



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
***Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado***

**Leandro Henrique de Jesus Tavares**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITO: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS**

**Rio de Janeiro  
2015**

**Leandro Henrique de Jesus Tavares**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITO: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio – como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria  
Fernanda Rezende Nunes

**Rio de Janeiro**

**2015**

*Três passarinhos pousam no degrau da minha porta e cantam doces canções, melodias puras e verdadeiras dizendo: esta é minha mensagem para você. Não se preocupe com nada porque tudo vai dar certo.*

**Bob Marley**

## RESUMO

## ABSTRACT

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	
<b>Capítulo 1 – HISTÓRICO DO GT 07 DA ANPED SOBRE OS TRABALHOS DE ESCUTA DE CRIANÇAS (2009- 2013)</b>	
1.1. Tipos de pesquisa, seus objetivos e os procedimentos teórico metodológicos.	
1.2. Categorias analisadas nos trabalhos: as concepções de criança e infância, a escuta das crianças, a relação das crianças com as professoras, a legislação e a qualidade da Educação Infantil.	
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b>	
<b>CAPÍTULO 3 – O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DA CF DE 1988</b>	
4.1. Educação – direito social	
4.2. Criança – prioridade absoluta	
4.3. Educação Infantil e Políticas Públicas	
4.4. Acesso a EI em Nova Iguaçu	
<b>CAPÍTULO 4 – O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O (SEU) DIREITO À EDUCAÇÃO</b>	
<b>Conclusão</b>	
<b>Referências</b>	

## INTRODUÇÃO

*Cantar a Dois*

*Disse o Rabi Pinkhas: – Quando alguém canta e não consegue elevar a voz, e outro vem cantar com ele e consegue elevar a voz, então também o primeiro consegue elevá-la. Eis o segredo da ligação entre os espíritos.*

**Martin Buber**

Minha trajetória pessoal e profissional me levou à escola e ao trabalho com crianças pequenas. Esse caminho começou a ser trilhado desde a decisão em cursar a Formação de Professores. Depois, com a escolha pelo curso de Letras e, posteriormente, Pedagogia. Pensando em fazer algo diferente, voltei-me ao Direito em 2010, entretanto, novamente me via envolto na relação com as crianças, ao buscar na nova graduação os aspectos relacionados a elas, tais como os direitos humanos e o direito das crianças e dos adolescentes.

A pesquisa tem como objetivo central apresentar a perspectiva das crianças sobre educação, direito, escola, qualidade e infância. Os objetivos serão dialogar com as crianças de 5 anos, por meio de oficinas; identificar e mapear as condições de acesso às instituições de Educação infantil na cidade de Nova Iguaçu, bem como conhecer a concepção de direito e educação de qualidade dos profissionais da instituição, confrontando-as com o preceituado na legislação educacional e nos documentos oficiais.

Meu campo de pesquisa é constituído por crianças de 5 e 6 anos de uma turma de educação infantil de uma escola pública municipal de Nova Iguaçu, cidade situada na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. São 26 crianças que vivem relativamente próximas à escola, no bairro da Luz. Trata-se de um bairro pobre com muitas carências, desde a escassez de atendimento em saúde, meios de transporte adequados, empregabilidade e até mesmo ausência de instituições educacionais que atendam a esta faixa etária. A escola onde realizo a pesquisa é a única instituição pública que atende exclusivamente à educação infantil em todo o bairro.

As crianças da instituição educacional pesquisada tem certa experiência na participação de ações que possibilitem sua expressão. Em 2013 participaram da

oficina “O olhar da criança sobre o mundo”, para que pudessem apresentar suas vozes para a formulação do Plano Municipal pela Primeira Infância de Nova Iguaçu. O Projeto “Construindo em Rede”, que promoveu a elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância em Nova Iguaçu, é resultado da iniciativa da Solidariedade França-Brasil (SFB), com apoio do Instituto C&A, e articulado com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, o Fórum Popular Permanente dos Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA, o Núcleo de Creches e Pré-Escolas Comunitárias da Baixada Fluminense – Nucrep, a Associação dos Conselheiros Tutelares de Nova Iguaçu – ACTNI, dentre outras organizações governamentais e não governamentais de Nova Iguaçu.

O protagonismo da criança foi reconhecido na elaboração do plano, pois a oficina permitiu a participação de crianças de realidades e lugares diferentes da cidade (urbana e rural, pública e particular, particular e comunitária etc.), e absorveu impressões sobre dos lugares onde moram, seus gostos, dos espaços que frequentam e das dificuldades e problemas que enfrentam no dia-a-dia.

Entretanto, ainda que a participação seja imprescindível, é inegável que ter a criança como interlocutora é uma experiência bastante diversa da que se tem ao pesquisar outros sujeitos. Segundo Pereira (2012)

A singularidade da pesquisa com crianças, uma vez que dialogar com as crianças e suas produções, ou assumir a infância como temática de estudo funda uma realidade em que a experiência da pesquisa é necessariamente diferente daquela que poderia ser vivida no diálogo com outros interlocutores, temas ou contextos. (PEREIRA, 2012, p. 63).

Neste sentido, perguntar às crianças o que elas pensam sobre determinada questão, como se sentem diante de algumas situações, seja na escola, em suas casas ou no bairro, não parece uma tarefa simples, entretanto, precisa ser feita cada vez mais. Parece um contrassenso seguir valendo-se de intermediários para “traduzir” seu pensamento, ainda que nem sempre seja fácil compreender, a primeira vista, o que querem ou pensam. Afirma Cruz (2004, p. 1) que “parece que ainda não se firmou a crença de que a criança é capaz de dar, em primeira mão, essas informações”.

Cruz problematiza a questão, pois reconhece não ser pacífica essa posição de respeitar o direito que as crianças tem de se expressar, sobre todas as temáticas. A autora faz referência ao pensamento de Korczac (1986), que ainda se mantém

atual, ao criticar as soluções equivocadas empreendidas pelos legisladores e políticos que decidem tudo sem considerar minimamente os maiores interessados nas políticas voltadas para elas: as crianças. Não há o interesse em ouvi-las, tampouco se pensa em obter sua concordância. Todavia, ouvir as crianças não é um favor. Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, elas podem expressar sua posição sobre os temas que as afetarem e isso pode contribuir para que as próprias políticas sejam coerentes com suas necessidades. (CRUZ, 2004, p. 2).

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro traça um panorama das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) 07 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, no período de 2009 a 2013, e visa compreender a produção acadêmica acerca das concepções de criança, infância e a escuta das crianças, assim como as abordagens teórico-metodológicas utilizadas por seus autores que falaram sobre suas pesquisas *com* crianças. Ainda pretendeu identificar de que modo as concepções de criança e infância influenciaram nas estratégias utilizadas pelos autores.

O segundo trata dos procedimentos teórico-metodológicos empregados para a realização da investigação.

O terceiro capítulo apresenta pontos-chave da legislação vigente no Brasil voltada à criança de zero a cinco anos que garante o acesso à Educação Infantil, bem como problematiza a visão de criança e sua caracterização, a partir da Constituição Federal de 1988. Ademais, outros documentos que fomentam a política da EI são considerados na análise, tais como Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2010) e os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014). Também serão analisados aspectos relacionados às políticas públicas em Educação Infantil para a garantia da efetivação da educação adequada e de qualidade à faixa etária atendida.

O quarto aborda teoricamente a pesquisa com crianças, segundo Corsaro e Cruz, e contará com a contribuição de outros autores, de modo a apresentar o campo de pesquisa e as análises das oficinas. Ademais, trará a fala das crianças por meio da transcrição de trechos dos vídeos das oficinas que serão analisados primeiramente pelas crianças.

O método utilizado para a pesquisa é a etnografia. Segundo Corsaro (2005, p. 446), a etnografia “exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. (...) envolve um tornar-se nativo”. Dessa forma, pretendo com a pesquisa fazer parte do universo das crianças, estar com elas, me aproximar cada vez mais, para que seja possível captar suas vozes e impressões sobre as categorias propostas.

Essa aproximação só se torna possível por meio da interação com as crianças. Para isso, deve haver um diálogo verdadeiro. Nas palavras de Buber, deve existir o “cantar a dois”. Para que isso ocorra, em primeiro lugar devo ser aceito pelas crianças, que precisam estar a vontade diante de minha presença. Romper a barreira do silêncio, da imobilidade e da invisibilidade das crianças é o primeiro passo para que ele ocorra, pois “é na esfera das relações humanas que a reciprocidade pode atingir seu grau mais elevado. Na relação dialógica a palavra da invocação recebe a resposta”. (ZUBEN, 1981).

Apesar de ter me afastado da escola para a realização do mestrado, no grupo sujeito da pesquisa havia muitas crianças que já me conheciam do início do ano anterior. Isso me auxiliou a entrar no campo, pois muitas já sabiam inclusive meu nome. As crianças novas se habituaram a minha presença rapidamente. Talvez isso tenha sido facilitado pelo intermédio das outras crianças.

Sobre a questão do “tornar-se nativo”, Corsaro problematiza a maneira como obter essa aceitação, em nosso caso, sendo homens crescidos. Em seus estudos, apresenta como solução para formar parte desse universo das crianças o “não agir como um adulto típico”. (CORSARO, 2005, p. 445). Tal como o autor, a relação que travo com as crianças sempre foi diferenciada da que elas tem com as professoras, talvez por eu não ser visto por elas como uma “figura de autoridade”. Sempre me chamam para participar de suas brincadeiras como igual. Sento-me no chão do pátio, jogamos bola, engatinhamos e corremos juntos. Acredito que sempre me viram como amigo delas, mais do que como mais um profissional da instituição.

Segundo o documento “A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação”, de 2013, que ficou a cargo de Vital Didonet e comparou as legislações e seus desdobramentos em políticas públicas em cinco países da América do Sul, neles incluído o Brasil

Em decorrência dos dispositivos da Constituição Federal, do ECA e da LDB, o Estado brasileiro assumiu a educação infantil de zero a

seis anos como ação intrínseca e inseparável da educação básica, definindo a política nacional de educação infantil, inserindo objetivos e metas de expansão e melhoria da qualidade no plano nacional de educação, colocando-a na composição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb). A pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos (ou 5 anos e onze meses, de acordo com a Resolução no 6/2010, do Conselho Nacional de Educação) é obrigatória para as crianças e deve ser universalizada até 2016, como determina a Emenda Constitucional no 59/2009 e dispõe a Lei no 12.796/2013. (MEC, 2013, p. 22)

O direito à educação é fundamental a todos os seres humanos e no Brasil é garantido pela legislação. A começar pela CF (1988), passando pelo ECA, pela atual LDB e pelos Planos Nacionais de Educação, em termos legislativos a situação do país é bastante favorável, entretanto, com relação a efetivação desses direitos, não é tão promissora. A efetividade do direito a educação é vital para o desenvolvimento econômico, cultural e social da população e do país, pois se trata de um direito humano que deve ser garantido pelo Estado para todas as pessoas, a começar pelas crianças de 0 a 6 anos.

