das crianças**” em um momento de participação e atuação de grupos organizados da sociedade brasileira e de organismos governamentais.

Desde a Constituição de 1988, ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos das crianças, definidos no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988, artigo 227).

Dessa forma, nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou do governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem, ou o que considerarem válido. Respeitar os direitos definidos na Constituição do País, que reconheceu a criança como um cidadão em desenvolvimento, é obrigação de todos. Outras duas definições importantes da Constituição dizem respeito ao fato que os trabalhadores (homens e mulheres) têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade, em creches e pré-escolas (art. 7º. XXV), e ainda: *O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade* (BRASIL, 1988).

Dessas definições decorre que as creches e pré-escolas são direitos, tanto das crianças como de seus pais, e, são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial, como muitas vezes foram consideradas.

Outros artigos constitucionais também asseguram direitos às crianças, tal como o artigo 203, referente à previdência social, que “define como objetivos da assistência social a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice, e o amparo a crianças e adolescentes carentes” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 24). Há, ainda, no texto da lei, no conjunto dos Direitos Sociais, direitos assegurados aos trabalhadores, que dizem respeito diretamente à atenção à criança, como a licença-gestante e licença-paternidade, em diversos artigos da Constituição Federal<sup>23</sup> (BRASIL, 1988).

---

<sup>23</sup> No artigo 7º. do capítulo que integra o Conjunto de Direitos Sociais, são assegurados direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: “[...] XVII – licença



Atentar para as necessidades das famílias e não apenas da criança não é sinônimo de prática assistencialista, é compreender que:

A qualidade de vida da criança não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência, particularmente com a qualidade de vida de seus pais ou de seus responsáveis e o grau de satisfação deles em relação aos vários papéis que desempenham enquanto mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores, cidadãos etc. Da mesma forma, as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se bons e satisfeitos enquanto pais, trabalhadores, cidadãos e, enfim, seres humanos dignos” (HADDAD, 1991, p. 310).

Ainda sob o aspecto do direito, do ponto de vista da Constituição, Cury (1988) destaca que ela rompeu com a concepção de educação infantil, como “falta-compensação-assistência”, e inseriu no campo do direito da criança e dever do Estado.

[...] esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à educação infantil,. Caso isto não estivesse amadurecido entre lideranças e educadores preocupados com a educação infantil, no âmbito dos estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88. Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto. (CURY, 1998, p. 11)

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 dentre tantos significados para a democratização da sociedade brasileira, representou um marco para a afirmação dos direitos das crianças. São vários direitos assegurados, reconhecendo a criança como sujeito social, merecedor de atenção especial por parte da sociedade e do Estado. O principal artigo constitucional que demarca a nova condição da infância brasileira, expressa de forma clara os direitos das crianças (e adolescentes), bem como as obrigações do Estado e da sociedade para

---

à gestante, sem prejuízo do emprego e salário [...]; XIX – licença paternidade, nos termos fixados em lei; [...] inciso XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”(BRASIL, 1998).

garanti-los. O referido artigo, que integra o capítulo VII, define a criança e o adolescente como pessoas em desenvolvimento e com direito à proteção especial.

No entanto, o grande diferencial presente na Constituição, está em afirmar que a creche e pré-escola, além de serem vinculadas aos direitos dos trabalhadores, se configuram como direito da criança de zero a seis anos à educação, o qual deve ser assegurado pelo poder público.

A inclusão da Educação Infantil como política pública de educação, portanto, é recente. Anteriormente, as ações de atendimento, estavam dispersas em diversas áreas, como a assistência, a saúde, trabalho e mesmo a educação. Os critérios de funcionamento, como já vimos anteriormente, eram estabelecidos por órgãos da saúde (Ministérios e Secretarias estaduais e municipais) para as creches e berçários, que, em geral, atendiam crianças filhas de mães trabalhadoras e de famílias pobres. Isso porque, durante muito tempo, predominou uma visão de que a criança pequena necessita apenas de guarda.

O fato de na Constituição Federal de 1988, creche e pré-escola serem apresentadas conjuntamente como instituições destinadas às crianças de zero a seis anos, define uma orientação que se destina a superar a distinção de políticas de atendimento. A definição de creche e pré-escola como instituições destinadas às crianças de zero a seis anos, independentemente de condição social e familiar, faz da criança sujeito central de atendimento e de direitos.

Parte-se do princípio de que todas as crianças têm direito a frequentar essa etapa da educação básica, com sua frequência não sendo obrigatória, mas uma opção da família. Em contrapartida, o Estado (poder público) tem o dever de garantir tal atendimento, como sua responsabilidade em relação à educação.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 foi um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança no Brasil<sup>24</sup>, e é nesse esteio que foram, também nos anos seguintes, elaboradas as Constituições Estaduais das diferentes unidades da Federação, e, posteriormente, as Leis Orgânicas dos municípios. Assim sendo, a nova Carta Magna refere-se ao direito da criança a educação, não se restringindo ao amparo a maternidade e a infância, como faziam as constituições anteriores. Sendo assim, essa Carta dá bases legais para a constituição de Políticas Sociais voltadas à infância.

---

<sup>24</sup> A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo, a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e o início de uma maior consciência da importância da educação infantil na primeira infância resulta na década de 1980, no Brasil, em movimentos da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988.

Diante disso, apesar dos avanços na Constituição Federal, tal como preconiza a lei, garantindo **“o direito da criança de zero a seis anos a educação infantil”**, pública e gratuita, constituindo um marco jurídico, percebe-se, em muitos momentos, que a Constituição revela e traduz uma política educacional que não se cumpre, e que não corresponde à política de Educação Infantil discutida e desejada pela comunidade educacional, e, muitas vezes, os resultados desses avanços não se traduzem em ações concretas no campo das políticas sociais para a infância brasileira. Entretanto, apesar das dificuldades para colocar em prática ações previstas na lei, a Educação Infantil é um espaço no qual as políticas públicas de atenção à infância podem e devem atuar de maneira eficiente, atendendo, não só a criança, como também a sua família, residindo aí a função de complementaridade à família.

#### 2.4. A Criança no Estatuto da Criança e do Adolescente

As manifestações legislativas no plano internacional em prol dos direitos das crianças e adolescentes surgiram com a Convenção para a Repressão do Tráfico de Mulheres e Crianças, em 1921, bem como a Declaração de Genebra, em 1924, que foi a primeira a mencionar sobre os direitos das crianças (PIOSEVAN, 2010).

É na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, em 1989, considerado o primeiro instrumento internacional que fixou um enquadramento jurídico completo para a proteção dos direitos das crianças, representando o “mínimo que toda sociedade deve garantir às suas crianças, reconhecendo em um único documento as normas que os países signatários devem adotar e incorporar às suas leis”(PEREIRA, 2000, p. 5).

A evolução dos direitos de crianças e adolescentes, no Brasil, partiu do denominado “direito do menor”, expressão que reduzia a importância da criança como ser humano, para o direito da criança e do adolescente.

Com a Constituição Federal de 1988, o artigo 227 e parágrafos implantaram o que já estava mais ou menos delineado no panorama internacional para a defesa de crianças e adolescentes, bem como para seu tratamento como pessoas e sujeitos de direitos civis.

No Brasil, a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, criou o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, passando a dividir com o Estado, pelo menos do ponto de vista da legislação, a responsabilidade pela construção de um mundo melhor para a infância. O

Estatuto da Criança e do Adolescente, regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, mudando a ótica com que devem ser vistas as crianças e adolescentes.

Assinalou assim, uma mudança conceitual significativamente importante: a substituição da Doutrina da Situação Irregular<sup>25</sup>, embasada pelo código de menores de 1979, pela Doutrina de Proteção Integral<sup>26</sup>, que assegura “todos os direitos fundamentais” para todas as crianças e adolescentes.

### QUADRO 1 - Comparativo entre o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

1. Estatutos Legais	Código de Menores	Estatuto da Criança e do Adolescente
2. Doutrina Jurídica	Doutrina da situação irregular	Doutrina da proteção integral
3. Destinatários	Menores entre zero e dezoito anos que se encontram em situação irregular.	Todas as crianças e adolescentes (livro I); crianças e adolescentes com direitos violados (livro II, título II, medidas de proteção) e adolescentes suspeitos de ato infracional (livro II, título III, medidas socioeducativas e de proteção).
4. Objetivo da lei	Assistência a menores que se encontrassem em situação irregular.	Garantia ampla dos direitos pessoais e sociais de crianças e adolescentes.
5. Concepção de criança	Menor em situação irregular: objeto de medidas judiciais	Sujeito de direitos: pessoa em condição peculiar de desenvolvimento.
6. Concepção de Política Social implícita	Instrumento de controle social dos menores carentes, abandonados e infratores.	Instrumento de desenvolvimento social para as crianças e adolescentes e de proteção integral às crianças e adolescentes em situação de risco

Fonte: Código de Menores 1970; ECA de 1990

<sup>25</sup> A Doutrina da Situação Irregular substituiu a Doutrina de Proteção do Menor. A Associação Brasileira de Juízes de Menores incorporou tal conceito a partir do Congresso do Chile sob a justificativa de que adequava-se à tradição legislativa brasileira de só tomar conhecimento da problemática da criança a partir do momento em que se configurasse estar ela em situação irregular junto à família.

<sup>26</sup> Esta Doutrina incorpora como obrigação da família, da sociedade e do Estado, assegurar, com absoluta prioridade, os direitos das crianças e dos adolescentes, eliminando a rotulação de “menor”, “infrator”, “carente”, colocando todos as crianças e adolescentes como sujeito de direitos.

Assim, o Estatuto representa um instrumento abrangente que, por isso, vai além do campo jurídico, no qual atuou predominantemente o Código de 1979, envolvendo outras áreas da sociedade brasileira na reafirmação e na consolidação dos direitos da criança e de um novo discurso sobre as crianças.

Dessa forma, a “Doutrina de Proteção Integral”, expressa na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, torna, com base na lei, o direito de todas as crianças e adolescentes, à sobrevivência, ao desenvolvimento e à integridade. As crianças deixam de ser consideradas objeto de tutela, passando a se constituir sujeitos de direitos.

O ECA, enquanto norma jurídica, colocou crianças e adolescentes como prioridade absoluta na ação do Estado e da Comunidade, marcando a expressão dos novos direitos.

Os primeiros deveres para com as crianças e adolescentes impõe-se à família, significando também que a sociedade e Poder Público são corresponsáveis diante de crianças e adolescentes. No ECA, portanto, tem-se o nascedouro das obrigações, fazendo surgir relações jurídicas entre crianças e adolescentes, de um lado, e família, comunidade, sociedade e Poder Público, de outro.

As políticas sociais públicas e os órgãos públicos devem priorizar crianças e adolescentes, destinando-lhes não apenas recursos públicos de forma privilegiada, bem como apoio e promoção social.

Segundo Fonseca (2011, p. 22),

*O ECA amolda-se sobre quatro orientações: o asseguramento dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, os princípios do melhor interesse, da proteção integral e da prioridade absoluta. São como elos de uma mesma corrente, que visam amparar e proteger a criança e o adolescente (grifo nosso).*

A expressão “direitos fundamentais da pessoa humana” (BRASIL, 1990) de acordo com Gilissen, demonstra que,

*no qualificativo fundamental acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados (GILISSEN, 2008, p. 177).*

Dessa forma, a criança e o adolescente são reconhecidos assegurando-lhes não apenas a proteção integral, mas também os direitos fundamentais da pessoa humana, os quais devem

ser levados com prioridade absoluta, punindo-se desde meros atentados contra tais direitos, como dispões o art. 5º, do Estatuto da Criança e do Adolescente que declara:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

O referido artigo expressa que a criança e o adolescente não podem ser objetos de indevidos comportamentos humanos, com o que se lhes reconhece serem sujeitos de direitos. Ser sujeito de direitos significa estar reconhecido como pessoa, e titular de direitos civis a serem exercidos contra, terceiros, adultos ou não.

Assegura-se, dessa forma, que crianças e adolescentes não podem ser objetos de negligência, que é o descaso, a desconsideração, enfim a inobservância do dever de cuidado e proteção que a Lei Maior impôs ao mundo adulto para com aquelas pessoas.

Acredita-se que, mais do que regulamentar as conquistas em favor das crianças e dos adolescentes o ECA veio promover um importante conjunto de avanços que extrapola o campo jurídico, desdobrando-se e envolvendo outras áreas da realidade política e social no Brasil. Entre elas, destaca-se o direito das crianças à “Educação Infantil”, assegurado nos artigos 4º<sup>27</sup>, 53º<sup>28</sup> e 54º<sup>29</sup> inciso IV.

A história de lutas, portanto, culminou na introdução do atendimento em creches e pré-escolas como direito e não como favor, na garantia de direitos às crianças: o Estatuto da Criança e do Adolescente consagra na letra da lei os direitos que tornam a criança uma cidadã, com prerrogativas de ser adequadamente atendida por meio de políticas públicas, e não mais, por ações caritativas, meramente emergenciais e paliativas.

Na área do direito da criança e do adolescente, o ECA foi avaliado pela Unicef como uma das legislações mais avançadas do mundo, tornando-se “a carta dos direitos da criança”

---

<sup>27</sup> Artigo 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer.

<sup>28</sup> Artigo 53º: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único - É direito dos pais ou do responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição de propostas educacionais.

<sup>29</sup> Artigo 54º: É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

(GILISSEN, 2008, p. 22). Nesse sentido, assevera que à infância e à adolescência sejam prestados serviços públicos de qualidade, atendendo prioritariamente as necessidades infantis, desde o momento de sua concepção biológica. De acordo com o ECA, as crianças têm direito à vida, educação, saúde, proteção, afeto, liberdade, convivência familiar, lazer e preparação para o trabalho. Uma das medidas protetivas visa coibir o abuso e exploração da criança, tanto no trabalho, quanto na prostituição, no consumo, na mídia. O poder público e a família são responsabilizados pela proteção e cuidado da criança, destacando-se que cumpre ao Estado a obrigação constitucional de prestar assistência aos desamparados, sejam crianças ou adultos (BRASIL, 1988); portanto, as famílias pobres devem receber apoio para o cumprimento de suas obrigações perante os filhos.

O Estatuto explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. É necessário considerar que, sob a orientação do ECA, o novo sistema de Justiça impõe uma série de regulamentações. Essas regulamentações indicam a criação e a constituição dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares, que têm como tarefa a implantação e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>30</sup>. Sob essa orientação, os Conselhos da Criança e do Adolescente têm como tarefa traçar as políticas e os Conselhos Tutelares<sup>31</sup>, zelar pelos direitos das crianças e do adolescente, entre os quais o direito à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas.

Importa destacar, também, que aos conselhos cabe deliberar com relação às políticas para infância, entretanto a produção e a implementação de políticas sociais estão relacionadas as determinações sociais, políticas e econômicas vivenciadas no país.

Segundo Campos, o problema de tornar realidade a garantia dos direitos das crianças traduzidos em políticas, depende não só do contexto social, cultural e econômico, mas também da conscientização da massa populacional desses novos direitos, e da necessidade de que eles sejam garantidos na prática, tendo em vista que:

---

<sup>30</sup> Para conhecer mais como funcionam e como se constituem os Conselhos, consultar “Manual de Perguntas e Respostas para Criação e Estruturação dos: Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares e Fundo Municipais”, (Disponível pelo site: <http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/manualperguntas.pdf>).

<sup>31</sup> O Conselho Tutelar deve ser, portanto, um Órgão Público, permanente e autônomo, que atua na esfera municipal, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, de forma a viabilizá-los em casos concretos de ameaça ou violação dos direitos. O Conselho deve atuar em duas frentes importantes: uma preventiva fiscalizando, mobilizando, cobrando responsabilidades, e outra remediativa, agindo diante de uma violação, defendendo e garantindo a proteção especial preconizada no ECA.

[...] a disseminação de novas concepções de direitos na sociedade geralmente é mais lenta e descontínua do que fazem supor as lutas políticas responsáveis por seu reconhecimento legal. Muitas vezes, as novas concepções são absorvidas superficialmente pelo discurso, mas nem por isso integram a prática adotada por órgãos locais de supervisão e pelos profissionais que se ocupam diretamente das crianças (CAMPOS, 1999, p.125).

Assim, o Estatuto representa um instrumento abrangente que, por isso, vai além do campo jurídico, onde atuou predominantemente o Código de 1979, envolvendo outras áreas da sociedade brasileira na reafirmação e na consolidação dos direitos da criança e de um novo discurso sobre as crianças. Dessa forma, mais do que regulamentar as conquistas em favor das crianças e dos adolescentes, o ECA veio promover um importante conjunto de avanços que extrapola o campo jurídico.

Em relação aos avanços, constatamos que de um lado está o ganho social quanto à possibilidade de participação da sociedade civil nos conselhos na elaboração de políticas e, por outro lado, no plano das ações dos conselhos, tal participação torna-se fragilizada dada a ausência de financiamento, além das políticas sociais em nosso país, onde se vê a desobrigação do Estado com as políticas públicas ao assumir minimamente os financiamentos de programas públicos.

Muitos fatores dos ordenamentos e encaminhamentos do ECA poderiam ser alcançados por meio de políticas públicas destinadas principalmente ao direito das crianças ao atendimento em instituições públicas de qualidade, contudo, torna-se necessário reconhecer que ainda estamos longe de dar efetividade as normas expressas nesse estatuto, e longe de ampliar para as crianças o direito a creches e pré-escolas.

## 2.5 Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, traz para o debate nacional, as principais questões políticas, educacionais e pedagógicas<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Foi um longo percurso até a entrada no Congresso Nacional. Em 1948 começa uma grande discussão sobre o assunto, mas só em 1961 a primeira LDB é promulgada. A Lei n. 4.024 é colocada em vigor, com as mudanças apresentadas através do Substitutivo Lacerda.

A grande confrontação, na discussão da LDB, estabeleceu-se entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica. Os privatistas combateram o Projeto Mariani, e fizeram do Substitutivo Lacerda a sua bandeira. (CUNHA e GÓES, 2002, p.13) O projeto Mariani foi apresentado pelo ministro Clemente Mariani, baseado em trabalho confiado a educadores. Já o Substitutivo Lacerda, apresentado em 1958, pelo Deputado Carlos Lacerda, representa os interesses conservadores, vetando o monopólio do ensino estatal, em defesa da iniciativa privada.



No momento em que os educadores vêem a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional aprovada, defrontam-se com a realidade de que esta não atende às necessidades da educação, enquanto instrumento de transformação social, em face das novas tendências da internacionalização do mercado, que provoca uma cruel seletividade e fortalecimento da desigualdade social. A própria ineficiência da Lei em não conseguir garantir a universalização da escola básica, como previa a Constituição Federal de 1946, jogou por terra a esperança de se oferecer uma educação básica (mínima) a todos os brasileiros.

Na visão de Saviani (1997),

(...) passados 13 anos, a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não correspondeu àquela expectativa. Assim, à parte as diversas limitações da lei, basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas”. Reconhecia-se, assim, uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação. (SAVIANI, 1997, p.6)

Em 1964, com a tomada do poder no Brasil pelos militares, a educação nacional passa a viver uma nova realidade. Coerção é a palavra de ordem, e as conquistas no campo educacional são sufocadas por novos mecanismos políticos. A repressão instala-se nas diferentes instâncias sociais e a educação vive um profundo pesadelo, tendo seus intelectuais, comprometidos com uma filosofia educacional alicerçada nos pressupostos liberais e democráticos, cassados, presos e exilados.

