

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REULCINÉIA ISABEL PRESTES

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS NO MUNICÍPIO DE
PONTA GROSSA: FUNDAÇÃO PROAMOR

PONTA GROSSA

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REULCINÉIA ISABEL PRESTES

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS NO MUNICÍPIO DE
PONTA GROSSA: FUNDAÇÃO PROAMOR

Dissertação apresentada para obtenção do
título de mestre na Universidade Estadual de
Ponta Grossa, na área de Educação.

Orientadora Prof. Dr^a Esméria de Lourdes
Saveli

PONTA GROSSA

2008

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

P936e Prestes, Reulcinéia Isabel
A educação da criança de 0 a 6 anos no município de
Ponta Grossa : Fundação Proamor./ Reulcinéia Isabel
Prestes. Ponta Grossa, 2008.
106p.
Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade
Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora : Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli
1. Fundação Proamor. 2. Educação infantil. 3. Políticas
Públicas. I. Saveli, Esméria de Lourdes. II.T

CDD: 379

REULCINÉIA ISABEL PRESTES

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS NO MUNICÍPIO DE PONTA
GROSSA: FUNDAÇÃO PROAMOR

Dissertação para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado em Educação da
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de História e Políticas Públicas

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2008.

Professora Doutora Esméria de Lourdes Saveli
Professora Orientadora

Professora Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula
Professora Doutora do Programa de Mestrado em Educação – UEPG

Professora Maria Antonia de Souza
Professora Doutora do Programa de Mestrado em Educação - Faculdades Tuiuti

Professora Solange Moraes Barros
Professora Doutora do Programa de Mestrado em Ciências Sociais – UEPG

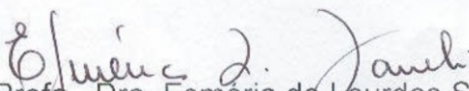
TERMO DE APROVAÇÃO

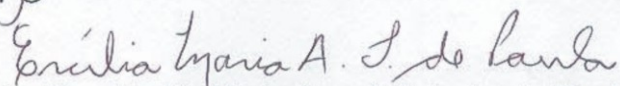
REULCINÉIA ISABEL PRESTES

**A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS NO MUNICÍPIO DE PONTA
GROSSA: FUNDAÇÃO PROAMOR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora


Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli
UEPG


Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
UEPG


Profa. Dra. Solange Aparecida Barbosa Moraes Barros
UEPG


Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
TUIUTI

Ponta Grossa, 17 de março de 2008

AGRADECIMENTOS

A Professora Doutora Esméria de Lourdes Saveli pela contribuição com seus conhecimentos e pela sensibilidade em perceber as fragilidades.

As Professoras Dottoras da Banca Examinadora pelas contribuições precisas.

A minha família.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo acerca da trajetória de atendimento educacional da criança de zero a seis anos no município de Ponta Grossa – Estado do Paraná a partir da Fundação PROAMOR. Foram analisadas as políticas nacionais e os encaminhamentos destas localmente. O estudo focou os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais no contexto do atendimento da criança. Buscou-se compreender as concepções de criança que deram suporte ao atendimento da Fundação e os desmembramentos desencadeados pelas mudanças legais referentes ao período de 1987 a 2000, enfocado na pesquisa. A investigação propôs recuperar a história da Fundação no contexto de sua criação, implantação até o momento de transição do atendimento das crianças de zero a seis anos para a Secretaria de Educação conforme a determinação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. O aporte teórico permitiu organizar um quadro teórico das concepções, legislações e políticas voltadas para a criança pequena. Com fundamento nas concepções pedagógicas e legais de criança este trabalho procedeu a análise dos desdobramentos que confluíram nas ações ao entorno da criança no macro e no microssistema presentes na Fundação PROAMOR. Apontou-se o atendimento voltado para o cuidado da criança e as contradições entre o que desejaria a criança e o que foi ofertado, que era de direito desta.

Palavras-chave: Fundação PROAMOR. Educação Infantil. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study focuses the trajectory of care about child on its zero to six years old into PROAMOR Foundation in Ponta Grossa State of Paraná. The local and national policies were analyzed to observe the actions coming from them toward to child. The historic, social, economic, political and cultural aspects were considered through the child context caring. The understanding about the conceptions and theories that provided support to the actions to child offered reference to analyze the period focused – 1987 a 2000 in the Foundation. It searched to rescue the history of Foundation raising to the articulation the caring of child by the Educational Department as the Brazilian legal determination Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. It was organized a theoretical frame to point the actions and policies around the child and childhood. The analysis had the micro and macro system as model into PROAMOR Foundation. Also the research showed the distance between children's desires and the work provided by the PROAMOR Foundation.

Key-words: Child. Public policies. Child care.

LISTA DE SIGLAS

CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
FEA/USP	Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo
FIA	Fundação Instituto de Administração
CEATS	Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
MNMMR	Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação de Bem Estar do Menor
AEB	Associação Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CIACS	Centros Integrados de Assistência às Crianças
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FLBA	Fundação Legião Brasileira de Assistência
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEEC	Secretaria Estadual da Cultura

SOS	Serviço de Obras Sociais
TC	Tribunal de Contas
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 A CRIANÇA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E NAS LEIS EDUCACIONAIS DELAS DERIVADAS.....	13
1.1 SUJEITO CRIANÇA	13
1.2 A CRIANÇA IDEALIZADA	16
1.3 A CRIANÇA E A INFÂNCIA HOJE	18
1.4 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA POLÍTICA	21
1.5 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NO BRASIL	25
1.6 A CRIANÇA E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	35
CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS	37
2.1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS	37
2.2 A CRIANÇA NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA	41
2.3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NAS LEIS EDUCACIONAIS BRASILEIRA	49
2.4 DA ESPONTANEIDADE À LEGALIDADE: CUIDAR E EDUCAR	56
2.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	61
2.6 DA LEGALIDADE À OBJETIVIDADE: LONGO CAMINHO A PERCORRER	63
CAPÍTULO 3 A CRIANÇA NA FUNDAÇÃO PROAMOR	65
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1.1 Dos encaminhamentos da pesquisa empírica	66
3.1.2 Os critérios	67
3.2 UM POUCO SOBRE PONTA GROSSA	69
3.2.1 Ponta Grossa e a trajetória da educação	71
3.2.2 Os prefeitos na educação	72
3.2.3 O atendimento da criança em Ponta Grossa até 1987.....	76
3.3 UMA FUNDAÇÃO CHAMADA PROAMOR	78
3.3.1 Sobre o objeto de estudo.....	79
3.3.2 Da criação da Fundação PROAMOR	79

3.3.3 Dos objetivos da Fundação PROAMOR	79
3.3.4 Do estatuto da Fundação PROAMOR	82
3.3.5 Das verbas da fundação PROAMOR	84
3.3.6 Da educação, dos atendentes e dos professores na Fundação PROAMOR	90
3.3.7 Dos projetos da Fundação PROAMOR	92
3.3.8 A criança na Fundação PROAMOR	94
3.3.9 Sobre as creches	95
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

A visão da sociedade sobre a criança é ordenada pelo contexto histórico, social, político, econômico e cultural. É a partir das transformações provocadas por mudanças na estrutura familiar que a sociedade percebe que uma nova ordem social se apresenta e na qual precisa se inserir. As transformações provocadas pela industrialização atraíram a mulher ao mercado de trabalho. As condições econômicas, o desejo de emancipação, a busca pela autonomia, e no caso da grande maioria feminina a necessidade de complementação da renda familiar ou mesmo a responsabilidade pelo sustento da casa mobilizaram a mulher para a inserção no mundo do trabalho. Economicamente um novo quadro se desenha tanto para a mulher quanto para os filhos. A mãe precisará de suporte, de quem assuma suas funções de dona de casa, que cuide dos seus filhos e a criança não poderá ficar sozinha à mercê do acaso. O primeiro capítulo deste trabalho apresenta as concepções teóricas sobre a criança e contextualiza os aspectos sociais, culturais, políticos que influenciaram o atendimento à criança em virtude dessa ordem. Discute os encaminhamentos legais e questiona os ordenamentos políticos e econômicos que influenciaram as entidades de atendimento à criança na história e seus reflexos hoje. Aborda uma retrospectiva histórica dos conceitos de infância e de criança que nortearam as ações da sociedade. Apresenta também, diferentes percepções dos estudiosos da infância no contexto mundial e nacional.

O segundo capítulo busca recuperar os encaminhamentos legais referentes à educação da criança nas Constituições, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente e nos ordenamentos e desdobramentos que se configuraram a partir das leis. O estudo apoiou-se nas concepções de infância e criança abordadas nos dispositivos legais emanados do governo federal para orientar as ações educacionais voltadas para a criança de zero a seis anos. Aponta a omissão do Estado nas ações de atendimento da criança, tanto nas políticas do contexto nacional quanto local que fundamentaram o trabalho em instituições de atendimento como creches e pré-escolas. Busca discutir a visão da assistência sobre o atendimento prestado à criança e o contexto histórico-social que estigmatizou a creche como entidade voltada para o atendimento dos filhos da classe trabalhadora. A partir das reflexões de Abramowicz (2003); Ariès (1978); Castanho (2004); Khulmann (1998); Kramer (1992, 1996); Rosemberg (2002); Rousseau (1995) e Steinberg (1997, 2001). Sustentaram esta

discussão os autores: discute a perspectiva de uma educação infantil para a criança de zero a seis anos que a considere como sujeito concreto.

O terceiro capítulo deste trabalho procurou promover uma discussão articulada entre a história da infância, as constituições, legislações e políticas voltadas para a educação e as práticas de atendimento para a criança de zero a seis anos no contexto da Fundação PROAMOR. Procedeu a uma análise do contexto das ações desenvolvidas para angariar fundos para a manutenção das crianças das creches e voltou-se para recuperar a história de criação desta Fundação. Analisou as estratégias definidas pelos curadores para a sensibilização, mobilização social, captação e utilização de recursos financeiros para apoiar as ações das entidades mantidas pela Fundação. Discutiu a articulação entre as orientações advindas da esfera federal, voltadas para a infância, com as ações desenvolvidas pela Fundação PROAMOR. Neste capítulo foram apontados os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos documentos e das atas das reuniões de curadores da Fundação PROAMOR. Contemplou ainda, uma discussão sobre o regimento e os estatutos da Fundação PROAMOR, no período de 1987 a 2000.

Após várias leituras das atas, elaborou-se um quadro sinótico com as informações mais pertinentes sobre a infância, classe social, educação, recursos financeiros tanto a captação quanto a destinação, e sobre os profissionais que atendiam a criança. Essa organização permitiu elencar núcleos temáticos para a discussão e análise das informações.

A escolha da educação infantil como objeto de estudos está ligada à prática docente desta pesquisadora. Durante a trajetória profissional me foi possível atuar como professora de classe de crianças do maternal, de jardim I e II e posteriormente como coordenadora em escola particular e, professora de classe de crianças de seis anos em escola pública. Esta experiência impulsionou para a busca de suporte teórico que permitisse construir um conjunto de conhecimentos que balizasse as ações e as práticas no espaço de trabalho com as crianças. Paralelamente a docência no Curso Superior ao ministrar aulas de Didática e de Metodologia de Educação Infantil foram determinantes para perseguir o aprofundamento das questões sociais e as relações com o contexto econômico, político e cultural imbricados na concepção de criança e infância.

Por um lado trabalho com a criança permite ao adulto desvendar e recuperar um universo que por vezes fica esquecido, porém latente. São memórias de brincadeiras, de cantigas, de cheiros, de sabores, de sustos, de medos que, encobertos pela capa da maturidade da idade adulta, precisam da intervenção de uma criança para que venham à tona! Por outro, é necessário aprofundar os conhecimentos tanto para a docência com os

acadêmicos quanto com os pequenos na busca da superação da tradição histórica e cultural de que quanto menor a criança menos conhecimentos será necessário ao professor para desenvolver seu trabalho. Nesse contexto é que me inscrevo para investigar e pretensiosamente tentar compreender o universo da criança e suas relações.

Espera-se que as discussões apresentadas nesta pesquisa possam trazer contribuições para a compreensão das políticas de assistência e das ações delas advindas e também inteirar-se das concepções de criança e do sentido da educação para a criança de zero a seis anos, que se fizeram presentes até a articulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96.

CAPÍTULO 1

A CRIANÇA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E NAS LEIS EDUCACIONAIS DELAS DERIVADAS

o tempo
nós sabemos,
é mestre inquieto,
que sempre inventa
seus próprios cursos

Glória Kirinus

1. 1 O SUJEITO CRIANÇA

A discussão acerca do conceito de infância e de criança perpassa a antiga Grécia, Idade Média e chega aos nossos dias ainda apontando fragilidades quanto a esse período da vida do homem. Entre as linhas que se dispõem a estudar a criança e a infância podem ser citadas pesquisas no campo jurídico, econômico, político, médico, sanitário, religioso, social educacional para citar apenas alguns.

No campo social um estudo sobre as representações da criança e da infância é apresentado por Ariès (1978) que buscou analisar a iconografia de expressões, vestuário e ações de crianças em pinturas, esculturas e escritos literários da era medieval até a modernidade. Os dados sobre as concepções de infância e de criança foram por ele organizados a partir de sua interpretação da representação de crianças expressadas por artistas que registraram de alguma forma a história da criança e da infância no contexto familiar. Em sua obra *História Social da Infância e da Família*, Ariès mostra o aparecimento da infância na Europa entre os séculos XVI e XVII e a despreocupação da família com relação aos cuidados específicos que deveriam ser dispensados à criança antes deste período. Entendia-se que esta não tinha sentimentos ou pensamentos próprios e, portanto, para a criança não era necessário diferenciar tratamento e atitudes daquelas dispensadas aos adultos.

Dentre as poucas referências alusivas à criança, esta se encontra representada na literatura em poemas, na ciência nos tratados de puericultura e na arte, como parte integrante das famílias pintadas em quadros. Na convivência com o adulto e dependente deste, a criança era comparada a quase um animal de estimação, que divertia aos demais e com o qual se brincava, engraçadinha, mas não sujeito ator/autor de suas ações. Estavam presentes

sentimentos ambivalentes ora de mimo, ora de descartabilidade da criança pela família e pela sociedade. De acordo com Ariès (1978, p.10):

As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair do anonimato.

Ariès (1978) afirma que até a Idade Média, os relatos dos quais se tem conhecimento acerca da cronologia da vida, estão contidos nos tratados pseudocientíficos. Estes apresentam a divisão em infância e puerilidade, juventude e adolescência e velhice e senilidade. Na condição de objeto, a criança não era legalmente identificada ou registrada pela família. Não tinha o *status* de ser cidadão ou quiçá de pertença à sociedade civil. Esta condição foi superada a partir das transformações sociais advindas do mercantilismo e legitimadas pela Igreja que, para ter controle do desenvolvimento populacional e econômico, exigiu que os pais registrassem seus filhos. O termo criança categorizava a todos os indivíduos, do *enfant*¹ até a idade na qual já era considerado adulto, entre 10 e 13 anos. O desenvolvimento físico era critério para que a criança assumisse papéis sociais dos adultos prolongando a infância como transição para a vida adulta.

Em relação à infância, Ariès (1978, p.104) aponta a existência de dois sentimentos percebidos pela sociedade burguesa no que tange a criança. O primeiro deles de *papiricação* proveniente de uma cultura que foi se construindo no ambiente familiar que se fortaleceu quando a criança deixou de desempenhar um papel produtivo na sociedade porque a entendia como frágil e indefesa. A *papiricação* requereu dos adultos, atenção e cuidados para que a criança sobrevivesse. Isto suscitou a idéia de que a criança era inocente e ingênua. A concepção de imperfeição e incompletude da criança na exposição e convivência desta com os adultos, a influência externa da igreja e da justiça suscitou o sentimento de *moralização* termo citado por Ariès (1973). Era preciso moralizar e disciplinar a criança freqüentemente exposta aos assuntos sexuais e este papel foi desempenhado pela escola.

De acordo com Ariès (1978), as noções de tratamento e moralidade nas atitudes para com a criança foram objeto de reflexão de educadores. A partir de suas concepções e escrúpulos, com raízes nos princípios religiosos, os educadores consideravam a criança sem pecado e frágil e que, ao crescer, deveria permanecer inocente. Em consequência desta concepção os educadores limitaram as obras para leitura disponibilizadas nos colégios e

¹ “Enfant significa criança, que significa não falante. Do nascimento até aos sete anos, considerava-se que a pessoa não tinha condições físicas ou psicológicas para a estruturação do pensamento e tampouco para a verbalização deste.” (ARIÈS 1978, p.36)

alteraram a metodologia de ensino para uma vertente moralista. Pois *era preciso disciplinar e moralizar* o aluno a criança, Ariès (1978, p.105).

A infância ficou demarcada pelo ingresso da criança na vida escolar. As consideradas ‘crianças pequenas’, termo utilizado para as crianças que não estavam em idade escolar, ficavam fora da escola. A escola era moralizadora e reguladora das ações da criança e deveria voltar sua metodologia para desenvolver bons costumes no aluno, Para tanto se afirmava que

[...] é tão importante cuidar das crianças que devemos preferir esta obrigação à todas as outras quando a obediência no-la impõe, e, mais ainda, até mesmo às nossas satisfações particulares, mesmo quando elas se referem a coisas espirituais. (ARIÈS, 1978, p.87)

Ariès (1978) discute que a percepção sobre cuidar implicava a educação do corpo e da alma. Cuidar do corpo que não deveria ceder às tentações da carne provocadas pelo convívio com os adultos e com a família. Portanto, era necessário cuidar da moral e dos bons costumes para que a criança não ficasse exposta a agruras e perversidades. Cuidar para que a criança não se perdesse no mundo de inutilidades e sem sentido. A criança era afastada do convívio do lar assim que podia ter uma compreensão maior do mundo para não se deixar contaminar por ele. A criança era frágil demais e não saberia discernir o certo do errado. A preservação da inocência da criança seria garantida pela educação escolar.

Observa-se a preocupação com a escolarização da criança para a moralização e afastamento desta dos mimos da família. A educação escolar destinava-se a todas as crianças, ricas ou pobres, porém não era obrigatório que as famílias matriculassem seus filhos na escola. Enquanto instituição de ensino a escola era voltada para os filhos das famílias mais abastadas. Para uma classe menos privilegiada existiam os colégios, de vocação religiosa, que sobreviviam de fundos de seus doadores e abrigavam os estudantes pobres.

A inserção da criança na escola acontecia por volta dos dez anos, pois em virtude da falta de registros de nascimento ou outro documento que o valha, não se tinha certeza da idade cronológica desta. A escola apresentava metodologia de ensino e organização. Havia uma sistemática organização com manuais didáticos divididos em graus elementares, secundários e escola de retórica. Os alunos sentavam-se no chão forrado com palha em círculos à moda dos índios. As salas de aula eram alugadas pelo mestre ou se utilizava espaço livre na igreja. As classes eram compostas de crianças e adultos de seis a vinte anos ou mais com até duzentos alunos. A metodologia de ensino era voltada para a repetição dos conteúdos, extremamente valorizados por professores, e das regras de moral e boa conduta, sem distinção da instrução e da cultura que os sujeitos, criança e homem, tinham acumulado. O que a escola levava em consideração era a vontade de aprender do aluno e a matéria a ser ensinada. Aquém de ser

instrumento de transformação social, a escola “era instrumento para a educação da infância e da juventude em geral.” (ARIÈS, 1978, p.108). A escola ficava relegada ao ato volitivo do sujeito que a freqüentava até a conclusão se assim lhe interessasse.

O autor acima citado afirma que as políticas escolares determinavam o ingresso da criança na escola somente após completar sete anos, visto que antes não a consideravam apta a freqüentá-la. Os cuidados que eram de responsabilidade da família passaram para a escola. O que se evidencia é que a escola já naquela época era determinada pelas questões sociais, políticas e econômicas do homem e era vista como legitimadora de um *status quo* que diferenciava as crianças de classe social mais baixa.