Com relação à EI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, de 2010, de caráter mandatório, afirmam que esta etapa de ensino constitui a

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (DCNEI, 2010, p. 13).

Ainda que o caminho para que a Educação Infantil tenha percorrido para atingir o status que hoje possui (primeira etapa da Educação Básica) seja bastante longo, a pesquisa parte da Constituição Federal de 1988. Tal opção se deve ao fato de, a partir desse momento, a visão que se tem da criança ser outra. A função da instituição educativa também mudou, de acordo com as DCNEI: não apenas o cuidar é relevante, mas também o educar. A partir de então a criança é vista como sujeito de direitos. Essa expressão é carregada de sentidos, ao menos no plano teórico. Cada vez mais deve ser garantido que também o seja na prática. De acordo com Leite Filho e Nunes (2013, p. 72)

(...) a Educação Infantil a partir da promulgação da Constituição de 1988 passou a ser direito da criança e a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional. A Constituição não faz distinção de função entre ambas, antes as unifica no conceito de Educação Infantil. Os pais, já não apenas a mulher-mãe, passaram a ter direito, como trabalhadores, urbanos ou rurais, à educação de seus filhos. Conquistou-se, além disso, o direito de a sociedade civil participar da elaboração das políticas de educação infantil e do controle das ações governamentais nessa área.

Tal reflexão reitera o disposto na legislação educacional. Cabe o questionamento: o direito é de quem? De fato, o alvo deve ser a criança, ainda que em muitas situações a mãe, sobretudo a trabalhadora, seja a destinatária desse direito. Isso vai de encontro ao previsto no campo do direito e deve ser combatido.

Com relação à prática pedagógica, a educação infantil requer do professor e da instituição uma prática educativa capaz de adaptar-se às crianças e suas peculiaridades. Não o oposto. A prática precisa se adequar à realidade e às mudanças sociais que ocorrem, para que sua função primordial não se perca, ou seja, a garantia de que a criança tenha acesso, por meio da proposta pedagógica, segundo as DCNEI “a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”. Da mesma forma, preceituam que deve ser assegurado “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (DNCEI, 2010, p. 18).

Desse modo fica reiterada a responsabilidade do Estado em oferecer a educação infantil de qualidade a todos, sem distinção, gratuitamente, bem como que cuidar e educar são indissociáveis. Nesse sentido, fica clara a importância da intencionalidade da ação pedagógica nesta etapa de ensino, para que seja possível desenvolver as capacidades infantis.

A criança, a seu turno, é vista como o sujeito histórico e de direitos, produtor de cultura, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações e relações que trava em sua vida. Ademais, é encarada como um ser questionador que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra. (DCNEI, 2010, p.12)

As diretrizes apresentam as interações e brincadeiras como eixos que norteiam as práticas pedagógicas e que devem ser seguidos. Assim, o papel das instituições e dos professores é o de garantir situações que possibilitem às crianças

conhecerem a si mesmas e ao mundo que as rodeia, por meio de experiências diversas, respeitando o ritmo de cada uma; que permitam a inserção delas nas diferentes linguagens e auxiliem no domínio de vários gêneros e formas de expressão, por meio de experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, bem como o uso social da leitura e escrita, facilitado pelo acesso aos diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; que possibilitem experiências com as relações quantitativas e o universo dos números e noções espaço-temporais, de modo contextualizado e significativo; que auxiliem no convívio e participação com seus pares, para que desenvolvam a autonomia, bem como o respeito às diferenças, estimulando o diálogo e a tolerância; que possibilitem a relação e exploração, no bom sentido, do mundo físico e social, de modo que atentem para a necessidade de cuidar e preservar a biodiversidade e os recursos naturais do planeta; que valorizem a interação das crianças com as mais variadas manifestações artísticas; que permitam o conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras, bem como a utilização de recursos audiovisuais e tecnológicos. (DCNEI, 2010, p. 25-27).

Com base nessas concepções de educação infantil, criança e proposta pedagógica, fica claro que a educação das crianças pequenas no Brasil não se limita à mera instrução, mas sim, constitui fonte importante para auxiliar no desenvolvimento infantil, de modo a promover as capacidades das crianças. Para que isso ocorra, tais concepções devem ser bem compreendidas pelas escolas, professores e comunidade escolar e o trabalho pedagógico deve tê-las como norteadoras.

Vale ressaltar que ainda que a educação infantil, sobretudo o atendimento em creches, tenha surgido com o objetivo de atender às famílias menos favorecidas, cujos pais necessitavam do cuidado, mais que da educação, atualmente ela é direito de todos, independente de raça, cor, credo, situação econômica. Ao menos no plano teórico, todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades educativas.

Desse modo, como as crianças veem esse seu direito à educação infantil? Essa é a principal questão do presente estudo, que ainda propõe um confronto dessa concepção das crianças com a dos profissionais da instituição, ou seja, a da diretora e das professoras.

As questões que norteiam a pesquisa são: 1) o que pensam as crianças sobre a escola? - o que elas pensam sobre o direito? 2) o que pensam sobre o direito de ter escola? 3) o que pensam os profissionais sobre o direito das crianças à escola e sobre a educação infantil? Dessas questões centrais decorrem várias outras indagações que nos permitem uma aproximação com o tema estudado, tais como: 1) será que os pais buscam a educação infantil para seus filhos? Em que situações e com quais objetivos? 2) as vagas na EI são direito das crianças ou das mães? De todas ou apenas das que trabalham? 3) quantas crianças ainda não tem acesso à EI em Nova Iguaçu? 4) se nem todas tem acesso, quais são os critérios de seleção? 5) há outras possibilidades de acessar a vaga que não dependam de critérios da instituição ou da secretaria de educação? 6) o que fazem as famílias que não conseguem a vaga nas instituições de EI? 7) qual o papel do Conselho Tutelar nesse processo?

## CAPÍTULO 1 - O QUE REVELAM AS PESQUISAS QUE OUVEM AS CRIANÇAS

*“Aquele que não fala”, significado etimológico da palavra infante, revela a postura dominante, por séculos, do que as crianças podem ou devem expressar.*

**Silvia Helena Vieira Cruz, 2008.**

Este capítulo tem como objetivo compreender as concepções de criança, infância e a escuta das crianças nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED do GT 07 – “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, no período de 2009 a 2013, bem como as abordagens teórico-metodológicas utilizadas por seus autores que se propuseram a falar sobre suas pesquisas *com* crianças. Ademais, buscou perceber de que maneira as concepções de criança e infância influenciam nas estratégias utilizadas pelos autores. Para Salgado, Ferrarini e Luiz (2012, p. 3) “torna-se mais nítida a impossibilidade de conceber e tratar as culturas infantis em seu próprio termo, como guetos isolados onde poderia emergir uma suposta essência da criança”.

Nesse recorte foram selecionadas 12 pesquisas<sup>1</sup> (9 Trabalhos e 3 pôsteres). Para que se chegasse a esse número, foi realizada a análise das programações na página de cada Reunião. De acordo com os descritores *educação infantil, infância, participação, criança, interação, ouvir crianças e sociologia da infância*, no GT 07 foram encontradas 96 pesquisas (79 trabalhos e 17 pôsteres) sobre crianças e infância, no período analisado. Foi realizada a leitura de todos os resumos. Identificados os que se adequavam à temática abordada, foram lidos todos os trabalhos na íntegra e separadas as categorias de análise a seguir: os teóricos privilegiados pelos autores; as estratégias de coletas de dados utilizadas (observação, entrevistas, conversas, gravação em vídeo etc.); as concepções de *infância, criança, relação entre crianças x adultos e relação de pares*; o tipo de pesquisa privilegiada, bem como os objetivos pretendidos pelos pesquisadores.

---

<sup>1</sup> Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, Rosimeire Costa de Andrade Cruz, Sandra Maria de Oliveira Schramm, Elaine de Paula, Janaína da Silva João, Altino José Martins Filho, Tacyana Karla Gomes Ramos (dois trabalhos), Roseli Nazario, Bianca Cristina Correa, Lorenzza Bucci, Raquel Gonçalves Salgado, Anabela Rute Kohlmann Ferrarini, George Moraes de Luiz, Regina Ingrid Bragagnolo, Andrea Simões Rivero, Zaira T. Wagner.

A pesquisa com crianças tem se revelado um campo que se desenvolve também no Brasil nas últimas décadas, pelo fato de as crianças terem ocupado um novo lugar nas políticas que são frutos da Constituição Federal de 1988, bem como pela imagem da criança como cidadã e sujeito de direitos. Dessa maneira, os pesquisadores tem se interessado em buscar a opinião desses novos sujeitos e dar voz a eles, na realidade, em legitimar a voz que já possuem e garantir na prática o que já lhes é facultado pelo direito. Esse não é um trabalho simples e demanda dos investigadores a busca por metodologias de pesquisas que possibilitem ao adulto a escuta do ponto de vista das crianças.

De acordo com Martins Filho (2010, p. 1)

Podemos dizer que as crianças têm ocupado um lugar de destaque nos estudos sobre a infância. Pesquisadores da área da educação infantil, buscam construir uma compreensão cada vez mais abrangente a respeito dessa faixa etária, lançando-se à prática de pesquisas que tenham como sujeito de preocupação a própria criança, o que possibilita conhecer a(s) infância(s) com base nos jeitos de ser criança. Tal interesse os tem levado a examinar e analisar os processos de constituição do conhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais em diferentes contextos, bem como suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais (Rocha, 1999, 2001), éticas, corporais e afetivas, constitutivas de suas infâncias.

A Sociologia da Infância aparece como aporte teórico da maioria dos trabalhos analisados, fato evidenciado tanto com relação aos delineamentos, quanto na escolha de procedimentos teórico-metodológicos. Essa teoria configura um campo recente do estudo da infância como categoria sociológica, independente do tipo geracional, que evidencia a importância de que os investigadores busquem observar as relações das crianças entre elas, desvelando os jeitos de ser criança. (MARTINS FILHO, 2010, p. 5).

Para falar dessa relação desenvolvida entre as crianças nas instituições pesquisadas, nos trabalhos os pesquisadores usam o conceito de reprodução interpretativa, um processo no qual as crianças produzem e participam de suas culturas de pares, por meio da apropriação das representações e informações do mundo dos adultos. Para Salgado, Ferrarini e Luiz (2012, p. 3) “Elas ao mesmo tempo em que reproduzem, interpretam o que percebem e aprendem nas interações sociais estabelecidas em diferentes contextos e tempos de vida”.

Nas pesquisas desenvolvidas, crianças de diferentes realidades e com idade entre 0 e 6 anos foram levadas a expressar suas dificuldades, gostos, anseios, angústias e percepções acerca da escola, sua infância, as relações que travam com seus pares.