As reformas educacionais, a partir do golpe de 1964, se dão de forma vertical. O governo militar e os tecnocratas impõem alterações e acordos de forma autoritária, atrelando o sistema educacional ao modelo econômico imposto pela política norte-americana. (GERMANO, 2000)

Em 1970, o então presidente da República, general Emílio Garrastazu Médici, instituiu um Grupo de Trabalho para apresentar as novas “diretrizes e bases para o ensino de primeiro

O longo prazo de discussão e a tentativa conciliadora de apresentar uma lei que contemplasse interesses conflitantes fizeram com que a Lei 4.024/61 atendesse, parcialmente, os interesses políticos, econômicos e sociais do momento.

Anísio Teixeira, defensor incansável da escola pública, afirmou: “Meia vitória, mas vitória.[...] Carlos Lacerda, que se colocara diametralmente oposto a Anísio Teixeira, interrogado a respeito do resultado obtido, respondeu: “Foi a lei que pudemos chegar” (SAVIANI, 1997, p.20).

A LDB 4.024/61 promulgada foi o resultado de um trabalho conciliador, dos projetos Mariane e Lacerda, e traz, no seu art. 3º a educação como direito, tanto do poder público, quanto da iniciativa privada.

e segundo graus”. Em 25 de junho de 1971, o texto da nova LDB é encaminhado ao Congresso Nacional, e, em 11 de agosto do mesmo ano, a Lei nº. 5.692/71 é promulgada<sup>33</sup>.

Em pouco mais de um ano os brasileiros têm uma Reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sem, contudo, vislumbrar uma conquista efetiva em relação à Educação Infantil.

Na Lei nº. 5.692/71, a educação obrigatória, gratuita e pública será oferecida a partir dos sete anos. As crianças, fora desta faixa etária, terão que aguardar vagas, nas poucas instituições de ensino público, ou contar com as iniciativas de algumas empresas que oferecem creches<sup>34</sup>. Os artigos 389º, 397º e 400º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), garantem este direito, embora na prática não tenha sido consolidado.

Posteriormente, com a Constituição Federal de 1988, este direito será novamente assegurado, através do art. 7º, XXV, que, ao tratar dos direitos sociais, garante assistência gratuita aos filhos dos trabalhadores urbanos e rurais, desde o nascimento até a idade de seis anos, em creches e pré-escolas.

Entretanto, o número de vagas ofertadas é inexpressivo em relação à demanda. Apenas as famílias com melhor poder econômico, asseguraram aos seus filhos uma educação pré-escolar, porquanto puderam pagar por ela.

Inúmeras escolas particulares surgem no país a partir da década de 80, em um momento no qual a educação, muito mais que uma obrigação do Estado enquanto instituição, que deveria zelar pelos interesses do povo, passa a ser um grande negócio, posto que os investimentos feitos garantem a certeza de lucros imediatos, independente da qualidade do ensino oferecido.

Nesta mesma década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contou com a participação da comunidade organizada, que se mobilizou, com o objetivo de apresentar ao Congresso Nacional propostas, que contemplassem o anseio da classe trabalhadora vinculada à educação e da sociedade. Entretanto, essa Lei ficou longe de ser uma revolução no campo educacional, considerando-se as teorias modernas e não apresentou grandes inovações<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Vale a pena registrar que a elaboração do texto a ser enviado ao Congresso Nacional tem início através do decreto nº. 66.600 de 20 de maio de 1970, culminando com a promulgação da Lei em 1971.

<sup>34</sup> Com a promulgação da Lei nº. 5.452 de 1º de maio de 1943, a qual aprova a Consolidação das Leis do Trabalho, lei esta conhecida como CLT, o direito à creche é garantido à mãe trabalhadora, desde que a empresa da qual faça parte, tenha mais de 30 mulheres empregadas.

<sup>35</sup> Outras versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação passaram pela discussão do Congresso Nacional, e sua tramitação levou oito anos, envolvendo a negociação de muitos setores da sociedade e do governo. Esse processo percorreu longo e tortuoso caminho, e foi permeado de idas e vindas, compondo um cenário

É importante destacar que o primeiro “Projeto de LDB”, foi o da lei 1.258-A-88, de autoria do deputado Otávio Elísio, apresentando à Câmara Federal em dezembro de 1988. Nele, a Educação Fundamental abrangia o período correspondente à faixa etária do zero aos dezesseis anos, compreendendo três etapas: “educação anterior ao 1º grau, de zero a seis anos; educação de 1º grau, dos sete aos catorze anos; e educação de 2º grau, dos quinze aos dezessete anos” (Art.17, Título VI - LDB).

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

Com efeito, ainda que se trate de um tipo de educação cuja forma institucional não é obrigatória, é dever do estado atender as necessidades educacionais da população situada na faixa etária de zero a seis anos. A demanda por essa modalidade de educação vem crescendo sensivelmente, o que tem propiciado o surgimento de um considerável número de estabelecimentos particulares que vêm abusando da boa fé e das expectativas educacionais da população, permanecendo, todavia, impunes já que, organizando-se sob a égide da categoria “cursos livres”, ficam ao abrigo das intervenções das autoridades educacionais (SAVIANI, 1997, p.38).

Em março de 1989, foi indicado para relator o deputado Jorge Hage, PSDB-BA, iniciando, dessa forma, um amplo debate em torno do projeto original <sup>36</sup>.

Na minuta de Lei proposta pelo Deputado Jorge Hage, a Educação Infantil recebe tratamento diferenciado, e, em vários artigos, pode-se constatar uma nova concepção desta modalidade de ensino. Os objetivos da educação pré-escolar contemplam uma visão crítico-construtivista dos profissionais da educação, e a importância da educação destinada às crianças de zero a seis anos de idade no sistema educacional brasileiro.

Na descrição dos seus objetivos específicos, fica bem evidenciada a intencionalidade de uma educação que venha preparar o indivíduo para exercer uma cidadania plena, independente da sua condição socioeconômica.

O inciso II do art. 43º explicita claramente esta intenção.

---

multifacetado de propostas e negociações, que demonstram quão complexos, e, às vezes, antagônicos são os interesses em torno da educação.

<sup>36</sup> Segundo o relator Jorge Hage, “[...] teve início em março de 1989 o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional” (SAVIANI, 2000, p. 57). O texto substitutivo do Deputado Jorge Hage, enviado ao Congresso Nacional em 28 de junho de 1990, foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, conhecido como o “Substitutivo Jorge Hage”, o qual retrata o resultado dos diálogos estabelecidos entre educadores e a sociedade, representando um avanço, pois trazia, no seu conjunto, uma concepção progressista de educação.

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem os seguintes objetivos específicos:

I [...]

II – promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos estimulando seu interesse de transformação da natureza e pela convivência em sociedade (SAVIANI, 1997, p.86).

A Educação Infantil, nesse projeto de lei, é reconhecida como integrante da Educação Básica, e, mesmo que não lhe seja atribuído caráter obrigatório como pré-requisito para o ingresso ao ensino fundamental, a lei define, de forma clara e precisa, a esfera administrativa que assumirá a oferta e manutenção desta modalidade de ensino, como bem esclarece o art. 45º: “As creches e pré-escolas constituirão responsabilidade prioritária dos Municípios, não excluindo, quando necessário, a ação direta dos Estados” (SAVIANNI, 1997, p.87).

É notório que a Educação Infantil até o presente momento não havia sido tratada com tanta deferência. Verifica-se que, naquele texto, havia a participação de comissões organizadas por educadores, pois mesmo na frieza e objetividade pertinentes às leis, os artigos do texto afirmavam visões pedagógicas, cuja tendência interacionista ficava evidente.

Apesar dos esforços de todos que trabalharam em um projeto de lei, cujo resultado foi um texto democrático e abrangente, a lei que chega ao Congresso Nacional, após “manobras políticas” em um inimaginável curto espaço de tempo, foi o substitutivo Darcy Ribeiro<sup>37</sup>, apresentado e aprovado, sem levar em consideração o substitutivo Jorge Hage, que foi discutido longa e democraticamente com os profissionais da educação e a sociedade. Todo esse processo de diálogo foi sumariamente desprezado pelo Congresso Nacional.

Em 23 de dezembro de 1996, é aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. Havia uma nova composição de forças, na qual políticas Neoliberais foram impostas.

Dessa forma, quanto à Educação Infantil, o texto da LDB/96 ignora os avanços apresentados no Substitutivo Jorge Hage. A lei se limita a indicar sua finalidade (art. 29º); a sua organização, em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos, (art.30º); e explicita que a avaliação será feita pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção, (art.30º).

---

<sup>37</sup> Em 20 de maio de 1992, o senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresenta no Senado um projeto de LDB de sua autoria, também assinado por Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Corrêa (PDT/DF), tendo como relator o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB/SP), embora nessa época o projeto não tenha sido apreciado (SAVIANI 1997, p.156).

Nesse sentido, a Educação Infantil permanece no âmbito da LDB, promulgada em 1996, mas sem uma política clara de financiamento.

Embora a Lei 9.394/96 não deixe clara uma política de financiamento, ela sinaliza uma preocupação em universalizar a Educação Básica.

Com a nova Constituição e a definição da Política Nacional de Educação Infantil, creches e pré-escolas passam a ser conceituadas como instituições de Educação Infantil. Isto tem consequências fundamentais na organização da política de atendimento e na definição de estratégias visando à expansão, à melhoria e à garantia da qualidade social dos serviços voltados para crianças em creches e pré-escolas (KAPPEL, 2000, p.21).

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

Neste contexto de reformas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 introduz mudanças significativas na educação básica em nosso país, porém contraditórias. Segundo Saviani (1997, p. 226):

[...] trata-se de uma “lei minimalista”, que deixa muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC, cujo papel é reforçado em face das atribuições que a lei confere à União [...] concentrando aí as tarefas de coordenação da política educacional e articulação dos diferentes níveis e sistemas de ensino com funções normativas, redistributivas e supletivas; a definição de competências e diretrizes para nortear os currículos de educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

Apesar das contradições que se articularam em torno dos dois projetos de LDB, é necessário discutir as principais inovações e implicações à Educação Infantil trazidas pela nova Lei.

Ao situar a oferta de educação infantil, o artigo 4º da LDB destaca que esse atendimento passou a ser obrigação do poder público. Não há obrigatoriedade de matrícula, no entanto, toda vez que os pais ou responsáveis quiserem, ou necessitarem do atendimento, nasce a correspondente obrigação pela oferta,

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de : IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

No artigo 11º da LDB diz,

Os municípios incumbir-se-ão de: V – oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto a Constituição Federal (artigo 30º inciso IV) colocam na esfera municipal a responsabilidade pela oferta da educação infantil, contudo nas duas Leis, União e Estados também são responsáveis por esta área. Essa Lei aponta o regime de colaboração além de prever atribuições específicas aos entes federados conforme o artigo 9º<sup>38</sup>.

A partir da promulgação da LDB, complementar à Constituição Federal, a Educação Infantil é reconhecida como um direito da criança e de sua família, reafirmando a ideia de criança como sujeito de cultura, que tem direito de se educar.

A criança deixa de ser simples objeto de atenção e cuidado, um “organismo”, uma “semente” de gente, passando a ser vista como sujeito de direitos, que age e interage, participando ativamente de seu processo de desenvolvimento e daqueles que com ela convivem, com o reconhecimento da criança como sujeito que se educa desde seu nascimento.

A atual LDB, embora só apresente três artigos que tratam da educação infantil, de forma sucinta e genérica, avança significativamente, à medida que, em primeiro lugar, reafirma que a educação para as crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da educação básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (BRASIL, 1996).

Esse artigo reforça a importância da ação complementar da educação infantil à da família e à comunidade, implicando assim uma função específica das instituições de educação infantil complementar, mas diferente da família, ou seja, a constituição de um espaço privilegiado de ampliação de experiências e conhecimento para as crianças, observando a

---

<sup>38</sup> A União incumbir-se-á de governo municipal compete prioritariamente atender ao Ensino Fundamental e Educação Infantil (LDB 9.394/96).

ideia de desenvolvimento integral como finalidade desta educação. É a primeira vez que a expressão “*Educação Infantil*”<sup>39</sup> aparece em uma lei nacional de educação.

No artigo 30, a referida lei usa a nomenclatura creche e pré-escola apenas para designar a faixa etária das crianças a serem atendidas pela educação infantil – creche ( 0 a 3 anos); e pré-escolas ( 4 a 6 anos), deixando a marca definitiva de que a primeira etapa da educação básica é a educação infantil, independentemente do nome da instituição que cuida/educa as crianças menores de seis anos de idade.

Eliminam-se, portanto, no texto legal, ranços históricos de que creches são para crianças de uma determinada classe social ou para atender crianças em horário integral, como usualmente se designava.

Não mais se refere à educação pré-primária, como determinava a LDB de 1961 (Lei 4.024-61), nem pré-escola, como aparecia na LDB de 1971 (reforma do ensino – Lei 5.692-71), mas sim Educação Infantil destinada às crianças de zero a seis anos de idade.

Assim, as repercussões e orientações advindas da nova LDB, apesar das críticas, indicam como principal tarefa a regulamentação, credenciamento e vinculação administrativa das instituições que atendem as crianças pequenas em nosso país, contribuindo para que as creches e pré-escolas tenham, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família, como muitas vezes foi entendido. Dessa forma, a Educação Infantil deverá ser obrigação do poder público e integrar-se com a família e com a comunidade, para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento. Legitimar e assumir essas premissas, considerando a criança na sua totalidade, pode representar avanços no campo da educação da infância. Coloca-se, conforme Barbosa (2006), a possibilidade de pensar a superação da visão de Educação Infantil como mero período preparatório para o ensino fundamental ou ainda como “depósito de crianças”.

---

<sup>39</sup> Grifo nosso.

## CAPÍTULO III

### A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM GOIÂNIA

Neste capítulo contextualizamos a constituição de políticas públicas para a Educação Infantil no município de Goiânia.

Segundo Costa (2009), o atendimento à infância, em Goiânia, organizou-se inicialmente por meio da iniciativa privada, a maioria de caráter filantrópico, e por instituições estaduais, criadas e mantidas por órgãos de assistência social públicas, municipais. Nos anos de 1970 e 1980, com a participação dos movimentos sociais e a constante busca por resolução dos conflitos que surgiam por meio de políticas de consenso, houve um favorecimento do processo de expansão das instituições de atendimento da criança pequena, surgindo as primeiras creches públicas em Goiânia, sendo que a municipalização da Educação Infantil em Goiânia seguiu a passos lentos.

Contextualizamos, também os processos de organização e funcionamento, bem como os documentos oficiais que norteiam o atendimento da criança de zero até seis anos no município de Goiânia. A seguir apresentamos uma discussão particular das instituições pesquisadas.

#### 3.1 Contextualizando as políticas públicas

A história da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação Infantil em Goiânia é recente. O início do atendimento em creche, no Estado de Goiás, surgiu por iniciativa filantrópica, tendo sido criadas as creches Anália Franco (1958) e Obra do Berço da Irradiação Espírita Cristã (1967)<sup>40</sup>.

A discussão da proposta de creche em Goiás constituiu-se uma perspectiva de creche como instituição de tarefa moralizadora, ligada a concepção de prestação de favor, de doação, de assistencialismo, distanciando-se da concepção dos direitos, favorecendo posturas e projetos descompromissados quanto aos recursos oficiais, situando as propostas de educação

---

<sup>40</sup> Dados de documentos da Fundação da Criança e do Adolescente e da Integração do Deficiente (Funcad-GO).



para crianças pequenas em um caráter emergencial, paliativo e precário (CAMPOS, 1985, ROSEMBERG, 1989).

As instituições criadas e financiadas pelo Estado de Goiás, tinham como proposta central de trabalho atender as crianças em suas necessidades nutricionais e desenvolver atividades recreativas, fundamentadas na concepção de promoção social, com ênfase na participação da comunidade para a implantação de uma política de assistência à infância pobre.

Em quase nada diferindo do cenário nacional, a política de atendimento à infância no Estado de Goiás, no final da década de 1970, configurava-se por meio de diferentes órgãos de assistência<sup>41</sup>.

As creches existentes no município de Goiânia, em sua maioria, vinculadas à Fundação das Legionárias do Bem Estar Social, bem como as que foram criadas até o final da década de 1980, incorporavam os princípios e as concepções do Projeto Casulo<sup>42</sup>.

Essas se caracterizavam por um tipo de assistencialismo, marcado pelo clientelismo, ligado a interesses político-eleitorais, visto que estavam quase sempre vinculadas à figura de políticos (vereadores, deputados, etc), contribuindo para o fortalecimento de uma cultura de indicações políticas para os cargos de diretores de creches, ou servindo de locais de emprego para cabos eleitorais.

Apesar desses movimentos terem caráter clientelista e assistencialista, não se pode negar sua contribuição para a concretização das reivindicações. Além da organização popular nos bairros da periferia, ocorria, em todo o Brasil, uma ampliação de diferentes movimentos sociais que mobilizavam-se em prol da redemocratização do país, tais como: estudante, movimentos de luta contra a carestia de vida, grevistas de diferentes categorias, entre outros (KUHLMANN JR. 2001). Ao mesmo tempo, o movimento de luta por creches, liderado por mães trabalhadoras e pelo movimento feminista, intensificava-se nos setores populares

---

<sup>41</sup> Os órgãos ligados ao Governo do estado de Goiás eram: Legião Brasileira de Assistência – LBA; Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM; Grupo Executivo para implantação de Centros Comunitários CCs; entre outros. O órgão ligado ao Município era a Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC).

<sup>42</sup> O Projeto Casulo foi implementado em 1977, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e rapidamente se expandiu, ultrapassando a meta prefixada de atender a 70 mil crianças no primeiro ano de implantação, tornando-se, a partir de 1981, o principal programa da LBA. A perspectiva política materializada nesse Projeto era de ampliar o atendimento de crianças de zero a seis anos por meio de investimentos de baixo custo, o que ocorreria com a construção de prédios simples, utilizando espaços ociosos ou cedidos, e contando com a participação do trabalho voluntário da comunidade e de funcionários com baixos salários. O objetivo do projeto era de proporcionar às mães tempo livre para poder ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda família.

organizados e reivindicava, do poder público, modificações no caráter das creches, para que deixassem de ser assistencialistas e se constituíssem como garantia dos direitos sociais e de cidadania da criança e da família.

Em termos legais, essas reivindicações concretizam-se com a Constituição Nacional de 1988. Pela primeira vez, a expressão Educação Infantil é utilizada, em lei, para denominar instituições que atendem crianças de zero a seis anos.

Goiás não esteve ausente das discussões que ocorriam no cenário nacional. Durante o processo de elaboração da Constituição Federal, em 1986, reuniram-se seis mil educadores de todo o estado para elaborar a chamada *Carta de Goiânia*, que sugeria ao Congresso Constituinte diretrizes que os educadores almejavam que fossem contempladas na Constituição (FALEIRO; TOSCHI, 2001).

Com a promulgação da Constituição de 1988, iniciam-se, nesse mesmo ano, as discussões acerca da nova LDB, que só foi aprovada em 1996. Diante da constatação de que muitos princípios e diretrizes traçados não haviam sido contemplados, alguns profissionais da educação de Goiânia, organizaram-se em Grupos de Trabalho (GTs), reativando, em 1997, o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, a fim de elaborar um anteprojeto da LDB do Estado de Goiás. Mesmo não tendo um GT específico para a educação infantil<sup>43</sup>, vários segmentos da sociedade mobilizaram-se em torno de questões dessa etapa da educação (FALEIRO; TOSCHI, 2001).