A política escolar que eliminava as crianças muito pequenas, fossem quais fossem seus dotes, que recusando-lhes a entrada na escola, quer- como era mais comum- concentrando-as nas classes mais baixas, ou ainda fazendo-as repetir o ano, implicava um sentimento novo de distinção entre uma primeira infância mais longa, e a infância propriamente escolástica. (ARIÈS, 1978, p.114)

A concepção de criança e de infância foi sustentada pela crença familiar que o mundo, a sociedade adulta lhe causava danos e que a escola seria a redentora que prepararia pela disciplina severa a criança para o enfrentamento da vida adulta. A criança precisava ser modelada nos padrões de moralidade e a infância era considerada um período de preparação para a vida adulta.

1.2 A CRIANÇA IDEALIZADA

A infância no século XVIII teve grande contribuição para sua conceituação. Um dos maiores pensadores daquele século foi Jean Jacques Rousseau, cujas idéias abordaram uma compreensão da infância e da criança que romperam com a pedagogia tradicional. Com uma consciência social bastante crítica, este pensador deixou uma produção para a educação da criança detalhando princípios educativos que balizam o pensamento pedagógico contemporâneo.

A sua obra pedagógica fundamentou-se na educação de “Emílio”, uma criança imaginária da qual Rousseau (1999) seria o preceptor. Seus preceitos educativos contemplaram explicitamente os meninos a partir de uma divisão da infância em três períodos distintos. A primeira infância ou a “Idade do Instinto” que abrangia os três primeiros anos de vida, a segunda infância ou “Idade das Sensações”, entre os quatro e doze anos e a terceira

infância ou “terceiro estado da infância” a “Idade das Idéias” com a puberdade. Seus preceitos educativos foram demonstrados em um plano educacional que contemplava três aspectos: a “Educação da Natureza”, a “Educação dos Homens” e a “Educação das Coisas” (grifos do autor).

Segundo este estudioso da infância, o início da instrução deveria começar a partir dos primeiros momentos da vida do homem. Contrário ao pensamento social da Idade Média no qual a criança era tolhida em seus movimentos e, não manifestava seus sentimentos, o autor inaugura o pensamento educativo centrado no desenvolvimento das potencialidades naturais da criança atribuindo importância às motivações e à vontade desta. O interesse do aluno deveria nortear o mestre em sua tarefa de educar e estimular seu aluno para a livre expressão, observar sua vontade e o seu caráter e, sobretudo livrá-lo dos males. Os elementos característicos das fases da infância seriam orientadores do processo educativo da criança. Esta faria suas próprias perguntas as quais encaminhariam os procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento da razão.

Rousseau (1999) atribuiu importante papel à família na vida da criança. Ao discutir a formação de caráter, criticava a posição das mães que não amamentavam seus filhos entregando-os às amas-de-leite. Segundo ele, os sentimentos de crueldade e ingratidão na criança teriam seus princípios na separação traumática entre a mãe e o filho que passava a ser eternamente grata àquela que lhe alimentou. Como a educação do homem começava com o seu nascimento, este já teria suas primeiras lições instruídas pelo contato com quem o amamentasse. Ele afirmava que caberia aos adultos – pais - livrarem a criança dos hábitos para que crescesse livre e senhora de si.

De acordo com o autor acima citado, a aprendizagem era empírica e afetiva. Portanto, a relação do homem com a sua própria natureza deveria ser considerada dentro de quatro princípios denominados por ele como ‘máximas’. A primeira delas tratava das capacidades físicas da criança que deveria ser respeitada, a segunda sobre o suporte físico e intelectual que o adulto deveria prover para os menores, a terceira alerta para que se desse à criança o necessário, não estimulando a fantasia e a quarta orientava a conhecer a criança pela observação de sua linguagem para interpretação de seus desejos.

Em relação à segunda infância a metodologia rousseauiana propõe raciocinar com a criança e acompanhar o ritmo, o crescimento e a valorização das características próprias dela, colocando-a no centro do processo educativo. Ele critica a artificialidade, o intelectualismo e a autoridade pedante presentes na educação. A educação da criança de responsabilidade de um preceptor poderia comprometer ideologicamente essa educação. Estando a mercê do

pensamento e das crenças de um só indivíduo, a criança poderia se transformar num adulto em miniatura o que a limitaria a viver a vida de outro que não a sua. Para Rousseau uma educação nesses moldes estava fundamentada no fim e não no início e de modo natural. A esse respeito, Rousseau (1999, p.86) justifica sua posição, afirmando que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; termos jovens doutores e velhas crianças

Portanto, da cultura de criança sem voz até a Idade Média, salta-se qualitativamente para uma cultura da infância que considera o homem como resultado de experiências e valores apreendidos nas primeiras fases de sua vida.

Rousseau (1999) apresenta o homem como naturalmente um ser de bondade que abriga em si sentimentos nobres, porém corruptível pela sociedade. Para este pensador a compreensão da infância estava ligada a uma visão simplificada da realidade respeitando a harmonia do mundo físico e não permitindo que os conflitos causados pelo homem comprometessem a educação da criança. Sua teoria coloca a criança como um ser com características próprias, diferentes dos adultos, o que para a época é um salto qualitativo no pensamento que envolve a compreensão da criança e do conceito de infância.

Embora Rousseau tivesse apontado passo-a-passo como deveria ser a educação da criança, sua obra é limitada por tratar de uma criança idealizada, da qual não se podem descrever reações e emoções tão linearmente como o faz em relação ao Emílio. É inegável a contribuição da obra para a educação da criança pequena tanto para a época – século XVII- como para os nossos dias, especialmente no que diz respeito a educar pela experiência concreta e pelas situações problema para a qual a criança deverá buscar soluções pelo ensaio e erro.

1.3 A CRIANÇA E A INFÂNCIA HOJE

A criança e a infância compõem distintos temas de estudo hoje. Produções acadêmicas de teses e dissertações têm se apropriado da discussão da criança e da infância como diferentes categorias as quais agregam epistemologias distintas que abordam desde as relações sociais, econômicas, culturais e políticas até um conceito universal e descontextualizado de criança e infância.

A abordagem de uma criança universal é difundida por concepções derivativas de políticas econômicas dos programas desenvolvidos por agências financiadoras de investimento na criança e na infância. Concepção esta presente no dicionário que apresenta o vocábulo criança

[Do b – lat. Creantia, criantia]S. f. 1. Ser humano de pouca idade, menino ou menina. [Sin.: *párvulo*, e (lus.) *puto*.(grifos do autor)] 2. Pessoa ingênua, infantil: Não desconfia de nada. Ant. Criação, educação. Criança de peito. A que ainda mama; menino do peito. grifos do autor (CRIANÇA, 2004, p. ??)

Observa-se, nesta perspectiva, uma criança como um ser de características particulares da idade, que constituem um período da vida do homem, ainda que, meninos e meninas. Não há, porém, espaço para um ser que reserva em si peculiaridades distintas quanto à sua constituição. Neste sentido, a criança não é sujeito histórico, social e autora de seus pensamentos e ações. A diferenciação entre os diversos grupos de criança está presente e é nivelado igualmente pela idade, compondo apenas dois critérios de distinção – a idade e o gênero.

Ainda o mesmo dicionário apresenta a infância como

[Do lat. *Infantia*. (grifos do autor)] S.f. 1. Período de crescimento, no ser humano que vai do nascimento até a puberdade; meninice, puerícia. 2. As crianças. 3. *Fig.* O primeiro período de existência numa instituição, sociedade, arte, etc. 4. *Psicol.* Período da vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade. 5. *Bras. Pop.* Ingenuidade, simplicidade [...].grifos do autor (INFÂNCIA, 2004, p. ??)

A definição de infância apresentada pelo dicionário parece ter um significado mais complexo que o de criança. A infância é entendida apenas como um período da vida determinada biologicamente sendo invariável a todas as crianças, independente de raça, gênero, sociedade ou cultura. Pela definição da Psicologia contida no verbete, a infância da mesma maneira contempla os aspectos biológicos porque explica a divisão das fases da infância com base nos características da anatomia e da fisiologia. É importante lembrar que os caracteres psicológicos não necessariamente acompanham os biológicos e, portanto, há uma contradição ao conceituar a infância dentro de uma perspectiva hermética apenas de crescimento e fases.

A infância, além de nominar um período da vida do homem, deve ser entendida em diferentes aspectos. A criança não está estaticamente inserida nela. Há diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais que corroboram para diferentes conceitos de infância de

acordo com o espaço e o tempo que ela ocupa. É necessário considerar o contexto e as referências ao entorno da infância para uma aproximação do conceito, pois está articulada a época, a classe social e a raça.

Para Heywood (2004) a criança é uma variável de análise social a qual não pode ser considerada separadamente de classe, gênero e etnicidade e a infância é uma categoria que discute a idade do homem, mas não pode ser investigada isoladamente sem relacionar as diferenciações sociais a que pertence. Há diferenças substanciais entre a infância e os procedimentos dos adultos em relação a criança da classe média e a criança da classe trabalhadora, na criação de meninos e meninas, na educação entre os filhos de famílias protestantes e católicas, citando apenas alguns exemplos.

O autor supracitado aborda também a criança como ativa na determinação de sua vida bem como daqueles que estão à sua volta. Nesta perspectiva considera-se a interação da criança com o adulto ambos com seus papéis sociais e culturais. Para ele é importante a [...] interação da criança com pais, vizinhos, médicos, empregadores, policiais e similares. É a partir das relações com seus pares e com os adultos, que a criança vai se constituindo sujeito de suas ações, manifestando seus desejos e pensamentos e se apropriando de sua vida.

Outra definição para a criança está contida no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). No seu texto, “Art. 2º [...] criança [...] é a pessoa até doze anos incompletos [...]”. Este conceito explicitamente está voltado para a cronologia, porém um olhar mais aprofundado coloca a infância como categoria que considera a sociedade, a cultura, os determinantes econômicos em um determinado tempo e lugar. Esta lei discute a criança pertencente a seus próprios sistemas de classes, de idades e seus sistemas de status e de papel social. A referência à idade é em relação às fases específicas da vida porque o aspecto sociológico da lei garante à criança seus direitos mais legítimos de habitação, saúde e educação entre outros.

Na perspectiva de categorizar a criança Kuhlmann (1998) a discute sob referenciais naturais e universais, porém como uma condição social e historicamente construída. As especificidades da história, da cultura dão suporte à vivência da criança concreta a qual pertence a classe social, gênero e etnia. A criança, ser social e histórico é produtora de cultura mediada pela interação com os adultos e nesta cultura é que se justificam e legitimam as diferenças dos conceitos de infância. Kuhlmann (1998, p. 31) acerca da criança e da infância afirma que:

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e

lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história.

A concepção da criança como criadora, ser de múltiplas relações é sustentada por Kramer. Para esta autora, a criança deve ser entendida como sujeito social, produtora de cultura e história. Ela vive num grupo e pertence a uma classe social. Como sujeito da história a criança precisa ser ouvida pelo adulto e respeitada na forma como pensa e age. A respeito das implicações deste conceito na forma do tratamento do adulto para com a criança, Kramer (2005, p.5) afirma que “[...] é preciso ver a criança como sujeito e oferecer possibilidades para que ela produza, seja respeitada na escola, na creche e na vida social. Para isso é fundamental que ela tenha condições de moradia, saúde e emprego para sua família.”

Pensar a criança no contexto de um ser de relações múltiplas – como sociais, culturais, econômicas e políticas supõe compreender a infância como condição da vida do homem a qual deve ser respeitada dentro de suas especificidades e peculiaridades e num contexto de tempo e espaço.

1.4 A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA POLÍTICA

A criança também tem sido objeto de discussão sobre as ações políticas, econômicas e sociais que impactam especialmente sobre suas condições de saúde e educação. Stephens (apud PENN, 2002) discute a visão da infância na perspectiva apresentada e reafirmada por documentos expedidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Os encaminhamentos mostram que há uma distinta divisão entre as visões sobre a criança e a infância entre os países do primeiro e dos países em desenvolvimento e, por conseguinte, orientações políticas diferenciadas. No entanto, isto não corresponde a elaboração de encaminhamentos políticos que primem pelas características e particularidades específicas tanto das crianças de países mais desenvolvidos quanto dos países mais pobres. Ao contrário, de acordo com a autora é a visão simplificada e idealizada de infância do primeiro mundo que subsidia as políticas para a saúde e a educação das crianças dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

De acordo com Stephens (apud PENN, 2002) nos países desenvolvidos do primeiro mundo, a criança pertence a uma categoria de infância, diretamente ligada à sociedade de consumo, a qual é parcela de uma clientela alvo da mídia, estratificada e individualizada. Há toda uma indústria que disponibiliza um aparato de vestuário, alimentação, lazer, entre outros, que focam a criança como público consumidor estimulado por propagandas que visam atingir a infância de diferentes classes sociais. Esta posição é também sustentada por Steinberg (2001). A autora discute a criança como consumidora assídua de produtos feitos especialmente para ela. Nesse sentido há todo um estudo sobre o consumo de massa a partir de uma lógica capitalista com estratégias mercadológica de marketing própria para o estímulo do consumo infantil. Isto inclui produtos de higiene, vestuário, calçados, mobiliário, alimentos, leitura e literatura, brinquedos etc. Steinberg (2001) aponta que inclusive a adaptação dos espaços como shoppings, lojas e supermercados privilegiam lugares específicos para a criança ficar enquanto os pais fazem compras. Isto demanda uma disponibilização de entretenimento e um aparato de alimentos e bens de consumo para a distração da criança. A autora questiona o pensamento e o processo educacional nas instituições escolares e a relação destes em torno de uma sociedade consumidora infantil e a produção do conhecimento. Esta perspectiva contribui para a crença da criança como indivíduo único, cuja cultura legitima o pensamento de que a criança é o capital humano do futuro. Neste sentido, a criança há de apropriar-se dos bens de consumo na infância pra tornar-se um produtor desses bens quando adulta.

No Brasil, a criança também está ligada à sociedade de consumo. De filha do consumidor, hoje ela se inscreve como uma consumidora não em potencial, mas latente. Opina, escolhe, decide e faz valer sua influência as compras da família. Seja na decisão de que tipo de iogurte, de bolacha, de chocolate aprecia. Sua decisão perpassa pela escolha do brinquedo ao vestuário. Por outro lado a indústria brasileira investe neste nicho infantil considerando o potencial rentável presente no universo das crianças. Paralelamente há a adultização da infância. Os calçados, somente para citar alguns exemplos, são concebidos no modelo adulto, com saltos, sem respeitar a anatomia característica do corpo da criança. As roupas, como calças e jaquetas em *jeans*, são confeccionados em tecido firme, beirando ao rústico que não oferecem conforto ou elasticidade e limita o movimento tão peculiar a vida, a atividade da criança. E são todos ampla e intencionalmente veiculados em propagandas pela mídia, destinados a atrair, a capturar a atenção da criança. No modelo de criança consumidora, fica implícita, camuflada a expectativa da criança produtora. A que produzirá bens de consumo e poderá dispor deles, comprá-los.

Este conceito é difundido pelo Banco Mundial. As publicações de Young² a respeito da análise das políticas do Banco Mundial apontam que investimentos na educação da criança pequena, entendida como a faixa etária de zero a cinco anos, devem garantir uma sociedade mais produtiva, pois, “[...] podem aumentar a eficiência da educação primária e secundária, podem contribuir para maior produtividade e rendas futuras, bem como reduzir o custo de serviços públicos [...]”.(apud ROSEMBERG 2002, p.13)

A crítica contundente de Stephens (apud PENN, 2002) é que os modelos de investimento do Banco Mundial em programas para a infância são orientados pelos programas norte-americanos os quais não consideram a concepção ou a realidade das crianças dos países do terceiro mundo. A infância, concebida pelo Banco Mundial, nestes países, é enfocada como objeto para implantação e investimento de políticas sociais e econômicas destinadas a minimizar as desigualdades sociais pela via da escolarização.

A criança mais vulnerável à pobreza, e entendida como carente e desprotegida, passa a ser gerida pelo modelo da teoria do capital social que parte da premissa que a promoção da saúde e do desenvolvimento (intelectual) da criança a habilitarão para atender às necessidades do mercado de trabalho e produzirem bens de consumo. Essa perspectiva conforma toda uma sorte de estruturas organizacionais de serviços especializados no atendimento da criança em especial a criança da classe trabalhadora. A concepção de criança perpassa pelo bem estar onde pessoas e instituições se articulam para a inserção da criança no mundo social e a defendê-la como sujeito de direitos, cidadã.

As discussões internacionais sobre a criança e a infância relacionadas aos segmentos econômico, cultural, político, social e jurídico mobilizaram a criação de leis, propostas, convenções, organizações e instituições a respeito de ações, cuidado e proteção à criança. No Brasil, os reflexos da mobilização internacional se concretizaram no aspecto jurídico o qual concorreu para normatizar aspectos de assistência, da saúde e da educação da criança. A sociedade civil se organizou de maneira a situar o lugar da criança nos grupos sociais, nos direitos inerentes a ela como saúde, alimentação, moradia e educação pela via legal. Os desdobramentos legais brasileiros ocorreram a partir das necessidades e particularidades nacionais, estaduais e municipais. O quadro 1 apresenta ações e legislações voltadas para criança e infância e sintetiza as principais iniciativas e ações jurídicas referentes aos ordenamentos político, econômico, assistencial e educacional para garantir o cuidado em relação à criança.

² Trata-se de Mary Eming Young especialista sênior em Saúde Pública do Banco Mundial

<i>Evento</i>	<i>Ano</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Aplicação</i>
Brasil: Promulgada a 1ª lei - Decreto nº 1.313	1891	Determinação sobre a idade mínima de 12 anos para o trabalho.	Proibição do Trabalho Infantil
Inglaterra Criação da 1ª Entidade Internacional de Apoio à Criança	1919	Arrecadação de verbas para cuidar e proteger crianças vítimas da I Guerra Mundial..	Save the Children ('Salvem as Crianças', em português)
Brasil Criação do Primeiro Juizado de Menores	1923	Mello Mattos primeiro Juiz de Menores da América Latina.	
Genebra Aprovação da DECLARAÇÃO DE GENEBRA	1924	Documento Internacional sobre os Direitos da Criança	Documento que deu origem à "Convenção dos Direitos da Criança"
Brasil Promulgação do Código de Menores	1927	Primeiro documento legal para população menor de 18 anos	Código Mello Mattos
Brasil Criação do Ministério da Educação	1930	Ministério da Educação e Saúde Pública	Um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas
Brasil Criação do Serviço de Assistência ao Menor SAM	1942	Órgão do Ministério da Justiça equivalente ao sistema penitenciário para a população menor de 18 anos.	Instituído no Governo de Getúlio Vargas
Nações Unidas Criação ONU	1945	Organização de 50 países das Nações Unidas	Manter a paz e a segurança internacionais, a cooperação e desenvolvimento entre as nações
Nações Unidas Criação do UNICEF	1946	Fundo das Nações Unidas para a Infância criado em 11 de dezembro	Fornecer assistência emergencial a milhões de crianças no período do pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China
Nações Unidas Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948	Instrumento regulatório que ajudaria a evitar o surgimento de outra guerra das dimensões da II Guerra Mundial	Abrangência internacional
Brasil Instalação do UNICEF	1950	Programas de proteção à saúde da criança e das gestantes	Instalado em João Pessoa (PB) estados do nordeste brasileiro.
Nações Unidas Declaração Universal dos Direitos da Criança	1959	Assembléia Geral das Nações Unidas	Direitos aplicáveis à população infantil.
Brasil Criação Fundação do Bem Estar do Menor Funabem	1964	Formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor	Substituta do SAM criada por Lei no primeiro governo militar. Correlatas Febens
Polônia Sementes da Convenção dos Direitos da Criança	1978	O governo apresenta à comunidade Internacional uma proposta de Convenção Internacional dos Direitos das Crianças.	A convenção é instrumento de direito mais forte que a declaração. Sugere princípios pelos quais os povos devem guiar-se. Confere a esses direitos pela força de lei internacional, não sendo, no entanto, soberana aos direitos nacionais.
ONU Ano Internacional da Criança	1979	Definido pela ONU o ano internacional da criança	
Brasil Aprovação do Segundo Código de Menores	1979	Revogado, o Código de Menores Mello Mattos é substituído pelo Código de	Mantém a mesma linha de arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-

		Menores de 79	juvenil.
Brasil Criação da Pastoral da Criança	1983	Fundada, em nome da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) Redes de solidariedade para a proteção da criança e do adolescente	Engajamento entre a Igreja e a sociedade civil, que vem desenvolvendo uma metodologia de combate a fome e a desnutrição infantil
Brasil Surgimento do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)	1985	Sem fins lucrativos para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros voltados aos meninos e meninas de rua.	Fundação em São Bernardo do Campo
Brasil Reunião da Assembléia Constituinte	1987	Instalada em 01/02, presidida pelo Deputado Ulysses Guimarães concretiza os direitos da criança e do adolescente na Constituição Brasileira.	Artigo 227, que será a base para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente
Brasil Promulgação da Constituição Federal do	1988	Promulgada Constituição de 1988 após 18 meses de trabalho da Assembléia Constituinte.	“Constituição Cidadã”. Marcada por avanços na área social, novo modelo de gestão das políticas sociais participação das comunidades através dos conselhos deliberativos e consultivos.
Nações Unidas Aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança	1989	Em 20/11, Aprovação pela Assembléia Geral do texto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Após dez anos de discussão por grupos não governamentais	Importantes tratados de direitos humanos, ratificado por todos os países membros da ONU com exceção dos Estados Unidos e da Somália
Brasil Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/9	1990	13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente é considerado um documento exemplar de direitos humanos	Concebido a partir do debate de idéias e da participação de vários segmentos sociais envolvidos com a causa da infância
Brasil Criação da Fundação Abrinq	1990	Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente	Promover a defesa dos direitos e o exercício da cidadania da criança e do adolescente
Brasil Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA	1992	Criado por Lei Federal em dezembro de 1992. Formulação de políticas públicas e a destinação de recursos para o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente.	Sua constituição se dá de forma paritária entre membros do governo e membros da sociedade civil organizada.
Brasil I Conferência Nacional dos Direitos da Criança	1995	Ampliar a discussão relativa aos direitos da criança e do adolescente, o CONANDA propôs a realização da primeira Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.	A cada dois anos, de maneira seqüencial nos níveis regionais (no caso das metrópoles), municipais, estaduais e nacional.