O papel do pesquisador, os dilemas sobre seu lugar e as dificuldades encontradas neste tipo de pesquisa foram ressaltados, uma vez que a todo o momento as crianças realizavam convites, mesmo durante as observações, para que o investigador participasse das brincadeiras, para que explicasse algo que não tinham compreendido ou para que lhe confiasse segredos. Desse modo, a interação, o encontro efetivo com o outro foi privilegiado, em detrimento de uma suposta neutralidade que deveria haver. Entretanto, foi feito o exercício de estranhamento, de relativização, de alteridade e de contextualização, evitando que determinadas questões tivessem mais atenção que outras supostamente consideradas mais importantes. (BRAGAGNOLO, RIVERO e WAGNER, 2013, p. 6).

A percepção da rotina foi evidenciada pelas próprias crianças em suas falas: “todo dia o dever é o mesmo!”, “a dona da sala é a tia!”, “o trabalho das crianças é obedecer!”, “a Rute Keli tem que ir agora pra escola e pro reforço porque ela não aprendeu a ler!”, “Ele faz tudo que a professora dele manda porque ele não é ruim”, “se não fizer o dever, a tia bota de castigo!”. Uma rotina que mostra o lugar das crianças e a importância em perceber que só há como sobreviver a esse ambiente se adequando a ele. (CRUZ, 2009, p. 9-12).

A escola aparece, na maioria das pesquisas, como o local da imobilidade, onde os conflitos não tem lugar e os corpos são adestrados com tamanha maestria, que a maioria das crianças atende às ordens da professora sem questioná-las em nenhum momento. As que se rebelam contra isso são postas de castigo, o que confirma a falta de diálogo nesse espaço e a imposição da vontade dos adultos, sobretudo da professora.

As crianças pequenas podem, cada vez mais, ter a oportunidade de participar ativamente das práticas nas quais estão inseridas em todos os ambientes que frequentam, uma vez que, como cidadãos e membros da comunidade, não devem ficar apenas relegadas aos espaços que a sociedade define como os permitidos, tais como a família e a escola. Elas são produtoras de cultura e sujeitos de direitos, conforme definição constitucional. Apesar disso, nem mesmo nas

instituições escolares, em muitos casos, tem reconhecido esse direito de expressar-se livremente.

Segundo Corsaro, “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

Ao se posicionarem diante dos acontecimentos do mundo, as crianças expressam sua visão da realidade que as cerca. Ou seja, de acordo com o pensamento de Corsaro, agem na sociedade e contribuem para que os adultos entendam um pouco do modo como encaram determinados fatos sociais, tais como a convivência na família e na comunidade, a relação entre a escola e o bairro e sua inserção nesse todo.

Por meio da metodologia pensada pelos pesquisadores, preparada para captar essas vozes, anseios e dúvidas, as crianças puderam apresentar sua percepção acerca da realidade em que vivem, do que as aflige ou lhes agrada, por algum motivo. Essa visão de mundo pode contribuir, também, para a construção de políticas públicas.

De acordo com o Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN)

O Estado e a família, quando fomentam a participação da infância, somam ações de responsabilidade social. Participar é construir comunidade e cidadania, é tomar parte das decisões que constroem e dão vida ao Estado. As políticas públicas, no conjunto de suas instâncias, devem considerar como fator de sucesso a participação das pessoas. Por isso, as políticas de infância devem ser antes de tudo, promotoras da participação, já que elas formam a base da estabilidade social e a promoção do Estado de Direito.

Assim, se um país pretende que a criança se desenvolva como ser crítico e, por sua vez, contribua com a sociedade, deve prever espaços nos quais sua presença visão sobre qualquer temática que lhe diga respeito seja valorizada e considerada. Desse modo, ouvi-las é fundamental, sobretudo com relação à maneira como a cidade e a escola são pensadas para lidar com elas. Ademais, pode colaborar para corrigir os possíveis “desvios” nesse planejamento de quem apenas pensou as políticas sem um olhar alteritário, por não considerar como as crianças também são afetadas pelos planos e políticas desenvolvidos.

Ratificando esse entendimento, diz a Resolução CEB/CNE nº 5/2009 que

a criança é sujeito, que nas interações, brincadeiras, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A resolução supracitada corrobora com a concepção de muitos estudiosos acerca do papel de sujeito ativo que deve ser desempenhado pelas crianças. Entretanto, ainda que haja previsão legislativa a respeito da participação delas nas políticas e em todas as decisões que lhes afetem, muitas vezes falta colocar em prática tais prescrições, por meio de espaços nos quais suas vozes possam ser ouvidas. Além disso, tudo o que é dito por elas deve, de fato, ser levado em consideração, de modo que efetivamente gere ações concretas.

### **1.1. Tipos de pesquisa, seus objetivos e os procedimentos teórico metodológicos**

No que diz respeito aos tipos de pesquisa, muitos trabalhos se referem aos estudos etnográficos, com diversas denominações: estudos de tipo etnográfico (três); estudo de caso de inspiração etnográfica (dois); com orientações da etnografia, sob uma perspectiva qualitativa e interpretativa (um); estudo de casos (um); pesquisa sobre pesquisas (um); pesquisa qualitativa (um). Outros se referem a pesquisas maiores em desenvolvimento e não especificam o tipo de pesquisa (três pôsteres).

Geralmente são estudos de campo realizados por meio de observação participante. Assim, de acordo com Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013, p. 4) “a aproximação aos fundamentos etnográficos deu-se, sobretudo, por se tratar de uma perspectiva que compreende a produção de conhecimento como coletiva, intersubjetiva, a partir do encontro com o outro”.

Com relação à perspectiva teórica dos trabalhos, há uma variedade, uma vez que apesar de todos privilegiarem o diálogo com as crianças, os temas são bastante divergentes. Assim, aparecem de acordo com a abordagem de cada trabalho.

Surgem reflexões sobre o fazer filosófico, por meio de contribuições de Deleuze e Foucault. De acordo com Salles (2009, p. 1) “a perspectiva teórica que orienta o trabalho remete a três campos temáticos entrecruzados: a própria filosofia, a infância e o seu ensino”. Outros trabalhos (três) contam com as teorias sócio-

interacionistas, sobretudo os estudos de Vygotsky, para a efetivação de uma pedagogia da infância.

Segundo Schramm (2009, p. 3) “o olhar investigador esteve direcionado para captar situações mais especificamente relacionadas a aspectos que dizem respeito à construção do sujeito ou à edificação da pessoa, como se refere Wallon (1981; 1995)”.

A maioria dos trabalhos (sete), sobretudo, fez referência à Sociologia da Infância como teoria, por meio dos estudos de Corsaro, e justificaram a escolha por considerar as crianças sujeitos plenos e competentes, capazes de falarem sobre si.

Houve trabalhos que apresentaram escolhas específicas, como um que propôs uma interlocução com diferentes campos de conhecimento como a História, relacionando a Antropologia, a Sociologia da Infância e a Pedagogia, em especial a contribuição da, ainda em construção, Pedagogia da Infância; outro que apontou pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (Prout, 2005; Cohn, 2005; Agamben, 2005; Kohan, 2003; entre outros); Campos; Fullgraf; Wiggers (2006); Cruz (2006); Cruz (2009); Brougère (1995, 1998), Oliveira (2005), Pereira (2009).

Os objetivos das investigações foram: I) analisar a visão das crianças sobre uma experiência com a prática filosófica desenvolvida no âmbito da educação pública; II) analisar a visão das crianças de 4 a 6 anos de idade acerca da instituição que frequentam, das práticas pedagógicas relacionadas à organização do espaço e do tempo e das professoras com as quais convivem; III) compreender como a pré-escola está contribuindo para que a criança se construa como sujeito; IV) buscar uma compreensão mais aprofundada das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças na creche, em especial uma compreensão daqueles momentos em que se explicitavam conflitos entre as determinações de uns e de outros; V) compreender os sentidos e significações da Educação Infantil para professores, famílias e crianças considerando-as produtoras de cultura, sujeitos ativos e também protagonistas na construção da sua história; VI) investigar as pesquisas que se dedicaram a observar, analisar e compreender jeitos de ser criança, tendo em vista traçar, mapear e examinar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, bem como as concepções de criança e infância subjacentes às escolhas metodológicas dos pesquisadores; VII) identificar como as relações sociais entre crianças e a professora no berçário da creche podem gerar indicadores da organização de

práticas educativas construídas em sintonia com os interesses, necessidades, motivações, pelo viés da escuta e do reconhecimento do protagonismo social dos bebês; VIII) construir narrativas que expliquem se as experiências das crianças alterizam as práticas na “casa lar”, forjando formas para que possam viver a sua condição infantil nesse lugar; IX) analisar o impacto da implantação do ensino fundamental de nove anos sobre a organização do trabalho pedagógico tanto nesta etapa quanto na pré-escola; X) compreender os modos como as crianças, em meio às referências simbólicas da cultura midiática, se organizam socialmente e produzem culturas lúdicas específicas, trazendo à tona valores, saberes e aprendizagens que traduzem os significados que conferem à vida social; XI) capturar o ponto de vista dos bebês como elemento balizador da organização das práticas educativas, explorando suas possibilidades expressivas não-verbais, em situações cotidianas da Educação Infantil; XII) identificar as possíveis relações entre o brincar e o planejamento de tempos, espaços e materiais no contexto das instituições de educação infantil.

No que tange aos procedimentos metodológicos e à coleta de dados, em todas as pesquisas foram feitas observações diretas no campo pesquisado, com inserção dos pesquisadores.<sup>2</sup> Na maioria dos casos ocorreu a observação participante. Os pesquisadores realizaram entrevistas (nove investigações)<sup>3</sup> com as crianças que, geralmente, foram coletivas. Alguns pesquisadores a chamaram de conversa, Rodas de Conversa e alguns realizaram entrevistas individuais para confrontar com as coletivas e com os desenhos. Em algumas investigações também entrevistaram professores e os familiares das crianças sujeitos das pesquisas.

Outros recursos foram usados pelos investigadores, tais como: registro fotográfico (quatro), videograções (quatro), literatura (um), desenho livre (três), expressões faciais (dois), questionários (um), brinquedos (um), jogos (um), dramatizações (um).

Dois trabalhos fizeram uso das Histórias para Completar e Desenho com Estórias e afirmaram que foi feita a adaptação de instrumentos utilizados na prática clínica psicológica com crianças: História para Completar, baseado nas “Histoires à Completar”, de Madeleine B. Thomas, e “Desenhos com Estórias”, a partir dos

---

<sup>2</sup> Exceto em uma pesquisa que tratou do “balanço da década (1999-2009)” e investigou as pesquisas que tratavam da temática. (MARTINS FILHO, 2010)

<sup>3</sup> Exceto a que realizou o “balanço da década” e duas que pesquisaram bebês.

Desenhos – Estórias, do Dr. Walter Trinca (TRINCA, 1997). Um citou o uso por Silvia Helena Vieira Cruz (1987) em seu mestrado, e Maria Malta Campos (2006) em pesquisa de âmbito nacional e, ainda, por Rosimeire Cruz (2009), em pesquisa realizada em Fortaleza.