No período de 1995, começa o percurso da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia, quando crianças a partir de cinco anos de idade eram atendidas em turmas de pré-escola, em período parcial, nas escolas da Rede Municipal.

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação iniciou o processo de preparação para a absorção de 13 unidades de Educação Infantil que estavam sob a responsabilidade da FUMDEC, e passaram a ser denominadas CMEIs. Também é a partir desse ano que a Secretaria Municipal de Goiânia-SME começa a estabelecer convênios de cooperação técnico-financeira com 64 unidades mantidas por instituições filantrópicas. Nesse período, também foi estruturada, na mesma secretaria, em Goiânia, a Divisão de Educação Infantil – DEI, no Departamento Pedagógico, composta por profissionais da educação, com a finalidade

---

<sup>43</sup> Foram reunidos, em um só GT, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Segundo Faleiro e Toschi, este fato “evidencia o pequeno status econômico de que gozam as questões voltadas para a criança menor de sete anos e denota, ainda, um desconhecimento por parte dos setores politicamente organizados dentro dos sindicatos e dentro das Universidades, das especificidades da área da Educação Infantil” (2001, p.35).

de promover ações que atendessem as especificidades dessa etapa da Educação Básica, iniciando um conjunto de estudos e discussões acerca da Educação Infantil.

A formação continuada para os profissionais que atuavam nas instituições de Educação Infantil foi elaborada, coordenada e executada pela Divisão de Educação Infantil (DEI) (1998-1999). Em 2000, o Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFPE), assume as ações de formação de professores.

Outra ação da DEI foi a constituição de documentos para nortear as práticas educativas coerentes com a concepção de criança como ser ativo, criativo e capaz de estabelecer relações com os contextos nos quais está inserida, desenvolvendo-se e construindo conhecimentos, e também para orientar a implementação de uma política e de um currículo de educação infantil, visando à organização das instituições.

Diante dessa nova demanda, a DEI elaborou documentos, como a *Proposta de avaliação para a educação infantil* (1999) e as *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil* (2001). Também nesse contexto, o Conselho Municipal de Educação de Goiânia baixou a Resolução CME n. 014-1999 que fixou normas para a educação infantil pública e privada, no Sistema Municipal de Educação, substituída posteriormente pela Resolução CME n. 088-2003, e atualmente vigorando a Resolução CME n. 194-2007.

Em 2003, o quantitativo de instituições de educação infantil em Goiânia abrangia: 40 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); 51 Centros de Educação Infantil conveniados (CEI's); 121 turmas de pré-escola em escolas municipais; e 17 turmas de pré-escola em escolas conveniadas.

O fato de que a Educação Infantil tenha sido incorporada ao sistema educacional, é, sem, dúvida, um avanço, uma vez que deixou de ser um paliativo e constituiu-se em uma política educacional. Vale ressaltar que, esse fato por si só, não garante que as crianças da vivenciem seus direitos, por isso é indispensável mudanças na concepção de infância, de desenvolvimento infantil, de prática educativa e projetos nas instituições por parte dos diferentes sujeitos e agentes do processo educativo.

### 3.2 Contextualizando o atendimento da criança de zero até seis anos de idade em Goiânia - a organização do trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)

O atendimento da Educação Infantil é realizado nos Centros Municipais de Educação Infantil, nos Centros de Educação Infantil (convenio total e parcial)<sup>44</sup> e nas Escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré- escolas.

A organização da Educação Infantil, assim como da educação em geral, não é autônoma em relação ao contexto sociopolítico, sobretudo, quando se trata de instituições integrantes de uma rede pública de educação, que deve observar e cumprir normas originadas por órgãos centrais. Assim, há diretrizes, fundamentos e categorias comuns para toda a Rede, passando por peculiaridades do sistema institucional em cada etapa educacional.

No âmbito do Sistema Municipal de Educação de Goiânia, desde o ano de 1999, tem-se a regulamentação exclusiva para a Educação Infantil, emanada do Conselho Municipal de Educação.

Especificamente quanto à legislação municipal, foi criado, em 1997, o Conselho Municipal de Educação por intermédio da Lei n.º 7.771/1997 concebido como órgão superior, com autonomia política, financeira e administrativa, incumbido de normalizar, inspecionar e acompanhar o Sistema Municipal de Ensino. O Regimento Interno do conselho foi aprovado pelo Decreto n.º 873, de 21 de março de 2003. Destaca-se a seguir uma relação de resoluções e instruções normativas, elaboradas pelo CME, de 1999 a 2011, para a Educação Infantil nas instituições da Rede Municipal de Ensino – RME:

\* Resolução – CME n.º 14 /1999. Fixa as primeiras normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino.

\* Resolução – CME n.º 002/1999. Define a organização da Educação Básica no Ensino Fundamental e dá outras providências.

---

<sup>44</sup> Convênio Total: Firmados para o funcionamento de instituição educacional de Educação Infantil, cujos encargos são realizados totalmente pela Secretaria Municipal de Educação em Goiânia. Encargos esses que inclui: Repassar recursos financeiros, humanos, alimentícios, materiais, (Profissionais da Educação e Administrativos) observando os mesmos critérios estabelecidos para os centros municipais de educação infantil; Zelar pela manutenção das instalações físicas, mobiliário, acervos e equipamentos; Pagar taxas de água, energia elétrica e IPTU. Inclui também o acompanhamento, orientação e avaliação das atividades pedagógicas e administrativas desenvolvidas, por intermédio das equipes técnicas e pedagógicas da SME (GOIÂNIA, Política de Convênios, 2012).

Convênio Parcial: Encargos da Secretaria Municipal de Educação junto à entidade da Sociedade Civil-Instituição Educacional de Educação Infantil de forma parcial, como: Repassar bimestralmente, os recursos financeiros calculados a partir de um valor per capita-mês por educando na faixa etária de seis meses a seis anos; acompanhar a aplicação e a prestação de contas dos recursos financeiros; Responsabilizar pelo pagamento das taxas de água, energia elétrica, IPTU e pela segurança do prédio que sedia a instituição educacional (GOIÂNIA, Política de Convênios, 2012).

\* Resolução – CME nº 003/1999. Dispõe sobre avaliação da aprendizagem, duração do ano letivo na Educação Básica e dá outras providências.

\* Instrução Normativa – CME nº 002/1999. Estabelece critérios para a instrumentalização do processo de verificação prévia na Educação Infantil e Ensino Fundamental das instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino.

\* Resolução – CME nº 72/1999. Fixa normas para o Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental das Instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino.

\* Resolução – CME nº 088/2003. Estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação e dá outras providências.

\* Resolução – CME nº 108/2004. Dispõe sobre o Regime dos Centros Municipais de Educação Infantil.

\* Resolução – CME nº 194/2007. Estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e supervisão das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo poder público municipal e instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

\* Resolução – CME nº 202/2011. Institui a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de quatro anos de idade na Educação Básica e dá outras providências.

É importante situar a atuação do Conselho Municipal de Educação (CME), o qual estabelece as primeiras normas para a organização da Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação por meio de suas resoluções e documentos normativos, e regulamenta vários aspectos da organização e funcionamento das instituições, bem como instituindo critérios e procedimentos para o cadastramento e a autorização de funcionamento de todas as instituições de Educação Infantil públicas e privadas do município de Goiânia.

Entre os documentos legais citados acima, destacamos a Resolução CME n.º 14/1999, que foi substituída pela Resolução CME n.º 088/2003 e posteriormente pela Resolução CME n.º 194/2007.

Atualmente, vigora a Resolução CME n. 194/2007, como já mencionado anteriormente, que estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal, e das instituições privadas, jurisdicionadas a esse Sistema. Destaca-se a importância da atuação deste Órgão, ao normatizar a Educação Infantil

no município de Goiânia, contribuindo para a discussão e implementação de critérios de qualidade nos aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos, regulamentado e fiscalizando instituições que atuavam sem a preocupação com parâmetros mínimos de funcionamento adequados à faixa etária atendida.

Dentre outros aspectos regulamentados, a Resolução do CME, em consonância com a legislação nacional, sobretudo a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, especifica os objetivos dessa etapa educacional (Capítulo III artigo 11º); fixa os princípios norteadores da PPP, destacando as dimensões a serem consideradas no seu desenvolvimento (Capítulo IV, artigos 12 a 17); estabelece parâmetros para a organização e funcionamento dos agrupamentos de crianças, regulamentando o quantitativo de crianças por educador (Capítulo V, artigo 18); define o nível de formação dos recursos humanos e prevê que as instituições assegurem uma política de formação continuada (Capítulo VI artigos 19 a 24).

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), também apresenta normatização específica para os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), expressa no Regimento dos CMEIs (2004), na proposta pedagógica intitulada Crianças em Cena (2012), além de manter seções próprias nos documentos de Diretrizes para Organização do Ano Letivo 2012-2014.

De acordo com as Diretrizes 2012-2014, os CMEIs funcionam em período integral, de segunda a sexta-feira, das sete (07h00min) as dezoito (18h00min) horas, com a possibilidade de discutir adequações nesse horário com a comunidade e a respectiva Unidade Regional de Ensino (URE). O calendário escolar é cumprido de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, atendendo às normativas gerais para toda a Rede.

As orientações para matrículas de crianças são apresentadas em documento próprio, realizadas no cadastro de matrícula, sendo necessária a seguinte documentação para compor a pasta da criança: certidão de nascimento (original e cópia); Termo de guarda, se houver (original e cópia); cartão de vacinação, se houver (original e cópia); comprovante de endereço, no município de Goiânia, dos pais ou responsáveis (original e cópia); carteira de identidade da pessoa responsável pela criança (cópia), e termo de responsabilidade com nome, endereço, telefone e RG da pessoa responsável em pegar a criança no impedimento da pessoa responsável.

Ainda segundo as Diretrizes 2012-2014, atuam nos CMEIs profissionais da educação, pedagogos, exercendo as funções de dirigente e professor coordenador. Os professores regentes podem ter curso de Pedagogia, Magistério em nível médio ou técnicos

formados no Curso Normal Superior, lotados um por turno em cada agrupamento. Também está garantida a lotação de auxiliares de serviços de alimentação e auxiliares de serviços de limpeza conforme o quantitativo de crianças atendidas; e um auxiliar de secretaria por instituição, nem sempre efetivada, devido os déficits nessa função. Dentro do quadro administrativo, mas atuando em função pedagógica auxiliando o professor regente, tem-se o auxiliar de atividades educativas (agente educativo-AAE), com formação em nível médio lotado por agrupamento, em cada turno de 6 horas-dia. Assegura, ainda nas Diretrizes, a lotação de um cuidador na instituição em que houver criança com necessidades educacionais especiais, para apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção.

A SME atende crianças a partir de seis (06) meses e a formação dos agrupamentos<sup>45</sup> é determinada pelo critério de faixa etária, tendo-se a seguinte distribuição<sup>46</sup>: **agrupamento A**: crianças de 06 meses a 1 ano; **agrupamento B** : crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses; **agrupamento C**: crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses; agrupamento D: crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses; **agrupamento E**: crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses e **agrupamento F**: crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses. Em muitas instituições existem agrupamentos mistos, como no caso da instituição pesquisada, onde se reúnem crianças de faixas etárias próximas, segundo critérios estabelecidos pela própria SME.

Nos casos de agrupamentos com crianças de diferentes faixas etárias, deverá ser respeitada a proporção correspondente à faixa etária majoritária. Destaca-se que o atendimento para crianças com 6 anos completos até 31/03 será em turmas de Ciclo I, nas escolas de Ensino Fundamental.

No ano de 2004 deu-se a aprovação da Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil, intitulada “Saberes sobre a Infância – A construção de uma Política de Educação Infantil”, pelo CME, documento que se materializou como proposta orientadora para todas as instituições de Educação Infantil em Goiânia, mantendo-se como referência para a construção de projetos e práticas nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola. A intenção da Proposta foi apontar caminhos que subsidiassem o trabalho com a Educação Infantil na rede municipal de educação. No referido documento consta que sua finalidade consiste em garantir os direitos civis, políticos, sociais e

---

<sup>45</sup> A Secretaria Municipal de Educação denomina agrupamento aos espaços ou às salas que abrigam as crianças dentro dos Centros Municipais de Educação infantil, separadas por faixas etárias.

<sup>46</sup> O número de crianças é estimado de acordo com a metragem da sala, muitas vezes ultrapassando o número máximo de crianças estipulado pelas Diretrizes de Organização do Triênio 2012-2014, por falta de vagas suficientes para atender a demanda.

culturais das crianças, afirmando uma concepção de criança como cidadã, reconhecendo inclusive suas especificidades e necessidades.

A proposta “Saberes sobre a Infância” que se constituiu no documento de fundamentação teórica-prática implantado na gestão municipal 2001-2004 passou por um processo de reestruturação, reescrita e atualização, em 2011-2012, tendo como base estudos de vários campos do conhecimento, considerando as pesquisas “que comprovam a importância da educação na primeira infância para o desenvolvimento da criança e o seu reconhecimento por parte da sociedade” (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 9).

Em 2012 após várias metodologias e instrumentos de trabalho é reafirmada a reescrita da Proposta Político Pedagógica da Educação Infantil, intitulada “Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia.

Dessa forma, as orientações da SME para o trabalho pedagógico nos CMEIs afirmam-se na Pedagogia da Infância, em uma tentativa de superação de concepções de intervenção em relação à criança que constituíram historicamente as instituições de atendimento à infância: a educacional assistencialista e a escolarizante tradicional. Destaca ainda as experiências com a cultura por meio das múltiplas linguagens englobando “infinitas possibilidades para o desenvolvimento da sensibilidade por meio de suas variadas formas de expressão, o que contribui na formação humana da criança” (GOIÂNIA, SME, 2012, p. 73).

De acordo com o documento, as múltiplas linguagens se constituem como práticas sociais, permitindo conhecer ideias, costumes, regras, conceitos e valores, bem como desenvolver a capacidade imaginativa do sujeito, como forma de pensamento fundamental para o desenvolvimento da criatividade, presente tanto na infância quanto na vida adulta.

Nessa perspectiva, na instituição de Educação Infantil, a criança poderá vivenciar, construir sua identidade pessoal e coletiva, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e elaborar sentidos sobre a natureza e a sociedade, experienciar a pintura, a música, o teatro, a fotografia, as esculturas; conversar; ler; ouvir histórias; dançar; trabalhar; trocar carinhos; jogar; assistir filmes; comer; compartilhar olhares, toques, silêncios, risadas; e outros instrumentos mediadores de transformação do real.

A proposta “Infância e Crianças em Cena” apresenta a fundamentação legal da concepção de criança cidadã a partir da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), destacando a determinação expressa quanto ao dever da família, a sociedade e o Estado garantirem os direitos infantis de sobrevivência – vida, saúde, alimentação; de desenvolvimento pessoal e social – educação, cultura, lazer,



profissionalização; de integridade física, psicológica e social – dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária (GOIÂNIA, 2012).

A SME, quanto ao processo educacional na Educação Infantil, toma como referências o ECA, art. 58, e o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC/COEDI, 1996), indicando que a prática educativa com as crianças deve efetivar os direitos a: contato com a natureza; brincadeira; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; atenção individual; ambiente aconchegante e seguro; desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa; higiene e saúde; alimentação saudável.

Em 2004 se constituiu o documento “Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil”, que estabeleceu finalidades, princípios e objetivos da Educação Infantil. O Regimento dos CMEIs “traduz a política da Educação Infantil, assegurando a unidade filosófica, política, pedagógica, cultural, estrutural e funcional dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia, fundamentada nas ações indissociáveis de educar e cuidar de forma prazerosa e lúdica” (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 03).

Afirma a finalidade dos CMEIs, que é atender às crianças de zero a seis anos de idade, proporcionando-lhes um desenvolvimento integral em regime parcial ou integral.

Estabelece que os objetivos do CMEI sejam: a inclusão social da criança e sua participação em diferentes manifestações culturais, respeitando a convivência na adversidade, no intuito de favorecer a constituição de sujeitos criativos, pensantes, críticos e autônomos; proporcionar condições para a compreensão dos direitos e deveres da criança, da família e da comunidade, promovendo integralmente o desenvolvimento pessoal e social da criança como sujeito sócio-histórico-cultural, de forma complementar a família e comunidade.

Enfatiza-se que a explicitação do reconhecimento da importância das identidades de crianças e suas famílias nas propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil é uma das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB N. 05/2009 – tendo em vista garantir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, e que a definição de identidades pelas crianças pequenas é crucial para a inserção numa vida de cidadania plena.

Em relação à escolha do dirigente, presente no Regimento dos CMEIs (2004), é realizada através de eleição por votação direta e secreta, cuja função se refere à coordenação geral da instituição, executando as deliberações coletivas e tendo por parâmetro a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Secretaria e da própria instituição.

Está prevista ainda, a eleição para dirigentes das instituições de Educação Infantil no Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, Lei Complementar n. 091, de 26 de junho de 2000, garantido nas instituições que possuem maioria de profissionais efetivos (no mínimo 50% mais um), no quadro de pessoal administrativo e pedagógico. Quando da abertura do CMEI, o dirigente é indicado pela Secretaria exercendo a função até compor o quantitativo necessário de profissionais efetivos para realização de pleito eleitoral.

O (a) dirigente é o representante legal pela administração do Centro Municipal de Educação Infantil, e o responsável pela administração, eleito (a) pela comunidade e nomeado por ato do Poder Executivo Municipal de acordo com o Estatuto do Magistério (GOIÂNIA, SME, 2004). A função de dirigente é exercida por profissional com graduação em Pedagogia ou Pós-graduação em educação, em conformidade com a LDB/1996 (Art. 10º) e tem como princípio a gestão democrática.

Dentre as atribuições do dirigente, encontram-se:

- o cumprimento das leis que regem a educação e as determinações emitidas pelos órgãos competentes; representar oficialmente o CMEI;
- a responsabilidade pela coordenação, elaboração, implementação e avaliação coletiva da Proposta Político-Pedagógica, bem como do Plano de Aplicação dos recursos financeiros, administrando-os de acordo com os critérios da SME;
- o encaminhamento a processos referentes ao CMEI, em tempo hábil; participação e convocação de reuniões do Conselho Gestor;
- gestão de pessoal, realizando controle de frequência; análise de pedidos de liberação; substituições de professores;
- atenção à conduta ética, assiduidade e pontualidade dos profissionais lotados no CMEI;
- responsabilidade pelo patrimônio, seu inventário e promoção de sua conservação, pelo uso e manutenção do acervo bibliográfico, bem como pela documentação do CMEI;
- apuração de irregularidades no âmbito da instituição.

A função de dirigente inclui também, considerando o Regimento (2004), o envolvimento na dimensão pedagógica, preconizando a articulação de ações com a coordenação pedagógica e com o coletivo de profissionais, de modo especial, na atribuição de

administrar, coordenar e supervisionar a utilização do espaço físico do CMEI, de acordo com as normas da SME, ressaltando: a formação dos agrupamentos, a promoção de ações que favoreçam o bem-estar da comunidade educacional; a execução de atividades pedagógicas e administrativas; a garantia de um ambiente limpo, seguro e acolhedor.

O Regimento dos CMEIs (2004) indica a direção compartilhada com os segmentos da comunidade educacional, na definição das prioridades pedagógicas, administrativas e no gerenciamento dos recursos financeiros, em conjunto com o Conselho Gestor (Art. 10, p. 7).