Quadro 1 Ações e Legislações voltadas para criança e infância

Fonte: Fundação Telefônica Fundação Instituto de Administração Universidade de São Paulo, 2008

Nota: Dados trabalhados pela autora.

1.5 A INFÂNCIA E A CRIANÇA NO BRASIL

Entre as décadas de 1940 a 1970 o processo de urbanização do país foi acelerado em função da oferta de emprego nas cidades, promovendo a mobilidade do homem do campo para os centros urbanos. A população cada vez mais empobrecida em virtude dos baixos salários desenhava uma estrutura a qual não comportava o modelo do homem – pai de família com provedor único do sustento da casa e a mãe a que ficava em casa cuidando dos filhos. A mulher – mãe era conclamada a inserir-se no mercado de trabalho para auxiliar no sustento da família. Esta realidade demandava espaços de apoio e assistência aos filhos menores, como creches, jardins de infância e/ou pré-escolas. Este contexto trouxe a tona uma concepção de infância a ser discutida como um período transitório da vida do homem e a criança como alguém que precisava ser cuidada.

A Assistência Social, o Ministério da Saúde e da Educação, Organizações não governamentais, etc. instigados por organismos internacionais como, por exemplo, UNESCO e UNICEF, mobilizavam-se em direção a instituírem e regulamentarem ações voltadas para o atendimento da criança em função da demanda vigente. Algumas lutas e movimentos se articularam no interior de entidades e instituições públicas e privadas reivindicando leis e políticas públicas para normatizar o atendimento da criança pequena dentro das instituições educacionais. Nas universidades públicas³ e particulares⁴ (FONTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2003) foram promovidos espaços de discussão através de Seminários, Fórum de Debates, Congressos, Simpósios e outros. Nos cursos de formação de professores, de graduação em Pedagogia mais diretamente, os movimentos e debates ganharam força e repercussão nacional mobilizando alunos e professores para a elaboração de propostas e diretrizes voltadas para os aspectos legais e pedagógicos do trabalho a ser desenvolvido nas instituições de atendimento a criança.

De acordo com dados da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica (2006) a ausência de uma legislação educacional vigente e assertiva e a ideologia do discurso da educação compensatória das carências próprias da criança das classes trabalhadoras e a insuficiência de recursos financeiros contribuíram para a expansão das instituições de atendimento a criança fora do sistema de ensino. Estas formas de atendimento não primavam por critérios básicos de atendimento como formação pedagógica dos atendentes que trabalhavam diretamente com a criança, infra-estrutura adequada. A ausência

³ FCC- Fundação Carlos Chagas- SP, UFSCar, UNICAMP, USP/LABRIMP, USP/COSEAS, USP/CINDEDI, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, – UFMG Grupo de Pesquisa e Interdisciplinaridade em Educação Infantil, GEEMPA, RS UFRGS/GEIN, UFSC/NEE 0a6.

⁴ PUC– Curso de Especialização em Educação Infantil

de uma política governamental que atendesse às necessidades da faixa etária de zero a seis anos elencava uma série de conseqüências prejudiciais ao atendimento da criança. Entre elas foram citadas a falta de recursos financeiros, propostas pedagógicas específicas que contemplassem aspectos teórico-metodológicos, psicológicos, sociológicos e filosóficos, materiais didático-pedagógicos e estrutura física.

No Brasil, a história da infância e da criança sofre influências e é reflexo do pensamento e ideologias dos movimentos que embalaram a criança pequena nos Estados Unidos e Europa. Dois estudiosos da infância Khulmann (1998) e Kramer (1984) trouxeram importantes contribuições para a compreensão do conceito de criança e de infância para subsidiar esta pesquisa.

Kramer (1984) discute as ações para a criança e para a infância e organiza um quadro de referência sobre os principais movimentos e órgãos de atendimento à criança. De acordo com a autora, a primeira fase de atendimento a criança foi marcada pela inexistência de ações voltadas à criança. Esta estudiosa recupera a história da criança a partir dos relatos do médico Moncorvo Filho, um dos pioneiros a registrar a história da criança no Brasil que organizou o histórico da infância em três momentos distintos. No primeiro período que vai de 1500 até 1874, têm-se registro no Brasil de ações escassas dirigidas à criança. Os relatos sobre a infância foram apresentados na perspectiva higienista, a qual definiu como ‘infância desditosa’ (grifos do autor). De acordo com o dicionário Aurélio o termo desditoso refere-se a infeliz, desventurada, desdita. Desditosa a infância enquanto período ou a criança que pertence a esse período?

No segundo período, de 1874 a 1899, foram registradas iniciativas médico-higienistas de atendimento à criança. Estes tinham um caráter preconceituoso e Kramer (1984) ao abordar o histórico de Moncorvo Filho aponta que os médicos valorizavam de forma diferente crianças filhas de escravos (negras) das filhas dos senhores – a elite. A partir dos relatos, a autora denuncia a falta de interesse da administração pública pelo atendimento à criança. Este era proposto e mantido em sua maioria por grupos privados. Embora se começasse a pensar sobre a infância, ainda eram esparsas e localizadas as ações de proteção da criança. Podem ser elencados os Asilos de Meninos Desvalidos no Rio de Janeiro, Institutos de Menores Artífices em Minas Gerais e os colégios de amparo à infância. O foco era a criança das classes desfavorecidas.

O terceiro período, de 1899 a 1930, registrado por Moncorvo Filho e citado por Kramer (1984) foi caracterizado por ações voltadas para a criança menor de oito anos. Foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil com a incumbência de

elaborar leis que regulamentaram a vida e a saúde dos recém-nascidos, foram prestados serviços das amas de leite, e ofertados atendimentos de assistência as crianças trabalhadoras e criminosas, buscou atender a criança pobre, doente e defeituosa e ainda criou maternidades, creches e jardins de infância. A fundação do Instituto culminou com a tentativa de organizar o atendimento à criança. Foi um período marcado por congressos, leis e regulamentações de ações para a infância, denominado assistência científica. De acordo com a autora, em 1908 começou a funcionar a primeira creche cientificamente dirigida destinada a atender crianças de até dois anos filhos de operários e em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles.

Nesse momento há que se ressaltar que as iniciativas educacionais eram poucas em consequência das poucas verbas destinadas à educação e a infância era considerada desvalida e abandonada.

A segunda fase do atendimento à criança no período de 1930 a 1980 aponta os reflexos políticos, sociais e econômicos como determinantes para a compreensão da criança em suas necessidades mais básicas. O modelo de importação, a reorganização dos aparelhos do Estado o crescimento industrial e a ampliação da classe média contribuíram para uma visão voltada para os programas de atendimento à infância. Estes programas mais que voltados para a criança carente eram escudos governamentais que usariam a infância para auto-promoção. A esse respeito Kramer (1984, p.59) analisa que “[...] num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância.”

Em 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) a qual dependia do apoio da Federação das Associações Comerciais e Confederação Nacional das Indústrias. Inicialmente o objetivo era a proteção da criança carente. Após a guerra a entidade concentrou esforços no atendimento a maternidade e a infância. Mantida inicialmente pelo governo e entidades, esta instituição passou a fundação e a ser mantida pela renda líquida da Loteria Esportiva Federal. Nesse contexto, em 1966 assumiu a adolescência para seu atendimento. Em 1974, a LBA transformada em Fundação, propõe o Projeto Casulo de atendimento a criança de zero a seis anos. Este programa previa baixo custo e pela sua estrutura proporcionava tempo livre para que as mães trabalhassem.

Segundo Kramer (1984), os documentos oficiais desta entidade focavam a criança como sujeito concreto e de direitos e fugia da perspectiva da educação compensatória ou da carência cultural, porém foram poucos os documentos analisados. Nesse sentido parecia haver

na concepção dos documentos oficiais da Fundação Legião da Boa Vontade (FLBA) uma compreensão de que a criança concreta pertenceria à dimensão da pré-escola e esta seria a solução para os problemas de baixo rendimento da escola de 1º grau.

A autora afirma que no contexto dos anos 50 houve uma indefinição sobre quem se responsabilizava pelo atendimento da criança. Ora ficou submetido à iniciativa oficial, ora privada e ora sob a população. Nesse sentido, ficou evidenciado que não se compreendia a criança como real e a concepção de infância como carente, abstrata. Porém foram criados órgãos de atendimento à criança os quais desenvolveram ações em prol da assistência à criança e a família. Esta última era responsabilizada pelo problema da criança o que de alguma forma isentava a responsabilidade do Estado pelo atendimento. Surgiu nesse momento a criança trabalhadora que na visão do governo era positiva, pois já colabora para a grandeza do Brasil.

No entanto, debates e atribuições de responsabilidades à parte, o Estado convocou a sociedade civil composto por associações religiosas e organizações leigas e particulares para assumirem o atendimento a infância. Observe-se o caráter assistencial presente quando o atendimento deveria ser de direito e não de favor no caso da convocação da sociedade civil. O Estado criou e manteve o controle de órgãos oficiais para o atendimento de caráter assistencial e de caráter educacional. Entre eles podem-se perceber objetivos entre prestar assistência à saúde, orientação jurídica a criança e à família. Através de palestras, exposições e cursos foram desenvolvidos dentro do conceito de bem-estar da criança numa perspectiva individual-assistencialista. Kramer (1984) tece considerações a essa tendência explicando que a resolução do problema da criança menor era atribuída individualmente às pessoas/instituições que prestavam assistência, sua responsabilidade e não do Estado.

O quadro 2 organizado por Kramer (1984) dá a idéia da dimensão das ações desenvolvidas pela sociedade em relação proteção ao menor e à criança no exterior e a influência das políticas internacionais sobre as ações brasileiras.

<i>Órgão</i>	<i>Ano de criação</i>	<i>Vinculação</i>	<i>Modificações/extinção/situação atual</i>
Departamento da Criança no Brasil	1919	(setor privado) Instituto de Proteção e Assistência à Infância	<ul style="list-style-type: none"> • continuava a existir em 1938 • depois (?)
Departamento Nacional da Criança (DNCr.)	1940	(setor público) Ministério da Educação e saúde Pública	<ul style="list-style-type: none"> • subordinado ao Ministério da Saúde a partir de 1951 • transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil em 1970, atual Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil

Serviço de assistência a menores (SAM)	1941	(setor público) Ministério da Educação e Negócios Interiores	<ul style="list-style-type: none"> • extinção em 1964 • surge em 1964 a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, vinculada à Presidência da República • FUNABEM é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, a partir de 1974.
Fundos das Nações Unidas para a infância (UNICEF)	1946	(internacional) Organização das Nações Unidas (ONU)	<ul style="list-style-type: none"> • torna-se órgão permanente da ONU em 1964.
Organização Mundial de Educação Pré – Escolar (OMEP)	1948	(internacional/ setor privado)	<ul style="list-style-type: none"> • criação do Comitê-Brasil da OMEP em 1953, ligado ao setor privado.
Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)	1972	(setor público) Ministério da Saúde.	<ul style="list-style-type: none"> • LBA é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, a partir de 1974.
Projeto Casulo	1974	(setor público) Legião Brasileira de Assistência (LBA)	
Coordenação de Educação Pré – Escolar (COEPRE)	1975	(setor público) Ministério da Educação e Cultura	

Quadro 2 – Ações políticas e sociais ao entorno da criança – 1919 a 1975

Fonte: KRAMER, S. **A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

Para dar continuidade aos eventos elencados pela autora supracitada, recorreu-se aos dados apresentados por Campos, Fullgraf e Wiggers como resultado de pesquisa realizada no âmbito do projeto Early Childhood Policy Review Project, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico – OCDE. O estudo faz parte de um diagnóstico comparativo que inclui outros três países: Casaquistão, Quênia e Indonésia, conforme quadro 3.

<i>Instituição</i>	<i>Ano de criação</i>	<i>Vinculação</i>	<i>Modificação/extinção/situação atual</i>
Sociedade civil	1979	Movimento de Luta por Creches	
Ministério de Educação e acultura	1981	Programa Nacional de Educação Pré-Escolar	Expansão da Pré-escola e criação do Mobral
Sociedade civil	1985	Fundação Educar	Extinto o Mobral. Programa de pré-escolar transferido par a SEPS
União	1987	Extinção da COEPRE	Programa pré-escolar passa a coordenação da Secretaria de Ensino Básico do MEC.
Brasil Promulgação da Nova Constituição Em 05/10	1988	Nova Constituição Federal	Inclui a Educação Infantil como direito da criança e da família e dever do Estado
Brasil ECA Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990	1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	Regulamenta o direito da criança à educação

Brasil Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança	1995	Seu conteúdo baseou-se em experiência de assessoria e intervenção em creches conveniadas do Município de Belo Horizonte.	Reflete a realidade encontrada em creches, as quais contavam com uma supervisão sistemática da prefeitura
Brasil LDBEN nº 9.394/96	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Regulamenta e normatiza a educação da criança de zero a seis anos.
Brasil Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil	1998a	Orientações sobre espaço físico, saúde, formação de pessoal, entre outros,	Referência sobre as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de educação infantil em seus estados e municípios.
Brasil MEC publicou o RCNEI	1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Três volumes, para escolas de todo o país.	Subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil
Brasil Conselho Nacional de Educação	1999	Orientador da implantação das novas diretrizes legais que aprova uma série de pareceres com normas para a absorção das creches aos sistemas de educação.	Diretrizes Curriculares para as instituições de educação infantil e para os cursos de formação de professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental
Brasil Plano Nacional de Educação – PNE – (Didonet, 2001)., o , que assegurem:	2000	Desenvolvido pelas organizações da sociedade civil e no Congresso Nacional e aprovado após longos debates	Plano prevê padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de educação infantil

TABELA 3 - Ações políticas e sociais ao entorno da criança – de 1979 a 2000

Fonte: CAMPOS, M. M. M., FÜLLGRAF, J., WIGGERS, V. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, nº 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

Nota: dados trabalhados pela autora.

A história da infância e da criança numa perspectiva histórica foi discutida por Khulmann (1998) o qual apresenta um referencial analítico com base em fontes documentais, textos e encaminhamentos internacionais e nacionais que nortearam as ações dirigidas à criança no Brasil.

Este estudioso da infância contribui com importantes análises no contexto histórico da criança e da infância para a compreensão das ações e políticas de atendimento desenvolvidas em relação à criança. A história da criança e da infância tem seu marco registrado por volta de 1879. Há referência de registros em jornais acerca de creches. Como por exemplo, pode-se citar no Rio de Janeiro, o periódico – *A Mãe de Família*. Este jornal dedicava, especialmente às crianças, um artigo de cunho médico denominado *A Creche (asilos para a primeira infância)*. Em um de seus artigos o médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Vinelli (apud KUHLMANN, 1998, p. 83) discutia o cuidado das crianças, filhos das escravas, que passaria à responsabilidade das donas de casa. Outra preocupação manifestada pelo médico referia-se à convivência entre as crianças filhas dos

senhores e as crianças, filhas das escravas. Estas eram vistas como criaturazinhas “[...] amanhã [...] convertidas em inimigos de nossa tranquilidade e [...]” honra. Kuhlmann. (1998, p. 83) Esta manifestação dizia respeito à Lei do Ventre Livre que determinava:

Art. 1º. Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§1º. Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. As crianças ficariam com as crianças dos senhores da casa grande.

Ainda resgatando a história da infância e da criança, o autor apresenta relatos sobre a Exposição Pedagógica em 1883, referentes ao interesse privado na educação pré-escolar e público para a implantação de jardins-de-infância. Em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, são fundados jardins-de-infância de cunho privado. Em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, é fundado o primeiro jardim-de-infância público. Em 1899, no Rio de Janeiro, a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado funda a primeira creche brasileira para filhos de operários. Posteriormente outras indústrias criaram creches para o atendimento dos filhos de suas mães operárias. É importante ressaltar que as creches vinculadas às indústrias não foram instituídas para legitimar um direito do cidadão, das trabalhadoras, mas como órgãos de filantropia.

Também em 1899 foi fundado, por Arthur Moncorvo Filho, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que se estendeu pelo país. Este ofertava serviços de pré-natais, puericultura, higiene infantil, hospitais infantis e desenvolvia o Programa Gota de Leite para distribuição do leite. Das 22 filiais, 11 ofertavam creches pelas cidades de Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador e Santos. Estes serviços foram caracterizados por uma concepção médico-higienista a qual difundia conhecimentos sobre microorganismos e doenças (KUHLMANN, 1998, p.91)

Preocupados com a mortalidade infantil, médicos propuseram a pasteurização do leite de vaca [...] e discutiam projetos para construção de escolas, implantação de serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil.

Uma iniciativa de profissionalização do atendimento à infância e da criança surgiu em 1901 em São Paulo. Anália Franco fundou a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva. Era uma sociedade destinada ao amparo da infância e educação à mulher, composta por senhoras, entre elas, professoras.

Em 1906, a infância ganhou a assistência do Patronato do Menor, fundado por juristas no Distrito Federal. Este Patronato inaugurou em, 1908, a Creche Central, e a “finalidade era abrigar as criancinhas cujas mães busquem trabalho fora do lar.” Kuhlmann (1998, p.87). Esta se tornou a matriz de outros institutos inaugurados em bairros da cidade. Em 1916, foi fundada a Assistência Santa Thereza, localizada também, no Distrito Federal. Constava de seu programa, atendimentos em creche diurna e recolhimento das crianças desamparadas. Esse período se caracterizou pela assistência caritativa e filantrópica. O autor aponta que o cuidado com a criança foi pensado e discutido em uma época em que não se considerava a criança como sujeito da história ou a infância como um período importante para a constituição desse sujeito. A caridade, quase sempre ligada a princípios religiosos, nortearia as ações em relação à criança instigadas pela emoção, empatia e pelo sentimento de piedade. Por sua vez a filantropia fez o papel do Estado no atendimento da criança desprivilegiada. Havia a necessidade de se pensar racionalmente as ações voltadas à criança.