As observações tem duração variada. O mínimo encontrado foi de dez sessões (totalizando 40 horas) e o máximo foi de um ano de inserção do pesquisador, de uma a três vezes por semana. Em uma pesquisa, além da observação dos alunos e professores, houve encontros periódicos com os educadores, com vistas a mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa durante sua realização.

Um investigador participou de encontros com as crianças em finais de semana, no período de um ano, além de ter realizado entrevistas com as famílias e encaminhar questionários aos professores. Ademais, realizou observação participante no local onde as crianças moravam/brincavam.

O lócus das pesquisas foi variado, mas a maioria delas ocorreu em escolas públicas e creches municipais de várias cidades do Brasil, dentre elas, Fortaleza, Rondonópolis (Mato Grosso); uma unidade do SESC - Rio de Janeiro; uma “casa lar” na região central de Florianópolis; uma comunidade constituída em um processo de desfavelização na capital de Santa Catarina; em escolas privadas de educação infantil.

## **1.2. Categorias analisadas nos trabalhos: as concepções de criança e infância, a escuta das crianças, a relação das crianças com as professoras, a legislação e a qualidade da EI**

Sobre a categoria *crianças e infância*, os trabalhos apresentam outra imagem de criança, menos idealizada. Segundo Salles (2009, p. 1) “o projeto pedagógico da modernidade atribuiu à infância a imagem de um ser frágil, que tem necessidade de cuidados, de disciplina, de proteção, situação que afeta diretamente a escola”. As pesquisas, por seu turno, afirmam que as crianças são sujeitos pensantes. Ainda Salles (2009, p. 3) diz que “a infância é compreendida como aquilo que nos inquieta, abala nossas convicções de saber e poder, pondo em questão os ‘lugares’ que construímos para ela”.

Alguns trabalhos, fundamentados na teoria de Vygotsky (1985), criticam o que foi feito por muito tempo no campo educacional, ou seja, a fixação em concepções de criança e infância advindas da psicologia do desenvolvimento, pautada na herança biológica, conformando-a num modelo universal, abstrato, a-histórico e pré-determinado, que as remetem à condição de subalternidade. (MARTINS FILHO, 2010, p. 2).

Em todas as pesquisas a imagem que se tem da criança é a de um ser competente, ativo, crítico e comunicativo, capaz de posicionar-se sobre as situações que mais diretamente lhe afetam, de representar o mundo e a si mesma, como co-construtora de sua cultura lúdica ao interpretar os conteúdos que atravessam as interações sociais que sedimentam seus jogos e brincadeiras. Dessa forma, tratam da importância de tentar conhecer o que as crianças sentem, pensam e desejam. Segundo Paula (2009, p. 3) é dessa maneira que devem ser vistas as crianças, pela “perspectiva que considera a ação humana e a alteridade como fatores fundamentais para a construção de relações autônomas que respeitem as diferenças”.

As maiores críticas que surgem nos trabalhos residem no fato de muitas práticas revelarem a vontade de apagar esse “ser criança” ativa e crítica, exigindo a renúncia de seu desejo, pela criança, para prevalecer o desejo da professora. Segundo Schramm (2009, p. 7) “opera-se muito precocemente a ‘docilização’ de corpos e adestramento (ou anulação) de desejos”, o que revela, por outro lado, uma desconsideração da alteridade infantil. Ainda para Schramm (2009, p. 8) “parece haver pouca habilidade em apreender o outro em suas diferenças, certamente, mais especificamente, o ‘outro-criança’”. Dessa forma, deve ser fortemente combatida essa organização do espaço educativo que desconsidera os direitos, necessidades e interesses das crianças, sobrepondo-os aos dos adultos, como se elas fossem menos importantes.

No que tange à *escuta das crianças*, as pesquisas afirmam que elas expressam várias questões que, se bem exploradas, nos convidam à reflexão e contribuem para a relação ensino/aprendizagem de modo global. Além disso, de acordo com Salles (2009, p. 9) “em suas falas, as crianças colocam em xeque uma certa linearidade prevista para o ato de pensar, tão comum a uma visão mais racionalista”. Assim, por meio de seus relatos é possível discutir o pensar por meio

de sentidos menos fechados, possibilitando que características singulares surjam. Desse modo, por intermédio de suas narrativas o pensar toma formas diferenciadas, o que permite que a singularidade e a diferença assumam seu papel e cada criança evidencie sua própria inquietação. (SALLES, 2009, p. 10).

Os pesquisadores privilegiaram o que pensavam as crianças, “dando-lhes” voz, principalmente porque embora as políticas os considerem sujeitos centrais da EI, geralmente há a exclusão de seus pontos de vista, sobretudo na discussão sobre as próprias políticas e as práticas educacionais que as afetam diretamente.

Desse modo, foram apresentadas as visões das crianças sobre uma série de questões, tais como: a vivência em uma pré-escola; as expectativas com relação ao ingresso, aos seis anos de idade, em uma escola de ensino fundamental; sobre os momentos mais prazerosos e os que menos as agradavam nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições pesquisadas; o que elas consideravam boas escolas; o que mais as incomodavam nas rotinas escolares.

Sobre o modo como fizeram essa escuta, Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013, p. 5) afirmam que a interação “não se dá com o ‘investigador’ questionando os ‘informantes’, mas sim estabelecendo uma relação de auscultação<sup>4</sup>”. Ancorados em Rocha (2010) evidenciam que a ação não se restringia a meramente receber a informação, mas sim, consistia no esforço de compreender a comunicação feita pelo outro que, sendo criança, deve ter suas próprias intenções consideradas no processo de compreensão. Ademais, sendo o outro uma criança, deve-se ponderar o fato de que a linguagem oral não é central e nem única, e observar outras expressões da criança, como as corporais, gestuais e faciais (ROCHA, 2010, p. 19).

Nesse sentido, ficou clara nos trabalhos a intenção de estabelecer relações com as crianças, pois a estada no campo não se restringia à mera presença, na qual o investigador entrava, olhava, anotava e saía, mas, conforme Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013, p. 5) “pressupunha uma interação ética com as crianças, que procuramos realizar de modo cuidadoso, respeitoso e não invasivo, ao nos comunicarmos com elas”.

---

<sup>4</sup> Eloisa A. C. Rocha (2010, p. 19) afirma “[...] *ausculta* redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”.

Outro ponto ressaltado foi a dificuldade em captar essas falas das crianças. Alguns pesquisadores, em determinados momentos, encontraram crianças pouco à vontade em falar ou com pouca vontade de falar, o que atribuíam às poucas oportunidades que tinham no ambiente escolar de se expressarem verdadeiramente. Em oposição, em outras situações, como nas entrevistas sobre as cenas, as crianças apresentaram boa disposição em verbalizar suas posições.

Ainda nessa direção, Nazario (2011, p. 2) afirma que

desponta-se como um universo por ser desvelado, compreender as inteligibilidades das infâncias e dos sujeitos que compõem esta categoria social, fato que exige um esforço de tradutibilidade das experiências das crianças, do que pensam e “sentem” a respeito de suas vidas e do que lhes é “proposto” nos espaços institucionalizados.

Com relação à terceira categoria analisada, a *relação entre as crianças e as professoras*, surgem questões bastante relevantes para compreender o modo como agem as crianças nesse ambiente, muitas vezes nada interativo, marcado por uma rotina da repetição, do silêncio e da imobilidade.

Algumas investigações trazem como questionamentos o papel que as crianças atribuem a essa profissional da escola e constatam uma ausência da sua função mediadora na construção do conhecimento pelas crianças. Surgem comentários negativos sobre a função repressora exercida pelas professoras quando as crianças falam sobre o “dever” e o castigo.

De acordo com Cruz (2009, p. 16)

a professora é descrita como alguém que: é a dona da sala; impõe regras e limites com rigidez e não permite negociação; a criança deve obedecer incondicionalmente; é a razão para a criança fazer o “dever”; é a única protagonista da rotina: faz e manda fazer coisas; está associada a situações desagradáveis; os alunos têm ressentimentos; briga, grita, “dá carão”; pode expulsar a criança da escola; reclama para a família da criança sobre o seu comportamento, o que resulta em castigo em casa; está longe/separada das crianças; não deixa brincar; pode ser substituída por uma criança cuja forma de ensinar parece ser mais interessante e democrática; é a única pessoa vitimada por um incêndio que acontece na escola; é a única pessoa que vai desaparecer junto com a escola; está junto com as crianças na praia, mas é a única pessoa que é comida por uma baleia enraivecida.

Em certos trabalhos, ficou claro que essa prática repressora e adultocêntrica é reflexo de uma formação inicial e continuada muito deficitária e muitas vezes baseia-se por ideias (sobre infância, criança, educação etc.) pautadas em

experiências e modelos os quais as professoras vivenciaram como alunas, filhas e membros da sociedade e, muitas vezes, não refletem escolhas conscientes.

As professoras são vistas como aquelas que controlam as vontades, moldando-as e uniformizando-as. Que brigam e dão castigos às crianças que fazem bagunça, demonstrando a exigência de disciplina e obediência, muitas vezes, cega. Que “dão ‘atividade’, fazem ‘atividade’ na lousa, pedem para os ‘aluninhos’ pegarem ‘atividade’ para dar, que nem a tia”, de acordo com falas das crianças. (CORREA e BUCCI, 2012, p. 7).

Essa disciplina exigida das crianças, além de poucas possibilidades de brincar, revelam uma concepção adultocêntrica. Em muitos casos, a professora não dá chances de a criança falar ou se explicar diante de determinadas situações. Sua primeira atitude acaba sendo o castigo, o isolamento da criança do grupo.

As crianças reconhecem muito cedo as regras disciplinares das professoras das instituições, o que fica claro na pesquisa de Correa e Bucci (1012), quando as pesquisadoras explicam o significado da palavra “elogiável” como alguma coisa ou alguém que merece ser elogiado, e uma criança responde: “é que está comportado”. Ainda assim, as crianças buscam alternativas para satisfazer seus desejos e necessidades, meios para transformar uma vivência tão opressora, em algo mais significativo.

Algumas pesquisas, porém, apontaram pontos positivos com relação a essa figura, pelo modo como as professoras se relacionavam com as crianças e com suas brincadeiras e a importância de seu papel para o surgimento, diversificação e ampliação das brincadeiras. Por outro lado, ressaltam sua função de mediadora das relações das crianças com os elementos produzidos pela humanidade (VYGOTSKY, 1984). Salientam que as professoras do grupo organizavam os espaços da sala de modo que contribuía significativamente para o surgimento e prolongamento da brincadeira. Dessa forma, mantinham materiais diversos ao alcance das crianças, organizando-os para permitir que elas fizessem escolhas. Vale acrescentar que algumas professoras brincavam junto com as crianças, observavam suas brincadeiras, auxiliavam-nas a resolver conflitos, sugeriam materiais que permitiam a estruturação das brincadeiras, organizavam previamente os ambientes de modo a favorecê-las, produziam suportes materiais com e para as crianças. (BRAGAGNOLO, RIVERO e WAGNER, 2013, p. 16)

A visão que as crianças tem da *escola* nas pesquisas que abordaram essa temática é, na maioria dos casos, de rejeição e de fuga do tema, sobretudo na produção de Desenho com Estórias.