Nesse sentido, o artigo 8º determina que a realização das atividades administrativas e pedagógicas da instituição deve ser fundamentada em princípios de uma gestão democrática que promova a construção e o exercício da cidadania, e que assegure a participação da comunidade nas discussões e implementação da Proposta Político-Pedagógica, promovendo a interação entre família/ comunidade/Instituição, viabilizando a construção e o exercício da cidadania.

Em 2008, por sua vez, foram publicados “Os Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia”, um documento que se constituiu como material de apoio para o processo de avaliação institucional e para a melhoria da qualidade do atendimento a crianças pela RME. Aborda os aspectos relacionados aos direitos das crianças nas instituições, versando sobre a ação educativa e a organização do tempo e do espaço. Aponta “de forma objetiva, o que as instituições precisam garantir às crianças para que o atendimento seja de qualidade” (GOIÂNIA, 2008, p. 07).

Os indicadores têm como referência os documentos produzidos pelo MEC, tais como: Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), assim como os documentos produzidos pela SME e CME: Saberes sobre a infância (2004); Estudo nos CMEIs (2006) e a Resolução CME n.º 194, de 29 de outubro de 2007. Trata-se de um material voltado mais para os CMEIS, pois sua cobertura não abrange especificamente as características de espaço físico, recursos humanos e materiais das turmas de pré-escola de Escolas de Ensino Fundamental.

Atualmente vigoram os seguintes documentos oficiais normalizadores e orientadores da prática educativa para a Educação Infantil: a Resolução - CME n.º 194/2007, o Regimento dos CMEIs de 2004, a Proposta “Infâncias e Crianças em Cena de 2012, e os Indicadores de Qualidade de 2008.

Em 2013 o número de Instituição de Educação Infantil estava constituído de: 121 CMEIs; 50 instituições de educação infantil convênio parcial e total e 167 turmas de pré-escola em escolas municipais.

De acordo com os dados do Departamento de Administração Educacional da Secretaria Municipal de Educação, em 2013, somaram um total de 12.425 crianças atendidas em CMEI's e 5.031 crianças atendidas em instituições de convênio parcial e total, perfazendo um total de 17.456 crianças atendidas na Educação Infantil em Goiânia.

### 3.3 Contextualizando as instituições pesquisadas

Os dois Centros Municipais de Educação Infantil onde as pesquisas foram desenvolvidas são denominados e caracterizados na pesquisa de CMEI 1 e CMEI 2.

#### **CMEI 1:**

O CMEI 1, foi construído em 1988, (Instituição de placa), com o programa NAC (Núcleo de Assistência à Comunidade) e era denominado creche. Seus funcionários eram efetivados pelo Estado de Goiás, e não possuía, em seu quadro funcional, o profissional especializado em Educação.

A partir do ano de 2005, com o processo de municipalização, a Instituição passou a ser de responsabilidade do Governo Municipal por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), deixando de ser denominada creche e passando a ser denominada CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil).

O trabalho de organização da Instituição, como pertencente a Secretaria Municipal de Educação, teve início no dia 04/11/2005 com 15 crianças e 8 funcionários.

Por ocasião da pesquisa, o CMEI atendia a 54 crianças, distribuídas em agrupamentos mistos<sup>47</sup> (conforme quadro 2), tendo seu funcionamento de segunda a sexta-feira, das sete (07h00min) as dezoito horas (18h00min).

**TABELA 1 - Quantidade de crianças, professores e auxiliares do CMEI 1**

<b>Agrupamento</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>N.de Crianças atendidas</b>	<b>Professores - Auxiliares</b>
EI <sup>48</sup> - AB	6 meses-1 ano e 11 meses	12 crianças	01 prof. Regente - mat./01 auxiliar – mat. 01 prof. Regente - vesp/01 auxiliar – vesp.
EI- CD	2-3 anos e 11 meses	18 crianças	01 prof. Regente - mat/01 auxiliar – mat. 01 prof. Regente - vesp/01 auxiliar – vesp.
EI- EF	4-5 anos e 11 meses	24 crianças	01 prof. Regente - mat/01 auxiliar – mat 01 prof. Regente - vesp/01 auxiliar – vesp
TOTAL: 03 agrupamentos	6 meses a 5 anos e 11 meses	54 crianças	06 professores / 06 auxiliares

Fonte: Estudo de Rede 2012 – DAE/SME

Para o atendimento às crianças, a Instituição contava em seu quadro funcional, com 22 funcionários<sup>49</sup> modulados, sendo assim distribuídos:

**TABELA 2 - Coletivo institucional do CMEI 1**

<sup>47</sup> Crianças de faixas etárias próximas, segundo critérios estabelecidos pela própria SME.

<sup>48</sup> EI refere-se à Educação Infantil.

<sup>49</sup> Carga horária funcionário administrativo: 6 horas diárias; Carga horária professor-coordenador: 4 horas e 20 minutos.

<b>Cargo / Função</b>	<b>Quantidade -Turno</b>	<b>Horário</b>
Dirigente	01 (um) Matutino - Vespertino	Integral
Auxiliar de Atividades Educativas	03 (três) - Matutino	06:30 às 12:30
Auxiliar de Atividades Educativas	03 (três) - Vespertino	12:00 às 18:00
Auxiliar de Secretaria	01 (um) - Matutino	07:00 às 13:00
Readaptado	01 (um) - Matutino	07:00 às 13:00
Auxiliar de Higiene e Alimentação	02 (dois) - Matutino	06:30 às 12:30
Auxiliar de Higiene e Alimentação	01 (um) - Vespertino	12:00 às 18:00
Auxiliar de Limpeza	01 (um) - Matutino	06:30 às 12:30
Auxiliar de Limpeza	01 (um) - Vespertino	12:00às 18:00
Professora Coordenadora	01 (um) - Matutino	07:00 às 11:20
Professora Coordenadora	01 (um) - Vespertino	13:00 às 17:20
Professora Regente	03 (três) - Matutino	07:00 às 11:20
Professora Regente	03 (três) - Vespertino	13:00 às 17:20

Fonte: Departamento de Gestão de Pessoal – SME - 2012

## **Espaço Físico**

O prédio onde o CMEI 1 funciona é uma antiga construção de placas de cimento oriunda do Estado repassada ao município de Goiânia, através do processo de municipalização. Esta construção recebeu uma precária reforma para o recebimento das crianças<sup>50</sup>.

## **CMEI 2**

O Centro Municipal de Educação Infantil 2, nasceu de um movimento de reivindicações de moradores da região sudoeste que lutaram primeiramente pela construção de uma “creche” no bairro. Em outubro de 1996 foi feito, então, um acordo entre a FUNDEC (na época o órgão responsável pelas creches) e o pároco local que cedeu o Centro

<sup>50</sup> Abordaremos sobre o espaço físico realizando as análises no Capítulo 4.

Comunitário e salão da Igreja, onde eram realizadas missas, catequese, capoeira, para que ali fosse instalada “provisoriamente” a creche, permanecendo nesse local improvisado até maio de 2006.

Em maio de 2006, depois de muitas lutas e reivindicações o setor foi contemplado com a construção de um novo prédio para instituição de educação infantil, modelo padrão.

### **Regime de Funcionamento**

O CMEI tem sua estrutura organizada de acordo com a Proposta para a Educação Infantil da Secretaria Municipal, atendendo também de segunda a sexta, das sete (07h00min) as dezoito (18h00min). No total atende a 121 crianças, de 06 meses a 05 anos e 11 meses, divididos de acordo com suas idades nos agrupamentos EI-A, EI-B, EI-C, EI-D, EI-E e EI-F, assim organizados:

**TABELA 3 - Quantidade de crianças, professores e auxiliares do CMEI 2**

<b>Agrupamento</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Número de crianças</b>	<b>Professores</b>
			<b>Auxiliares de Atividades Educativas</b>
EI-A	6 meses a 11 meses	13	01 professora – mat / 02 auxiliares – mat.
			01 professora – vesp / 02 auxiliares – vesp.
EI- B	1 - 1 ano e 11 meses	18	01 professora – mat / 02 auxiliar – mat.
			01 professora – vesp / 02 auxiliar – vesp.
EI – C	2 - 2 anos e 11 meses	20	01 professora – mat / 01 auxiliar – mat.
			01 professora – vesp / 01 auxiliar – vesp
EI – D	3 - 3 anos e 11 meses	20	01 professora – mat / 01 auxiliar – mat.
			01 professora – vesp / 01 auxiliar – vesp
EI - E	4 - 4 anos e 11 meses	25	01 professora – mat / 01 auxiliar – mat.
			01 professora – vesp / 01 auxiliar – vesp
EI - F	5 - 5 anos e 11 meses	25	01 professora – mat / 01 auxiliar – mat.
			01 professora – vesp / 01 auxiliar – vesp
<b>TOTAL : 06</b>	<b>6 meses a 5 anos e 11 meses</b>	<b>121 crianças</b>	<b>12 professores / 12 auxiliares</b>

Fonte: Estudo de Rede 2012 – DAE/SME

O CMEI 2 atende 121 crianças, as quais são, em grande maioria, de famílias moradoras do bairro onde o CMEI está construído e bairros adjacentes.

De acordo com os dados obtidos através dos responsáveis, na ficha informativa<sup>51</sup> da criança verificou-se que a maioria das famílias tem uma renda de até dois salários mínimos, sendo que a grande maioria das mães e/ ou responsáveis trabalha como domésticas, diaristas, costureiras, do lar e os pais na construção civil, ou são autônomos e/ou trabalham em empregos temporários.

Para o atendimento às crianças, a Instituição conta com 40 funcionários<sup>52</sup> modulados, sendo assim distribuídos:

**TABELA 4 – Coletivo institucional do CMEI 2**

<b>Cargo / Função</b>	<b>Quantidade -Turno</b>	<b>Horário</b>
Dirigente	Matutino - Vespertino	Integral
Auxiliar de Atividades Educativas	07 (sete) - Matutino	07:00 às 13:00
Auxiliar de Atividades Educativas	07 (sete) - Vespertino	12:00 às 18:00
Auxiliar de Secretaria	01 (um) - Matutino	07:00 às 13:00
Auxiliar de Secretaria	01 (um) - Vespertino	12:00 às 18:00
Readaptado	01 (um) - Matutino	07:00 às 13:00
Auxiliar de Higiene e Alimentação	02 (duas) - Matutino	06:30 às 12:30
Auxiliar de Higiene e Alimentação	02 (duas) -Vespertino	12:00 às 18:00
Auxiliar de Limpeza	02 (duas) - Matutino	06:30 às 12:30
Auxiliar de Limpeza	02(duas) -Vespertino	12:00às 18:00
Professora Coordenadora	01 (um) - Matutino	07:00 às 11:20
Professora Coordenadora	01 (um) - Vespertino	13:00 às 17:20
Professora Regente	06 (seis) - Matutino	07:00 às 11:20
Professora Regente	06 (seis) - Vespertino	13:00 às 17:20

Fonte: Departamento de Gestão de Pessoal – SME - 2012

<sup>51</sup> No CMEI 2 foi realizado uma pesquisa por meio de questionário, no final de 2012 de alguns itens, que caracterizam as famílias com relação à raça, renda familiar, profissões, grau de escolaridade, religião.

<sup>52</sup> Carga horária funcionário administrativo: 6 horas diárias; Carga horária professor-coordenador: 4 horas e 20 minutos.



## **Espaço Físico**

O CMEI 2 possui um terreno de 3.400 m<sup>2</sup> com 903,57 m<sup>2</sup> de área construída. É uma instituição com um espaço bastante amplo e privilegiado, possui salas grandes, arejadas e iluminadas para os agrupamentos. Sala de direção, coordenação e sala de reuniões; sala de leitura com vários livros literários infantis; refeitório instalado em grande área coberta com um balcão de alimentação onde são servidas todas as refeições no sistema self-service; palco onde são realizadas as apresentações das crianças (de grupos de teatro, dança) para as famílias e comunidade em geral; lavanderia; lactário (depósito); cozinha espaçosa e bem equipada; dispensa para os alimentos; almoxarifado para armazenamento do material de limpeza e material pedagógico; dois parques em uma área gramada bem espaçosa com balanços, escorregadores, trepa-trepa, rodas, gangorras, trenzinhos, casinha de brinquedos, parque de areia coberto, etc; baterias de banheiros para os agrupamentos e outros.

## CAPÍTULO IV

### O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CRIANÇA SUJEITO DE DIREITOS

A definição das normas sobre estrutura e funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil pode ocorrer no órgão central da rede de ensino, mas na perspectiva de uma concepção da criança como sujeito de direitos e de uma gestão educacional democrática, deve ser construída com a participação efetiva dos profissionais da instituição, na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), observando a legislação vigente nos respectivos sistemas de ensino. Tal princípio de autonomia é instituído, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

A elaboração do PPP expressa e determina, dentre outras, as concepções de infância, criança, sociedade, educação, papel dos professores e da família, função da instituição educativa. A proposta pedagógica, então, interfere em vários aspectos do funcionamento da instituição, como a formação dos agrupamentos de crianças; horário de funcionamento; regime de trabalho dos profissionais e a forma de intervenção com a criança; participação dos pais no cotidiano da instituição; tipo de atividades e conteúdos; organização do espaço e do tempo, enfim, a materialização das ações educativas em todas as suas dimensões.

Dessa maneira, a questão da identidade institucional e concepções que norteiam e efetivam as práticas está estreitamente associada aos processos pedagógicos e administrativos da instituição educativa.

#### 4.1 O Projeto Político Pedagógico

Iniciando a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico, é importante a busca epistemológica para a palavra Projeto que segundo o Dicionário Houaiss da língua Portuguesa, “*ETIM lat. Projectus, us* ‘ação de lançar para a frente, de se estender’” (HOUAISS, 2008, p. 1559).

Veiga (2001) complementando a ideia acima afirma que a palavra projeto vem do verbo projetar dando sempre a ideia de movimento, de mudança. Na definição de Alvaréz (2004) o projeto representa o laço entre presente e futuro, sendo ele a marca da passagem do

presente para o futuro, é uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos. Alvaréz (2004) afirma que, no mundo contemporâneo, o projeto é a mola do dinamismo, se tornando um instrumento indispensável de ação e transformação.

Boutinet (2002), em seu estudo sobre a antropologia do projeto, explica que o termo projeto teve seu reconhecimento no final do século XVII e a primeira tentativa de formalização de um projeto foi através da criação arquitetônica, com o sentido semelhante ao que nele se reconhece atualmente, apesar da marca do pensamento medieval "no qual o presente pretende ser a reatualização de um passado considerado como jamais decorrido" (BOUTINET, 2002, p. 34).

Segundo Veiga (2001, p. 18),

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Portanto, quando o projeto possui a qualificação de pedagógico, Dias e Faria (2007), afirmam que uma preocupação muito antiga no meio educacional de nosso país tem sido o "currículo". Antes mesmo da Educação Infantil ocupar o lugar de destaque que ocupa hoje, os educadores já tinham como prioridade o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Mais recentemente, esta preocupação foi tomando novos rumos. A discussão, que antes se limitava a definição de conteúdos, atividades e metodologias, estabelecidos por faixa etária, ampliou-se para aspectos relativos a funcionamento, organização, relações e articulações que criam as condições essenciais para viabilização da prática pedagógica numa instituição educativa. Assim, enquanto uma construção histórica, a ideia de currículo se transformou, constituindo-se num conceito mais abrangente, que atualmente pode ser definido como Projeto Político Pedagógico.

Para André (2001) o Projeto Político Pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve,

expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da

clientela da escola"; ele é "a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade" (ANDRÉ, 2001, p. 188).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico aponta um rumo, uma direção, sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente, ou seja, segundo Libâneo, o projeto pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola", tendo em conta as características do instituído e do instituinte (2001, p. 125).

Também para Vasconcellos (1995, p. 143), o projeto pedagógico,

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

O Projeto Político Pedagógico não se constitui em documento somente para constar na instituição, nem tão pouco se tornou modismo, ele supera os simples planos de ensino e as diversificadas atividades, pois é um instrumento de trabalho que indica direção e rumo, construído com a participação de todos os profissionais da instituição.

Como explicam André (2001) e Veiga (1998), o Projeto Político Pedagógico tem as dimensões, do político e do pedagógico.

Ele é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" e "é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo (ANDRÉ, 2001, p. 189).

A dimensão pedagógica trata de definir as "ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade" (VEIGA, 1998, p. 12), enquanto a "dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (VEIGA, 1998, p. 13).

Para Veiga (2001) a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como,

ser processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na

solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; explicitar o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2001, p. 11).

Ainda segundo a autora a execução de um Projeto Político Pedagógico de qualidade deve,

nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; ser construído continuamente, pois com produto, é também processo (VEIGA, 2001, p. 20).

Dessa forma, falar da construção do projeto pedagógico é falar de projetos-intenções que deve constituir-se em tarefa comum no contexto de um processo participativo, no qual o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar o fazer das demais etapas.

Nesse sentido, os documentos da SME pressupõem que não somente os educadores e todos os profissionais do CMEI devam participar da elaboração e execução do Projeto, mas também as famílias das crianças.

Afirma-se, no documento *Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia*, “[...] que cada instituição deve construir o seu currículo, assim como o seu Projeto Político Pedagógico” (GOIÂNIA, 2012, p. 53), e também no documento *Saberes sobre a infância* (GOIÂNIA, 2004, p. 11), que “cada instituição de Educação Infantil, a partir de sua especificidade e das concepções aqui apresentadas, tem autonomia para definir coletivamente a forma de estruturação do trabalho pedagógico”, autonomia a ser concretizada no Projeto Político Pedagógico.

Desde o período 2001 até 2012, as instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Goiânia convivem com a sistemática de análise e aprovação do PPP pelas equipes de apoio pedagógico das Unidades Regionais de Ensino (URE).

Para o Ministério da Educação e Cultura – MEC (1996) referendando-se em autores como Kishimoto, Oliveira, Machado, Mello e Kramer, a Proposta Política Pedagógica é um documento-ação elaborado, implementado, socializado e avaliado, coletivamente, pela comunidade educacional – profissionais, crianças, famílias e demais sujeitos inseridos no que se refere às suas concepções, saberes, valores, organização e gestão democrática do trabalho pedagógico. Portanto, como diz Kramer (2008, p. 169),

[...] toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta o lugar, a resposta, pois se traz a resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir.

Desde a década de 90, a ideia de projeto pedagógico vem tomando corpo no discurso oficial e em quase todas as instituições de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/94), em seu artigo 12, inciso I, prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Esse preceito legal deixa explícita a ideia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

Em relação a legislação em Goiânia, para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, deve ser pautado na Resolução CME N. 194, de 29 de outubro de 2007, ou seja, a referida Resolução propõe seis artigos fundamentais a serem seguidos na construção do PPP.

Assim, certifica-se que a definição de um PPP, deve pautar-se na ação educativa como atividade intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, respeitando seu nível de desenvolvimento e seus direitos, proporcionando-lhes oportunidades de vivenciar diferentes experiências para que possam ser educadas e cuidadas em um ambiente transformador. Portanto, além do dispositivo legal pronunciado na LDB/96 e pelo CME/2007, as instituições de educação infantil devem elaborar/construir o PPP, a partir também dos documentos <sup>53</sup> oficiais, normativos e obrigatórios, das orientações da Secretaria Municipal de Educação em Goiânia - SME e do referencial teórico que norteia a Proposta Político - Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação, levando em conta o contexto social, histórico e cultural em que estão inseridas as crianças, as famílias e seus profissionais.

Dessa forma, o PPP poderá estabelecer amplamente “os rumos” e as finalidades de todas as dimensões do processo educativo, em suas concepções, coordenação e na execução do trabalho cotidiano dos educadores.