Alguns encaminhamentos de ordem médicos-científicos foram desenvolvidos e buscaram atender a criança pobre. Essa era a divisão econômica presente no final do século XIX e início do século XX. Mobilizados por políticas internacionais, calcadas numa concepção norte-americana conforme o modelo de civilização da época, encontros e congressos foram organizados para apresentar e discutir a situação da infância no mundo. No Brasil esses eventos também se fizeram ecoar. Considerava-se que os setores sociais, em especial a educação, deveriam atender aos padrões da civilização ocidental moderna, normatizados a partir dos países centrais. No caso do Brasil, a influência americana determinou a ordem das políticas e programas a serem desenvolvidos na América Latina. Kuhlmann (1998) discute os encaminhamentos científicos e culturais produzidos pelas mediações e representações da Congregação Continental Americana.

Podem ser citados, como exemplos, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, e a sua reedição em 1926. O Dia da Criança foi instituído tendo o término desse primeiro Congresso como referência. Posteriormente, seguiram-se outros desses eventos em nível nacional e Pan-americanos.

Nesses congressos eram discutidas as ações para o atendimento da criança pobre enfatizando-se à necessidade de “sancionar uma lei uniforme de proteção à infância abandonada e delinqüente”. (KUHLMANN, 1998, p.53). Entre as pautas estavam tópicos como leis, documentos, regulamentações, estudos e um aparato organizacional de proteção à infância. Isto concorreu para a criação e propagação de instituições sociais assistenciais da infância.

Outro movimento no entorno da infância foi denominado de assistência científica. Este movimento teve fundamentação em três aspectos distintos que se intercambiavam. O primeiro preconizava a assistência como mérito pela subserviência e disciplinamento dos pobres e trabalhadores, como forma de assegurar a ordem social, os quais seriam mais facilmente atendidos. O segundo aspecto colocava que o Estado e as organizações da sociedade civil deveriam estar conciliados e trabalhar juntos em obras de beneficência. O terceiro aspecto da assistência científica buscava a sistematização das ações e legitimava as que se pautavam pelos conhecimentos científicos, que de acordo com Kuhlmann, (1998, p. 67), “a interpretação era naturalizada e cristalizada das relações e estruturas sociais”. Havia o pensamento corrente de que os serviços prestados à criança seriam de baixa qualidade a despeito da filantropia e da caridade, e reafirmando sua crítica, cita a comunicação intitulada de *O Atual Regime Social Soluciona o Problema da Proteção à Infância?* - de Maria Lacerda de Moura, escrita para o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que denuncia as festas chiques para arrecadação de fundos caritativos e que pouco sobrava para as instituições. Quanto a concepção de dar ela afirma. “Não é justo dar caridosamente aquilo que nos sobra e que acumulamos, às vezes, à custa do trabalho alheio. Dar, não; restituir”. (MOURA apud (KUHLMANN, 1998)

Acerca da educação escolar da criança pequena Kuhlmann (1998) questiona que a separação entre educar e cuidar não é tão óbvia. Mais que separar essas duas categorias é necessário observar as instituições não a partir de suas origens ou da ausência de propósitos educacionais, e sim, é preciso observar as crianças e a faixa etária que se propunham a atender.

O autor historicizou o atendimento a criança quanto a oferta de creches pelas indústrias nos idos dos anos 20 destinadas às filhas de mães e pais trabalhadores. Apontou também o Liceu Feminino para preparar professoras para as escolas maternais, estas concebidas como creches e jardins de infância. Há que se discutir que a creche não era amplamente defendida pela sociedade da época por se entender que a responsabilidade pelo cuidado da criança caberia à mãe, haja vista que a creche era chamada de mal necessário. Havia uma tendência para se desenvolver os trabalhos nos jardins de infância com inspiração na pedagogia Froebeliana com princípios na simplicidade e rigidez de vida. O autor apresentou, a partir de suas pesquisas, os modelos de rotina previamente estabelecidos nas creches e jardins de infância, os quais, conforme a metodologia proposta por Froebel considerava que a repetição das coisas em coro, seguindo um mestre, era muito importante como exercício de compreensão, intuição, designação e facilidade da palavra.

As discussões contemporâneas sobre a educação da criança versam sobre a dicotomia entre educar e cuidar. Kuhlmann (1998) questiona essas discussões apontando a indissociabilidade de ambas, pois educar e cuidar já eram percebidas como inseparáveis nas instituições que atendiam a criança. Mesmo voltada para o atendimento, as instituições tratavam de questões educativas, ainda que não tivessem, professores formados ou habilitados para desempenhar o papel de educador.

1.6 A CRIANÇA E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

As ações de atendimento foram instituídas como direito da criança a partir da Constituição de 1988 – a denominada Constituição Cidadã – e com os desdobramentos legais desta. Um exemplo disso é o já acima mencionado Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 pela força dos movimentos sociais que clamavam por institucionalizar os direitos das crianças e dos adolescentes. Direitos de educação, saúde, moradia, família entre outros, que colocaram as crianças, juntamente com os adolescentes, na preferência na ordem de formulação e na execução das políticas sociais públicas bem como deu primazia para receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias e privilégio na destinação de recursos públicos nas áreas relacionadas, o que compreende educação, saúde, moradia, convivência familiar e comunitária e demais direitos coletivos como: vida, liberdade, respeito, dignidade.

O entendimento do Estatuto sobre a criança e o adolescente *como pessoas em desenvolvimento* conforme Art. 6º permite discutir que esta concepção parece estar mais voltada para os aspectos biológicos do que para os sociais. A criança e o adolescente são sujeitos concretos, são cidadãos de direito e de deveres. São sujeitos sociais e concretos. É interessante observar que no Capítulo IV Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte, Art. 53. há um vir a ser cidadão quando afirma que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho,[...].Este artigo também faz menção à intencionalidade de a criança e o adolescente tornarem-se, virem a ser cidadãos. Este direito já não foi conquistado quando da concepção destes por seus pais? Inclusive os artigos, incisos e parágrafos que tratam do acompanhamento da gestante, parturiente e da criança, após o seu

nascimento, atribuem direitos de cidadãos à criança e ao adolescente, direito este a partir da concepção da criança.

Entretanto, os avanços podem ser observados quando o Estatuto regulamenta a indicação de criação de Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e de Conselhos Tutelares para que se façam cumprir as determinações legais e o direito das crianças, na faixa etária de zero a seis anos, de freqüentarem a escola e os centros de educação infantil. Conforme o Art. 54, IV - *atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*. O que antes era previsto somente para aquelas crianças – filhas da classe trabalhadora, a única possibilidade de atendimento passa a direito adquirido das famílias e das crianças e rompe com o caráter da filantropia, pois embora este serviço fosse ofertado as creches nem sempre atendiam a demanda de crianças por carência de vagas.

Há que se questionar se haverá hoje instituições de educação infantil com vagas suficientes para atender a demanda de crianças que necessitam dos serviços conforme determina a legislação. A esse respeito Furini (1998) discute que os avanços legais não representam necessariamente avanços concretos e aplicáveis. Segundo a autora, a superação fica mais no texto dos projetos que nos contextos das ações cotidianas. O Estado nem sempre oferece condições e estrutura para o atendimento à demanda vigente de crianças que precisam ou pais que gostariam de incluir seus filhos, de zero a seis anos, nas instituições de educação infantil. Porém, o Estatuto da Criança e do Adolescente, permitiu que as vozes das crianças pudessem ao menos serem ouvidas na garantia de moradia, saúde, na garantia de moradia, saúde, alimentação e educação.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

2.1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

No Brasil, as primeiras constituições sequer faziam qualquer menção à infância em seus artigos referentes à educação. A criança menor de seis anos parecia não existir e, conseqüentemente, não tinha quaisquer direitos educacionais assegurados.

A Constituinte de 20 de outubro de 1823 tornava livre do Estado a instrução elementar e permitia que a iniciativa privada ofertasse a ‘instrução’ à população. Esta constituinte abriu importantes discussões acerca do ensino que convergiram para que fosse assumido pelo Império o compromisso do ensino primário a todos. De acordo com Castanho (2004), nesse período foram tomadas medidas importantes privilegiando a educação popular como forma de pressão para a ampliação da educação à sociedade. A instrução a todos se resumia a poucos privilegiados que a ela tinham acesso, visto que, a escola se institucionalizaria posteriormente.

A educação ganhou status de instrução popular na primeira Constituição Brasileira, que foi outorgada em 24 de março de 1824 no período Imperial. Esta Constituição estabeleceu, entre os direitos civis e políticos, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades.

Em seu artigo 179 garante:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...] 32 A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

[33] Colégios universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-
artes e letras. . (BRASIL 2004).

A lei não esclarecia o que seria a cidadania ou o conceito de cidadão para a época ou se a criança já era considerada cidadã. Não ficava claro a partir de qual idade o sujeito ingressaria na escola para o início da instrução primária. No entanto, pelo contexto da época, observava-se algum avanço ao tentar articular a instrução primária, à secundária e à universitária. Ao mesmo tempo em que a Lei afirmava que a ‘inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros era garantida’, mantinha mecanismos restritos que

disponibilizavam escola a uns poucos privilegiados e permitiam a oferta de instrução pela iniciativa privada e livrando-a do Estado. Só quem tinha dispunha de recursos financeiros podia dar-se ao luxo de estudar. Embora parecesse haver interesse em que a educação se popularizasse, ela ficou reduzida aos grupos da elite, resultado da Constituinte de 20 de outubro de 1824, cuja instrução poderia ser ofertada pela iniciativa privada.

A Lei de 15 de outubro de 1827 confirmava a articulação do ensino em forma de sistema nacional, ainda que elementar e precário. (BRASIL, 2004) “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...] Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.”

Nesta lei havia a disposição para a instrução pública, pois nela determinava-se a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público, o Conselho de Estado, Conselho Legislativo e Conselho da Província. Foi a primeira tentativa de associar a educação elementar ao ensino universitário, a primeira como base do segundo. Esta lei estabelecia o magistério às mulheres, a criação de escolas para meninas, regulamentava a formação e os salários dos professores e apontava o ensino monitorial como metodologia de ensino, porém a educação da criança pequena não foi mencionada. A infância vivia num obscurantismo, numa inexistência. A lei mencionava a instrução no aspecto geral, citava meninas como uma categoria diferenciada dos meninos. Nenhuma alusão foi feita sobre a idade em que esses meninos e meninas deveriam receber a instrução ou a quem se destina a educação primária.

Em 12 de outubro de 1832, uma Lei ordenava a transformação dos Conselhos Gerais em Assembléias Legislativas Provinciais, a aprovação das Resoluções dos Conselhos Provinciais pelo Poder Moderador, a Regência de um só membro por eleição, a supressão do Conselho de Estado, aos deputados a serem eleitos em 1833, para a legislatura de 1834-1837, poderes constituintes para reformar a Carta de 1824 e o Código de Processo Criminal, o qual dava a mais ampla autonomia judiciária aos municípios. Esta Lei não dava mostras de reivindicar educação ou incluir a criança em seus artigos.

O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, conhecido como Lei 16, promovida pelos deputados eleitos em 1833 fizeram algumas alterações e adições à Constituição de 1824. Em seu Art. 10 determinava que: Competia às Assembléias Legislativas (provinciais) legislar:

2º) - Sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

7º) [...] São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos Municípios e Províncias, à exceção dos [...] empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo. . (BRASIL 2004).

Nesse Ato, era isentada da competência das Assembléias, a educação superior. A menção, portanto, era sobre a escola primária e a secundária. Os Conselhos de Províncias, que tinham caráter apenas consultivo, cederam lugar às Assembléias Legislativas, com amplos poderes, podendo legislar sobre matéria civil e militar, instrução pública, política e econômica dos municípios; o Conselho de Estado, principal órgão de assessoria do imperador, foi abolido; a Regência Trina foi transformada em Una, e eleita pelo voto direto. Houve a retomada da instrução pública já constante em 1824.

A próxima Constituição que data de 24 de fevereiro de 1891, de acordo com Brasil , (2004), tratou da legislação com características positivistas. Proibiu o voto do analfabeto e não determinou programa algum de alfabetização básica à população sem instrução. O Ato Adicional anterior (1824) que previa a instrução primária permanecia inalterado. Sessenta e sete anos mais tarde, a legislação não retomou a *instrução primária e gratuita para todos*, o que suporia o ensino dos filhos de escravos, e dos filhos de agricultores. Se todos fossem alfabetizados, a sociedade da época temia que se tornasse escassa a mão de obra rudimentar e pesada. O discurso de Rui Barbosa (1947 apud MACHADO, 2004, p.70) evidencia a preocupação da elite que compunha a sociedade brasileira.

Nossos filhos [...] não de ser o que foram nossos pais. O sol nasce tanto para o ignorante, como para o sábio. [...] Temos comido pão, sem saber ler e escrever; assim farão nossos filhos. Ora, aí tendes este ou aquele, que sabe ler, e, contudo, ainda menos possui de seu, do que nós que não o sabemos. [...] Quando todas as crianças da aldeia souberem ler e escrever, onde acharemos braços? Irão logo meter-se nalguma fábrica; desertarão os nossos campos; procederão como os seminaristas de Serviêres; tomarão nojo aos trabalhos manuais, a que os pais os destinavam; e avultarão o número dos vagabundos e advogados da aldeia, que já pululam os nossos povoados.

A Constituição de 1891 enfatizava o ensino superior e secundário, como se observa. Em seu Capítulo IV designa o Congresso Nacional para:

[...] 30) legislar sobre [...] ensino superior [...]

Art. 35

2º) animar no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...],

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados,

4º) prover a instrução secundária no Distrito federal

Título IV – Dos Cidadãos Brasileiros

Art. 70. § 1º – Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

2º) os analfabetos e

Seção II – Declaração de Direitos

Art. 72. § 6º – Será leigo o ensino ministrado em estabelecimentos públicos. (BRASIL, 2004).

Entre as contribuições desta Constituição salienta-se a descentralização do ensino, pois se atribuía à União a incumbência da educação superior e secundária e, aos estados, a elementar e a profissional. (ARANHA, 1989, p.242). As mudanças promovidas a partir desta Constituição reiteram o sistema dual de ensino que ainda hoje promove uma educação para a elite e outra para os operários.

No fim de século XIX, o Brasil foi palco de intelectuais com idéias positivistas, cientificistas, empiristas e de cultura e ideologias, fruto do estrangeirismo que penetrou as terras brasileiras influenciando a educação. Estaria a maior parte da população relegada a não participar da vida política, uma vez que o quadro de alfabetizados era mínimo, composto pela classe mais elevada. É também o fim do império. Este, marcado pelo fim da escravidão, pelos choques de segmentos da sociedade civil com a Igreja, pelo avanço dos movimentos republicanos e o conflito com o exército. Tudo concorria para a solidificação da República.

No início do século XX, houve conturbadas discussões acerca da instalação da República, das oligarquias e da educação no Brasil. Começou a se desenhar uma proposta educativa brasileira influenciada pelas idéias de John Dewey e denominada Escola Nova. Intelectuais brasileiros descontentes com o panorama educacional que ora se apresentava, articulavam-se em diferentes regiões do país.

Com base na pedagogia escolanovista foram propostas reformas pedagógicas por “[...] Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais, 1927, Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1928 e Carneiro Leão em Pernambuco em 1928”, (ARANHA, 1989, p.245). Em São Paulo, foram as reformas republicanas denominadas Reforma Caetano de Campos. No Rio de Janeiro, entre 1927 1930, Fernando Azevedo promoveu a reforma com a proposta de extensão do ensino a todas as crianças em idade escolar e articulação de todos os níveis e modalidades de ensino – primário e técnico-profissional e normal; e adaptação da escola ao meio urbano, rural e marítimo. (NASCIMENTO apud CASTANHO, 2004, p. 58)

O anúncio era de escola para todos, mas o sistema de ensino visava atender à elite o que não correspondia às necessidades de alfabetização da classe operária devido ao acelerado crescimento urbano e à exigência de mão-de-obra pela industrialização. A ausência de políticas públicas específicas derivadas das Leis ou de escolas para atender a todos limitava a oferta a uns poucos privilegiados. Como medida paliativa implantou-se o sistema supletivo para atender aos trabalhadores fora da idade escolar, visando à preparação destes para a força de trabalho. Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (AEB) que reivindicava, junto aos Poderes Públicos, a solução dos problemas mais acentuados da educação. Várias conferências foram realizadas através por meio dessa associação. A promessa de democratização e de transformação do ensino pela difusão da filosofia da *Escola Nova* de John Dewey e Durkheim desenvolvida nos Estados Unidos, e fortemente

propagada por Anísio Teixeira no Brasil, bem como os resultados das conferências culminaram na formação de um movimento que mudaria os rumos da educação nacional.

Embora o modelo de educação brasileira até a década de 80 tenha suas raízes no modelo americano, os educadores brasileiros buscavam uma identidade educacional com propostas metodológicas que atendessem às necessidades da realidade nacional. Quando se propõe educar a todas as crianças em idade escolar, se busca o desenvolvimento da população pela via do conhecimento. O que para a realidade da época e considerando o contexto sócio-econômico e político do Brasil é um avanço. Há que se considerar que a maioria da população não tinha sequer as condições mínimas de sobrevivência com dignidade, haja vista falta de atendimento médico, trabalho e moradia. Portanto, propor educação para todas as crianças foi uma atitude de vanguarda dos educadores.

Outro avanço no contexto histórico da década de 30 é a proposta de articulação dos níveis e modalidades de ensino, bem como, a adaptação da escola rural, urbana e marítima. Nisto reside uma perspectiva de considerar diferentes realidades e a promessa de um trabalho que superasse o enciclopedismo e fosse voltado para as necessidades do indivíduo, conforme eram os princípios filosóficos da Escola Nova.

2.2 A CRIANÇA NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

Um movimento passou a ser difundido entre a classe dos professores intelectuais que discutiam a qualidade da educação pública após a ampliação da oferta de escola e de vagas. Este foi denominado *Otimismo Pedagógico* e teve seu apogeu entre os anos 1920 a 1930 do século XX. O modelo proposto baseava-se na otimização do ensino e a melhoria das condições didáticas e pedagógicas na rede escolar. O movimento discutia amplas e profundas medidas de natureza qualitativa. A esse respeito Nagle (1976, p.119), aponta que:

Destinada a todos os adolescentes ou somente aos adolescentes que capazes, quaisquer que sejam as suas origens sociais e econômicas, a nova escola secundária é percebida não mais como uma tarefa que melhor se ajusta à iniciativa privada, mas como um empreendimento essencialmente público.

Este período caracterizou-se pela fertilidade de idéias e ideais sobre a educação. As idéias eram interessantes, porém havia desconhecimento dos fundamentos epistemológicos que permeavam a concepção de ensino-aprendizagem da Escola Nova. O *laissez-faire* se aplicou na liberdade de escolha das aprendizagens mínimas que concorreram para o

anarquismo pedagógico, a falta de limites e a falta de direcionamento que tomou conta da educação quando o ensino saiu da perspectiva anterior, enciclopédica tradicionalista.

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um período de efervescência ideológica em prol da educação, denominado *Entusiasmo pela Educação*. Este movimento determinaria os novos rumos da educação em direção a uma identidade mais próxima das características do povo brasileiro no que tange às suas necessidades de escolarização. Houve articulação liderada pelo grupo dos Liberais, formado por intelectuais que concebiam a educação centrada no aluno. Os princípios liberais fundavam as bases para os ideais da Escola Nova que estava em busca da construção de um ‘novo Brasil’ e anunciavam um ensino transformador. Nesta perspectiva, o ensino seria capaz de promover reformas internas e sociais. Entre os objetivos estava o de formar o aluno para atender às necessidades do mercado de trabalho em franca expansão industrial. Com estes princípios, esses intelectuais promoveram em 1932 a elaboração de um documento em prol da educação denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A publicação deste Manifesto trazia a assinatura de 26 educadores que reivindicavam no documento a educação obrigatória gratuita, pública, leiga, com amplas ações prospectadas em um Plano Nacional de Educação, escola dinâmica e viva (nos moldes da Escola Nova), que viesse a atender o crescimento urbano, composto de analfabetos em sua maioria.