Para Cruz (2009, p. 8)

As falas das crianças fazem supor que permanecer na escola não é seguro, resulta quase sempre em sofrimento, o que pode, inclusive, perdurar-se até a sua casa. “Sozinho”, “dor de barriga”, “choro”, “raiva”, “zanga”, “mãos presas”, “toda presa”, “acha ruim [a escola, a professora, o dever]”, “trancada”, “apanhar de cinto da mãe [caso não se comporte “bem” na escola]” são palavras e expressões muito frequentes nas situações narradas no ambiente escolar, todas referidas ao personagem infantil.

Nesse sentido, as crianças não consideravam significativa a organização do tempo, dos espaços, das atividades e das regras impostas pela escola, pois tal tarefa não era compartilhada com elas, eram rotineiras e totalmente reguladas pelos adultos, possivelmente em desacordo com seus desejos e necessidades. Assim, resta às crianças fantasiar estratégias para fugir ou para proteger-se da escola. (CRUZ, 2009, p.13).

Com relação ao papel de estudante que as crianças são levadas a crer que devem desempenhar, Cruz (2009) elenca categorias de acordo com suas falas. Para elas, o bom aluno deve “fazer tudo o que a professora manda; gostar de fazer tudo o que a escola exige; ter um 'bom' comportamento; negar as suas preferências”. Assim, quando perguntadas sobre o que não gostam de fazer na escola, elas se referem àquilo que o “bom” aluno não deveria fazer, como, “brigar com uma pessoa”, “bater nos colegas”, “dar língua”, “arrancar [destruir] a porta da sala”, “fazer sujeira” e “arengar com as pessoas”. (CRUZ, 2009, p. 14).

Ainda nesse viés, em outro trabalho, quando questionadas sobre o que uma pré-escola não poderia ter, as crianças falaram somente sobre suas atitudes, afirmando não poder: dar soco, bater no amiguinho, falar palavrão, chutar, bater na cara, ter briga, ter bobeira, xingar, morder. Esses “nãos” representam bem a postura dos adultos diante das crianças. (CORREIA e BUCCI, 2012, p. 11).

Outras questões que surgem são “o silêncio” e as “lições”, evidenciadas pelas frases disciplinadoras usadas pelas crianças: “vamos ficar em silêncio, porque o silêncio é mais bom”. A “lição”, por sua vez, para as crianças seria escrever, pintar e contornar o que a professora mandar, fazer o nome, contornar letras pontilhadas e fazer os números. (CORREIA e BUCCI, 2012, p. 10-11).

Em uma pesquisa, quando solicitadas a desenhar algo bom na escola, aparentemente, não consideraram efetivamente o pedido, o que levou a investigadora a inferir que, talvez, na percepção delas, não haja algo concretamente “muito bom” na escola que frequentam. Em outra, essa falta de ligação com a instituição é evidenciada por meio de desenho, na destruição da escola quando um gigante deixou cair uma pizza pesada em cima dela, e a personagem foi impedida de continuar lá, pois se machucou.

A temática da *legislação* aparece em dois trabalhos encontrados, que afirmam a preocupação com a situação da infância brasileira, pelo menos no plano do discurso. Entretanto, em uma há a crítica de que isso deve se traduzir em práticas que efetivamente melhorem a Educação Infantil e os serviços que são oferecidos às crianças. Enquanto isso não ocorrer, de acordo com João (2009, p. 2) crescerá “o abismo entre as propostas legais e as vivências possíveis nas instituições de Educação Infantil”.

Outra investigação tratou dos efeitos provocados pelas alterações legais que instituíram o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2005; 2006), e as mudanças que ocorreriam nesse nível de ensino. Dessa forma, investigaram como tal alteração legal afetaria a educação ao antecipar, em um ano, rotinas inadequadas a sua aprendizagem e desenvolvimento, o que na prática, já ocorria antes da mudança legal. (CORREA e BUCCI, 2012, p. 1).

Com relação à *qualidade*, a pesquisa que abordou a temática ressalta a necessidade de discutir as condições, os parâmetros utilizados, a possibilidade ou impossibilidade de se pensar em critérios únicos e universais de qualidade e, acima de tudo, se os sujeitos que vivenciam a educação infantil participaram na elaboração desses parâmetros sobre os quais o discurso da qualidade se erige. Segundo a pesquisadora, somente assim poderá haver clareza sobre qual a proposta de educação infantil de qualidade apontada por estes documentos. (JOÃO, 2009, p. 3). Assim, fica claro que ainda não foram oferecidos recursos suficientes para que o aumento da qualidade de atendimento na EI ocorresse na prática.

Ainda nesse sentido, para João (2009, p.3)

ao examinarmos a documentação oficial versus a realidade educacional brasileira percebe-se o grande paradoxo existente nesta relação, ou seja, ao mesmo tempo em que estes documentos delimitam critérios únicos de qualidade, não evidenciam a grande diversidade social, econômica e cultural das crianças brasileiras e

suas famílias, desta forma, muito mais do que apenas discutir sobre o conceito de qualidade. É, portanto, relevante considerarmos que os conceitos de qualidade, assim como todos os conceitos, são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real.

Tal pensamento evidencia a visão de que não existem critérios únicos de qualidade. Ou seja, trata-se de um conceito que a sociedade deve discutir e sobre o qual necessita decidir, de acordo com sua realidade, por meio de uma construção coletiva.

Diante do exposto, fica patente a necessidade em criar metodologias que capturem as vozes e relações das crianças de modo global, ou seja, num diálogo constante desde a apresentação da própria pesquisa para elas, da negociação sobre a participação delas e do tipo de atividade que será desenvolvido. Como se trata de um campo ainda em construção, muitas questões ainda necessitam ser debatidas para que os objetivos das pesquisas sejam alcançados e as vozes das crianças não sejam distorcidas, bem como a visão do próprio investigador não se sobreponha à das crianças participantes.

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

*Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana.*

**Carl Gustav Jung**

Neste capítulo tratarei dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados para identificar de que maneira as crianças percebem a escola como um direito e sua perspectiva sobre sua inserção na comunidade e na instituição escolar.

Como já mencionei, desde o curso de Formação de Professores estou envolvido no trabalho com crianças pequenas. Com crianças menores ainda ele teve início em 2009, quando fui convidado a assumir a função de Coordenador Político-Pedagógico em uma escola de educação infantil pública do município de Nova Iguaçu. Atuo como professor há 11 anos. Posteriormente à Formação de Professores, cursei Letras e Pedagogia, mas segui na docência do Ensino Fundamental. Apesar de ter iniciado o curso de Direito, em 2010, continuei envolto com direitos humanos, participando de grupos de pesquisa, e flertando com os direitos das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, em 2012, resolvi participar da seleção para o mestrado.

Pereira (2012, p. 71) afirma que “o pesquisar é um pensar sobre o mundo onde o pesquisador, do lugar social que ocupa, escolhe na vida uma problemática para tratá-la pormenorizadamente no campo da ciência.”

Neste sentido, na Educação Infantil o que mais me chama a atenção é o modo como a criança se expressa e as impressões que tem do mundo que a rodeia. Isto se revela em nos momentos em que estão em minha presença, pois dedico minha atenção a ouvi-las e a dialogar com elas. Em realidade, mais a ouvi-las.

Mas o que é a pesquisa? De acordo com Pereira (2012, p. 62) “A pesquisa é a instauração de um acontecimento que pressupõe uma ativa relação entre os sujeitos que se põem em diálogo, o tema sobre o qual eles dialogam e o contexto no qual esse diálogo se dá”. Desse modo, o diálogo ocorre entre mim e as crianças; o tema é o direito à educação, bem como que sentidos as crianças e profissionais da instituição atribuem à infância e ao ser crianças, e o contexto, a escola.

Ainda nesta direção, tal como observa Pereira, 2012, p. 72)

Não é a atividade da pesquisa, portanto, que cria a relação de alteridade entre adultos e crianças, experiência já constitutiva da vida social. (...) A pesquisa, entretanto, cria um tipo singular de acontecimento e uma relação de alteridade que lhe são próprios, tanto do plano macro, no que diz respeito à responsabilidade social da ciência, quanto nas minúcias internas ao processo de pesquisa.

Assim, e não poderia ser diferente, meus interlocutores, *sujeitos* de pesquisa, são as crianças e o modo como percebem a infância, sua noção de direito à educação e sobre a escola de qualidade. Digo sujeitos por concordar com que afirma Freitas (2007) a esse respeito

A referência à pessoa investigada, assinalada como *objeto*, significa que o pesquisador é quem detém o poder de realizar uma interpretação sobre o *outro* sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa. (FREITAS, 2007, p. 29).

Como já mencionado, as crianças serão as 24 que frequentam a turma Infantil 5 do 2º turno da instituição pesquisada. Tal escolha se deve ao fato de ser um grupo com o qual tenho contato mais próximo e por já conhecer muitos pais e responsáveis, o que auxilia sobremaneira nas autorizações para a participação na investigação. O trabalho será desenvolvido na própria turma e em algumas atividades externas.

O objetivo vai ao encontro do proposto por Freitas (2007), ou seja, justamente dar espaço para sua participação ativa no processo de pesquisa. Entretanto, admitir que o outro participe ativamente do processo de investigação, dando-lhe voz, além de reconhecer sua função de construtor do conhecimento, requer uma atitude ética do pesquisador, pois, de acordo com Amorim (2007) o que ocorre na investigação é o fato de que a maneira como olho o outro não é a mesma como ele olha a si mesmo. Desse modo, meu papel de pesquisador na relação com o sujeito da pesquisa é o de “tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”. (AMORIM, 2007, p. 14). É o que Bakhtin chama de exotopia e que nas palavras da autora “significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver”. (idem)

Assim, em primeiro lugar, possibilitarei às crianças atribuírem sentidos ao que disseram. Passarei os vídeos para elas e conversaremos sobre trechos das oficinas, pedindo para que expressem como se sentiram, enfim, permitirei a elas falarem o que quiserem sobre o que disseram e fizeram. Dessa maneira, a “perda” de sentido na comunicação, apresentada por Amorim (2001), talvez possa ser minimizada, uma vez que extinta seria praticamente impossível, pois entre o dizer e o atribuir sentido, indubitavelmente, muitas coisas acontecem.

Amorim (2001) apresenta a pesquisa como movimento alteritário sem o qual não há objeto de estudo, sobretudo nas Ciências Humanas. Desse modo

A alteridade inerente a toda pesquisa ganha, nas Ciências Humanas, uma especificidade que é o fato de se tratar de uma alteridade humana. [...] Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar. (AMORIM, 2001, p. 28-29)

A autora fala desse movimento de busca do seu outro, o pesquisador, de modo a perceber nuances que, muitas vezes por estar imerso na prática e no automatismo, não são percebidas. Na relação dialógica entre o eu e o outro, o eu não é autônomo. Assim, esse exercício de enxergar através de lentes outras, por meio do diálogo, é essencial para apropriar-se de um discurso também estrangeiro. Afirma a autora (2007) que “(...) entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir”. (AMORIM, 2007, p. 12).