---

<sup>53</sup> As instituições que oferecem Educação Infantil devem, ao organizarem a Proposta Política Pedagógica, considerar as normatizações do Conselho Municipal de Educação – CME- Resolução 194-2007(GOIÂNIA, 2007), e o documento orientador do Departamento Pedagógico – DEPE: “Orientações para a Elaboração da Proposta Político - Pedagógica das Instituições de Educação Infantil do Município de Goiânia”.

Além da exigência legal e dos documentos oficiais, o PPP dever ter o caráter da flexibilidade, da dinamicidade e da construção permanente, pressupondo toda a riqueza e complexidade que emerge das e nas relações entre os diferentes sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

É necessário, também que se firme que a discussão do Projeto Político Pedagógico possa estabelecer uma reflexão acerca de qual concepção de criança e de sua relação com todos os envolvidos no processo educativo, privilegiando a reflexão sobre cidadania. No entanto nos Projetos Políticos Pedagógicos dos dois CMEI's pesquisados, a concepção de criança que aparece no texto apresenta-se de forma simplista e reducionista.

Visamos superar a concepção assistencialista para alcançar a concepção da pedagogia da infância como uma construção social, que reconheça a criança como um ser de direitos, produtora de cultura e conhecimento (PPP, CMEI 1, 2013, pg. 9).

Esta Proposta Político Pedagógica foi elaborada dentro da concepção de criança como sujeito de direitos, reconhecendo que esta criança possui formas próprias de se relacionar com o mundo físico e social (sujeitos, valores, fatos, natureza, objetos), o que a faz produtora de uma cultura específica (PPP, CMEI 2, 2013, pg. 15).

Nos Projetos Políticos Pedagógicos analisados não estão bem delineados a concepção de infância, de criança e seus direitos, bem como o que fazer na instituição para que de fato se efetive os direitos das crianças. Constatou-se que durante a pesquisa empírica o Projeto Político Pedagógico muitas vezes acentua o caráter de mera formalidade, cumprindo assim as exigências legais mais do que um documento que precise ser revelado o real da instituição.

Quando questionadas sobre a construção do PPP e se neste documento está explícito a criança como sujeito de direitos, as professoras indicaram:

Nas discussões para construção do PPP refletimos e pontuamos esses direitos, certamente privilegiando, já que são os norteadores do documento (Entrevista com a Professora creche – CMEI 2).

A nossa Proposta Político Pedagógica em todos, os sentidos, procura garantir a criança como sujeito de direitos (Entrevista com a Professora pré-escola – CMEI 2).

A criança como sujeito de direitos é um dos principais enfoques em nosso Projeto Político Pedagógico, as nossas ações são voltadas/pensadas na garantia desses direitos (Entrevista com a Professora Creche - CMEI 1 ).

O Projeto Político Pedagógico de nossa instituição é todo pensando e formulado a partir dos direitos e necessidades de nossas crianças (Entrevista com a Professora Pré-Escola - CMEI 1).

Percebe-se que nas falas das Professoras sobre a construção do PPP e sua relação da criança como sujeito de direitos, todas relataram que o documento é pensado para que os direitos das crianças se efetivem, no entanto a adoção dessa concepção, por si só, não garante que os direitos da criança se materializem.

Oliveira (2005) acrescenta que, na definição do Projeto Político Pedagógico, as instituições precisam considerar, ainda,

a importância dos, aspectos socioemocionais na aprendizagem, e a criação de um ambiente rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem como instrumentos básicos para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma (OLIVEIRA, p. 38, 2005).

Para que isso ocorra, Kramer (2008) propõem que o trabalho pedagógico se oriente por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade. Isso exige que se leve em conta suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo.

Deve-se considerar, portanto, que a criança constitui sua identidade, constrói valores, conhecimentos e significados e desenvolve sua singularidade e pluralidade nas relações com outras crianças e adultos, no conhecimento do mundo e na interação com diversos campos de conhecimento. Por isso, deve-se conceber a infância como espaço de vivência da cidadania, exigindo a superação das tendências antecipatórias, espontaneístas e compensatória.

E necessário compreender a infância como etapa do desenvolvimento humano em que as necessidades e os interesses das crianças devem ser considerados, tendo em vista seu desenvolvimento nas diversas dimensões da formação humana.

Assim sendo, a finalidade do Projeto Político Pedagógico é orientar os procedimentos coletivos do CMEI, auxiliando a construir a identidade da instituição e a concepção de criança e infância, sendo necessário que as ações nas instituições de educação



infantil sejam pensadas, planejadas, elaboradas e avaliadas, para que as propostas não se percam no campo das ideias, falas e escritas, e para que o direito da criança seja realmente garantido e as concepções de infância resignificadas.

Deste modo, para que o PPP se torne efetivamente guia para a ação institucional e garantia dos direitos das crianças, é imprescindível que este documento seja plenamente conhecido, a partir de uma gestão democrática e da participação em sua elaboração. Sendo assim, torna-se imprescindível que seja cotidianamente consultado, avaliado, reorganizado na realização do trabalho por todos os profissionais.

#### 4.2 A participação dos pais no Projeto Político Pedagógico: possibilidades e desafios

Do ponto de vista legal, pode-se dizer também que a partir dos anos 90, no Brasil, houve avanços no que diz respeito a possibilidade de participação das famílias no trabalho escolar, embora a gestão democrática na escola pública já estivesse prevista desde 1988 com a Constituição Federal. Como exemplo podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, em seus Artigos 12 e 13 que tratam das incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, respectivamente: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.” O Artigo 14, ainda estabelece que “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público da educação básica [...]” .

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069 de 13/07/90, parece ainda mais avançado, uma vez que é mais específico quanto à forma de participação. No Parágrafo Único de seu Artigo 53, ele determina: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” Tal legislação é válida para toda a Educação Básica, incluindo-se aí a Educação Infantil. Para essa última, especificamente, temos também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), que em seu caderno introdutório (volume 1), o tema da participação familiar é, ao menos, abordado, sob o título de “parceria com as famílias”.

O item relativo a esse tema inicia-se justificando a necessidade da “parceria” em função das características da faixa etária atendida e com vistas à “construção de uma sociedade mais democrática e pluralista” (BRASIL, 1998, p. 75), para em seguida argumentar

sobre a diversidade de arranjos familiares que devem ser compreendidos pela escola. Com relação ao que a instituição “deve” fazer, especifica-se o seguinte:

Cabe, [...] às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil (BRASIL, 1998, p.76).

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. [...] Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias (BRASIL, 1998, p.77).

O documento ainda alerta, quando trata dos canais de comunicação entre as partes, que é preciso um contato mais individualizado com as famílias. Afirma, ainda, que os pais, também devem ter acesso à:

filosofia e concepção de trabalho da escola; informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências; - informações relativas à estrutura e funcionamento da creche e de pré-escola; - condutas em casos de emergência; - informações quanto à participação das crianças e famílias em eventos especiais (BRASIL, 1998, p.79).

Desse modo, também relaciona a participação dos pais na elaboração do Projeto Político Pedagógico a Resolução do Conselho Municipal de Educação em Goiânia, CME 194, de 29/10/2007, artigo 13, parágrafo 3º que ressalta: “o envolvimento e a participação das famílias devem ser efetivos na elaboração, execução e avaliação da Proposta Político-Pedagógica”.

Assim sendo, a participação familiar no processo de construção do Projeto Político Pedagógico e também de cuidados e educação das crianças pequenas em instituições de Educação Infantil requer a compreensão do desenvolvimento e historicidade da própria Educação Infantil, considerando as funções que vêm sendo atribuídas e assumidas pelas instituições nas quais têm predominado, muitas vezes a perspectiva de caridade, no intuito de substituição à família e compensação de possíveis carências procedentes da (des)estrutura familiar. A relação entre a atuação de pais e profissionais da educação muitas vezes assume características de confronto, em relações de conflitos, passando por mútuas desconfianças e culpabilidades recíprocas (HADDAD, 1991; OLIVEIRA, 2002).

Assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), por exemplo, como já explicitado, incentiva uma aproximação que possibilite trocas recíprocas e o suporte mútuo, por meio de comunicações regulares, na quais os profissionais partilhem com os pais conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças.

Em relação a participação dos pais na construção do PPP, as coordenadoras relataram:

A maior participação é a dos professores, e muitas vezes o PPP passa apenas por uma reformulação de um ano para o outro pelos profissionais da educação e funcionários administrativos, e que os pais respondem uma pesquisa em formulário próprio em que os dados são tabulados e sistematizados, dados como: profissão, religião, renda familiar, etc e depois sistematizados para irem na PPP (Entrevista com a Coordenadora, CMEI 2).

A maior participação dos pais é nos eventos que a instituição promove [...] Quando as crianças vão apresentar os pais comparecem mais [...] Já tentamos fazer reunião em sábados pela manhã para construção do PPP, mas sem sucesso [...] Então na renovação da matrícula pedimos para os pais responderem um questionário, atualizando os dados e dando sugestões quanto ao trabalho com as crianças (Entrevista com a Coordenadora CMEI 1).

O atendimento às famílias é uma das atividades recorrentes dos profissionais da educação, nos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia pesquisados, os quais procuram responder às solicitações imediatas, orientam, mantendo contato e conversando com mães/pais/responsáveis, tanto em reuniões quanto nos momentos de chegada ou saída das crianças.

As coordenadoras das instituições pesquisadas afirmaram que tentam obter a participação dos pais no PPP e procuram ter relação do CMEI com as famílias de proximidade, de escuta, de orientação, com tratamento respeitoso, buscando o contato diário como forma de obter conhecimentos acerca das crianças,

Nós sentimos que a família está mais perto. No CMEI quando a gente chama a mãe ela geralmente vem, escuta, os pais não tem medo dessa relação [...] a gente demonstra que a família é bem recebida e que a gente não chama só para reclamar do filho dela, e se a gente reclama é para ajudar, mas ainda sentimos resistência quando se trata da sistematização e acompanhamento dos projetos feitos na instituição. Ainda é preciso quebrar a noção de assistencialismo e os pais saberem que existe todo um projeto e

conhecimento para se trabalhar com as crianças. Melhorou bastante a relação com a família, mas ainda há muito que avançar (Entrevista com a coordenadora CMEI 1).

A ideia de participação no Projeto Político Pedagógico não é a ideia de que as famílias possam participar somente na discussão, elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto da escola, mas, antes, de propiciar com que as famílias se “incluam” no mesmo, dando-se a entender que o projeto não está organizado e estruturado a priori somente pela instituição. Na verdade, é fundamental:

[...] conseguir que a participação da família seja significativa e seja percebida pelos pais como um fato importante. Não pode, certamente, ser vivida como um “dever” ou como um instrumento para ratificar opções já realizadas por outros, e sim como o envolvimento direto na construção do projeto educativo dos próprios filhos (BORGHI, 1998, p. 112,113).

A valorização do nível relacional é fundamental para a participação, afinal, trata-se de processos educativos protagonizados por pessoas humanas em sua inteireza cognitiva, afetiva, histórica e cultural.

O diálogo, o acolhimento, o respeito e a negociação sobre a identidade de cada um tornam-se indispensáveis nos contextos coletivos. Tal premissa, remete à construção de propostas e práticas educativas que busquem conhecer, de maneira sistemática, as diferentes culturas das crianças, de suas famílias e da comunidade em que estão inseridas. Além disso, essas características devem ser consideradas no trabalho cotidiano, para articular os diversos contextos de vivência e desenvolvimento, deixando de se referenciar apenas na cultura das classes médias superiores urbanas (OLIVEIRA, 2002). Ou seja, é preciso rever e superar conceitos e preconceitos sobre o modo de vida das crianças das classes trabalhadoras que frequentam as creches e pré-escolas públicas, historicamente marginalizadas.

A instituição de Educação Infantil é parceira da família na complexa tarefa de cuidar e educar as crianças, mas é salutar que todos os profissionais e os pais tenham clareza quanto às diferenças entre os dois contextos educativos, entre projetos e filosofia da instituição. A participação familiar precisa ser vista como uma necessidade da instituição na elaboração e efetivação de um projeto pedagógico de melhor qualidade.

Faria (1995), tomando como centro as características, necessidades e direitos da criança, faz a seguinte reflexão acerca da necessidade de um trabalho integrado entre as diferentes instituições educativas:

A demanda por educação pode ser satisfeita quando a família, a escola e as outras realidades formativas cooperam construtivamente entre si em uma relação de integração e de continuidade. É, portanto útil levar em conta todas as possíveis interações existentes entre os vários contextos educativos, pois uma perspectiva que os considerasse isoladamente revelar-se-ia parcial e desviante. [...] A distinção das tarefas, com base no comum reconhecimento do direito da criança à educação, é a condição necessária para estabelecer relações produtivas entre as diversas agências educativas” (FARIA, 1995, p.72).

Observa-se que a ideia não é a de que famílias ensinem educadores ou vice-versa. Considera-se as diferenças entre uma e outra instituição, as peculiaridades de cada uma em função inclusive da forma como se dá o agrupamento e a organização em casa e na escola. O que está em discussão é a “necessidade” de ambas as instituições, de trocarem posicionamentos e de conhecerem-se mutuamente em razão da criança, em seu benefício. Reconhecendo-se que a criança, em fase de formação, é influenciada por práticas e relações diversas, o que se propõe é que a instituição deve iniciar e oferecer as condições para que, de fato, as diferentes instituições possam dialogar.

Para a instituição, a participação familiar é uma necessidade, como indicado outras vezes, e

O significado pedagógico [da participação] implica a necessidade de um plano educacional bem elaborado, que seja voltado não para uma criança abstrata, mas para crianças que são uma complexa combinação de suas características psicológicas e do contexto social e cultural onde seu desenvolvimento ocorre (GHEDINI,1998, p. 206).

Assim,

a escola, utilizando-se de todos os meios previstos e possíveis (colóquios individuais, assembléias, reuniões de classe, conselhos inter-classes e do colegiado, comitês e grupos de trabalho), cria [ou deveria criar] um clima de diálogo, de confronto e de ajuda mútua, envolve os pais na projeção educativa, valoriza e potencializa a participação responsável de todas as figuras e instituições interessadas ( FARIA, 1995, p. 72).

Zabalza (1998) faz interessantes apontamentos acerca de quais seriam as condições para se realizar uma Educação Infantil de qualidade, também menciona a relação entre a escola e as famílias como uma dessas condições e a justifica da seguinte forma:

A questão é que a escola, por si mesma, possui capacidade de ação limitada (pelo espaço, pelo tempo e pelas próprias dimensões suscetíveis de serem afetadas pelo trabalho dos professores (as). Refiro-me, logicamente, a questões curriculares importantes: dentro da sala de aula ou como continuação em casa de atividades iniciadas dentro da sala de aula. Esse tipo de participação [das famílias] enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas (ZABALZA, 1998, p. 54-55).

Consideramos importante que os profissionais procurem dialogar com os pais, fazer orientações a partir de conhecimentos científicos, e até mesmo aconselhar se for necessário, tendo em vista possibilitar o acesso a outros valores e superar mitos do senso comum quanto à educação dos filhos. É preciso, contudo, desenvolver a sensibilidade que possibilita o respeito sincero à cultura dos pais, não os desvalorizando, nem lhes impondo formas de pensar e agir. Coloca-se, então, para as instituições de educação infantil, o desafio de estabelecer relações de construir as relações entre os educadores e os responsáveis pelas crianças.

Inegavelmente, há projetos importantes na perspectiva do CMEI, que devem ser problematizados junto aos pais, pois obter a adesão da família é um processo complexo, no qual se apresenta, muitas vezes, resistência àquilo que é percebido como imposição, ou que não é compreendido, ou, ainda, simplesmente não é aceito.

Compreende-se que, a participação real da família não se efetiva, porém é imprescindível que ela aconteça, sobretudo, nos momentos de decisão e não fique restrita à execução, portanto, “não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação” (PARO, 2003, p. 13). Dificuldades de ambas as partes envolvidas, como a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho dos pais, bem como a pouca flexibilidade dos horários da instituição para promover os encontros entre educadores e pais que possam fomentar e ampliar a participação, são percebidas por uma coordenadora:

os pais têm pouco tempo ainda, eu acho a participação dos pais poderia até ficar menos a desejar se nós tivéssemos condições de falar que nós vamos reunir aqui num domingo, no sábado no final de tarde, e mesmo assim não teríamos todos os pais presentes. [...] e eu acho que a participação da comunidade está meio difícil, mas eu sinto, e não só eu, que o contato com a família tinha que ser mais próximo, mais efetivo (Entrevista com a Professora, Creche – CMEI 1).

No Brasil, a precariedade das condições de atendimento das crianças de zero a seis anos – senão em todos os níveis da escola pública – dificulta as iniciativas “desde se garantir alguns minutos no início e no final da aula para dar atenção à mãe, até organizar encontros aos finais de semana para receber os pais trabalhadores, uma vez que não há como pagar os professores por esse dia de trabalho” (CORRÊA, 2001, p. 176). Assim, a proposta de participação familiar na Educação Infantil se aproxima da retórica sem ação, pois carece de condições concretas.

Dessa forma, construir uma relação de confiança com as famílias é um processo difícil e lento que requer ações para gerar aproximação. Ultrapassar as dificuldades enfrentadas de ambas as partes, até mesmo pela ausência histórica da prática democrática na sociedade brasileira, é desafio que deve ser assumido pelos CMEIs e pela SME.

As concepções, atitudes, e decisões dos profissionais da instituição educativa e também dos pais são importantes para a construção de projetos e participação efetiva, como indica Paro (2003) ao afirmar que a convicção da relevância da participação é um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la. Estabelecer mudanças requer, nesse sentido, uma construção coletiva, a associação de diferentes setores sociais, o rompimento com preconceitos, a conquista de condições de trabalho e de mecanismos participativos sustentados por uma política ampla que respeite os cidadãos e seus direitos, em todas as faixas etárias e classes sociais, por uma concepção que respeite e considere a criança como sujeito de direitos. A participação efetiva dos educadores, pais e crianças reveste-se de importância nesse processo.

Finalizando, pode-se afirmar que a necessidade de uma relação respeitosa e do diálogo constante entre família e instituições de Educação Infantil é um dos aspectos consensuais em propostas e estudos sobre a educação de crianças de até seis anos de idade. Como já vimos, anteriormente, a própria legislação nacional determina o caráter de complementaridade da ação educativa de creches, entidades equivalentes e pré-escolas e da educação familiar, estabelecendo o direito de pais e responsáveis conhecer a proposta pedagógica da instituição,

além de participar da sua elaboração e execução, sendo informados acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1990, 1996).

#### 4.3 O Projeto Político Pedagógico e os ambientes e espaços físicos da Educação Infantil

É comum ouvirmos dizer que a instituição de Educação Infantil é espaço de criança, ou então, que é ambiente de aprendizagem. Sendo assim, espaço e ambiente são categorias que nos convidam à reflexão, pois estão intimamente ligados. Embora eles sejam conceitos afins, cada um resguarda suas especificidades. Então, é relevante diferenciá-los. No que se refere ao espaço, Horn (2004, p. 35) afirma que:

[...] O termo ‘espaço’ se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ‘ambiente’ diz respeito ao conjunto desse espaço físico às relações que neles se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação ao espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. Desse modo, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações resultantes dele .

Para que a instituição seja “[...] espaço de vivências de direitos das crianças” (BATISTA, 1998, p. 19), é necessário que ele seja constantemente avaliado e planejado para que comporte permanências e variações e sua organização seja um processo intencional, já que é um território passível de leitura de todos os sujeitos que passam por ele. O espaço dialoga com o educador quando este planeja intencionalmente e oportuniza o movimento, incentiva a autoria e autonomia, contribuindo assim para a diversificação das possibilidades.