Deste movimento faziam parte importantes educadores como Fernando de Azevedo, o líder, de Lourenço Filho com idéias liberais elitistas e Anísio Teixeira, Roldão de Barros e Paschoal Lemme, enquanto liberais igualitaristas e simpáticos ao socialismo. A ênfase era pela ampliação da escola e a diversificação curricular, por meio de uma transformação metodológica e a introdução dos estudos de Psicologia. Nagle (1976, p.247) analisa a respeito de psicologizar a educação,

Os estudos psicológicos aparecem sob a forma de psicologia geral, outras vezes com determinadas especificações que revelam modificações importantes no seu conteúdo, [...] englobam itens sobre o estudo da criança, do seu desenvolvimento humano, dos interesses e necessidades, das diferenças individuais. [...] a psicologia aparece, muitas vezes, como o principal domínio científico que fornece recursos para transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada e assim libertá-la de uma série de concepções errôneas, segundo as quais a tarefa educativa é exclusivamente, questão de tato, de dom, de intuição, de prática, de vocação [...].

Na época, estes educadores já tinham a visão da fragmentação e fragilidade do quadro educacional que se apresentava no Brasil. As críticas destes apontavam para as formas de organização escolar, dos currículos descontextualizados, planos educacionais sem articulação entre os níveis de ensino ou, ainda, ausência de direcionamento quanto às finalidades da educação. O estudo do Manifesto revela um contexto histórico-econômico voltado para a industrialização e para as forças de produção. Os intelectuais afirmavam que só

se concretizaria um país produtivo a partir de uma educação com bases sólidas na filosofia, nas ciências e na tecnologia; conforme necessidade de uma sociedade moderna. De acordo com o Manifesto⁵ a educação da época estava:

Tudo fragmentário e desarticulado. A situação actual creada pela successão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez económica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas algumas já em ruína, outra abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes. [...] (GHIRALDELLI, 1999, p. 54)

O questionamento pautava-se especialmente pela ausência de uma cultura própria no que diz respeito a consciência universitária. Talvez essa ausência justificasse a desarticulação entre os níveis de ensino, bem como a falta de objetivos e fins da educação. A falta de unidade e a descontinuidade denunciada no documento evidenciavam a desarticulação do ensino que ficava aquém de uma proposta que contemplasse as instâncias da educação.

É interessante observar essa crítica à fragmentação da educação, uma vez que o próprio documento atribuía tanto ao físico quanto ao químico a especificidade somente de sua área, não necessitando ter uma visão de contexto e de totalidade. Esta caberia ao educador e ao sociólogo que:

[...] tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundezas da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual, elle deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas phases, para perceber, além do apparente e do ephemero, 'o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social', e a posição que tem a escola e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociaes que cooperam na obra da civilização. (GHIRALDELLI, 1999, p. 55)

Supõe-se que a fragmentação acontecia na formação do profissional em todas as instâncias do ensino e aquele momento histórico não era percebido. Entendia-se que a especificidade determinada ao educador e ao sociólogo, era justificada por serem dotados de uma cultura mais geral e tinham a capacidade de organizar a educação. Estes profissionais se destacavam por desenvolverem uma capacidade de análise maior e mais refinada e por contarem com elementos da cultura geral, científica, filosófica e conhecimento de métodos, técnicas e experiências. Portanto, como evidenciado no Manifesto, esses profissionais estariam mais habilitados para discutir o problema educacional em conjunto, com ampla visão, o que poderia concorrer para que elaborassem os fins e objetivos da educação ou, ainda, uma proposta pedagógica que perseguisse a continuidade entre as séries e instâncias. Essa proposta deveria combater o baixo desenvolvimento social e tecnológico e a educação

5 Optou-se por transcrever em Português de Portugal conforme está apresentado o documento na fonte.

para a burguesia. Nesse momento já se anunciava o papel social da escola, que se contrapunha ao ensino verbalista e artificial, de caráter classista e não individual.

Há que se considerar que o momento era de crescimento econômico, de processo de transformações do Brasil Império para um Brasil República em franca expansão e aberto para receber povos de nações estrangeiras com todas as implicações possíveis. A entrada do capital estrangeiro não se fez solitária. Com ele, entrou a cultura, as formas de produção, o pensamento hegemônico intrínseco em relação às formas de poder sobre os povos de menor poder intelectual e econômico. Este contexto concorreu para a formação de uma sociedade voltada aos valores do capitalismo. O Manifesto denunciava uma educação voltada só para a elite e anunciava uma escola com princípios filosóficos do pragmatismo da Escola Nova.

A escola socializada, reconstituída sobre a base da actividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (GHIRALDELLI, 1999, p. 60)

Nesse contexto, chamando a educação para as relações com a vida do aluno, para a função social e pública e para os princípios de cooperação entre as instituições educacionais e não excluindo a família dessa relação, o Manifesto referia-se à escola única que se estenderia

[...] da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submettendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, parra ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as creanças, de 7 a 15, todas ao menos que nessa idade, sejam confiadas pelos paes á escola publica, tenham uma educação commum, igual para todos. (GHIRALDELLI, 1999, p.62)

Esta escola para todos, laica, gratuita visava a obrigatoriedade da educação para todos os alunos dos sete aos quinze anos. Considerava-se que, dentro da proposta da Escola Nova, o ensino e os programas deveriam inspirar-se no fator psicobiológico do interesse da criança, do adolescente e do jovem, referindo-se ao *funcionamento do espírito infantil*.

Embora o *Manifesto* não seja considerado Lei, foi o primeiro documento oficial a tratar da educação da infância, articulando-a aos demais níveis de ensino. A escola única, como tratada no documento apontava que as crianças de 7 a 15 anos deveriam ser confiadas à escola por seus pais e definia a extensão da escola primária da seguinte maneira:

[...] que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infancia e constitue o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secunda unificada, que lhe succede, em terceiro plano, para abrir acesso ás escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. (GHIRALDELLI, 1999, p.68)

Este mesmo documento definia os níveis das instituições escolares em *escola infantil ou pré-primária (4 a 6 anos); primária;(7 a 12) secundária (12 a 18 anos) e superior ou universitária*, respeitando os períodos de desenvolvimento da vida do homem. Esta divisão pretendia nortear os métodos (*observação, pesquisa, e experiência*) e a metodologia de ensino com base nos recentes estudos e descobertas da psicologia os quais seriam a *continuação ininterrupta de esforços criadores* com ênfase no conceito dinâmico de ensino que substituiria a metodologia passiva pela metodologia ativa de trabalho.

A educação da criança pequena foi citada no Manifesto dos Pioneiros Da Educação Nova na perspectiva de articular todos os níveis de ensino, o que para a época é um avanço. Nota-se também a intencionalidade de considerar as características próprias da criança quando dos princípios norteadores do trabalho e do currículo escolar. Haja vista as divisões dos níveis de ensino por idade e a orientação explícita de respeitar os períodos de desenvolvimento da vida do homem.

A crítica apontada pelos educadores no Manifesto discutia a setorialização da educação em instituições *periescolares e postescolares* as quais tratavam da educação isolada entre si. Por conseguinte, as instituições deveriam ser incorporadas ao sistema de ensino para organizar programas com objetivos voltados para ações sociais mais intensas. Sugeria a participação dos pais e da família dos alunos, com proveito dos elementos materiais e espirituais da coletividade para que fosse despertada a iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pares. Esta função social da escola se estenderia dos jardins de infância até as universidades.

A Constituição de 1934, a exemplo das anteriores, não fez menção direta à educação da primeira infância. Em linhas gerais, atribuiu à União o delineamento de diretrizes da educação nacional. No Art. 10 afirmava que competia concorrentemente à União e aos Estados:

“Inciso VI – difundir a instrução pública em todos os seus graus”. (BRASIL, 2004). Indistintamente esta Constituição não dividiu os graus de ensino conforme o Manifesto havia definido ou tomou as idéias do manifesto como orientadoras na elaboração dos artigos.

No Título IV – Da Ordem Econômica e Social, atribuiu à empresa industrial ou agrícola a responsabilidade de proporcionar ensino aos funcionários da seguinte forma: Art. 139. Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito. (BRASIL, 2004)

Nesta mesma Constituição foram elaboradas regulamentações sobre o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura, proteção do patrimônio histórico e artístico e prestação de assistência ao trabalhador intelectual. As determinações quanto à educação não se detiveram nas séries anteriores ao ensino primário – note-se que a palavra ‘ensino’ substituiu o termo ‘instrução’. Atribuiu aos Poderes Públicos a educação de brasileiros e estrangeiros domiciliados no País e designou a União para fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos sem definir quais seriam os graus ou ramos, mas sendo a primeira referência a um plano de alcance nacional.

Esta Constituição reafirmava o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. Enfatizava também o reconhecimento do ensino secundário e complementar e dos institutos de ensino superior e à sua fiscalização, e esta deveria organizar e manter, nos territórios, sistemas educativos apropriados; e manter no Distrito Federal o ensino secundário, superior e universitário. À União caberia ainda exercer a ação supletiva onde se fizesse necessária e estimular a obra educativa em todo o País. No Art. 151 estabelecia que: Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União. (BRASIL, 2004)

Dentre as determinações legais contidas na Constituição de 1934 estavam as indicações para a criação dos Conselhos de Educação em nível estadual com as mesmas funções do Conselho Nacional de Educação, a inclusão do ensino religioso, liberdade de cátedra bem como a regulamentação da profissão dos professores, a definição, o detalhamento e a origem das verbas a serem aplicadas na educação. Sem dúvidas, esta Constituição representou avanço tanto para o desenvolvimento do ensino primário quanto secundário, pois com a criação do Ministério de Educação e Saúde foi possível articular reformas que visavam à melhoria da escolarização para atender o desenvolvimento com base na industrialização. Fica claro, neste momento histórico, que as ações políticas educacionais estavam voltadas para o mercado de trabalho e era necessário então, preparar o trabalhador, portanto, conforme concepção da época, a criança acima dos sete anos, o que não permitia vislumbrar ou indicar quaisquer atribuições para a educação da criança pequena. Para esta, havia a indicação das creches para os filhos menores de sete anos das mães trabalhadoras.

Os movimentos legais pelos quais passou a infância furtaram-se em definir a cronologia e o conceito deste período da vida do homem. Na Constituição de 1937, em três de seus artigos o termo ‘infância’ é citado, porém não define a que período específico desta, a Lei se refere. Entre eles, temos:

Art. 15. Compete privativamente à União:

IX – fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.

Art. 127. [...] O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 2004).

No Art. 127 da Constituição de 1937, já se observava o caráter de guarda da criança pelo Estado tendo sido esboçado o provimento de conforto e cuidados para a preservação física e moral da infância. Não obstante, no Art. 129, a assertiva de que era dever da Nação “[...] o ensino em todos os seus graus [...]” (BRASIL, 2004) parece ser contraditória, pois também orientava que a criança deveria receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. Será que até os sete anos a criança apresentaria características que pudessem ser identificadas sua vocação, tendência ou aptidão? Talvez estas atribuições fossem aplicáveis a alunos acima de sete anos, distanciando-se das crianças pequenas, o que já excluiria um dos *graus*, preditos na Constituição.

Há que se considerar o avanço nesta Constituição quando da determinação de fixar as bases e diretrizes para a educação nacional por meio da sugestão da elaboração de um Plano Nacional de Educação, quando a educação não tinha identidade própria. Outro avanço importante desta foi na direção da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, provocado pela expansão do mercado de trabalho, o qual demandava mão-de-obra mais qualificada a qual a educação podia prover.

Em 1939 um Ato Adicional à Constituição de 1937, que reafirmou a regulamentação da escola de grau secundário e superior, indicava a incorporação de contribuições dos alunos à receita das escolas e tornava obrigatória a exposição e o culto à bandeira nacional em dias de festa oficial. O Ato não trazia alterações significativas às questões educacionais da Constituição de 1937.

A próxima Constituição, de 1946, sete anos mais tarde, evidenciava o caráter liberal do contexto sócio-político e econômico do Brasil. No Artigo 166 determinava que: a educação é direito de todos a ser dada no lar e na escola. Deveria inspirar-se nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana. Manteve o caráter de obrigatoriedade do ensino primário, preconizada pela Constituição de 1937 responsabilizando as empresas e o comércio pela alfabetização de seus servidores bem como de seus filhos.

Em relação à educação o Art. 167 afirmava que: O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Este artigo indicava a abertura para o ensino privado que veio se consolidar posteriormente contribuindo para a dualidade no sistema de ensino. Em 1945, são 33.423 escolas públicas e 5.908, escolas particulares⁶. Quanto às matrículas, na rede oficial somavam 2.740.755 e 498.085 na rede privada. Freitag (2000).

Apontava para a criação de um sistema federal de ensino, regulamentava a profissão do magistério, enfatizava as diretrizes e bases da educação nacional, sublinhava a legislação estadual supletiva ou complementar sobre as diretrizes e isentava de impostos as instituições de educação e com atribuição ao citado sistema a garantia de serviços de assistência educacional aos alunos necessitados, conforme artigos 170 e 172. Nesta constituição, enfatizava-se o ensino primário obrigatório.

Na Constituição de 1967 os artigos referentes à Educação foram ampliados. Determinava-se à União o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação, que enfatizasse a regionalidade e também as diretrizes e bases da educação nacional. Mantinha-se, ainda, o caráter liberal, pois o Art. 176 afirmava que: “A educação, inspirada no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.” (BRASIL, 2004) Deixava mais uma vez o ensino livre à iniciativa privada, enfatizando que esta teria o apoio técnico e financeiro dos Poderes Públicos, fazendo menção inclusive a bolsas de estudos.

Sem dúvidas, a Constituição de 1967 representou avanço significativo, em relação às anteriores, por apresentar o caráter de obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos, porém não fez menção à educação da criança menor de sete anos. A única referência à criança está no Artigo 175, incluído na Constituição Federal pela emenda constitucional nº. 1º de 17 de outubro de 1969, Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.

Se considerarmos que, naquele momento histórico, os princípios da economia de cunho liberal já indicavam para a urgência da formação de um grande contingente de mão-de-obra em um curto espaço de tempo, é compreensível que não se podia, neste contexto pensar em educação da criança, o que exigiria pensar numa relação tempo/espaço/investimentos a longo prazo. O projeto desenvolvimentista do País exigia urgência.

2.3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NAS LEIS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A forma como as leis 4.024/61 e 5.692/71 referem-se à educação da criança pequena contribuiu para o fortalecimento da representação social de que as políticas públicas educacionais, voltadas para as crianças de zero a seis anos, destinam-se às crianças de classes sociais mais pobres.

Foi só a partir de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024, que se tem referência à primeira e à segunda infância. Em seus artigos:

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

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

De forma ampla, estes artigos não detalham a concepção de infância, o tipo de trabalho a ser desenvolvido com as crianças ou suas finalidades. Observa-se que a elaboração desta Lei foi concebida para atender a necessidades provocadas pela industrialização que se ampliava e absorvia a mão-de-obra feminina muitas vezes – mãe. A articulação da criação de instituições de educação pré-primária com as empresas evidenciava a pressão capitalista exercida sobre a sociedade e a desobrigação do Estado para com a educação da primeira infância. A quem caberia a estimulação para organizar tais entidades senão pelo Estado? A legislação da próxima década reafirma claramente a isenção de responsabilidade deste para com a educação da criança pequena.

Em 1971, com a nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 5.692 institui que:

Art 19 –

§2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças em idade inferior a 7 anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.”

Art 61 - Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de 7 anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau. (BRASIL, 1971).

Ao se referir à equivalência de instituições com escolas maternas e jardins de infância destinados às crianças, a legislação propõe que estas crianças sejam atendidas, veladas. O termo “velar” abriga um duplo sentido. Segundo o Dicionário Houaiss “[Do lat. *velare*] velar significa 1. Cobrir com véu: 2, [Do lat. *vigilare*.] Estar alerta; vigiar. Interessar-se, preocupar-se, zelar: Estar de vigia, de guarda ou de sentinela. Proteger, patrocinar. Acautelarse, vigiar-se[...]” (VELAR, 2001, p. 2837). Ou seja, o papel do Estado era vigiar as

crianças em idade inferior a sete anos enquanto suas mães trabalhavam. Que recebessem ‘convenientemente educação’, também não esclarecia que tipo de educação. Ao vincular a educação de menores de sete anos às empresas, desobrigava o Estado de responsabilidades com a educação significativa e de qualidade para esta faixa etária. Em relação a ‘educação que preceda o ensino de 1º grau’, não esclarecia se caberia preparar a criança para a primeira série. De toda forma caberia aos sistemas de ensino estar de vigia ou sentinela em relação às crianças.

Observa-se tanto nas Leis 4.024/61 quanto 5.692/71 Brasil (2004) a intencionalidade do Estado de ausentar-se da responsabilidade da educação dessas crianças. A inclusão das crianças pequenas em ambas as legislações, em escolas maternais, jardins de infância ou instituições, dependia da vontade das empresas como forma de garantir que as mães pudessem trabalhar sem precisar se ausentar de suas funções ou ainda faltar dias de trabalho em função de atendimento aos seus filhos pequenos. Isto, no modelo capitalista, representa prejuízo para a empresa.

Se por um lado o Estado se eximia de qualquer responsabilidade quanto à educação das crianças pequenas, por outro, foi se estendendo uma rede de creches e outras instituições voltadas para o atendimento da criança pequena, para dar conta de uma demanda emergente, um número cada vez maior de mães que deixavam seus lares em busca de trabalho em empresas ou em casas de família. Assim, as creches, e outras instituições voltadas para o atendimento das crianças menores de sete anos, acreditando cumprirem seu papel, preocupavam-se em guardá-las enquanto suas mães trabalhavam.

As creches, jardins de infância e pré-escolas foram, em sua maioria, implantadas como entidades assistenciais. A implantação vinculou-se à visão estereotipada de que eram destinadas às crianças da pobreza e que viviam à margem da sociedade. As entidades sociais estavam, conforme o próprio nome, voltadas para o atendimento de carências materiais – roupas, alimentação, moradia – não tinham o compromisso de educação, ao menos a de educação escolarizada.

O suporte da assistência financeira e estrutural às crianças nas creches implicou durante anos no Brasil o respaldo da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esta entidade, criada em 1942, por Decreto-lei por Darcy Vargas, mulher do Presidente Getúlio Vargas, era formada por senhoras da sociedade e tinha como objetivo primeiro atender aos pracinhas brasileiros da Força Expedicionária Brasileira – combatentes da II Guerra Mundial, com cigarros e chocolates e posteriormente instala a Legião Brasileira de Assistência – LBA. A idéia de legião era a de um corpo de luta em campo, ação. De acordo com Sposati (1991), em

Outubro de 1942 a LBA tornou-se uma sociedade civil de finalidades não econômicas, voltadas para “congregar as organizações de boa vontade”. Naquele momento a assistência social como ação social era ato de vontade e não direito de cidadania.

A LBA por sua vez assegurava estatutariamente sua presidência às primeiras damas da República, imprimindo dessa forma a marca do primeiro-damismo junto à assistência social e estendia sua ação às famílias da grande massa não previdenciária. Suas ações pontuais, urgentes e fragmentadas articulavam a assistência social ao caráter de atendimento emergencial e assistencial, por vezes socorrendo a ocorrência de calamidades. Posteriormente, a LBA prestaria apoio às ações político-governamentais em setores mais específicos da assistência social.

De acordo com Kramer (1984) de 1945 até 1966, a LBA foi sustentada, basicamente, por recursos provenientes dos institutos de aposentadorias e pensões, além de donativos vindos de diversos níveis governamentais ou da iniciativa privada, estando vinculada ao Departamento Nacional da Criança o qual priorizava a proteção à maternidade e à infância. A partir de 1966, a LBA, já transformada em fundação, foi financiada por receitas da União até 1969, quando passou a receber recursos da Loteria Esportiva e estende suas ações de assistência para o atendimento da maternidade, infância e adolescência.

A autora acima afirma que em 1969, a LBA como fundação, foi vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social, tendo sua estrutura ampliada e passou a contar com novos projetos e programas. Em 1974, a então Fundação Legião Brasileira de Assistência se mobilizou e criou o Projeto Casulo o qual se pautou em ampliar, ao máximo, o atendimento da criança de zero a seis anos com um custo mínimo. Até o Governo do Presidente Fernando Henrique, a FLBA prestava assistência financeira às entidades de assistência à criança pequena quando então foi extinta pelo Decreto Nº. 1.398, de 16 de fevereiro de 1995. (BRASIL, 1995).