De acordo com Amorim (2001)

num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. Mas, nesse caso, qual a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade, o que queremos propor é a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la. (AMORIM, 2001, p. 26)

Realizo minha pesquisa de campo em uma escola de Educação Infantil pública da cidade de Nova Iguaçu, que atende a crianças de 4 e 5 anos. Por meio de oficinas com as crianças de 5 anos, além de entrevistas com as professoras e

diretora da instituição, tenho como objetivo identificar a concepção delas de direito à EI e o que consideram uma EI de qualidade.

Na relação entre os valores do pesquisador estão imbricadas outras questões, como a dos paradigmas ele possui, suas vivências e interações, os quais segundo Kuhn (1992, p. 219) formam o conjunto de crenças, técnicas, valores e opiniões compartilhadas pelos membros de uma determinada sociedade em uma determinada época. “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham.” Assim, na interação com os atores sociais, se constrói o processo de conhecimento através da pesquisa, partindo da concepção do objeto de estudo até o resultado final do trabalho de pesquisa (MINAYO, 2008).

Vale ressaltar que, para Pereira (2012, p. 64)

O pesquisador nas ciências humanas, será sempre um sujeito debruçando subjetivamente sobre a produção de um outro – um outro que, necessariamente, identifica-se com o pesquisador em sua condição de humanidade, ao mesmo tempo que se diferencia dele pelo lugar social que ocupa na pesquisa. É essa diferença que instaura a possibilidade do diálogo e da pesquisa, conferindo às ciências humanas seu caráter eminentemente alteritário. (p. 64)

A observação ocorre duas vezes por semana, e durará seis meses. Realizarei doze oficinas (seis com cada grupo de alunos), previamente autorizadas pela Direção da escola, de modo a dialogar com essas crianças e perceber as concepções de *educação, escola, qualidade e infância*.

A pesquisa pretende apresentar as vozes das crianças e suas concepções, visão de mundo e modos de encarar a sociedade e a realidade. Os objetivos serão dialogar com as crianças de 5 anos, por meio de atividades elaboradas com este fim; identificar e mapear as condições de acesso às instituições de Educação infantil na cidade de Nova Iguaçu, bem como a concepção de criança e infância da instituição.

De acordo com Freitas (2007, p. 31), a esse respeito

na observação etnográfica interpretativa está presente a autoridade do pesquisador que representa os sujeitos, enquanto na nova perspectiva o pesquisador está *com* os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados. De fato, o que se busca com esta observação não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico, mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado.

No primeiro mês, apenas observei o cotidiano da turma e me familiarizei com as crianças, de modo que, na realização das oficinas, elas participem o mais ativamente possível. No término desse mês, conversei com as crianças, explicando o trabalho que desenvolveremos e perguntando quem gostaria de participar, ou seja, pedindo sua autorização como partícipes da investigação.

De acordo com Pereira, (2012, p. 79)

A apresentação da pesquisa às crianças, enquanto construção de um ambiente, não é uma atividade menor ou meramente protocolar no contexto da pesquisa. É preciso que o pesquisador tenha clareza de que, ao criar um determinado ambiente de pesquisa, está também criando possibilidades de horizontes para seus interlocutores.

Todas as crianças mostraram interesse em participar da pesquisa e autorizaram. Já realizamos três oficinas, que foram filmadas. O próximo passo é fazer uma análise conjunta com as crianças. Num primeiro momento após a realização das oficinas, elas foram chamadas para conversarmos sobre os vídeos, para que tivessem a possibilidade de atribuir sentidos próprios ao que disseram e fizeram. Posteriormente, criei as categorias para fazer minha análise, tendo em vista a análise delas.

Como a turma tem 26 alunos, na realização das oficinas cada grupo tem cerca de 13 crianças e conto com um auxiliar. Desta forma, dividi a turma em dois grupos nas atividades internas e deixei o grupo inteiro quando são externas. Realizei uma reunião com os pais e responsáveis das crianças, explicando os objetivos do trabalho e pedindo autorização também deles para que seus filhos participassem. Todos concordaram e autorizaram.

Para a montagem das oficinas contei com a participação prévia das crianças. Conversaremos sobre o tipo de atividade que gostam mais de fazer (desenhar, pintar, dramatizar, jogar, contar histórias etc.) para adaptar meu planejamento aos interesses delas.

Para iniciar o diálogo, minha estratégia inicial foi a de apresentar filmes curtos relacionados à temática dos direitos das crianças, bem como, ler histórias e montar cartazes elaborados coletivamente com elas, partindo das noções “direitos cumpridos” x “direitos não cumpridos” pela sociedade (relacionado aos lugares que a criança deveria ocupar – baseado no vídeo 1 “Mudar o mundo”) e da montagem com as fotos.

No vídeo 1, um menino está numa estação de trem com o avô e vai dar uma volta ao mundo. Pela janela do trem, o que o menino vê é o não cumprimento dos direitos básicos das crianças. Para resolver a situação, ele faz desenhos que retratam como as situações deveriam ser e, como num passe de mágica, o sonho do garoto se torna realidade.

Apresentam-se os seguintes acontecimentos no vídeo: 1º criança negra subnutrida – desenho da criança com direito à alimentação garantido; 2º crianças em situação de rua – criança com direito à moradia garantido; 3º crianças cuidando da casa e de seus irmãos menores, como se adultos fossem – crianças com direito à família garantido; 4º crianças sem escola – crianças com o direito à educação assegurado; 5º crianças trabalhando nas ruas – o direito à brincadeira é garantido; 6º criança sofrendo com a violência física e com a guerra – direito à paz fica assegurado.

No final do filme ele reencontra o avô na estação. Uma pomba pega o livro com os desenhos do menino e sai voando. As folhas vão caindo e as crianças as pegam, num ato que simboliza que os direitos de cada uma foram garantidos pela mão de cada criança. A ideia principal é mostrar que o que é bom para as crianças constitui um direito que deve ser assegurado por alguém.

Os dados da pesquisa também serão obtidos por meio das oficinas e das entrevistas com os profissionais da escola e com o representante da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Além dos vídeos e do uso da literatura infantil, me utilizarei do instrumento “histórias para completar”, de Madeleine B. Thomas, usado por Silvia Cruz em suas pesquisas com crianças. Trata-se de apresentar inícios de histórias que evidenciam o cotidiano das crianças dentro e fora da escola, com a proposta de que continuem a contá-la, imaginando como prosseguiriam e seu desfecho. (CRUZ, 2004, p. 5). Essa estratégia possibilitará às crianças expressarem o modo como se veem no contexto da escola e fora dele, além das suas percepções sobre o que consideram mais/menos interessante na escola e sua opinião acerca dos direitos humanos (à alimentação, educação, moradia, família, ao brincar).

## **CAPÍTULO 3 – O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Neste capítulo será apresentado o aparato legislativo que garante à criança de zero a cinco anos o acesso à Educação Infantil, apontando a mudança da visão de criança e sua caracterização, a partir da Constituição Federal de 1988, como sujeito de direitos. Abordará o tratamento dado à EI pela CF, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por meio de pontos-chave.

Serão analisados aspectos relacionados às políticas públicas em Educação Infantil para a garantia de sua efetivação como direito dos documentos relacionados do MEC e do CNE, que objetivam uma educação adequada e de qualidade à faixa etária atendida.

### **3.1. Educação – direito social**

Parece tão simples afirmar que a educação é um direito de todos, que muitos sequer podem preocupar-se em pensar no caminho trilhado para que tal declaração hoje pareça tão banal. Entretanto, o direito à educação escolar é fruto de demandas constantes no seio da sociedade.

Segundo Cury (2002), vivemos novos desafios no mundo contemporâneo e a cidadania também os enfrenta à medida que deve se reafirmar a todo instante, sem que se esqueça da luta histórica que garantiu os direitos da cidadania. Afirma que a educação, como um desses direitos e uma “dimensão fundante da cidadania”, nunca perderá sua atualidade no debate. Diz ainda que em todo o mundo as legislações garantem o acesso à educação de seus cidadãos. Assim, “tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”. (CURY, 2002, p. 246).

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. (CURY, 2002, p. 246).

A Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, apresenta mudanças com relação ao tratamento dado à educação infantil, pois a partir dela esta etapa passa a ser vista como direito da criança, e não da mãe que trabalha. Dos artigos 205 ao 214 apresenta um rol dedicado apenas à Educação e alça a criança a sujeito de direito, garantindo a educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, por força da emenda Constitucional nº 59 de 2009.

Cury trata da importância do direito constar na legislação, em primeiro lugar, para que posteriormente possa ser reconhecido e garantido. Ademais, fala da função da lei, no sentido de indicar “os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras”. (*idem*).

A CF, em seu artigo 6º afirma a *educação* como direito social, ao lado de outros como “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010)

Segundo Amin (2014, p. 49)

A intensa mobilização de organizações populares nacionais e de atores da área da infância e juventude, acrescida da pressão de organismos internacionais, como o Unicef, foi essencial para que o legislador constituinte se tornasse sensível a uma causa já reconhecida como primordial em diversos documentos internacionais, como a Declaração de Genebra, de 1924; a Declaração Americana Sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica, 1969) e Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras Mínimas de Beijing (Res. 40/33 da Assembleia Geral, de 29 de novembro de 1985. A nova ordem rompeu, assim, com o já consolidado modelo da situação irregular e adotou a doutrina da proteção integral.

O atendimento à Educação Infantil, entretanto, tem avançado bastante nos últimos anos. Nesse sentido, conforme a Política Nacional de Educação Infantil (2006) “a educação infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.” (PNEI, 2006, p. 7). Da creche e seu caráter assistencialista ao modelo pedagógico atual muito se discutiu e é inegável que tenha havido evolução, uma vez que tanto crianças como adolescentes não mais são vistos como simples

objetos de “proteção” e se tornam beneficiários da doutrina da proteção integral, o que permite afirmar que, no plano do direito infantojuvenil, este é um momento único da história brasileira. (AMIN, 2014, p. 43)

Vale ressaltar que

na história da educação de nosso país foi construído um caminho para chegar à criança em sua realidade e concretude histórica, social, cultural, política, econômica, para atender às suas necessidades e, finalmente, chegar a uma política pública de educação infantil como direito da criança e dever do Estado, a sociedade e da família que deve ser atendido com prioridade absoluta. (NUNES 2011, p. 9)

Neste contexto, podemos asseverar que em termos legislativos o Brasil já avançou bastante, pois temos o reconhecimento da educação infantil como direito na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Todavia, temos que avançar no que diz respeito à garantia de que esse direito à educação se efetive na prática e que não seja planejado para ocorrer sem definição de prazos.