Ao deparar-se com o espaço físico de qualquer instituição, percebemos as concepções e práticas que dali emergem: os cartazes, as pinturas e as produções são estereotipadas apresentando uma visão adultocêntrica, ou revelam a atuação da criança? Os objetos e os brinquedos estão dispostos de maneira rígida, ou é percebido que a organização do espaço permite à criança intervir ao selecionar, organizar e escolher? O espaço, como está organizado, mostra-se flexível, desafiador e contribui para a prática da autonomia, ou, ao contrário, possibilita pouca mobilidade e dependência da criança para com o adulto? A



organização do espaço possibilita a ampliação dos conhecimentos e a constituição de subjetividade criativas?

Segundo Horn (2004, p. 51) “[...] todos os espaços das instituições de Educação Infantil são educadoras e promovem aprendizagens [...] na medida em que devido às suas peculiaridades, promovem o desenvolvimento das múltiplas linguagens em si”. Nessa perspectiva, ao compreender a criança e sua família como participantes ativos da organização espacial, o espaço da instituição configura-se um ambiente de intersubjetividades, de interlocuções e de mediações em torno da cultura. Torna-se necessário, no entanto, discutir a qualidade das aprendizagens promovidas por esses espaços.

Forneiro (1998) sugere, ainda, garantir espaços que atendam aos seguintes critérios de organização:

**Estruturação:** a sala [...] deve ser organizada em diferentes áreas de jogo-trabalho que favoreçam a diversidade de opções e, portanto, a escolha por parte da criança; **Delimitação:** as áreas de jogo-trabalho devem ser claramente delimitadas, de modo a que a criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma. Isso não significa que as áreas tenham que ser compartimentos estanques, mas uma clara delimitação das áreas contribui para a organização mais definida do espaço, o que, por sua vez, favorece a sua utilização autônoma pelas crianças e contribui para que possam construir mentalmente o espaço; **Transformação:** [...] a organização da sala [...] deve ser flexível o suficiente para permitir uma rápida e fácil transformação do espaço, o qual responda às necessidades imprevisíveis; **Sensibilidade Estética:** é importante que a sala [...] esteja organizada e ambientada com uma certa sensibilidade estética que, além, de tornar agradável a permanência na mesma, “eduque” a sensibilidade estética e artística das crianças; **Pluralidade:** nas diversas áreas da sala [...] devem ser incluídos elementos que mostrem a diversidade pessoal, étnica, social e cultural de modo que se torne, ao mesmo tempo, pessoal e plural; **Autonomia:** tanto o mobiliário como os materiais devem ser acessíveis às crianças para que elas possam usá-los sozinhas; **Segurança:** tanto o mobiliário como os materiais com que cada área está equipadas devem garantir total segurança e ausência de riscos para as crianças; **Diversidade:** deve existir uma grande variedade de áreas que permitam dar respostas às muitas necessidades das crianças, assim como a diversidade de sua forma de ser e suas preferências; **Polivalência:** refere-se às possibilidades de utilização que as diferentes áreas da sala [...] oferecem. Uma sala [...] polivalente é aquela em que as diferentes áreas- na sua totalidade ou em parte – oferecem alternativas de utilização nos diferentes momentos da jornada, de tal modo que se amplie a sua funcionalidade, aproveitando o máximo às possibilidades oferecidas pelo espaço que, na maioria dos casos, é pouco (FORNEIRO, 1998, p. 256-257, Grifos nossos).

São inúmeros os desafios que as instituições enfrentam no tocante ao espaço, mas mesmo diante de alguns obstáculos, no que diz respeito às suas dimensões objetivas, podemos pensar em como transformar o espaço no ambiente que se quer, possibilitando, assim, inúmeras ressignificações que permitam e valorizem a mobilidade e a interação. Isto implica considerar um espaço que comporte a multiplicidade de vozes, não tendo apenas o adulto como “sujeito focal” (BATISTA, 1998, p. 26).

O espaço da instituição de Educação Infantil pertence à comunidade educacional. Por isso, o espaço que queremos é aquele que expressa sua formação e reconfiguração para o convívio, as interações, as brincadeiras e as mediações entre pares iguais e diferentes, os encontros entre todos os segmentos da comunidade e o exercício da liberdade.

A liberdade aqui é entendida como possibilidade de intervenção da criança, de livre escolha e opção pelo que fazer e quais materiais utilizar. Tanto na área externa, no parque ou no espaço das salas, a criança organiza as cadeiras de tal maneira a delimitar sua casinha, leva os brinquedos móveis do parque de um lado para outro; desloca-se, movimenta-se e brinca de circo com o colchonete, escolhe brincar sozinha em algum lugar considerado por ela especial, enquanto os amigos agrupam-se em outras brincadeiras exercendo sua autonomia. Assim, o espaço objetivo da instituição configura-se em ambiente de “experiências, relações, criações; torna-se ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos” (GUIMARÃES, 2009, p. 96).

Neste sentido, os ambientes construídos nas instituições devem proporcionar uma variedade de relações sociais e humanas nas ações que são propostas e que são vivenciadas, pois são nestas relações que a criança constitui sua individualidade e se apropria de conhecimentos e elementos da cultura.

O ambiente incorpora as dimensões de espaço onde a vida, as aprendizagens e o desenvolvimento se dão reciprocamente. É o lugar no qual as relações se concretizam. É constituído pelas dimensões tempo e espaço e pelos aspectos físicos e sociais. Envolve aquilo que acontece na mediação entre a interação dos sujeitos – o tempo – a significação social do espaço – e os materiais utilizados e produzidos a partir dessa relação. Portanto, as práticas de interagir e brincar em outras estruturas espaciais, e novos ambientes possibilitam diálogos e mediações que se iniciam na instituição, antes da saída; se ampliam no contexto real; retornam a agrupamento nos relatos orais das crianças, nos registros realizados por meio das diferentes linguagens e ressoam nas famílias por meio das narrativas; bem como nas apreciações das produções das crianças ou das fotografias. Essa é uma das formas de qualidade social da Educação Infantil e respeito aos direitos das crianças ao articular os

saberes das crianças com novos “[...] conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 1).

Vários autores (GANDINI, 1999; OLIVEIRA, 2001; HORN, 2004) realizaram pesquisas sobre essa temática, assim como, nas políticas educacionais, o MEC elaborou vários documentos que tocam direta ou indiretamente na questão dos espaços físicos destinados para educação de crianças até seis anos de idade, entre eles destacamos:

- Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998); RCNEI (1998);
- Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação (2006);
- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (2009) e;
- Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009).

Esses documentos situam a importância deste aspecto para a construção de propostas pedagógicas na Educação Infantil, apontando para a necessidade de se pensar a arquitetura escolar como objeto de pesquisa e reflexão, pois, ainda existe, no Brasil muita precariedade nos espaços e ambientes destinados à Educação Infantil.

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de seis anos funcionam em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças.

Na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, ainda existem instituições de Educação Infantil, nas quais as estruturas físicas são inadequadas para o atendimento as crianças; instituições com estruturas feitas de placas de cimento, de acordo com o quadro abaixo<sup>54</sup>:

---

<sup>54</sup> Dados obtidos em 2012 de acordo com o Departamento de Administração Educacional - SME

**TABELA 5 – Quantitativo de CMEI's construídos com placa de cimento da Rede Municipal de Educação em Goiânia**

Quantidades de CMEI's de placa de cimento da SME	Quantidade de CMEI's de placa de cimento que sofreram ampliação <sup>55</sup>	Quantitativo de crianças atendidas em CMEI's de placa de cimento no município de Goiânia
56	38	6.954

Fonte: Dados do Departamento Administrativo – SME – 2012

Nas instituições, construídas com placas de cimento, está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, apesar do documento: Indicadores de Qualidade da Ação pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia (2008), fazer alguns apontamentos sobre a questão do espaço físico para as atividades, como: jogar bola, saltar, correr, e outras atividades a serem desenvolvidas em espaços amplos, compreendendo as instituições de Educação Infantil como espaços de formação humana, que consideram a criança como cidadã, e portanto tem seus direitos, entre eles o direito de um espaço físico de qualidade para sua formação, aprendizado e desenvolvimento.

De acordo com Horn (2004 p. 28),

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

Nas entrevistas com as professoras e com a coordenadora do CMEI 1, foi possível perceber que há uma preocupação com o aspecto relacionado ao espaço físico para a educação das crianças.

<sup>55</sup> CMEI's em que foram construídos mais salas para aumentar o atendimento às crianças

O CMEI 1 não garante as crianças um ambiente tranquilo e agradável para realizarem as suas refeições. Durante estes momentos, as mesas ficam muito próximas uma das outras, e a todo instante as crianças estão esbarrando entre si e nos mobiliários. A falta de espaço para as refeições dificulta até mesmo o desenvolvimento da autonomia das crianças, pois se torna difícil o movimento de servirem e retornarem aos seus lugares. No período chuvoso as refeições são servidas dentro dos agrupamentos, retirando as crianças o direito de desenvolverem sua autonomia, pois dentro das salas não é possível as crianças servirem sozinhas. O momento do repouso é também conturbado, as crianças dividem o mesmo colchão por falta de espaço, e isso impossibilita a organização de um ambiente agradável e propício para o sono...esses transtornos vem impedindo as crianças de quererem descansar de forma agradável”. (Entrevista com a Professora Creche - CMEI 1).

A estrutura física da nossa instituição é horrível [...] muito precária, as paredes são de placa cimentícia, de cimento, as janelas são altas, impossibilitando à criança a visualização da área externa, (inclusive, este é um indicador do direito “ao contato com a natureza” item, previsto nos indicadores de qualidade da Educação Infantil do Município de Goiânia” e não é respeitado). As salas são pequenas, no período de calor, fica insuportável, pois as paredes esquentam muito o ambiente. No período frio, as placas de cimento ficam geladas, baixando a temperatura que até os mobiliários ficam frios, as crianças reclamam muito neste período, principalmente no momento do sono, porque dormem em colchonetes no chão, a friagem passa para o colchão e para o corpo das crianças, provocando um enorme desconforto. O espaço destinado as refeições é pequeno, as mesas ficam amontoadas, impedindo que as crianças transitem com segurança. Os banheiros são pequenos, com apenas três vasos sanitários e dois chuveiros para 54 crianças. Não dispomos de área coberta para a realização das atividades externas, infringindo assim outro direito, “o direito ao movimento em espaços amplos, pois utilizamos a área externa, somente pela manhã, ou em pequenos espaços, onde aparece alguma sombra. Com este relato “superficial” de nossa estrutura física, é possível perceber que dificulta muito a promoção de uma Educação Infantil de qualidade as nossas crianças, mas nossas ações são intencionalmente pensadas, para oferecer um atendimento de qualidade nas questões que estiverem ao nosso alcance, minimizando assim os prejuízos que a falta de estrutura traz no atendimento aos direitos de nossas crianças. (Entrevista com a Coordenadora - CMEI 1).

“Uma das grandes dificuldades que temos em nosso Cmei é o espaço físico limitado e a presença das salas mistas (crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento em uma mesma sala), que infelizmente dificulta uma melhor qualidade no atendimento. As salas já não são boas e ainda separadas para fazerem duas. O espaço físico não é atrativo para a criança[...] (Entrevista com a Professora pré –escola – CMEI 1).

Podemos inferir que a organização e o funcionamento interno da instituição, construída com placas de cimento, não condizem com as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de zero até seis anos de idade, de acordo com o documento “Critérios para atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais da criança” o qual indica critérios para um “patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças” (BRASIL, 2009, p.07), que passam grande parte de sua infância em instituições e, por isso, têm o direito a um ambiente educativo que tenha como princípio a indissociabilidade das ações de cuidar e educar.

No entanto, apesar da “denúncia/desabafo” através das entrevistas das professoras e coordenadora relacionada ao espaço físico, no PPP dessa instituição essa denúncia é relativizada, não se concretizando e nem se confirmando de forma tão enfática como nas entrevistas.

O prédio onde o CMEI 1 é uma antiga construção de placas [...]. Esta construção recebeu uma precária reforma para o recebimento das crianças, **sendo inadequada para o bom funcionamento de atividades pedagógicas e para um atendimento de qualidade às crianças**. Mas, foi organizado, ao longo do tempo, pelo coletivo de funcionários que por aqui estiver ou estão, melhorando a estética e tornando o ambiente num espaço um pouco mais agradável e seguro. Contemplando uma diversidade cultural e ambiental, utiliza-se além da organização do espaço físico do prédio, espaços externo ao CMEI, tais como: pracinhas, posto policial, Parque Areião, SESC, passeio em volta do quarteirão, Bosque dos Buritis. Estes espaços são utilizados pelos professores como recursos pedagógicos no desenvolvimento das atividades, atendendo à criança no seu direito de desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa e a movimentar-se em espaços amplos, entre outros (PPP, CMEI 1, 2013, p. 50-51, Grifos nossos).

Constatamos pelo relato acima que no PPP do CMEI 1 o problema relacionado a infraestrutura da instituição é minimizado, e é contemplado outros espaços externos para atender as crianças em suas especificidades. No referido documento não está relatado quais ações serão realizadas juntamente com a comunidade e com a SME para melhoria dos espaços físicos e ambientes, e também não está especificado como será organizado o trabalho pedagógico no cotidiano para amenizar o prejuízo na garantia dos direitos das crianças a espaços que possibilitem o lúdico, a brincadeira e a exploração e o desenvolvimento das mesmas.

A instituição é o lugar de concepção, realização, avaliação de seu projeto educativo com base em suas crianças e na realidade que a cerca. Torna-se necessário, então que o PPP das instituições revele a realidade em busca da qualidade do atendimento às crianças.

O CMEI 1 apesar de ter um lote grande, funciona com apenas três agrupamentos, pequenos e mal ventilados, sendo um agrupamento dividido em dois por uma divisória, atendendo em período integral (matutino e vespertino). A instituição tem poucos espaços cobertos para o desenvolvimento de atividades com as crianças. Elas fazem as refeições em uma área externa adaptada, uma vez que a instituição não dispõe de um refeitório, sendo o local escuro, pequeno e apertado, dificultando a mobilidade das crianças.

O banheiro é pequeno e possui apenas um chuveiro para atender todas as crianças e não possui trocador para as crianças de uma ano de idade, os vasos são velhos, apenas três e todo o sistema hidráulico e elétrico funciona de forma precária.

O parquinho do CMEI 1, estava mal conservado, com brinquedos antigos, sendo que alguns estavam quebrados e em número insuficiente para as crianças da instituição. Observamos vários momentos em que as crianças brigavam para poder ter a oportunidade de brincarem nos poucos brinquedos da instituição.

É importante destacar a dificuldade da instituição para realizar o trabalho pedagógico com as crianças; os professores reclamam da falta de material e espaço físico adequado, tendo dificuldades para materializar a proposta da SME para a Educação Infantil por não haver no CMEI as condições necessárias para sua realização.

Essa realidade pode ser ilustrada pelas imagens a seguir:

**Figura 1 - Banheiro da instituição**



Fonte: Pimentel, Fabiana.2013.

**Figura 2 - Refeitório adaptado**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.



**Figura 3 – Estrutura física de placas de cimento**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.

**Figura 4 – Parque da instituição**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.

**Figura 5 – Sala do agrupamento Pré-Escola**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.

No CMEI 2, a estrutura física é considerada padrão, de acordo com o projeto do MEC- Ministério da Educação e possuía espaços amplos e apropriados para as atividades com as crianças. As salas dos agrupamentos são espaçosas com janelas largas e compridas, bem iluminadas e arejadas, favorecendo e possibilitando várias atividades pedagógicas desenvolvidas em “cantinhos” temáticos, como leitura, brinquedos de montar/construir, ilustrações de animais silvestres/selvagens, etc. Nesta instituição havia uma organização e um bom aproveitamento do espaço nos agrupamentos pelas professoras, favorecido pelas salas amplas, pela mobília adequada, pelos livros e pelos brinquedos.

O refeitório está instalado em uma grande área coberta. Há oito mesas para as refeições das crianças com revestimentos de plásticos coloridos, dezesseis bancos do comprimento das mesas, almofadados e revestidos da cor das mesas e um balcão de alimentação na altura das crianças, onde são servidas todas as refeições no sistema self-service, permitindo as crianças escolher os alimentos e a quantidade a ser consumida. O parquinho é bem conservado e possui uma diversidade de brinquedos, e é considerado pela instituições vizinhas de “mutirama”<sup>56</sup>. A instituição possui um amplo espaço nos fundos no

---

<sup>56</sup> Mutirama é um parque público de diversão localizado no Centro de Goiânia

qual têm árvores que dão sombra e ainda uma área que serve de estacionamento para professores. Essa área não é utilizada pelas crianças da Educação Infantil.

Os corredores são cobertos por tendas, e a instituição ainda possui sala de direção, secretária, sala de leitura - literatura infantil, cozinha grande e bem equipada, almoxarifado, dispensa, lactário e outros.

Essa realidade também pode ser ilustrada pelas imagens a seguir:

**Figura 6 – Casinha de Brinquedos**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.

**Figura 7 – Parque da Instituição**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.

**Figura 8 – Parque da Instituição**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.

**Figura 9 – Parque da Instituição**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.

**Figura 10 – Parquinho de areia coberto**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.

**Figura 11 – Refeitório coberto com sistema Self- Service**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.

**Figura 12 – Sala do agrupamento Pré-Escola**



Fonte: Pimentel, Fabiana. 2013.

No CMEI 2, considerado padrão, a disponibilidade espacial e física para as atividades com as crianças favorece a garantia dos direitos da criança e foi comprovada nas visitas realizadas e nas entrevistas com as professoras e coordenadora:

Nós já vivemos duas realidades referente ao espaço físico [...] um prédio muito precário (de 2000 a 2006). Em 2006 mudamos para este prédio modelo padrão e foi excelente! A infraestrutura deste local favorece amplamente a garantia de uma educação infantil de qualidade (Entrevista com a Coordenadora – CMEI 2 ).

Neste CMEI, padrão, tem uma infraestrutura física que favorece a movimentação, garante o acesso das crianças a todos os espaços, tudo é pensado visando a garantia dos direitos da criança e o seu bem estar [...] Desde quando aqui cheguei, o espaço físico sempre ajudou e facilitou o trabalho pedagógico. (Entrevista com a Professora Creche – CMEI 2).

Dessa forma, os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas

trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, 2009, p. 50).

Podemos concluir, a partir do exposto, que a questão dos espaços e ambientes para as propostas pedagógicas na Educação Infantil devem ser consideradas como relevante, não sendo um problema apenas de adaptação do espaço físico, mas sim de construção do espaço para essa etapa da Educação Básica.

O que percebemos em relação ao CMEI 1, é que os agrupamentos da creche e pré-escola tiveram um movimento de tentativa de adaptação da estrutura física para as crianças menores. Essa adaptação nem sempre corresponde às singularidades e necessidades das crianças da Educação Infantil, tal como foi possível observar nos espaços apertados e com poucas possibilidades de realização de atividades, uma vez que estas limitações impedem que as professoras realizem atividades variadas com as crianças, o que leva a concluir que muitos obstáculos na prática docente estão além do controle pessoal das professoras que atuam em sala com as crianças. Impedem também que as crianças tenham direito a espaços de forma a incentivar a autonomia infantil, conforme os documentos oficiais, como já explicitados, asseguram.