As creches, assistidas pela LBA, estavam sob as políticas deste órgão. Segundo Kramer (1984), a orientação às atendentes sobre o trabalho com as crianças limitava-se a prestar cuidados quanto à alimentação, ao vestuário e à saúde destas. As creches somente prestavam atendimento às crianças, não eram escolas. Portanto, não havia exigência legal de que fossem desenvolvidos projetos voltados para a educação em seu sentido mais amplo com as crianças nas creches. Era um favor legalmente concedido às mães trabalhadoras, cujos filhos, ao menos não ficariam à deriva.

Este assistencialismo traria conseqüências educacionais irreparáveis às crianças, pois não havendo a preocupação com a escolarização das mesmas nas creches, chegariam à idade

escolar duplamente estigmatizadas. Uma vez na escola, e sustentando insucesso em sua aprendizagem, as crianças enfrentariam um duplo sentimento. Por um lado, a condição de pobreza as classificava, de acordo com as teorias da “Privação Cultural”, como culturalmente carentes e, por outro lado, de acordo com a “Educação Compensatória”, carentes de uma educação que suprisse todas as suas necessidades. Estas ideologias presentes na educação dos anos 60 e 70 atribuíam à pobreza e, por conseguinte, ao aluno, a responsabilidade pela não aprendizagem. Kramer (1996, p. 15-16) a esse respeito afirma que:

Naquele momento, uma versão marginalizadora e preconceituosa das crianças das classes populares agudizava-se e tornava-se hegemônica, [...] de tal modo que infância pobre e fracasso na escola apareciam como elementos de um inseparável e quase insuperável problema social” [...] Falta de cultura, carência social e afetiva, déficit lingüístico, desnutrição, imaturidade no comportamento e atraso no desenvolvimento, por conjuntura familiar desfavorável ou por condições de moradias precárias, eram temas e termos trazidos para explicar por que as crianças pobres não tinham sucesso na escola, por que não aprendiam, por que falhavam [...] instaurando um determinismo social, atribuindo agora a culpa pelo fracasso na escola a fatores sociais, culturais, ambientais mas de maneira a – perversamente – responsabilizar os que sofriam as conseqüências do problema. [...] fracasso na escola e não da escola.

Os documentos oficiais emanados do Conselho Federal de Educação tinham propostas fundamentadas na educação compensatória e privação cultural. Nas creches, as crianças eram cuidadas por funcionárias, muitas vezes sem formação adequada. Na havia exigência de formação mínima de Magistério ou Curso Superior para as atendentes de creche o que contribuía para que o trabalho desenvolvido estivesse voltado para o cuidado mais que para a educação da criança pequena. As teorias psicológicas das décadas de 1970, 1980 que subsidiavam o trabalho docente e buscavam explicar o fracasso escolar do aluno atribuíam a não aprendizagem deste às causas sociais. Não importava, portanto, a formação de quem trabalhava com as crianças, estas – se pobres - fracassariam. O fracasso escolar do aluno, tanto nas creches quanto na escola de 1º Grau ⁷, vinculava-se às carências e às condições de vida as quais estas crianças estavam submetidas.

A educação da criança pequena esteve circunstanciada aos princípios filosóficos liberais. O Estado não assumia as necessidades básicas das instituições, como por exemplo, saúde, alimentação e educação. As instituições que eram pelo Estado assistidas, recebiam algum auxílio-alimentação e pagamento dos atendentes. As instituições vinculadas à Secretaria de Municipal de Saúde e Bem Estar Social, órgão vinculado ao Estado, recebiam assistência para os cuidados básicos com a criança, aos quais não se incluía a educação. Estas gerenciavam e guardavam as creches. Por se tratar da assistência social à criança não se

⁷ A terminologia Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª é apresentada a partir de 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

enfaticava o caráter de educar. A preocupação maior era abrigar a criança abandonada. A ausência da mãe concorria para explicar o ‘cuidar’ que ficava mais evidenciado nos trabalhos desenvolvidos nas creches. Este trabalho era justificado pelas teorias psicológicas desenvolvimentistas e comportamentalistas dos anos 60 e 70 no Brasil. Estas teorias disseminavam que as crianças da faixa etária de zero a seis anos têm necessidade de atenção, carinho, segurança para o seu desenvolvimento. As experiências com o ‘educar’ careciam de maior sistematização, processo este, que estaria articulado ao próprio processo de formação da professora da creche. É importante ressaltar que educar e cuidar são indissociáveis. A educação em discussão abarca o caráter de sistematização do conhecimento que também pode ser derivado de ações de cuidado. Ao cuidar da criança, a atendente ou professora poderiam fazê-la num,a perspectiva educativa.

O debate a respeito da função da educação infantil sobre cuidar ou de educar fez parte das discussões sobre o texto da LDB sustentado por dois grupos. De acordo com Didonet (1995, p. 16), “um grupo de educadores defendia a adoção de um conceito global abrangente, indiviso para a educação de zero a seis anos”. Ou seja, essa proposta está fundamentada no processo de escolarização e não considera que a criança tem necessidades específicas da idade de acordo com seu desenvolvimento. Este grupo de educadores defendia a presença de professores habilitados, inclusive numa perspectiva de conhecimentos interdisciplinares. Propunha o afastamento do viés assistencialista da creche e a superação de teorias pedagógicas que apresentavam o desenvolvimento da criança por estágios e fases do jardim de infância. Para eles a educação infantil não poderia se constituir num lugar de “guarda de cuidados físicos e nutricionais sem presença de educadores; nem alguma coisa entregue somente às mãos dos pedagogos”. (DIDONET 1995, p.16)

O mesmo autor relata a discussão do segundo grupo de educadores o qual apregoava a importância de considerar a experiência histórica da creche e da pré-escola. Para estes educadores parecia estar presente a perspectiva de que educar e cuidar são aspectos de um mesmo trabalho. Ao respeitar a experiência histórica da educação infantil considera-se a cultura presente nas práticas do atendimento prestado a criança pela assistência e que é difícil de ser rompida, pois “tem força de permanência”. (DIDONET 1995, p.17) Para eles seria mais adequado propor projetos educacionais nas entidades de assistência à criança de zero a seis anos e atrair a creche para o âmbito da educação, ditando-lhe um objetivo educacional e insistir na melhoria da qualidade da pré-escola.

A questão não é escolarizar ou cuidar da criança. É disponibilizar estruturas físicas, pedagógicas, afetivas para que a criança se desenvolva respeitando suas particularidades. A

distinção do trabalho na educação infantil tendo como critério a idade pode oferecer menos riscos de discriminação social no atendimento das crianças. A respeito do atendimento à criança Didonet (1995, p. 16) afirma que a “creche não é para os pobres, nem a pré-escola para classe média ou alta. Todas as crianças têm direito a qualquer um dos serviços de educação e assistência, dosados segundo suas necessidades”.

A partir dos anos 80, e mais acentuadamente nos anos 90, alguns olhares voltaram-se para a infância, fato que levou a se atribuir importância a este período para a vida do homem como em nenhum momento histórico anterior. A Assistência Social, o Ministério da Saúde e da Educação, Organizações não governamentais etc. instigados por organismos internacionais como, por exemplo, UNESCO e UNICEF mobilizaram-se para instituírem e regulamentarem ações voltadas para a infância em função da demanda de crianças em situação de abandono.

Embora, a partir da década de 80, tenha aumentado o número de creches, ainda ficava aquém da demanda de crianças na fila à espera de uma vaga nas instituições. O quadro apresentava um número elevado de crianças largadas à própria sorte sem instituições que as acolhesse. As instituições até aquele momento se responsabilizavam pelo cuidado das crianças de zero a seis anos, enquanto os pais ausentavam-se de suas casas em função do trabalho. Daí a necessidade de outra estruturação institucional voltada à criança pequena que atendesse também as necessidades especialmente educacionais da criança.

As discussões versavam sobre as condições a que estavam expostas as crianças de zero a seis anos nas instituições que as acolhiam. Estas instituições em sua maioria eram vinculadas às Secretarias de Assistência Social, cujos recursos financeiros provinham somente do Ministério de Previdência Social. As políticas para a infância contemplavam o atendimento no aspecto de cuidar da criança conforme a vocação daquele Ministério. As crianças não tinham sua educação sistematizada assegurada nos aspectos pedagógicos legais. Adicional a este fator o desconhecimento das Secretarias de Assistência Social acerca princípios pedagógicos, entendidos como essenciais pelas Secretarias de Educação. Portanto, a falta de propostas da Assistência que buscasse articular o ‘cuidado’ devido à ‘educação’, reafirmavam a dicotomia entre educar – papel da escola e cuidar – papel da Assistência. A respeito dessa dicotomia que, historicamente, se estabeleceu, Kramer (2003, p.78 - 79) afirma: “Todas são crianças, [...] têm direito à brincadeira, a um espaço digno e sadio, ao conhecimento. Têm direito à educação, ao [...] conhecimento que existe para ajudar as pessoas (também as crianças pequenas) a criar e a imaginar, e não para aprisioná-las em mesas e carteiras”.

A ausência de uma política governamental, que atendesse às necessidades da faixa etária de zero a seis anos, elencava uma série de conseqüências prejudiciais a essa fase de desenvolvimento do homem, entre elas: a falta de recursos financeiros destinados especificamente para a educação infantil; propostas pedagógicas específicas que contemplassem aspectos teórico-metodológicos, psicológicos, sociológicos, culturais e filosóficos entre outros; materiais didático-pedagógicos e estrutura física adequada. O que pode ter sido definitivo para o ‘barateamento’, somado aos aspectos citados, é a carência de professores e demais profissionais habilitados e com formação adequada para o atendimento apropriado da criança. Aliada a essas questões, está a visão de que a oferta de creches, jardins de infância e pré-escolas era destinada preferencialmente às crianças de classe social menos elevada, cujas mães dependiam destas para trabalhar. Kuhlmann (1998, p. 206 grifos do autor) considera que:

Quando se apregou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria, era o *educacional*, considerado *atividade nobre* em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousa ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada as crianças pobres.

Para a criação de instituições que estivessem atentas ao aspecto da educação mais que do cuidado da criança de zero a seis anos, algumas lutas e movimentos se articularam no interior de entidades e instituições públicas e privadas. Estas reivindicavam leis e políticas públicas que regulamentassem o atendimento da criança dessa faixa etária dentro das instituições educacionais. Nas universidades públicas⁸ e particulares⁹ foram promovidos espaços de discussão através de Seminários, Fórum de Debates, Congressos, Simpósios e outros. Nos cursos de formação de professores, de graduação em Pedagogia mais diretamente, os movimentos e debates ganharam força e repercussão nacional mobilizando alunos e professores para elaborar propostas e diretrizes voltadas para os aspectos legais e pedagógicos do trabalho a ser desenvolvido com a criança.

Hoje se prima pela educação infantil que reconheça a criança como sujeito da história, produtora de conhecimento e cultura. A metodologia de ensino nesta perspectiva

8 FCC- Fundação Carlos Chagas- SP, Universidade Federal de São Carlos UFSCar, Universidade de Campinas UNICAMP, Universidade de São Paulo USP/LABRIMP, USP/COSEAS, USP/CINDEDI, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, – UFMG Grupo de Pesquisa e Interdisciplinaridade em Educação Infantil, GEEMPA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS/GEIN, UFSC/NEE0a6.

9 PUC– Curso de Especialização em Educação Infantil

deverá considerar os aspectos sociais, culturais, econômicos e intelectuais do meio em que a criança está inserida. Ao professor caberá promover espaços para a criança expressar seu pensamento, participar de brincadeiras livres e dirigidas, para sistematização do conhecimento e elaboração do pensamento, espaço para o diálogo, para a articulação e socialização com seus pares. Cabe a escola pensar e prove espaços físicos, mobiliários, utensílios e material didático que atendam as necessidades educativas das crianças.

2.4 DA ESPONTANEIDADE À LEGALIDADE: CUIDAR E EDUCAR

As discussões e movimentos tiveram suas vozes ecoadas na Constituição Federal de 1988, na qual a Educação Infantil é reconhecida como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, a Educação Infantil deixou de estar vinculada à Secretaria de Assistência Social e passou a ser de responsabilidade das Secretarias de Educação.

Com base na Constituição de 1988, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9.394/96 que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa de desenvolvimento do homem e que seja incluída nos níveis de ensino. A LDB regulamenta que: Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 1996)

A educação infantil ao se transformar em lei requer que os direitos legalmente instituídos sejam cumpridos, entre eles, o direito à educação. Para tanto, regulamentou a oferta de vagas para a Educação Infantil. É interessante observar que o aspecto cuidar referente à criança, antes imbricado pelas práticas e políticas de assistência, são determinados legalmente como educação e ensino. O termo infantil abriga em si a idéia de criança, porém quando se trata de educação escolar, esta parece estar consubstanciada à escolarização. Enquanto infantil supõe abrir espaço para brincadeiras, para as cantigas, para a atividade lúdica e o convívio social. Encerra a tendência da antecipação da escolarização preparatória para o ensino fundamental e a tendência de recrear as crianças para que aprendam espontaneamente pelo convívio com as outras crianças. Cerisara (1995) discute que a defesa da função pedagógica da educação infantil nasceu da oposição da concepção escolarizada antecipatória (instrucional) e da concepção assistencialista e recreacionista (de guarda e proteção). A Seção II da LDB trata da organização da educação da educação infantil.

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

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

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

A educação infantil é apresentada como direito e não como obrigatória e pode ser ofertada em creches ou entidades equivalentes desobriga o Estado de prover instituições públicas que ofertem vagas para atendimento das crianças. Esta característica é centrada no modelo neoliberal que atribui ao Estado uma responsabilidade mínima pelas ações públicas. Contudo é esse Estado mínimo que tem o poder nas bases sociais na própria sociedade excluída. Gentili (1998, p. 65-66) a respeito da participação mínima do Estado nas políticas educacionais e em especial aqui analisada a da educação infantil afirma que:

‘pactos’ e ‘acordos’ firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo na América Latina têm se transformado numa ferramenta eficaz de legitimação do ajuste. Tais experiências visam à criação de mecanismos de mercado na esfera escolar, bem como a promover diferentes formas de descentralização e transferência institucional, as quais tendem a responsabilizar as comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais. ‘pactua-se dessa maneira, a privatização direta ou indireta, descoberta ou encoberta, da educação como (aparentemente) o único mecanismo que possibilitará uma administração eficiente e produtiva dos recursos destinados às instituições escolares. O ‘pacto’ constitui o espaço para legitimar tais decisões.

No Artigo 29 é reafirmado o caráter de escolarização imposto pelo Artigo 21. Se a finalidade é o desenvolvimento integral da criança, sublinhado o aspecto intelectual, questiona-se em que espaço/tempo será destinado para a criança brincar, pular, cantar, brigar, enfim, ser criança, uma vez que o tempo de permanência na creche ou pré-escola é de oito horas. No que tange à avaliação, algumas dúvidas são suscitadas, como a avaliação do aspecto psicológico por exemplo. Terão as professoras/atendentes das creches e pré-escolas conhecimento e aporte teórico para realizá-la? Há que se discutir em que os resultados da avaliação física, psicológica ou intelectual poderão contribuir ou não com o processo de aprendizagem apresentado pela criança.

O desmembramento da educação infantil em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade e a desvinculação destas instâncias do ensino regular também fragmenta o processo de desenvolvimento da criança. Machado (apud CERISARA 1995, p. 68) acerca da educação infantil afirma o pressuposto de que a

[...] concepção expressa da instituição de educação infantil como um espaço de relações e de trabalho que envolve aspectos teóricos, administrativos, filosóficos, metodológicos. Neste espaço, educar uma criança pequena exige procedimentos que garantam a segurança e bem-estar de todas elas e, também, estratégias específicas que propiciem aprendizagens e levem a um desenvolvimento pleno e saudável.

A LDB, sem dúvidas, apresenta avanços nas ações educacionais dirigidas à criança. O reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica inclui a infância nas políticas de esfera federal, estadual e municipal. A dificuldade, o embate é *como e com que* finalidades e princípios educacionais se estabelecerão as propostas pedagógicas para o trabalho a ser desenvolvido com a criança.

Quanto ao profissional que deverá desenvolver o trabalho nas creches e pré-escolas a legislação que define a educação como um nível de ensino e que cabe a um professor exercer.

Art. 61

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço;
II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

E no Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (BRASIL, 1996)

Os cursos de magistério e os cursos de licenciatura de forma geral não contemplam, em suas grades curriculares, os conteúdos e saberes necessários para a atuação do professor na educação infantil. Seria esta uma determinação apenas pró-forma para a inserção deste professor no mercado de trabalho, ou ainda para um pretense *status quo* de que se têm profissionais graduados trabalhando na educação infantil? A esse respeito Nascimento (2003, p. 109) discute que: “[...] os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função (cuidar e educar), seriam necessárias formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam assegurados [...]” Para uma mudança significativa da estrutura educacional nos aspectos do trabalho, organização e formação de professores é necessário levar em conta o espaço/tempo pertinentes a mudança, bem como, a apropriação de uma cultura que considere a criança como ser social, cultural e histórico.

A LDB definiu o município como responsável por esse nível educacional. Entretanto, não indicou ou definiu o orçamento para a transição da educação infantil para as prefeituras. No TÍTULO IX das Disposições Transitórias determinou que: “Art. 89. As creches e pré-

escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. Brasil (2004)

Este Artigo não esclareceu a respeito da estrutura que as prefeituras deverão disponibilizar para atender a demanda de crianças nas creches e pré-escolas. Se os professores das creches deixarem de serem atendentes e assumirem o padrão de vinte horas de trabalho, dobrarão seus salários. Terão as prefeituras verbas para arcar com o montante de salários que isto acarretaria? No que diz respeito à estrutura física e material, e às propostas pedagógicas, o Estado se exime de qualquer responsabilidade, não indicando os mecanismos para as transformações necessárias e previstas em Lei.

Esta lei fixou também em 1999, por meio do Conselho Nacional de Educação, as normas mínimas que assegurassem uma formação para crianças e professores, em todo o território nacional pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN).

Com o reconhecimento pela LDB – 9.394/96 da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, as instituições de atendimento à criança pequena passaram a existir legalmente e a serem catalogadas. As crianças pequenas foram inclusas nas pesquisas do Censo, pois nas coletas anteriores do IBGE eram consideradas amostras somente a de crianças a partir da pré-escola e classes de alfabetização. O Censo da Educação Infantil realizado em 2000 e os Censos Escolares em 2001(UNESCO, 2003) permitiram uma visão mais aproximada da situação das instituições, do número de crianças matriculadas nas creches e pré-escolas, da real formação dos professores que desenvolvem trabalhos nessas instituições, dos materiais pedagógicos disponíveis e do espaço físico utilizado e das políticas que as norteiam.

De acordo com a UNESCO 2003, os dados coletados revelaram que existiam pré-escolas em 98% dos Estados brasileiros, porém 18% não têm creches. Quanto ao espaço físico, o índice apontou precariedade em relação a itens como parques infantis, hortas e/ou quintais ou espaço externo para movimentação das crianças ou para que tomem sol (32% das creches e 37% das pré-escolas). Incluiu também dados sobre pré-escolas que não tinham ao menos energia elétrica (NE). Uma porcentagem ínfima apresentou lactário (15%) e 75% não possuíam ao menos cadeiras próprias para alimentação das crianças pequenas.

Na compilação acerca dos materiais didáticos, a perspectiva não foi animadora. O Censo mostrou que em 84% das creches os brinquedos eram os materiais didáticos. Das creches, 83% utilizavam sucatas como segundo material mais utilizado. Livros infantis ou outros materiais pedagógicos que estimulassem a criança somente em 60% das creches foram

observados. Em relação às pré-escolas o material mais utilizado era a cartilha (43%). Destas, 44% não faziam uso de material para a expressão artística como também não utilizavam brinquedos.

A ênfase na brincadeira e na atividade lúdica (BRASIL, 2000), ou seja, aprender brincando, interagir com seus pares e com o professor como forma de buscar o desenvolvimento integral parecia ser uma realidade distante. Isto revela o quanto esta proposta ainda está voltada para a escolarização nos moldes da abordagem tradicional onde a aprendizagem está associada a fatores externos ao aluno. Trata-se aqui da criança e não do aluno e toda a concepção que o termo representa. O processo de escolarização parece estar associado aos modelos de alfabetização, visão que desvirtua o caráter educativo que supõe a “Educação Infantil”.