A satisfação com o marco legal avançado, no entanto, sofre um impacto negativo diante do precário nível de cumprimento do direito para todas as crianças à educação infantil de qualidade e do dever do Estado na sua garantia. A realidade é instada a acompanhar o quadro legal, mas clama por maior e urgente aproximação. O ideal estampado no conjunto de direitos da criança, do dever da família, da sociedade e do Estado e formulado nas políticas públicas de educação (infantil) está distante do que acontece no “pátio da escola”. (MEC, 2013, p. 31)

O que poderiam significar avanços neste campo seria a oferta de vagas nas creches e pré-escolas, a formação adequada dos profissionais para atuarem na EI, dentre outros aspectos igualmente importantes para assegurar não somente a educação, mas a sua qualidade.

De acordo com Leite Filho e Nunes (2013, p. 68)

Nem sempre se teve no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação das crianças pequenas, o que permite dizer que, por muitos séculos, não se reconheceu o acesso às instituições de educação destinadas a pré-escolares como um direito.

Bobbio problematiza essa questão ao afirmar que “um direito cujo reconhecimento e cuja efetiva proteção são adiados *sine die*, além de confiados à vontade de sujeitos cuja obrigação de executar o ‘programa’ é apenas uma

obrigação moral ou, no máximo, política, pode ainda ser chamado corretamente de ‘direito’?”. (BOBBIO, 2004, p. 72)

Ainda nesta direção, o autor assegura que

num discurso geral sobre os direitos do homem, deve-se ter a preocupação inicial de manter a distinção entre teoria e prática, ou melhor, deve-se ter em mente, antes de mais nada, que teoria e prática percorrem duas estradas diversas e a velocidades muito desiguais. Quero dizer que, nestes últimos anos, falou-se e continua a se falar de direitos do homem, entre eruditos, filósofos, juristas, sociólogos e políticos, muito mais do que se conseguiu fazer até agora para que eles sejam reconhecidos e protegidos efetivamente, ou seja, para transformar aspirações (nobres, mas vagas), exigências (justas, mas débeis), em direitos propriamente ditos (isto é, no sentido em que os juristas falam de “direito”). (BOBBIO, 2004, p. 62)

Fica claro, segundo a afirmação do autor, que não se trata apenas de discutir ou exigir que constem nas leis os direitos se, de fato, não se tornam realidade na vida daqueles aos quais se dirigem. De nada adianta haver leis avançadas, no que tange à Educação Infantil, se na prática não há garantia dos direitos que prescrevem.

As leis não fazem a realidade, são, antes, motivadas por ela em vista de valores e princípios que a sociedade quer ver conformando sua organização e moldando a vida coletiva. Em outras palavras, as leis representam marcos de conquista de direitos. (MEC, 2013, p. 32)

Na medida em que a legislação se torna “letra morta”, cabe à sociedade, cada vez mais, buscar alternativas que assegurem a efetivação dos direitos das crianças.

Para Cury (2002)

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p. 247)

Sobre essa questão, Bobbio alega que “com relação aos direitos políticos e aos direitos sociais, existem diferenças de indivíduo para indivíduo, ou melhor, de

grupos de indivíduos para grupos de indivíduos, diferenças que são até agora relevantes”. (BOBBIO, 2004, p. 65)

Dessa maneira, a educação, como direito social, requer a atuação do Estado para a garantia de sua efetividade e acesso a todos. Nesse sentido, o mesmo autor diz sobre os direitos sociais que “para sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à sua proteção efetiva, (...) é necessária a ampliação do poder dos poderes do Estado.” (BOBBIO, 2004, p. 67). Assim, de acordo com Nunes (2011), há um Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente em nosso país que cumpre esse papel. Desse modo, tanto o Conselho Tutelar, os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Ministério Público, bem como outras organizações da sociedade, existem porque devem cuidar para que esses se efetivem, desde o nascimento das crianças. (NUNES, 2011, p. 33).

Para Amin, (2014, p. 51)

Crianças e adolescentes deixam de ser objeto de proteção assistencial e passam a titulares de direitos subjetivos. Para assegurá-los é estabelecido um sistema de garantia de direitos, que se materializa no Município, a quem cabe estabelecer a política de atendimentos dos direitos da criança e do adolescente, por meio do Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente (CMDCA), bem como, numa cogestão com a sociedade civil, executá-la.

Ainda que haja previsão legal e sejam instituídos Conselhos dedicados à fiscalização do cumprimento das leis, a implantação do sistema de garantias é uma tarefa árdua que requer dos operadores da área da infância e juventude muito trabalho e cobrança. (AMIN, 2014, p. 51)

Com essa acepção, Bobbio (2004) afirma que há dois planos, um ideal e outro real. Ademais, diz que os direitos do homem se modificam a cada dia, se ampliando cada vez mais. Dessa maneira, não bastam argumentos para defendê-los, mas sim, devem-se criar alternativas para que sua efetividade seja protegida, uma vez que as pretensões devem ser acompanhadas por mecanismos que as satisfaçam. Ainda segundo o autor, “poder-se-iam multiplicar os exemplos de contraste entre as declarações solenes e sua consecução, entre a grandiosidade das promessas e a miséria das realizações”. (BOBBIO, 2004, p. 60)

### 3.2. Criança – prioridade absoluta

Com relação ao dever de garantir a EI, a CF 1988 elenca em seu art. 205 que tal função cabe ao Estado e à família, em colaboração com a sociedade de modo geral.

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

Fica claro após a leitura do artigo a quem cabe a garantia do direito à educação, mas é o artigo 227 que esclarece o lugar que a criança passa a ocupar na sociedade regida pela nova CF.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, *com absoluta prioridade*, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Além do novo lugar ocupado pela criança no campo dos direitos, a Carta Magna apresenta os princípios que devem reger a educação nacional no art. 206. Para esta pesquisa, interessam sobretudo os incisos I, IV e VII.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o *acesso* e permanência na escola;  
IV - *gratuidade* do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
VII - garantia de padrão de *qualidade*.

Assim, os estudos teóricos realizados tanto por universidades como por centros de pesquisa brasileiros tem contribuído para que surgisse uma nova concepção das crianças e sua capacidade criadora, passando a ser vista como produtor de cultura e sujeito de direitos, bem como um ser sócio-histórico que atua na sociedade na qual está inserido. Desse modo, é afirmada a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, possibilitando, por outro lado, outra função para as ações que são desenvolvidas com as crianças, segundo suas especificidades. (PNEI, 2006, p. 8).

O ensino deve ser gratuito em estabelecimentos oficiais, de qualidade e deve-se garantir igual acesso a todos que o demandarem. De acordo com a emenda Constitucional nº 59 de 2009, dos 4 aos 17 anos.

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

I - educação básica obrigatória e gratuita *dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade*, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Essa caracterização da criança como um ser que merece proteção especial não surge naturalmente na sociedade, antes, é fruto de uma evolução e de estudos e debates que comprovam essa necessidade de especificação. Para Bobbio (2004), a ampliação dos direitos do homem ocorre de acordo com categorias específicas. Nesse sentido, o homem deixa de ser visto de maneira genérica para ser encarado de acordo com suas especificidades. Ou seja, são levadas em consideração características de sua diversidade que os distinguem, quais sejam, a idade, o sexo ou as condições físicas, por exemplo, que não possibilitam que sejam tratados igualmente. O autor conclui que “a mulher é diferente do homem; a criança, do adulto; o adulto, do velho; o sadio, do doente etc.” (BOBBIO, 2004, p.64)

Cabe ressaltar que ainda que haja uma Constituição garantindo os direitos, dos mais básicos aos mais específicos, o funcionamento de mecanismos sociais que os garantam é mais importante que os próprios direitos. Ainda Bobbio considera que

a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 2004, p. 74)

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, por sua vez, regulamentando o art. 227 da Constituição Federal, ratifica a visão da criança e do adolescente apresentada pela CF e, por sua vez, os considera merecedores de proteção no que tange aos direitos humanos.

De acordo com Amin (2014, p. 50)

Coroando a revolução constitucional que colocou o Brasil no seleto rol das nações mais avançadas na defesa dos interesses infanto-juvenis, para as quais crianças e jovens são sujeitos de direito, titulares de direitos fundamentais, foi adotado o sistema garantista da doutrina da proteção integral. Objetivando regulamentar e implementar o novo sistema, foi promulgada a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, de autoria do Senador Ronan Tito e da Deputada Rita Camata<sup>5</sup>.

Segundo Amin (2014, p. 50) “O Estatuto da Criança e do Adolescente resultou da articulação de três vertentes: o movimento social, os agentes do campo jurídico e as políticas públicas.” Em seu artigo 3º ficam expostos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, os quais a criança e o adolescente devem ter assegurados para que seja possível seu “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990). Para Nunes, (2011, p. 26) “o ECA, de 1990 é que vai fazer a revolução conceitual e criar os mecanismos operacionais para a implementação dos direitos da criança no Brasil”.

Essa Lei é importantíssima, pois revela o caráter protetivo às crianças e adolescentes com relação aos direitos humanos. O ECA determina um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, visando impedir os desvios de verbas e violações dos direitos das crianças, além de mudar o olhar para a ela, que passa a ser vista como ser autônomo e portador de direitos. Apesar de ser uma lei avançada, é criticada pela visão adultocêntrica na sua elaboração e universalizar demasiadamente os conceitos de infância e família, por não contextualizar essa criança e esse adolescente à realidade brasileira. (FERREIRA, 2000, p. 184).

Sobre as mudanças empreendidas pelo ECA, que corroboram para a alteração do modo como eram vistas as crianças, Nunes afirma que

o ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a *doutrina da proteção integral*, em oposição ao *princípio da situação irregular*. (p.32)

---

<sup>5</sup> A lei n. 8.069/90 é originária do Projeto de Lei n. 5.172/90, ao qual foi anexado o projeto de Lei n.1.506/89, do Deputado Nelson Aguiar, de maior abrangência, ao qual também foram apensados vários projetos de lei. São eles os de n. 1.765/89, 2.264/89, 2.742/89, 628/83, 75/87, 1.362/89, 2.079/89, 2.526/89, 2.584/89 e 3.142/89.

O art. 53 do mesmo diploma legal reitera o recomendado pela CF, ou seja, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania”. Bem como o art. 54, em seu inciso IV, trata do dever do Estado em oferecer atendimento às crianças de zero a seis anos em creche e pré-escola, uma vez que o Estatuto foi criado antes da lei nº 11.274 de 2006, que expandiu o Ensino Fundamental, cujo início passou a ser aos 6 anos.

O ECA ainda apresenta no Capítulo II, art. 136, inciso III, alínea “a” a importante atribuição do Conselho Tutelar de promover a execução de suas decisões, podendo “requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, *educação*, serviço social, previdência, trabalho e segurança”. Se por um lado esse poder constitui uma garantia da vaga da criança na escola, por outro configura um desserviço à qualidade da educação, uma vez que em geral, a imposição da matrícula de uma criança na escola pode implicar a superlotação de uma sala de aula cuja capacidade de atendimento já ultrapassou os limites.