#### 4.4 O Projeto Político Pedagógico e a ação Pedagógica

O estudo da ação educativa, como conjunto de saberes e práticas que norteiam o fazer pedagógico nas instituições, revela pistas importantes sobre a objetivação das concepções que regem o fazer pedagógico.

Neste sentido, o termo ação educativa é concebido como movimento, o que é transitório e móvel. De acordo com Libâneo (2010, p. 3),

[...]educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas que intervém no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social; num determinado contexto de relações entre grupo e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ser humano.

Diante disso, é possível considerarmos que as ações educativas estão presentes nos mais diferentes tempos e espaços que envolvam as trocas socioculturais. O diferencial da



instituição é sua intencionalidade, já que toda ação nela presente caracteriza-se pela sua natureza pedagógica.

Assim, o sentido atribuído à ação educativa não se desvincula do seu sentido pedagógico, ato que se consolida na sua natureza intencional. Portanto, todo ato educativo na Educação Infantil pode e deve ser pedagógico, tendo em vista o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Logo, a manifestação do profissional da educação- situada na Educação Infantil – é um ato que expressa a sua intencionalidade, por isso, merece atenção e “ [...] reflexão sistemática sobre a prática” (ROCHA, 2001, p. 29).

Nessa perspectiva, a ação pedagógica pode ser entendida como aquela que “[...] consiste no resultado do planejamento consciente e intencional dos profissionais da Educação Infantil. Seu objetivo é propiciar diferentes experiências estéticas, culturais e lúdicas às crianças, promovendo o seu desenvolvimento nas dimensões biológica, social e psicológica” (GOIÂNIA, 2004, p. 43).

A intencionalidade<sup>57</sup> que deve marcar a ação educativa na Educação Infantil precisa contemplar a indissociabilidade entre educar e cuidar, se articulando a todo momento, tendo como objetivo garantir que as crianças aprendam, se desenvolvam e se humanizem a partir de vivências e de experiências de trabalho com conhecimentos culturalmente significativos. Nesse sentido, é fundamental que as ações pedagógicas valorizem as “[...] capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” das crianças (DE ANGELO, 2011, p. 56).

Uma das funções da Educação Infantil, preconizada no art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais é construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade na criança, então torna-se fundamental compreender o que constitui a rotina de trabalho na Educação Infantil, a fim de que a ação pedagógica possa se constituir com foco na criança e na construção de uma outra forma de se relacionar com o mundo e com o outro.

Conforme indica o Projeto Político Pedagógico dos CMEI’s pesquisados as ações pedagógicas estão diretamente ligadas às questões do fazer cotidiano.

---

<sup>57</sup> Processo que implica reconhecer os objetivos que garantam a unidade – articulação com o currículo – e sistematicidade – planejamento – das ações educativas.



No CMEI todas as ações são pedagógicas (banho, refeições, escovação, repouso, enfim, toda a rotina) são planejadas com intencionalidades para atender as necessidades e aos interesses das crianças. Porém o planejamento deve ser flexível para atender as situações imprevistas, os interesses e necessidades imediatas que surgem no cotidiano (PPP - CMEI 1, 2013 p. 41).

No momento do repouso colocamos música orquestrada nas salas, fechamos as cortinas procurando tornar o ambiente um lugar calmo, tranquilo para as crianças que queiram repousar. Para as crianças que não querem repousar e as que vão acordando são oportunizados outros ambientes externos com atividades de: jogos de encaixe, massa de modelar, livros literários, histórias infantis, fantoches, filmes, brinquedos etc. Vale lembrar que elas colaboram na organização do ambiente para este momento (PPP - CMEI 2, 2013 p. 15).

Os planejamentos do dia-a-dia, bem como a rotina são flexíveis. Procuramos não apressar as crianças, pois precisamos perceber o que elas expressam em suas linguagens, com um olhar e escuta sensível que contribuam para o seu desenvolvimento. O nosso trabalho pedagógico é organizado procurando seguir o tempo próprio das crianças, seus ritmos pessoais, seu envolvimento com os projetos pedagógicos que estão sendo desenvolvidos no CMEI (PPP - CMEI 2, 2013, p. 34).

No entanto, nas observações realizadas e nas entrevistas com professoras e coordenadoras das instituições pesquisadas, percebemos que algumas ações que compõem a rotina são compostas por um grande número de atividades, com horários a serem cumpridos de forma rigorosa: horário para chegar, para as refeições, para dormir, para acordar, organizar os espaços, horário para tomar banho, para as atividades planejadas, horário para sair, etc.

Nas observações que realizamos no segundo semestre de 2012, foi possível observar a rotina das instituições de Educação Infantil mais detalhadamente de acordo com o quadro<sup>58</sup> abaixo:

---

<sup>58</sup> Rotina referente às observações realizadas registradas no diário de campo. A diferença de uma instituição para a outra define-se nas atividades planejadas pelo professor e nos horários do banho e jantar.

### QUADRO 2 – Rotina dos CMEI's pesquisados

07:00	08:00	09:30 as 10:00	10:30 as 11:00	11:30
Chegada das crianças *Guardam as mochilas e organizam seus pertences.	Higienização Café da manhã *Atividades planejadas pelo professor.	Banho (matinal) *programas de filmes com DVDs infantis.	Almoço *Escovação	Repouso
12:30 as 13:00	14:30	15:30 as 16:00	17:20 – 18:00	
Despertar *Atividade Planejada pelo professor	Lanche *Escovação *Atividades internas, Atividades externas	Jantar *Higienização *Atividades Planejadas pelo professor (Obs. Para os agrupamentos menores)	Saída das Crianças	

Fonte: Informações obtidas através de observações e anotações no caderno de bordo da pesquisadora

As rotinas nas instituições pesquisadas se materializavam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar ordens morais e formais.

O que se percebe, no cotidiano da Educação Infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza, o que está “proposto” e o que realmente se “efetiva”. A implementação de uma proposta de caráter educacional-pedagógico que possibilite às crianças a vivência digna dos seus direitos e se contraponha ao caráter assistencialista, espontaneísta ou compensatório de educação, exige, além da vontade dos profissionais, o comprometimento político pedagógico da instituição, do sistema educacional como um todo e da sociedade em geral.

Percebemos que o tempo da creche parece pertencer mais aos adultos do que às crianças, regida por uma formalidade de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos na ação educativa. Portanto, adultos e crianças sofrem diferentemente com essa rotina inflexível. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivenciá-lo.

O momento do sono é um problema, no agrupamento das crianças de 4 e 5 anos. Elas não sentem mais a necessidade de dormir, e é direito delas dormirem ou não. No entanto, algumas auxiliares querem o momento do sono para o seu próprio descanso, e tentam forçar as crianças a dormirem, tornando o momento de sono um verdadeiro estresse. É garantido na PPP que para as crianças que não querem dormir, devem ser oferecidas atividades, para que não fiquem ociosas. No entanto, enfrentamos dificuldade no atendimento deste direito, pois dispomos de poucos

profissionais para acompanharem as crianças que optam por não dormirem (Entrevista com a Coordenadora, CMEI 1).

Penso que promover os direitos das crianças e melhorar a prática pedagógica ainda necessita de algumas superações por parte dos professores, uma vez que, ao receber as orientações quanto aos direitos das crianças, também recebe determinações quanto à rotina, aos fazeres, ao tempo [...] Por exemplo: Garantir um banho demorado, que as crianças tanto apreciam, é impossível, devido à rotina (Entrevista com a Professora Creche – CMEI 2).

Foi possível concluir pelos relatos que os adultos vivem o dilema entre respeitar a individualidade, a heterogeneidade, os diferentes modos de ser criança ou, seguir a rotina estabelecida cuja tendência é a uniformização, a homogeneidade, a rigidez, o benefício próprio.

Tendo em vista que a ação na instituição é pedagógica, seu “[...] tempo deve ser ocupado com processos de aprendizagem” (BATISTA, 1998, p. 42), com aquilo que é significativo para a criança, que lhes permitam viver seu ritmo e tempo de infância.

Torna-se necessário então refletir sobre a relação entre autonomia das crianças, o planejamento da ação educativa e as mediações, desejando superação de desafios.

Para Oliveira (2005), o excesso de normas, muitas vezes configura uma rotina de práticas quotidianas desprovidas de sentido e significado para a criança.

Sobre a rotina na Educação Infantil destacamos os estudos de Barbosa (2006), que apresentam uma reflexão acerca da importância e das contradições dessa categoria nas propostas para a Educação Infantil.

[...] relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coerção ao grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela (BARBOSA, 2006, p. 63).

De acordo com essa autora, os rituais são decididos geralmente pelos adultos, mas também pelas crianças, e agem “sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos” (2006, p.63) e esclarece que:

A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à

vida concreta das instituições da modernidade. As sociedades modernas ocidentais caracterizam-se, prioritariamente, por serem disciplinadoras e normalizadoras, usando, para atingir esses objetivos, tanto instrumentos ligados à violência como à coerção. Contudo, isso não significa que elas também não contenham movimentos de ruptura com o estabelecido, de diferenciações em que os usuários não são apenas consumidores passivos das normas, mas interagem, interferem e usam aquilo que lhes é fornecido de modo diferente (BARBOSA, 2006, p. 60-61).

Diante disso, consideramos importante conceituar rotina como um elemento sistematizador do trabalho pedagógico contrapondo-se à lógica enfadonha e repetitiva. É por meio dela que se estruturam as ações planejadas na Proposta Político Pedagógica elaborada pelas instituições, como observado acima, e se desenvolvem no trabalho cotidiano otimizando o tempo-espaço das atividades e das relações entre os sujeitos: “[...] fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida coletiva, mas que, nem por isso, precisam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias” (BARBOSA, 2006, p. 201).

Nesse sentido, torna-se necessário pensar na rotina como um elemento estruturador e organizador, que seja flexível e democrática, construída com a participação de todos os sujeitos da instituição.

Ao compreendermos as diferentes dimensões que constituem o humano - corporal, individual, cognitiva, afetiva, emocional, social, histórica, cultural, política- entre outras, torna-se possível construir, em parceria com as crianças e suas famílias, ações pedagógicas que respeitem a lógica do tempo e do espaço da vida humana. Nessa perspectiva, as crianças são ouvidas, vão produzindo e se apropriando da cultura, construindo e reconstruindo sentidos e ressignificando os espaços nos quais estão inseridas.

Compreendemos, ainda, que cada sujeito – criança e adulto – deve tecer sua história e ter voz na construção da rotina, mudando a visão de que as normas são ditadas apenas pelo sistema de ensino de forma hierárquica. Por exemplo, estabelecer que o banho deve acontecer na rotina é fato, uma vez que trata de um elemento previsível, explícito e necessário. O banho faz parte do conceito de higiene historicamente construído na nossa sociedade, mas o conjunto de informações culturais e regionais implícitos na questão do “banho” nem sempre são previsíveis. O banho pode acontecer em diferentes formatos e horários, inclusive um banho mais demorado, algo que as crianças tanto apreciam, como demonstrado acima pelo relato da professora.

Assim, é essencial aos profissionais refletirem sobre a relação entre autonomia das crianças, o planejamento da ação educativa e as mediações, desejando superação de desafios, atribuindo sentido e tendo clareza do próprio trabalho quando organizam o tempo e o ambiente de determinada forma, quando propõem certas atividades e oferecem tipos de materiais ou quando solicitam determinados comportamentos das crianças.

[...] rotina envolve tempo, espaço, atividade. Tempo historia, porque cada um tem o direito, a obrigação, o dever de ter a sua história na mão [...]. Tempo que envolve ritmo [...]. Ritmo significa pulsação pedagógica, ritmos que significa abre-fecha, direciona-observa, entra-sai, acelera-acalma. [...]. O ritmo do grupo é construído de vários ritmos de todos. O papel do educador é reger estas diferenças rítmicas para a peça pedagógica. Rotina envolve constância e variação (BARBOSA, 2006, p. 85).

O espaço da ação educativa deve ser aquele cuja educação coletiva das crianças promova as interações e as interlocuções entre os sujeitos, a fim de valorizar os elementos constitutivos da ação pedagógica: espaço, tempo, planejamento, documentação pedagógica, as interações criança/criança, adulto/adulto, criança/adulto, para articulá-los no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil vem-se consolidando como amplo campo de estudos, pesquisas e práticas como direito da Criança e dever do Estado. Nesse contexto, tem-se mostrado pertinente pesquisar várias questões, como financiamento, legislação, projetos pedagógicos, propostas curriculares e formação de professores.

Nesta pesquisa, privilegiamos a análise do Projeto Político Pedagógico e a sua relação com a dimensão educativa voltada para as crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil inseridas do município de Goiânia. Elegeu-se esse documento como fonte de análise no contexto da relação entre infância, criança e seus direitos por entendermos que a construção do PPP deve considerar as singularidades e participação de todos os sujeitos da instituição, potencializando a criatividade, a capacidade reflexiva e a própria dinamicidade dos envolvidos. Para tanto, partimos de uma revisão bibliográfica para situar, na historicidade o objeto de pesquisa, os marcos fundamentais para a compreensão e constituição da concepção de criança e infância, bem como a historicidade das instituições de Educação Infantil e seus marcos legais. Consideramos ainda a contextualização do histórico e do atendimento a criança de zero a seis anos em instituições de Educação Infantil no município de Goiânia.

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

Contudo, conforme já foi discutido ao longo de todo trabalho, a despeito das tentativas e dos esforços dos movimentos sociais que culminaram nas definições legais que reconheceram as crianças como sujeito de direitos, ainda se caminha a passos lentos para efetivar a garantia dos direitos das crianças inseridas em instituições de Educação Infantil, que continuam sendo marcadas pelas contradições da sociedade em que vivem num grave contexto exacerbado de exclusão econômica, cultural e social.

Na verdade, este estudo vem confirmar que nos estabelecimento de ensino houve uma ampliação das possibilidades de participação, elaboração e execução da proposta pedagógica

com a nova LDB 9.394/96, mas não veio acompanhada das condições para sua efetivação, tais como destinação de horas remuneradas aos trabalhadores da escola; material didático e de apoio em quantidade e qualidade; formação continuada regular e sistemática; espaço físico adequado às reuniões de grandes grupos (comunidade e instituição); entre outros.

Apesar dos entraves, no entanto, o atual contexto da Educação Infantil brasileira impõe-se a necessidade de constituição e viabilização de projetos e práticas educativas, no bojo de políticas públicas que efetivamente assegurem o direito das crianças a uma educação de qualidade social, desde o seu nascimento.

Dessa forma, os desafios que precisam ser superados para que o pressuposto técnico-pedagógico que define a elaboração do Projeto Político Pedagógico nas Instituições de Educação Infantil constitui-se na: fundamentação da função da instituição a partir da concepção de infância e criança e de sociedade em transformação; definição de uma proposta pedagógica adequada aos interesses e necessidade infantis, bem como do espaço físico e ações pedagógicas necessárias; relação entre instituições de Educação Infantil e comunidade por meio de um planejamento participativo e descentralizado, no qual todos os envolvidos com a criança sejam participantes, discutindo e implementando mudanças, visando priorizar a função da Educação Infantil como formadora de indivíduos autônomos preparados para o exercício da cidadania.

Entendemos, contudo, que não se pode mitificar o PPP como propulsor da emancipação do trabalho pedagógico, da autonomia escolar e da garantia dos direitos das crianças ao atribuir-lhe poderes ilimitados de transformação, pois isso significaria sua desvinculação da realidade social que é contraditória, tornando-o mera abstração. Entretanto, o PPP deve ser compreendido em sua materialidade e limites históricos, dentro de uma determinada sociedade, para que se possa explicitar o sentido político e pedagógico presente no processo educativo, bem como a ligação das finalidades precípuas da educação escolar e não escolar, no caso dos CMEIs, com os meios para alcançá-los, indicando a compreensão dos problemas e desafios da prática pedagógica (PARO, 2003; VEIGA, 2001).

A implementação de condições materiais para a participação da família e dos profissionais, bem como a efetivação para espaço de discussão e não de mera legitimação das decisões já tomadas pelos CMEIs, o cumprimento pela SME de políticas públicas e o respeito às decisões e reivindicações das instituições, favorecendo a construção da autonomia institucional, são aspectos essenciais no processo de fazer cotidianamente um projeto de educação em que garanta os direitos das crianças.

Apesar das dificuldades, constatamos empenho e interesse de profissionais da Educação Infantil, sobretudo das coordenadoras entrevistadas, em elaborar o Projeto Político-Pedagógico do CMEI, expressando tentativas de superação do espontaneísmo e da mera recreação na educação de crianças de até seis anos. Nesse sentido, os PPPs pesquisados apresentam alguns avanços quanto à estrutura, forma e concepções expressas, buscando construir a identidade da instituição, a partir do resgate da historicidade e do registro da organização e execução do trabalho cotidiano. Para tanto, recorrem a relatos, imagens, propostas de atividades que contribuem para exprimir as peculiaridades institucionais.

Muito, no entanto, ainda há a avançar na elaboração e execução do PPP, necessitando do confronto cotidiano entre o escrito, o dito e o feito em todas as esferas de atuação da instituição, tanto no nível administrativo como no nível pedagógico.

Além disso, é fundamental o conhecimento pedagógico em geral e, particularmente da Educação Infantil por todos os profissionais da educação e comunidade. Quanto ao trabalho em CMEIs, importa destacar a necessidade de aprofundamento teórico quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil em contextos coletivos. Tornam-se relevantes as discussões acerca da infância, abordando sua história e relações com a sociedade e a cultura; políticas públicas; currículo para Educação Infantil; sociologia da infância, dentre outros. Esse conhecimento específico, contudo, precisa prescindir de uma sólida formação teórica, na qual se articule a reflexão filosófica, a formação ética, estética e política do profissional da educação.

Percebemos que ambiguidades e paradoxos se expressaram nas falas das participantes em relação ao proposto nos PPP's das instituições pesquisadas, por exemplo, quando indicam as ações pedagógicas realizadas na instituição. Acaba reforçando-se a separação entre projeto/planejamento e execução, o que dificulta a garantia dos direitos das crianças.

As ações direcionadas às crianças, subjacentes ao discurso propagado por essas representações, evidenciam a presença de uma visão adultocêntrica no contexto das instituições de Educação Infantil, no qual o poder de decisão emana do adulto, ocupando este o papel principal no cenário institucional, restando às crianças exercer o papel de sujeitos passivos e dependentes. Esse fato revela o caráter paradoxal acerca do discurso legal e pedagógico em defesa dos direitos da infância e da condição de sujeito social da criança.

É preciso que as crianças sejam reconhecidas como tendo uma condição infantil e não meramente por sua natureza infantil, o que requer o rompimento com políticas de atendimento que consideram a criança como objeto de tutela e proteção, que precisa ser guiada e controlada por um sujeito mais experiente.



A fragilidade física das crianças, sem dúvida, exige cuidados nos espaços institucionais, porém não pode ser negada a elas, a condição de sujeitos que produzem cultura e constroem conhecimentos no processo de interação social.

Dessa forma, o projeto pedagógico das instituições de Educação Infantil precisa priorizar as práticas que favorecem as expressões das múltiplas linguagens das crianças, organizadas em tempos e espaços que favoreçam a superação da lógica adultocêntrica. É preciso que nos discursos e nas ações dos profissionais as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos no tempo presente e não somente enquanto futuros cidadãos.

Ambiguidades e paradoxos se expressam também, não somente nas ações pedagógicas dos CMEIs, mas também em relação aos ambientes e espaço físico das instituições, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil preconiza no artigo 8º que,

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças [...]. Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...] os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição (BRASIL, MEC, 2013).