O Censo Escolar de 2001 apurou que 69% dos professores que atuavam nas creches tinham curso médio completo e 12,9% nível superior. Na pré-escola, 67,5 % dos docentes estudaram até o nível médio, e 23,1% concluíram a graduação, quadro que está longe de atingir o que determina o “Artigo 62” da LDB. (BRASIL, 1996)

A formação dos professores em três anos, conforme proposta no Curso de Magistério, pretendia contemplar aspectos teórico-metodológicos apropriadamente para desenvolver o trabalho e atender a finalidade de “promoção da educação integral da criança”. O mesmo se observa no “Artigo 61” que trata do aproveitamento das “experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” e a “capacitação em serviço” (BRASIL, 1996) a qual pretende suprir a lacuna de formação de professores. Todas as formações aligeiradas que primam pela metodologia que pode incorrer no ativismo sem perspectiva teórica que permita ao professor realizar a práxis. Popkewitz (1997, p. 38) a respeito desse aligeiramento na formação afirma que: “[...] estabelecer um currículo, definir o raciocínio do professor ou identificar categorias de competência do estudante pressupõe certos procedimentos de ordem e mecanismos seletivos que estruturam os acontecimentos sob exame imediato.”

Ainda que represente um grande avanço, embora tardio, em relação à educação da criança pequena, nominada, agora, legalmente, *Educação Infantil*, (grifos nossos) não se pode deixar de questionar a aceleração intrínseca à legislação. Por que não considerar como formação obrigatória ao professor, para o trabalho com a educação infantil, a formação inicial obtida nos cursos de licenciaturas? Esta seria uma medida simples que estaria ao menos garantindo uma formação de base ao profissional da educação infantil, a qual se pretende refletir no trabalho desenvolvido com as crianças de zero a cinco/seis anos. Poderia também

resolver uma lacuna de formação barateada que balisa a formação básica, conforme determinação da própria LDB.

2.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Para definir metas, objetivos e diretrizes para os níveis de ensino, elaborou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em janeiro de 2001. São 25 objetivos e metas para a educação infantil para o atendimento da criança. De acordo com este documento, a meta era atender a 60% das crianças de 4 a 6 anos e 30% de 0 a 3, em cinco anos. Em dez anos, visa atender a 80% de 4 a 6 e 50% das crianças de 0 a 3 anos. (BRASIL, 2001).

O PNE determinava que em um ano fossem elaborados padrões de infra-estrutura adequados para o funcionamento destas instituições¹⁰, respeitando as diversidades regionais e as características distintas das faixas etárias e cinco anos para adaptação dos prédios. Orientava que novas autorizações para abertura de instituições deveriam obedecer aos padrões mínimos de qualidade e critérios estabelecidos pelo PNE. Essas autorizações só seriam permitidas a partir de dois anos de promulgação deste Plano e seriam avaliados pelo Poder Executivo Municipal. O estabelecimento de medidas para o trabalho colaborativo entre os setores de saúde, assistência e educação para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos e a garantia da manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade foi previsto no PNE. Também a alimentação e os materiais pedagógicos estavam assegurados para as instituições de acordo com o Plano. Para isso, os recursos seriam garantidos pela colaboração financeira entre a União e os Estados.

Como forma de articulação entre os três setores, o PNE determinava que as instituições de Educação Infantil se integrassem ao Sistema Municipal de Ensino. Entendia-se que as Secretarias Municipais de Ensino possuíam instrumental para a regulamentação e supervisão desta instância da educação. Assegurava que os municípios utilizassem 10% das

10 De acordo com a meta 2 do PNE, observar: **a)** espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; **b)** instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; **c)** instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; **d)** ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; **e)** mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; **f)** adequação às características das crianças especiais. (BRASIL, 2001)

verbas não vinculadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, sim, destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino prioritariamente para a Educação Infantil.

Os municípios deveriam estar articulados às instituições de ensino superior e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, e prover os programas de formação continuada, avaliação, supervisão e orientação pedagógica às instituições com base em parâmetros para a adoção das medidas de melhoria da qualidade de ensino. Previa a implantação de “Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil”, em três anos a partir da data da publicação do PNE e dez anos para que todos os dirigentes de creches e pré-escolas tivessem nível superior.

A promulgação do PNE garantiria que as estruturas tanto pedagógicas quanto físicas fossem pensadas legalmente e se tornassem ações concretas no interior das instituições de Educação Infantil. Porém, convém discutir a validade destas determinações e ampliar o sentido de Políticas Públicas para a educação. Entende-se por política educacional a:

[...] forma organizada, seqüencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos no processo. [...] é um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita. [...] ajuda a fazer ‘homens e mulheres’, definindo a forma e o conteúdo do saber que vai ser passado de pessoa a pessoa para constituir e legitimar seu mundo, e visando, com isso, assegurar a sobrevivência dos diversos tipos de sociedade. (MARTINS, 1993, p.8 - 9)

De acordo com o PNE, a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, estava assegurada para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil e para a formação do pessoal auxiliar. Cabe aqui questionar a ausência de determinação explícita de políticas voltadas para a formação do professor já que o PNE afirma a questão da educação com qualidade na Educação Infantil.

O PNE orientava que, em dois anos, todos os Municípios tivessem definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil. Em três anos, todas as instituições de Educação Infantil deveriam ter elaborado em conjunto com os professores e profissionais da educação, os seus projetos pedagógicos. Para atender as premissas do PNE, os projetos deveriam contemplar a extinção das classes de alfabetização e a incorporação das crianças no ensino fundamental e ainda as classes de 7 anos ou mais.

Esse Plano regulamentou, ainda, a implantação de Conselhos Escolares com a participação da comunidade, em colaboração com os setores da saúde e assistência social,

organizações não-governamentais, programas de apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos. Propôs a oferta de assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema. Pretendeu-se o atendimento integral para crianças de 0 a 6 anos.

As discussões entre a sociedade civil e a equipe de elaboração do PNE, sobre o direito dos trabalhadores, asseguraram a assistência gratuita aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas. Em relação à qualidade e à generalização do atendimento, este deveria ser feito com base nos parâmetros de qualidade, após estudos sobre os custos dos mesmos. Ainda sobre a qualidade, deveriam ser ampliadas as ofertas de cursos de nível superior aos professores, prioritariamente, nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, observando os conteúdos específicos necessários para o trabalho dos profissionais de Educação Infantil. Para isso o PNE apontou a ação supletiva da União e do Estado junto aos municípios que apresentassem maiores necessidades técnicas e financeiras.

2.6 DA LEGALIDADE A OBJETIVIDADE: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER

As décadas de 80 e 90 representaram um marco divisório para o atendimento da criança. Foram elaboradas políticas destinadas à infância que norteariam o trabalho de educadores e encaminhamentos da sociedade para as ações voltadas à criança. Dentre os encaminhamentos destaca-se a Constituição de 1988, a promulgação da LDBEN (9.394/96) que reconhecem o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas e instituições educativas como dever do Estado e direito da família. Reafirmando as políticas de atendimento a criança foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente e de caráter normativo para as ações e práticas de atendimento e cuidado nas instituições educativas o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). Sobre os aspectos estruturais desejáveis para as instituições de atendimento o governo elaborou o Plano Nacional de Educação que orienta sobre os aspectos de implantação, estruturação e manutenção das instituições de atendimento públicas e privadas para a implantação da educação infantil

A educação infantil a partir da lei começou a ser abordada nas discussões como direito das famílias que poderiam optar como educação para seus filhos. Essas políticas e encaminhamentos foram e têm sido objeto de estudos e questionamentos e gerado pesquisas entre estudiosos, profissionais que trabalham com a criança e representantes do governo. Os

embates abordam vários aspectos do contexto que envolve o trabalho e atendimento a criança. Entre eles podem ser citados a concepção de infância, de criança, formação de professores, materiais didáticos, metodologias de ensino, espaço e estrutura das instituições, projeto pedagógico, projeto curricular entre outros. São diversos os discursos.

É necessário analisar os discursos dos sujeitos envolvidos nesse processo - ora discentes, ora docentes - que conceberam leis, pareceres, planos. Discursos que, presentes nas falas desses sujeitos, podem dar legitimidade ou não às políticas para a educação da criança de zero a seis anos e realmente efetivá-las. Porém são longos caminhos a percorrer. Longos porque práticas arraigadas, em espaços de silêncio e alienação, na concepção que permeou o conceito de infância e submissão e estão sedimentadas, de longa data, nas histórias de vida de professoras e fazem parte da formação de atendentes e professores enquanto seres individuais, subjetivos.

É necessário um tempo/espaço para a superação do silêncio contido por professores, escola, criança, família para permitir-se expressar, dançar, brincar e aprender. Longas serão as jornadas de discussão para a implantação dos sistemas que incluam a Educação Infantil na Educação do Município. Longo é o tempo de convencimento e compreensão dos governantes quanto à necessidade da observância e aplicação da Lei. Espaço de direitos conquistado com demoradas e árduas lutas. Lutas de crianças, entre vidas e mortes; de mães e pais, entre direitos e deveres; de professores, entre seguir a marcha e fazer a história.

CAPÍTULO 3

A CRIANÇA NA FUNDAÇÃO PROAMOR

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por mais objetiva que uma pesquisa científica se comprometa a ser, ela encerra em si um caráter de subjetividade. Se enquanto pesquisa objetiva tem seus critérios de verdade, responde a questões de ordem técnica, racional, normatiza e institui valores, por outro lado, esta mesma objetividade é imbricada de conflitos e contradições que envolvem tanto os pesquisadores quanto o próprio objeto de pesquisa que caracteriza a subjetividade. Na compreensão destes conflitos, contradições e tentativa de explicar os fatos sob a ótica das relações e da história reside o estatuto das ciências sociais. Minayo (1994, p. 13) a esse respeito considera que

[...] os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado e construído. [...] A pesquisa social é sempre tateante, mas ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos.

Esta investigação se insere na perspectiva histórica de caráter documental que implica em coletar dados históricos contextuais que são fontes reveladoras de pistas sobre a natureza das relações, das identidades, das concepções dos sujeitos envolvidos num determinado espaço e tempo.

De acordo com Best (1972, p.12-13) a pesquisa histórica “descreve o que era para, a partir da investigação, registro, análise e interpretação dos fatos ocorridos no passado explicar e compreender o presente e prospectar o futuro”. O modelo histórico permite que a interpretação do conhecimento sobre o passado se organize e compreenda a expressão das manifestações coletivas que encaminham o presente. “[...] uma das condições teóricas necessárias, ainda que não suficiente, no enfrentamento da aplicação de nossa vontade coletiva e organizada sobre as possibilidades progressistas contidas no presente, com vistas na sua transformação criadora, vale dizer, ao futuro.” (Ribeiro, 2004, p.88)

A pesquisa documental é entendida por Pádua (2000, p.65), como toda possibilidade de recorrer a autenticidade na pesquisa, pois é “toda base de conhecimentos fixado

materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova.” Isto permite ao pesquisador uma leitura crítica.

Este é um trabalho de investigação de carácter qualitativo que teve como objeto de estudo a história da infância que esteve circunstanciada na Fundação PROAMOR – entidade de assistência à criança e ao menor no município de Ponta Grossa – Paraná.

Os dados foram coletados em fontes históricas primárias e documentais nas Atas de reuniões da Fundação PROAMOR no período de 1987 a 2000, seu regimento e estatutos.

A leitura intensiva, sistematizada e recorrente dos textos contidos nas Atas possibilitou agrupar elementos e compor as unidades de registros e as unidades de contexto que permearam os trabalhos desenvolvidos durante 13 anos da Fundação PROAMOR.

Minayo (1994) sugere a análise de unidades de contexto quando há necessidade de decomposição de um tema que comporta uma unidade maior em torno da qual há possibilidade de sintetizar e chegar a alguma conclusão. Para a autora, as fases para desenvolver o trabalho de pesquisa com fundamento metodológico na perspectiva de análise na unidade de contexto são a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Uma apresentação mais detalhada dos procedimentos metodológicos para a análise na unidade de conteúdo é sugerida por Marconi e Lakatos (1999, p. 28). O processo contempla dois aspectos na elaboração dos instrumentos de análise: “a.determinação das categorias de classificação; b. escolha da unidade de análise, isto é, os aspectos importantes do material a ser classificado.”

3.1.1 Dos encaminhamentos da pesquisa empírica

Na primeira fase procedeu-se a coleta de informações sobre as elaborações escritas produzidas na Fundação PROAMOR, com entrevistas informais junto a funcionários e ex-funcionários da Fundação para obter dados acerca de materiais disponíveis sobre o objeto de estudo. Na seqüência encaminhou-se a busca de documentos referentes a balancetes contábeis, notas fiscais, registros de funcionários, notas e ordens de prestação de serviços por empresas à Fundação. A leitura desse material permitiu a seleção dos documentos mais relevantes para a pesquisa. Após ordenamento procedeu-se à reprodução das Atas, Estatutos e Regimento.

Buscou-se, pela história oral, recuperar a história do contexto municipal em que foi concebida a Fundação PROAMOR com aos sujeitos diretamente envolvidos que instituíram o projeto e a Fundação. Por relatos informais obteve-se um retrato do panorama social que antecedeu o ano de fundação da PROAMOR e dos meandros de sua implantação.

Numa segunda fase procedeu-se a leitura inicialmente aleatória para primeira aproximação com o conteúdo das Atas, Estatutos e Regimento. Posteriormente realizou-se leitura sistemática para agrupamento dos dados. Uma terceira leitura permitiu destacar as unidades de conteúdo e de contexto. Na quarta leitura foi possível separar as categorias para a análise a partir da perspectiva teórica proposta nesta pesquisa.

Na terceira fase buscou-se nas leituras elementos que colaborassem para a compreensão do contexto histórico, político, econômico, cultural e social para a análise das unidades de contexto. Na perspectiva de discutir as ações da Fundação PROAMOR de atendimento a criança e identificar o contexto político nacional e seus reflexos na política local procedeu-se a discussão elencando os encaminhamentos propostos por Cochran, (apud ROSSETTI-FERREIRA; RAMON e SOARES SILVA, 2002, p. 71). Este modelo propõe a organização para a análise dos dados em sistemas interdependentes assim definidos:

Microsistema: ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento, tal como a creche, a escola, o lar, e os ambientes nos quais a pessoa se engaja em interações face-a face.

Mesosistema: interrelações de dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente.

Exossistema: ambiente nos quais a pessoa não se encontra diretamente. Uma investigação desse sistema deve considerar o impacto das regiões mais remotas sobre os ambientes imediatos onde a pessoa está inserida. Este sistema inclui as instituições maiores da sociedade [...] dentre outros: o mundo do trabalho, a vizinhança, a relação entre serviço de saúde e bem estar, agências governamentais (locais, estaduais e nacionais), a distribuição de bens e serviços, redes sociais informais e a expansão da rede de ensino.

Macrossistema: Padrões generalizados da cultura ou subcultura, tais como: sistemas econômicos, sociais, educacionais, legais e políticos, dos quais o micro, meso e exossistema são manifestações concretas. [Macrossistemas] são analisados como portadores de informações e ideologias que, tanto de maneira explícita como implícita, adotam de significado e motivação as agências governamentais, redes sociais, papéis, atividades e suas inter-relações. (BRONFENBRENNER, 1977, p. 515)

3.1.2 Os critérios

O critério para a escolha deste modelo orientou-se pelo direcionamento suscitado nos agrupamentos que apontaram para as categorias nas Atas da Fundação PROAMOR que se

interrelacionam igualmente ao proposto no sistema de Cochran. Para este autor, os fatores causais e a interação de diversos componentes entre si fornecem elementos para compreender as influências do macrosistema com suas relações internas e externas sobre o microsistema.

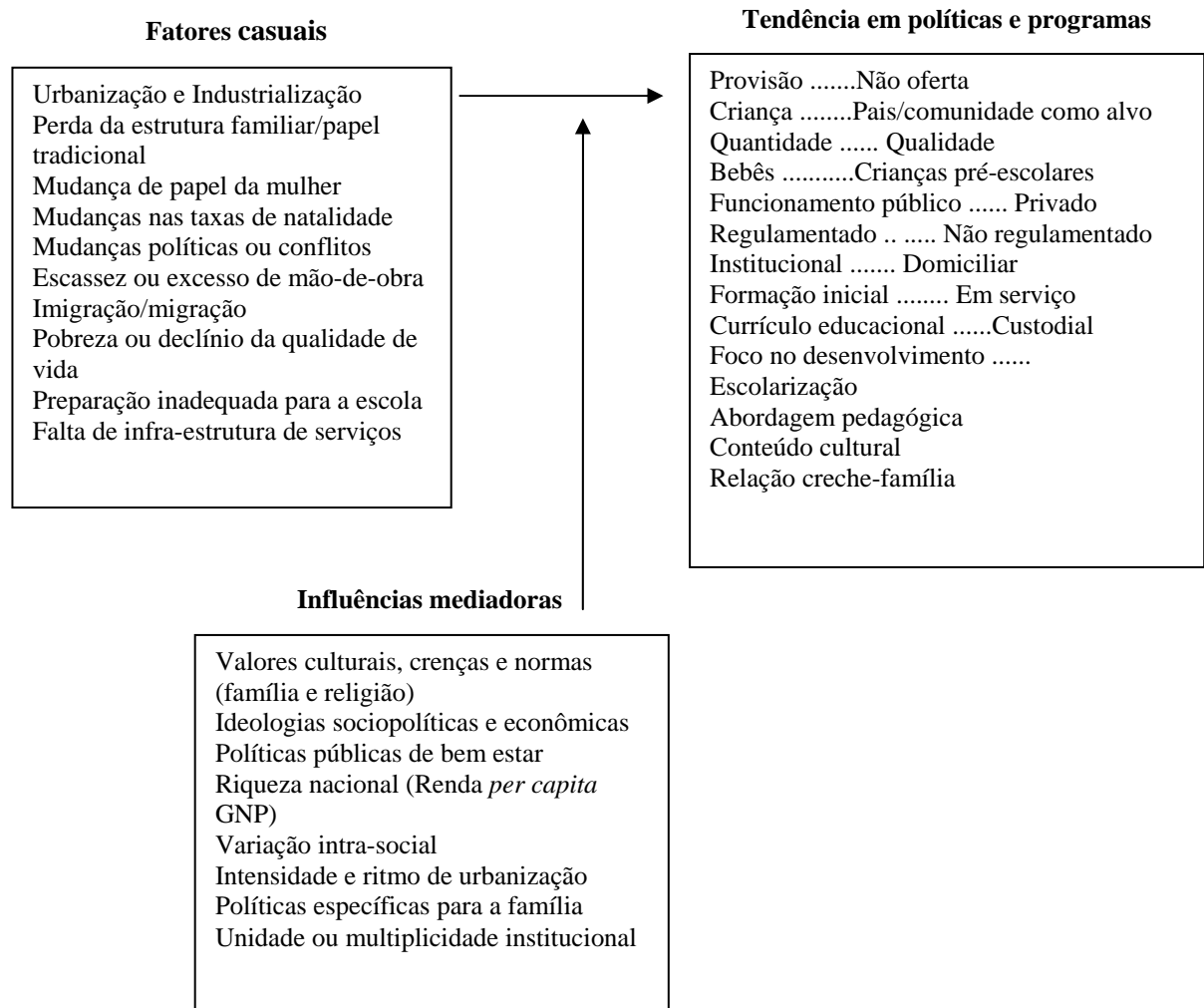


Figura 1 – Esquema de Cochran para análise de políticas e programas para infância
 Fonte: ROSSETTI-FERREIRA; RAMON e SOARES SILVA, 2002, p. 73)

A escolha do período de 1987 a 2000 das atividades da Fundação PROAMOR a ser estudado foi o contexto de criação da Fundação (1987), os encaminhamentos do atendimento durante os 13 anos de trabalhos desenvolvidos até o processo de articulação da passagem das creches para a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa em 2000.