### **3.3. Educação Infantil e Políticas Públicas**

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com seu art. 21 “a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela *educação infantil*, ensino fundamental e ensino médio”. Em seu Art. 29 afirma que a EI “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A lei máxima da educação, a respeito da EI trata do direito à Educação e do dever do Estado, da configuração dos sistemas de ensino, da incumbência dos municípios, da oferta da EI em creches e pré-escolas, de sua organização, da educação especial, dos profissionais da educação e de sua formação.

No artigo 4º, inciso I, afirma que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em “pré-escola, ensino

fundamental e ensino médio”. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). O inciso II do mesmo artigo, por sua vez, diz que a educação infantil é gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

A Lei nº 12.796, de 2013, regulamenta a EC 59/2009, pois estende a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação para todos, dos 4 aos 17 anos. De acordo com a alteração proposta pela Lei nº 11.700, de 2008, no inciso X do art. 4º da LDB, no caso da EI e do Ensino Fundamental, a oferta de vaga deve ocorrer em escola pública mais próxima da residência de toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Assim, conforme a PNEI (2006) “a autonomia dos entes federados e o regime de colaboração são dois princípios indissociáveis no sistema federativo brasileiro”. Nesse sentido, a garantia dos direitos da criança à educação será possível na medida em que haja cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, cumprindo o previsto na CF. (PNEI, 2006, p. 14-15).

Os municípios geralmente compõem seu sistema de educação próprio, podendo ainda compor o Estadual. O sistema de ensino municipal compreende, segundo o art. 18 da LDB “I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação.”

Ainda a LDB afirma, na seção II, art. 30 que “a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Segundo Bobbio (2004),

mesmo hoje, quando o inteiro decurso histórico da humanidade parece ameaçado de morte, há zonas de luz que até o mais convicto dos pessimistas não pode ignorar (...). É nessa zona de luz que coloco, em primeiro lugar, juntamente com os movimentos ecológicos e pacifistas, o interesse crescente de movimentos, partidos e governos pela afirmação, reconhecimento e proteção dos direitos do homem. (BOBBIO, 2004, p. 51).

O direito à educação escolar é fruto de demandas constantes da sociedade, que podem gerar as Políticas Públicas para atendê-las. Ou seja, os governos, de modo político e articulando os apoios necessários, buscam satisfazer a essas

demandas postas pelos diversos atores sociais, de acordo com o interesse dos diferentes grupos, incluindo aquelas que os agentes do sistema político formularem. (RUA, p. 3).

Para Leite Filho e Nunes (2013, p. 69)

A década de 1980 foi decisiva na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis. No âmbito específico da educação, é um período no qual a sociedade civil organizada pauta a criança pequena e sua educação em suas reivindicações.

O lugar da criança também na política pública corrobora com a visão que permeia a legislação nacional da atualidade, ou seja, de sujeito histórico, protagonista e cidadão, que deve ter garantida a educação desde que nasce em instituições que assegurem o cuidar e o educar indissociáveis e que possibilitem seu desenvolvimento integral, em seus múltiplos aspectos (NUNES, 2011, p.9).

Mas o que são exatamente as Políticas Públicas? De acordo com Rua,

as políticas públicas (policies), por sua vez, são outputs, resultantes da atividade política (politics): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. (...) Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. (RUA, p. 1).

Dessa maneira, a educação pode constituir uma demanda, ou seja, um problema que, necessitando de resolução, pode ser transformado em uma política pública quando se buscam alternativas para solucioná-las, por meio dessas estratégias e decisões. A demanda torna-se um *input*, graças à sua inclusão na agenda do governo, o que requer a formulação de alternativas que levam à implementação.

Assim, a sociedade se organiza e realiza pressões para que sejam garantidos seus direitos civis, políticos e sociais. As demandas educacionais são chamadas públicas dado seu caráter de “imperatividade”. Ou seja, as decisões que emanam delas são revestidas de autoridade soberana do poder público. (RUA, p. 2). No que tange à Educação Infantil, o tratamento da criança como prioridade é fruto de luta e de mobilizações da sociedade em prol da criança e da infância (LEITE FILHO e NUNES, 2013, p. 70).

Segundo a Política Nacional de Educação Infantil (2006, p. 6) “Um aspecto importante na trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos, gerado pela

sociedade, é a pressão dos movimentos sociais organizados pela expansão e qualificação do atendimento”. (PNEI, 2006, p. 6) Esse movimento nem sempre é facilitado pelas instâncias de poder e são fruto de embates sociais que visam a garanti-los. Para Cury (2002) “esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política”. (CURY, 2002, p. 253)

Como já exposto, segundo a caracterização da EI como um direito da criança desde o nascimento, de acordo com a LDB, para Nunes (2011) a EI “vem-se tornando não só uma demanda cada vez mais expressiva, um objeto explícito da política educacional e um dever dos organismos governamentais, mas também um claro empenho de organizações da sociedade civil.” (NUNES, 2011, p.15). Desse modo, não se modifica apenas a visão da criança, mas também, do papel do Estado para que a EI seja garantida a todos, a partir dos 4 anos de idade.

A PNEI (2006) determina que cabe ao Estado a formulação de políticas e a implementação de programas, bem como viabilizar os recursos necessários com vistas a garantir à criança o desenvolvimento integral complementando a ação da família. (PNEI, 2006, p. 5).

A Política Nacional de Educação Infantil (2006) estabeleceu as seguintes Diretrizes: a) A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional; b) A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação; c) A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas; d) É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos; e) A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade; f) A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade; g) O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar; h) As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores; i) As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar; j) As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos; k) A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério; l) Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada; m) O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso; n) As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância; o) A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais; p) A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil. (PNEI, 2006, p. 17-18)

É possível notar que essas diretrizes são amplas, mas reiteram o previsto na legislação constitucional e infraconstitucional que trata da educação, como a responsabilidade pela EI ser do setor educacional, e não mais da assistência social, como ocorreu por muito tempo; a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e a complementaridade da EI à ação familiar; o dever do Estado em oferecer a

educação (nesse aspecto, o que muda é a opção da família por escolhê-la, ao menos a partir dos 4 anos de idade, graças à expansão da obrigatoriedade a partir de 2016); a integração das crianças especiais nas escolas regulares.

A respeito da Educação Especial, prevista no item “e” da PNEI, cabe acrescentar que a Lei da Educação diz no artigo 58 que “entende-se por educação especial (...) a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e garante o atendimento, de preferência, na rede regular de ensino, de acordo com o art. 4º “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. O atendimento deve começar já na EI, segundo o § 3º do art. 58 “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. Ainda sobre esse aspecto, apresenta a possibilidade do uso de serviços especializados.

Art. 58 (...) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A relação entre a garantia em lei e a efetividade da educação especial é a mesma existente a respeito da EI mesma. A existência de políticas públicas afirmando o direito, não necessariamente garante sua execução na prática. Assim, são necessários os órgãos de controle e fiscalização, como os Conselhos Tutelares, por exemplo, visando à concretização das previsões legais. Entretanto, eles devem ser acionados pelos pais ou responsáveis pelas crianças.

Além disso, a PNEI afirma a responsabilidade das instituições em elaborar sua proposta pedagógica com participação das(os) professoras(es); trata de seu papel e dos demais profissionais que atuam nas escolas de EI; da importância do brincar; da formação de todos os profissionais da educação e da crianças de planos de cargos e salários; da articulação das políticas de EI com as de Ensino

Fundamental, Médio e Superior e com as demais modalidades, bem como às demais áreas, como Saúde, Justiça, Direitos Humanos, Assistência Social etc.

A LDB também apresenta sua concepção de profissionais da educação e atribui à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios a responsabilidade pela formação.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

É importante que a LDB evidencie a preocupação com a formação do profissional, uma vez que ela é uma das condições para que se tenha um ensino de qualidade em nosso país. Desse modo, o nível médio fica elencado como o mínimo para o trabalho com a Educação Infantil.

#### **3.4. Acesso a EI em Nova Iguaçu**

## **CAPÍTULO 4 – O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O (SEU) DIREITO À EDUCAÇÃO**

## CONCLUSÃO

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIN, A. R. **Doutrina da proteção integral**. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. (coordenação) **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. – 7. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2014.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BOBBIO, Norberto, 1909. **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. – Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRAGAGNOLO, R. G.; RIVERO, A. S. WAGNER, Z. T. **Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil**. 2013 - ANPED

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução Marta E S Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo. Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **El camino del ser humano y otros escritos**. (trad. y notas de Carlos Diaz). Salamanca: Kadnos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Eu e tu**. Tr. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Histórias do Rabi** / [Compilado e redigido por] Martin Buber; [tradução Marianne Arnsdorff... et al.]. – São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAMPOS, Maria Malta (Assessora). **Consulta sobre qualidade da educação na escola.** 2002.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_. William A. **Sociologia da Infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. – Porto Alegre: Artemed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa.** 2004 - ANPED

\_\_\_\_\_. Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** – São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pré-escola vista pelas crianças.** 2009 - ANPED

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, Marília. **Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social.** *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

JOÃO, Janaína da Silva. **Crianças, professores e famílias: (co)protagonistas da Educação Infantil.** 2009 - ANPED

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política.** In KRAMER, Sonia; NUNES, M.F.R.; CARVALHO, M.C. (orgs.). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade.** 1ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED.** 2010

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro.** – São Paulo: Cortez, 2009.

NAZARIO, Roseli. **Narrativas das experiências de crianças pequenas no contexto de uma “casa lar” do município de Florianópolis – SC.** 2011 - ANPED

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica** / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino, Vital Didonet. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OEA. **La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas**. 2010. Disponível em < <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf>>. Acesso em 03 de agosto de 2014.

PAULA, Elaine de. **Conformação ou transgressão: as relações das crianças no interior da creche**. 2009 - ANPED

PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (orgs.). **Infância em pesquisa**. – Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Pesquisa com crianças**. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. **Infância em pesquisa**. (orgs.). – Rio de Janeiro: Nau, 2012.

RUA, Maria das Graças. **Análises de Políticas Públicas: conceitos básicos**. Disponível em: < <http://projetos.dieese.org.br/projetos/SUPROF/Analisepoliticaspublicas.PDF>>. Acesso em 14 de agosto de 2014.

SALGADO, R. G.; FERRARINI, A. R. K.; LUIZ, G. M. **Crianças mirando-se no espelho da cultura: corpo e beleza na infância contemporânea**. 2012 - ANPED

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. **Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças**. 2009 - ANPED

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola**. 2009 - ANPED

Site FNDE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em 14 de agosto de 2014.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **O Primado da Presença e o Diálogo em Martin Buber**. In: ENCONTRO Internacional de Filosofia da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 1981. Disponível em: <<http://fae.unicamp.br/vonzuben/presenca.html>>. Acesso em: 15 nov. 2013.