Reafirmamos, portanto, que as crianças da Educação Infantil: [...] têm direitos a um ambiente de educação e cuidado que proporcione condições para aprender e se desenvolver; a conviver e partilhar com outras pessoas – crianças e adultos – suas experiências; (AQUINO, 2009, p.10).

Dessa forma, a qualidade do atendimento perpassa por fatores relacionados à infraestrutura, as ações pedagógicas, aos materiais utilizados, à razão adulto/criança, à formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças e a participação dos profissionais e responsáveis pelas crianças nas atividades e projetos da instituição.

Aquilo que é fundamental é assegurar que todas as crianças possam viver da melhor forma possível sua infância e, para isso, tenham também assegurados direitos essenciais como acesso à educação, à saúde, a uma habitação decente, a uma alimentação adequada, enfim, a condições para uma vida saudável e digna como qualquer ser humano.

Nesse sentido, faz-se necessário não somente as instituições organizarem e executarem Projetos Políticos Pedagógicos, mas também empenho por parte do poder público para a afirmação das crianças como sujeito de direitos, o que implica na articulação entre educação infantil e os demais setores governamentais responsáveis por assegurar a saúde, assistência, cultura, lazer, etc. Assim “[...] a integração setorial, apoiada numa integração vertical – Município – Estado – União - é o caminho para a consolidação de fato da Educação Infantil Brasileira” (AQUINO, 2009, p. 164) e de Projetos Políticos Pedagógicos que se efetivem como garantia dos direitos as crianças.

São conclusões que demonstram com segurança que uma instituição não pode de forma alguma caminhar sozinha, e caminhar bem se não construir um Projeto Político Pedagógico envolvendo todos que dela participam, ainda que de formas variadas.

Já se conhece que as crianças têm direitos e quanto mais os tiverem mais protegidas estarão. Essa é a nossa defesa. Todavia, precisa-se, agora, afirmá-las enquanto sujeitos (em sua objetividade, em sua historicidade, em sua cultura, em sua universalidade, em sua singularidade, em sua experiência estética, em seu desenvolvimento). Esse caminho não está pronto e também não se fará sem desafios e contradições. Portanto, é na História que será possível esse novo ciclo de nomeação, mas não na perspectiva daquilo que se diz ser, de fora para dentro, nem de cima para baixo, mas a partir do que é, e deve ser de fato: sujeito da História.

É fundamental que seja intensificada a luta pelo reconhecimento da condição da criança como sujeito de direitos, garantindo em especial o direito a uma Educação Infantil de qualidade que assegure a ela a sua condição de ser criança e sujeito protagonista nos espaços institucionais.

Esperamos, dessa forma, que novas investigações venham contribuir para a compreensão desse campo ainda pouco conhecido: o Projeto Político Pedagógico e a Educação Infantil, em toda a sua complexidade e seus desdobramentos a partir de um dos seus protagonistas centrais: as crianças. Nesse sentido, reiteramos a importância da criança antes esquecida e agora ressignificada como seres sociais, portadora de direitos, universais, únicas e diversas.

## REFERÊNCIAS

- ALLEN, Ann Taylor. Jardines de ninos, Jardin de Dios: Kindergartens y Guarderías en Alemania em el siglo XIX. *Revista Educación*, n. 281, 1986, p. 125-154.
- ALVAREZ, Manuel. *O projeto educativo da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- AMORIM, Sandra Maria Francisco de. Ética do psicólogo. In: *Parterns of the Americas: Programa de assistência a crianças e adolescentes vítimas de tráfico para fins de exploração sexual*. Fortaleza-CE: Expressão Gráfica, 2007.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI P. (orgs.). *Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN: Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo, 2001.
- ANGELO, Adison. Que infância, para que criança? In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Acires Candal (Orgs.). *Revista Eletrônica zero – a – seis*, v.1, n. 18, Jan-Jul. 1. Ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, 2008.
- AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de. Desafios para a efetivação do direito à educação para a pequena infância, In: VASQUES, Carla Karnoppi; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira, CAMPOS, Rosânia (Orgs.). *Educação e infância: múltiplos olhares, outras leituras*. Ijuí, 2009.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. O significado da infância. In: *I Simpósio de Educação Infantil*. Brasília, Ministério da Educação, 1994, p.88-92.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. *Dissertação de Mestrado*. Florianópolis: UFSC, 1998.
- BORGHI, Bautista Quintino. As escolas infantis como serviço de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, ARTMED, p. 97-118, 1998.
- BOUTINET, J. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal; 1988.
- \_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal, Brasília, nº 9394, de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal, Brasília, nº 4024, de 1961.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal, Brasília, nº 5692, de 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. – Brasília, DF: 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Caderno de Pesquisa*, n. 53, p. 4-21, 1985.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Flúvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAMPOS, Rosânia. A educação infantil como direito de todas as crianças a conviverem em espaços coletivos independentemente de suas singularidades: o que indicam os organismos internacionais. In: *Reflexão e Ação*, v. 17, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A Mulher, a Criança e seus Direitos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 117-127, 1999.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Caderno de Pesquisa*, FCC, São Paulo, nº 76, p. 31-40, fev. 1991.

CORRÊA, Bianca Cristina. Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil. 2001. 192 f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

COSTA, Nina Rosa Amaral. Acolhimento Familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. In: *Psicologia: Reflexão e crítica*, v. 22, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Constituição de Weimar: um capítulo para a educação. *Educação e Sociedade*, v. 19, n. 63, ago. 1998.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE ANGELO, Adilson. Que infância, para que criança? Nas sendas da história. *Zero a seis*. Florianópolis, v. 18, 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/decl\\_dir.htm](http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm)>. Acesso em: 13 maio. 2013.

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*. Brasília, v.18, n. 73, p.11-27, jul. 2001.

FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs). *LDB do Estado de Goiás: análise e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. *Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os elementos da Proposta Pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje*. CEDES, Campinas, n.37, p. 63-100, 1995.

FERNANDES, Natália Soares. *Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes*. Braga, Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Manuela. *Salvar corpos, Forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção em Portugal (1888-1940)*. Lisboa: IIE, 2000.

FONSECA, Antonio, Cezar Lima. *Direitos da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Atlas, 2011.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Antonio. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GANDINI, Leila. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Geoge. *As cem linguagens da criança: abordagem de Réggio Emília na Educação da primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GENTILI, P. Educação e Cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, P; ALENCAR, C (orgs). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. p. 66-95.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo, Cortez, p. 189-210, 1998.

GILISSEN, John. *Introdução Histórica no Direito*. Trad. de A. H. Hespanha e L. M. Macaísta Malheiros, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2008.

GOIÂNIA. Prefeitura de Goiânia. *Indicadores de qualidade da ação pedagógica na educação infantil do município de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, 2008.

\_\_\_\_\_. Gabinete do Prefeito. Lei N.º 7.771, de 29 de Dezembro de 1997. Cria o Conselho Municipal de Educação de Goiânia. Diário Oficial Município de Goiânia – Prefeitura de Goiânia. Disponível em: [www.goiania.go.gov.br](http://www.goiania.go.gov.br). Acesso em: 25/08/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução n.º 088, de 20 de agosto de 2003. Estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação e dá outras providências. 2003.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução n.º 108, de 30 de junho de 2004. Dispõe sobre o Regime dos Centros Municipais de Educação Infantil. 2004b.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução n.º 14, de 23 de agosto de 1999. Fixa normas para educação infantil no Sistema Municipal de Ensino, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes de Organização do Triênio 2012-2014*. Prefeitura de Goiânia, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia*. Prefeitura de Goiânia, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil*. Prefeitura de Goiânia, 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 194, de 29 de outubro de 2007. Estabelece normas para Credenciamento, autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e supervisão das instituições de educação infantil, mantidas pelo Poder público Municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação, Prefeitura de Goiânia, 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução n.º 202, de dezembro de 2011. Institui a obrigatoriedade de matrículas na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade na Educação Básica e dá outras providências. 2011.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim (Orgs). *Política, cidade: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: PUC, Contraponto, 2009.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

- HEYWOOD, Colin. *Uma História da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HORKHEIMER, Marx. *Teoria Crítica: uma documentação*. Tradução Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOUAISS, A. *Minidicionário Houaiss*. 3a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- KAPPEL, Dolores Bombardelli; A Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELLOS, Vera Maria R. (org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KAPPLER, Karl Christoph. Direitos da criança, conhecimentos de estudantes e profissionais de saúde mental da infância e adolescência no Brasil e em Portugal. In: HAASE, Vitor G.; FERREIRA, F. O; PENNA, F. J (Orgs.). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. Belo Horizonte: CoopMed, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Os Jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Caderno de Pesquisa*, FCC, São Paulo, nº 64, p. 54-60, fev. 1998.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achimé Editora, 2008.
- KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola – 1985. In: ROSEMBERG, F. *Creche*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989, p. 20-27.
- KUHLMANN JR. Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.180-198.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para que?* São Paulo, Cortez, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria Lúcia A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortês Editora, 2000.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.
- MARSHALL, Humphrey T. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1967.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. A educação física na Infância: a figura do especialista na Educação Infantil de Vitória. In: SILVA FILHO, João José; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs.). *Revista Eletrônica zero-a-seis*, v. 1, n. 19, Jan-Jul. 1. Ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, 2009.

MARTINS, Paula Cristina. *Elemento para uma reflexão em torno dos Direitos da Criança*. Rio de Janeiro, 2008 (Texto apresentado no Seminário Internacional sobre a Infância – PUC Rio de Janeiro).

MELLUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, Vozes, 2001.

MERISSE, Antonio. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. JUSTO, J.S, ROCHA, L. C, VASCONCELOS, M. S (Orgs.). *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MEYER, Mônica Corrêa; UZIEL, Anna Paulo. A criança, o sexo e a família: verdades e poder no abuso sexual infantil. IN: MENESES-Santos, J. A; RIOS, L. F. (Orgs.). *Violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre condutas, posicionamentos e práticas de enfrentamento*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

MICHAELIS, A. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P. *Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França*. Campinas, SP, 2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Gestão educacional – novos olhares, novas abordagens*: Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA, Tânia da Silva. *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño / Ed.USU/ Amais Livraria e Ed., 1995.

PINTO, Manuel. A infância como construção social In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.



PIOSEVAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva, 2010.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Da relação indivíduo sociedade. In: *Revista Educativa*. v. 10, jan-jun, 2007.

RIOS, L. F.; MENEZES-Santos, Jailela de Araújo. *O enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Sertão do Araripe Pernambuco*. 1. Ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

RIZZINI, Irene (Org.). *Crianças Adolescentes, pobreza, marginalidade e violência na América Latina e Caribe: relações indissociáveis?* Rio de Janeiro: quatro irmãos, FAPERJ, 2007.

RIZZINI, Irene. *O século perdido. Raízes históricas das políticas sociais para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué (Orgs.). Avaliação de contextos na Perspectiva da Pedagogia da Infância: indicações para a investigação a partir dos protagonistas. In: *Nuances*. v.15. Presidente Prudente, 2007.

ROCHA, Eloisa Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n 16, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação dos filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO & RIBEIRO. *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995, p. 167-190.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Caderno de Pesquisa*, FCC, São Paulo, , ago. 1992, p. 21-30

ROSEMBERG, Fúlvia. *Creche*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e Adolescentes na Sociedade Brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (Orgs.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008.

SABBAG, Sandra Papesky. Creches - surgimento, evolução e perspectivas, *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: MG, nº 14, mar/abr. 1997. (Consulta ao site:<<http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista14.htm>> Acesso em abril de 2013).

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. A Cidadania Regulada de Crianças e Adolescentes. In: *Estudos*, *Revista da UCG*, v. 26, Goiânia, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho*. Perspectiva. Florianópolis, 2005.

- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel. *As crianças contextos e identidades*. Minho, 1997.
- SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação – Trajetórias Limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SILVA, A.P.S; ROSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Orgs.). As Leis e as Normativas da Educação Infantil Brasileira. In: ROSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.) *Os Fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SIMÃO, Márcia Buss; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Crianças, infâncias, educação e corpo. In: *Nuances*. v. 15. Presidente Prudente, 2007.
- SIROTA, Regina. *A indeterminação das fronteiras da idade*. Perspectivas. Florianópolis, 2001.
- SOUSA, Ana Maria C. de. *Educação infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas-SP: Papyrus, 1996.
- SOUSA, Sônia Margarida Gomes. *De infante a sujeito: discussão sobre concepções de infância e características da infância contemporânea*. Goiânia, 2004.
- TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, E (org.). *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994. p. 91-102.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertat, 1995.
- VEIGA, Ilma P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 2001.
- VEIGA, Ilma P. A. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.
- ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Ofício para a Secretaria Municipal de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



Of. s/n

Goiânia, 16 de abril de 2012

**REQUERIMENTO**

Senhora Secretária,

Pelo presente, dirigimo-nos respeitosamente e requeremos à Vossa Senhoria a fim de solicitar autorização para Fabiana Soares Pimentel, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, realizar pesquisa em dois Centros Municipais de Educação Infantil, tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Goiás-Campus Catalão.

Na pesquisa, a mestranda propõe-se a aprofundar as reflexões sobre as concepções de infância e criança, e sobre os documentos oficiais que situam a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado.

Para tanto necessita realizar observações e entrevistas com professores de dois Centros Municipais de Educação em Goiânia, bem como realizar análise do Projeto Político Pedagógico das instituições pretendidas.

No aguardo da manifestação de Vossa Senhoria, agradecemos a atenção, colocando-nos à disposição desta Secretaria para quaisquer esclarecimentos.

Respeitosamente,

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Altina Abadia da Silva.  
Professora da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

Á Ilma.  
Secretária Municipal de Educação de Goiânia  
Prof.<sup>a</sup> Neide Aparecida da Silva

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é **Fabiana Soares Pimentel**, RG 3139114 SSP-GO, sou mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, sou pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada: **INFÂNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, e minha área de atuação é a Educação-Educação Infantil.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato (inclusive com ligações a cobrar) com a pesquisadora responsável, Fabiana Soares Pimentel no celular: (62) 86075777. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

## INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

### **Título:** INFÂNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. O objetivo desta investigação é compreender se o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de organização do trabalho político e pedagógico que revele e efetive a criança como sujeito de direitos. A metodologia da investigação pautar-se-á na pesquisa qualitativa tendo como coleta de dados a análise de documentos, observação, questionário e entrevista semiestruturada. Essas entrevistas serão gravadas (somente a voz) e transcritas para uso na pesquisa.

- Esta atividade é espontânea. Caso não queira participar, isso em nada acarretará diante do CMEI e/ou da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.
- As informações fornecidas através das observações e das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos; a identificação do sujeito será mantida sob sigilo, isto é, a pesquisadora assegura o completo anonimato dos participantes.
- Não há nenhum risco significativo para os sujeitos da pesquisa em participar deste estudo.
- Os sujeitos estão livres para desistir da participação em qualquer momento desta pesquisa.
- A participação na pesquisa é voluntária e não haverá em hipótese alguma pagamento ou gratificação financeira pela participação na pesquisa.
- Como não haverá nenhum tipo de despesa para os sujeitos envolvidos na pesquisa, não haverá nenhum tipo de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa.

Nome e Assinatura do pesquisador:

---

Fabiana Soares Pimentel

**APÊNDICE C – CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada: **INFÂNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Fabiana Soares Pimentel** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013

Nome e Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1 O que você entende sobre direitos da criança?
- 2 Como garantir a indissociabilidade do “educar e cuidar” no atendimento de crianças de seis meses a seis anos de idade?
- 3 Você tem observado o respeito em relação à garantia de direitos das crianças na instituição em que atua como professora - coordenadora? Que direitos têm sido respeitados?
- 4 Em sua opinião o que é necessário para garantir o direito das crianças a uma EI de qualidade?
- 5 Quais os principais desafios que necessitam ser superados para que as crianças sejam realmente sujeito de direitos?
- 6 Que dificuldades o professor-coordenador encontra para a realização do trabalho com as crianças?
- 7 Como você vê a atuação da SME para contribuir na efetivação dos direitos das crianças?
- 8 Fale a respeito do espaço físico e infraestrutura da instituição. Favorece para que as crianças tenham uma educação infantil de qualidade?
- 9 O número de crianças atendidas por agrupamento está satisfatório?
- 10 Como você vê a atuação do auxiliar de atividades educativas no trabalho com as crianças? Esse servidor contribui de forma que se efetivem os direitos das crianças? Aborde pontos positivos e negativos.
- 11 Como você avalia o momento do sono e da alimentação? Dê sugestões para melhoria do atendimento à criança.

- 12 Você conhece o PPP da instituição? Como foi elaborado? Houve participação dos pais? Como ocorreu? O Projeto Político Pedagógico da instituição tem garantido o direito das crianças?
- 13 A instituição garante flexibilidade de horários para atendimento e participação dos pais e comunidade no PPP e outros assuntos pertinentes a instituição, e as crianças? Está garantido no PPP essa flexibilização?
- 14 Vocês utilizam o PPP para orientar o trabalho com as crianças? Como?
- 15 Na instituição existem reuniões para avaliação do PPP? Como acontece? O que realizam nesses momentos?
- 16 Existem aspectos que devem ser modificados na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição de EI em que atua?
- 17 Alguma observação (sobre os direitos das crianças e/ou PPP) que gostaria de abordar que não foi explicitado neste roteiro?



**APÊNDICE E - CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO: SEGUNDO SEMESTRE /**  
2012

Unidade Regional de Educação: Jarbas Jayme

CMEI 1

CMEI 2

Cronograma de visitas para observações e anotações em diário de campo:

14/08 – CMEI 1

21/08 – CMEI 1

28/08 – CMEI 1

06/09 – CMEI 1

12/09 – CMEI 1

20/09 – CMEI 1

26/09 – CMEI 1

04/10 – CMEI 2

12/10 – CMEI 2

18/10 – CMEI 2

23/10 – CMEI 2

08/11 – CMEI 2

13/11 – CMEI 2

22/11 – CMEI 2

27/11 – CMEI 2

28/11 – Encerramento das atividades de visitas às instituições para estudo exploratório (diário de campo).

## APÊNDICE F - RESOLUÇÕES DO CONSELHO MUNICIPAL DE GOIÂNIA QUE DIZEM RESPEITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Resolução – CME nº 14, de 23 de agosto de 1999. Fixa Normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino.

Resolução – CME nº 002/1999. Define a organização da Educação Básica no Ensino Fundamental e dá outras providências.

Resolução – CME nº 003/1999. Dispõe sobre avaliação da aprendizagem, duração do ano letivo na Educação Básica e dá outras providências.

Instrução Normativa – CME nº 002, de 10 de março de 1999. Estabelece critérios para a instrumentalização do processo de verificação prévia na Educação Infantil e Ensino Fundamental das instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino.

Instrução Normativa – CME nº 005, de 16 de junho de 1999. Dispõe sobre a Organização de Processos das instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino.

Resolução – CME nº 072, de 17 de novembro de 1999. Fixa normas para o Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental das Instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino.

Resolução – CME nº 088, de 20 de agosto de 2003. Estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação e dá outras providências.

Resolução – CME nº 108/2004. Dispõe sobre o Regime dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Resolução – CME nº 168, de 1º de dezembro de 2004. Aprova a proposta pedagógica da Educação Infantil e dá outras providências.

Resolução – CME nº 194, de 29 de outubro de 2007. Estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e supervisão das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo poder público municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

Resolução – CME nº 202/2011. Institui a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de quatro anos de idade na Educação Básica e dá outras providências.