A organização e sistematização dos dados permitiram a visualização de diferentes concepções dos diretores e presidentes ao longo dos treze anos de existência da Fundação PROAMOR. As categorias de análise levantadas, ora convergentes ora contraditórias permitiram visualizar o caráter social desta pesquisa. Neste sentido, a pesquisa social pode

apontar o desejo de determinada coletividade refletido no processo de transformação de certo *status quo* daquilo que é para aquilo que deveria ser. As análises dos dados contidos nas Atas manifestaram além da história, a ideologia, o pensamento e as concepções emanadas individualmente e coletivamente pelos sujeitos envolvidos indiretamente no trabalho com as crianças.

3.2 UM POUCO SOBRE PONTA GROSSA

Ponta Grossa é um município localizado no segundo planalto paranaense, na região dos Campos Gerais, interior do Estado do Paraná. Destaca-se no cenário turístico do sul em especial por suas atrações voltadas para o cenário ecológico. Um dos pontos mais importantes do Brasil de visibilidade turística, o Parque Estadual de Vila Velha é visitado por turistas nacionais e estrangeiros durante o ano todo. Possui o maior parque industrial do interior do estado, a quarta cidade mais populosa do estado e a segunda em exportações para o mercado externo. A cidade é também conhecida como Princesa dos Campos. De acordo com o Censo de 2008 a população pontagrossense é de 318.712 habitantes sendo que a zona urbana concentra 302.059 e a zona rural 16.553 habitantes. A população está distribuída entre 162.729 homens e 155.983 mulheres. (DEMOGRAFIA, 2008).

A etnia pontagrossense é formada por descendentes de portugueses, africanos, italianos, alemães, poloneses, russos, ucranianos, sírio-libaneses, entre outros. Devido a esta miscelânea de etnias, a cidade passou a ter características diversas, que podem ser observadas através da arquitetura, gastronomia, clubes sociais, danças típicas, bandas musicais, igrejas, escolas e cinemas etc.

O município de Ponta Grossa foi oficialmente fundado em 06 de dezembro de 1855. De acordo com Chamma (1988)¹¹ os registros históricos acerca de construções de casas de moradia e senzala e da Capela de Santa Bárbara, marco inicial desta cidade, datam de 1729. Junto a esta Capela funcionou um Cartório Distrital, marco inicial da cidade de Ponta Grossa denominada Pouso de Ponta Grossa e posteriormente a 12 de fevereiro de 1792, Bairro de Ponta Grossa regida sob o foro da Vila de Castro.

¹¹A Professora e historiadora Guísela Velêda Chamma escreveu sobre a história da fundação de Ponta Grossa e seus prefeitos com base em pesquisa em documentos oficiais.

Inicialmente o então Bairro de Ponta Grossa foi povoado por paulistas que o descobriram na rota do caminho dos tropeiros¹². Chamma (1988) afirma que as terras produtivas, tanto para a criação de gado quanto para o cultivo, estimulavam os tropeiros que por aqui passavam requerer ao governo posse das Sesmarias. Estes, recomendados por outro fazendeiro, eram agraciados por doações de grandes extensões de terra. Desta maneira, o Bairro foi crescendo tanto quanto o desejo e a pressão para libertar-se de Castro. Liderado por grandes proprietários de terra formou-se um movimento que reivindicava a elevação de Bairro para Freguesia o que permitiria a Ponta Grossa legislar sob jurisdição própria e, portanto, ter mais autonomia. A cidade já contava com os serviços de comerciantes, artesãos da lida com couro e palha e renda de bilro bem como moradores que aqui se instalaram.

Num primeiro momento, as relações mercantilistas parecem ser o mote que impulsionava o movimento pela emancipação de Ponta Grossa. Porém a esse respeito, Chamma argumenta que o movimento firmou-se por ideais religiosos que para a sociedade de 1800 era de suma importância. De acordo com a autora, problemas de ordem espiritual como a necessidade de padres que exercessem ofícios religiosos como dar extrema unção, proferir bênçãos em enterros, batizados e casamentos e a carência de paramentos é que exerceu maior pressão para que o Bairro fosse desligado da Vila de Castro. Devido a dificuldade de transporte e da distância entre a Vila e o Bairro de Ponta Grossa, o qual era feito em lombo de burros, a população clamava que aqui se instalasse um pároco permanente e definitivamente uma paróquia. Em segunda ordem o movimento pleiteava a instalação de um cartório para a expedição de documentos, petições, registros e outros.

É interessante observar que os líderes do movimento para a libertação do Bairro de Ponta Grossa da Vila de Castro se reafirmavam na cultura religiosa do catolicismo. Esta se sobrepunha a todos os interesses sendo a igreja católica, a mentora maior das transformações. Porém pode ser feita uma releitura dessa questão. Um olhar mais atento mostra que foram as forças de produção material e o trabalho gerado por elas - os artesãos e produtores rurais - que impulsionaram a economia e por conseqüência o aumento da população gerando novas necessidades. Marx (1999, p. 52) aponta que

[...] as relações de produção formam a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual.

¹² Movimento de ciclo econômico de viajantes comerciantes condutores de tropas de gado e muars da região sul (Rio grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) para venda destes em São Paulo e Rio de Janeiro e abastecimento de Minas Gerais. No retorno os cavaleiros traziam mercadorias de gêneros diversos para abastecer a região. Esses cavaleiros denominados Tropeiros foram atores principais na ligação do “centro do Brasil ao Sul” e segundo Chamma (1998,p. 10) estes são os “heróis anônimos da história do desbravamento do Sul do Brasil”.

A passagem da condição de Bairro a Freguesia aconteceu em 15 de setembro de 1823 por Decreto Imperial também de número 15 assinado por Caetano Pinto de Miranda Montenegro, Imperador com Guarda, ficando denominada Freguesia de Sant'Ana de Ponta Grossa. Os líderes que comandaram o movimento que resultou no desmembramento do Bairro de Ponta Grossa da Vila de Castro se articularam e decidiram por construir uma Capela.

Segundo Chamma (1988, p.20), fizeram a opção pelo “alto da colina mais bonita”, um local central, com concentração de moradores e também escolhido pelos tropeiros em suas paradas para rezar. Mais tarde, foi fixada a Igreja Matriz de Sant'Ana ficando concluída em 1852 e permanece até hoje no mesmo local. Em 7 de abril de 1855, o Presidente da Província do Paraná Zacharias de Góis e Vasconcelos, pela Lei nº 54 eleva a Freguesia de Ponta Grossa à categoria de Vila de Ponta Grossa e em 1862 em 24 de março pela Lei nº 82 a Vila é elevada à categoria de Cidade. O desligamento completo de Castro efetivou-se em 18 de abril de 1876 quando Ponta Grossa foi declarada Sede de Comarca tendo se efetuado em 16 de dezembro quando da nomeação de primeiro Juiz de Direito de Ponta Grossa o Dr. Conrado Ericksen.

Pela via da fé e crença da população, os fazendeiros conquistaram a emancipação da cidade de Ponta Grossa. Entretanto, as condições materiais a serem oferecidas à sociedade da época eram precárias, assim como a vontade de investir na criação de escolas, e de alfabetizar a população mais carente, a qual formada por negros e escravos, prestava serviços aos fazendeiros em troca de alimento. A fé e os serviços religiosos certamente não seriam para atender a esta classe da população, mas a uma elite que já era claramente delineada nesta estratificação social.

3.2.1 Ponta Grossa e a trajetória da educação

Na condição de Freguesia, Ponta Grossa foi elevada à Distrito de Paz, tinha um subprefeito, um Vigário Colado, uma Companhia de Cavalaria, Juízes de Paz e um Cartório Distrital, porém. As verbas destinadas pela Comarca de Castro eram parcas, insuficientes para investir no desenvolvimento administrativo. A população clamava por escolas para seus filhos. De acordo com Chamma (1988) ou os pais contratavam professores particulares ou tinham que mandá-los para estudar fora. Houve a tentativa de criar uma escola particular, mas

pela escassez de professores a iniciativa não deu certo. Em 1838, o Governo Provincial criou uma escola destinada ao sexo masculino, cuja exigência era a admissão de professores via concurso. Este seria prestado em São Paulo, a oferta de salários era baixa e os alunos seriam examinados por uma banca ao final do ano, por professores da Capital da Província. Diante de tantas exigências não houve candidatos e a iniciativa foi frustrada. A primeira escola que efetivamente funcionou em Ponta Grossa, de caráter particular datou de 1866 de propriedade de Zulmira Maciel.

A primeira escola oficial pública era masculina e começou a funcionar em 1865 numa sala dos fundos do Prédio da Casa da Câmara, juntamente com a Cadeia. “Nesta escola os professores eram fiscalizados pela polícia, uma vez que a escola estava sempre deserta por faltas constantes dos professores que alegavam doenças e afazeres domésticos”. (CHAMMA, 1988, p.33).

Há que se considerar, segundo os dados de Chamma (1988) que o Governo não pagava os salários dos professores há dez meses, fato que justificava que tivessem outros empregos. Em 1867, Dr. Agostinho Martins Colares, Juiz Municipal, abandonava a função para abrir uma escola ofertando Curso Primário. Houve bastante adesão tendo a escola recebido alunos do entorno de Ponta Grossa e funcionou por 46 anos. A partir de 1869 a escola passa a ofertar um Curso Secundário para o qual a adesão foi pequena e por isso foi fechado. Na Ata de 27 de maio de 1880 a qual registrou a visita de D. Pedro II consta que o Imperador não gostou do estado de atraso que se encontrava a Escola de Meninos, porém apreciou a Escola de Meninas e a escola particular de José Martins Colares, filho de Agostinho Martins Colares. Na visita, D. Pedro II doa 500\$000 (quinhentos mil réis) para a construção de uma casa de instrução pública. Em 1890 assume a chefia do governo municipal o Intendente Coronel Cláudio Gonçalves Guimarães, cujos feitos notáveis foi a contratação do Professor José Martins Colares para lecionar à noite na Escola Municipal.

3.2.2 Os prefeitos e a educação

A promulgação da Constituição Republicana em 24 de fevereiro de 1891 determinava que os Municípios deveriam eleger seus prefeitos e vereadores. Dessa maneira foi eleito em 1892 o primeiro prefeito de Ponta Grossa em sufrágio universal e direto o Major Manoel Vicente Bitencourt. De acordo com Chamma (1988), não houve neste governo ênfase

alguma a educação. Este prefeito era partidário dos federalistas do Rio Grande do Sul foi forçado a renunciar por ser contra o Governo do Presidente Deodoro da Fonseca e posteriormente do Presidente Marechal Floriano Peixoto. As famílias mais abastadas mandavam seus filhos estudarem em Curitiba ou São Paulo.

A tabela abaixo organiza os dados cronológicos dos prefeitos e seus mandatos de 1895 a 1989.

Prefeitos	Ano	Ações	Observações
Balduino de Almeida Taques	1895	Construção de escola de língua Alemã Inaugurou escola de ensino regular Augusto Brühning.	
Ernesto Guimarães Vilela,	1896	Instituto João Candido Ferreira, Escola de Ensino Primário Colégio Sant' Ana Colégio São Luis	Falta de professores, baixos salários, congregação Servas do Espírito Santo, Religiosos da Sociedade do Verbo Divino
José Bonifácio Guimarães Vilela Escola Estadual	1908	Casa Escolar Colégio Omena Escola polonesa, Escola alemã e russa	Supervisão da Prefeitura. Transfere subvenção. Bairro Dona Luisa. Templo luterano. Governo Estadual inaugura escola Prefeitura. Nomeado Professor João Rodrigues Becker e Silva diretor do Instituto João Cândido (em crise) Grupo Escolar Senador Correia
Theodoro Batista Rosas	1912		
Brasílio Ribas	1916		
Abraham Glasser	1917		
Brasílio Ribas	1920	Subvenção escolas: Ester Ferreira Ribas José Maria Loureiro José Martins Colares Escola Pública em Oficinas Escola Pública em Uvaranas.	Considerou possibilidade construção Escola Normal
Cel. Vítor Antonio Batista	1924	Construção Colégio Regente Feijó	
Dr. Elyseu de Campos Melo	1928		
Lysandro Alves de Araújo	1930		
Jorge Becher	1930		
Othon Mader	1931		
Brasil Pinheiro Machado	1932		
Cel Pedro Sherer Sobrinho	1933		
Albary Guimarães	1934	1º Abrigo de Menores em Uvaranas e Escola de Trabalhadores Rurais nominada Augusto Ribas	Primeira iniciativa de atendimento às crianças em Ponta Grossa
Peregrino Dias da Rosa Filho	1945		
Claudio Mascarenhas	1945		
Dr. Joanino Carlos Gravina 46	1945		
Theodoro Pinheiro Machado	1946		
Capitão Gabriel Menna Barreto	1946		
João Vargas de Oliveira	1947	Grupo Escolar - Bairro Corrientes e o Grupo Escolar - Vila Ana Rita	Considerado Prefeito progressista com

		três Escolas Municipais - Pedras, Bocaina e Colônia Moema, Reformas em Grupos Escolares 8 Casas Escolares: Serradinho, Serrado Grande, Lagoa dos Pintos, Boqueirão, Conchas Velhas, Colônia Trindade e Carazinho	relação à educação
Heitor Dietzel	1951	Escola Técnica de Comércio Estadual	Colégio Comercial Estadual o Reforma do Ensino foi incorporado ao Colégio Meneleu de Almeida Torres.
Petrônio Fernal	1951	Escola de música para meninos	Preparação de integrantes da Banda Lira dos Campos.
José Hoffmann (Deputado Estadual)	1955		
Dr. Eurico Batista Rosas (Deputado Estadual)	1959	Serviço de distribuição de merenda escolar gratuita nas escolas municipais Sistema de fornecimento de material escolar a alunos carentes. Concurso para docentes da rede municipal de ensino.	Enquanto deputado elaborou projeto para a participação dos docentes na escolha de diretores de escola. e Requisitou a criação da Faculdade de Ciências Econômicas
José Hoffmann	1963	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras	Faculdades de Odontologia, Farmácia e Bioquímica e de Direito.
Plauto Miró Guimarães	1966		
Cyro Martins	1969	Construção de parques de recreação para as crianças.	Lazer das crianças
Luiz Gonzaga Pinto	1973	Projeto de aproveitamento pedagógico para as zonas urbanas e Rurais, 76 escolas, 140 salas de aula, 241 professores e 6.760 alunos. Construção de 9 escolas Convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e o Ministério do Trabalho e com a Rede Ferroviária Federal para formação de técnicos Centro de Formação Profissional chamado Coronel Tibúrcio Cavalcanti	Obras e atividades educacionais, culturais e esportivas
Dr. Amadeu Puppi	1975	Investimentos: Biblioteca Pública Municipal Bruno Enei, Banda Lira dos Campos Escola de Música Ten. Paulino Martins Alves Centro de Formação Profissional Tibúrcio Cavalcanti Construção dos Colégios Polivalentes em Uvaranas e Vila Liane.	Investiu na educação em especial na cultura
Luiz Carlos Stanislawzuk	1977		
Romeu de Almeida Ribas	1982		
Otto Santos da Cunha	1983	Implantação de classes de pré-escola em escolas do estado e no município. Criação da PROAMOR instituição de atendimento à criança.	Criação do Projeto Realidade

Pedro Wosgrau Filho	1989	Implantação do Projeto Realidade Ampliação de ofertas de vagas para alunos da pré-escola. Redução de professores lotados na Secretaria de Educação Aumento de supervisores e secretárias nas escolas conforme a concepção desta gestão sobre a educação	Formação e capacitação de professores propostos no Projeto Realidade e foram Promoção de 2 congressos Educacionais Proposta de avanços na carreira do magistério com acréscimos salariais
---------------------	------	--	--

TABELA 01 - Prefeitos a educação e o atendimento a criança em Ponta Grossa

Fonte: CHAMMA, G. V. F. **Ponta Grossa, o povo, a cidade e o poder**. Ponta Grossa: SMEC, 1988,

As ações dos governos referentes à educação da criança entre 1980 a 2000 não foram elencadas na tabela porque estão sendo analisadas textualmente.

Há que se ressaltar que no governo de Otto Santos a Cunha, importantes medidas educacionais foram implantadas. Os professores componentes desta Secretaria de Educação desenvolveram junto a professores ligados à Universidade o Projeto Realidade. A concepção do mesmo deveu-se a um trabalho de coleta e análise de dados acerca da situação dos alunos de primeira a quartas séries nas escolas do município e do estado. Este discutiu a concepção de alfabetização dos professores e propôs encaminhamentos para redução de reprovações e evasões na primeira série, ênfase na qualidade e produtividade do ensino, capacitação dos professores e ampliação do tempo de alfabetização ao aluno e professores.

Na gestão de Otto Santos a Cunha buscou-se atender as crianças menores de zero a seis anos, filhos da classe trabalhadora em creches. Estas estavam vinculadas à Secretaria Municipal de Saúde e Bem Estar Social. Num primeiro momento somente creches, pela PROAMOR e, por outro, em escolas estaduais e municipais as crianças de seis anos em classes de pré-escola. Coube à Secretaria de Saúde e Bem Estar Social a responsabilidade por prover e dirigir as ações referentes às creches e à Secretaria de Educação às classes de pré-escola.

Este governo foi um divisor de águas em relação à história do cuidado com a criança pequena. Com a instituição da PROAMOR que passaria mais tarde à fundação, houve a organização do atendimento às creches inicialmente conveniadas. No decorrer a própria instituição PROAMOR se fortaleceu e foram fundadas creches assistenciais dentro dos padrões estabelecidos pela Fundação Legião da Boa Vontade. A esse respeito Campos (2001, p. 24) “afirma que o Artigo 203, incisos I e II, da Seção da Assistência Social, define como objetivos da assistência social a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice, e o amparo a crianças e adolescentes carentes.”

Neste sentido, o atendimento das crianças passou a ser institucionalizado garantindo que tivessem algum tipo de acompanhamento nas entidades em que estavam inseridas. As

entidades por sua vez que até então se auto-geriam e dependiam da sorte e boa vontade de doadores e do ânimo e disposição de seus diretores para a promoção de campanhas para angariar fundos e prover as necessidades ao menos materiais das entidades, tiveram maiores possibilidades de se manterem.

A próxima gestão vai de 1989 a 1992 e é exercida por Pedro Wosgrau Filho. Neste governo ocorreu a implantação do Projeto Realidade nas escolas, a ampliação de ofertas de vagas para alunos da pré-escola e a redução de professores lotados na Secretaria de Educação.

Houve um aumento de supervisores e secretárias nas escolas conforme a concepção desta gestão sobre a educação. De acordo como dados do Projeto Realidade, percebia-se o papel do supervisor como de grande importância porque este difundiria e orientaria o “processo e rumos, atuando como intermediário entre professores, diretores e alunos na escola e a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação”. (Projeto Realidade: alfabetização em Ponta Grossa, 1994, p.35) A Secretaria de Educação deu continuidade nos trabalhos do processo de formação e capacitação de professores propostos no Projeto Realidade e foram promovidos dois congressos. Além da formação técnica, a Secretaria propôs avanços na carreira do magistério com acréscimos salariais. Em 1993 assume a Prefeitura por eleição Dr. Paulo Cunha Nascimento.

Nesta gestão a equipe da Secretaria da Educação esteve voltada para o desenvolvimento de projetos enfocando a alfabetização. A exemplo das gestões anteriores, as políticas de atendimento da criança pequena eram de responsabilidade da Secretaria de Ação Social e permanecem no mesmo modelo. Há que se considerar que se passaram 5 anos da Constituição de 1988 a qual ordenava que o atendimento das crianças de zero a cinco anos seria prestado pela educação. Em seu Cap. II, Art. 7º - XXV – a Constituição determina que: “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)”

É interessante observar que o desligamento de Ponta Grossa da cidade de Castro foi impulsionado pela fé católica da população que almejava ter paróquias as quais pessoas pudessem realizar seus ofícios religiosos. Embora não tenha sido mencionado nas Atas da Fundação PROAMOR a constituição do grupo que preconizou a criação da Fundação e parte dos participantes do Conselho de Curadores era integrante de uma religião. Parece a fé ser propulsora de transformações significativas de mobilização social em Ponta Grossa.

3.2.3 O atendimento da criança em Ponta Grossa até 1987

O atendimento da criança, em Ponta Grossa, esteve circunstanciado á instituições filantrópicas, públicas estatais e não estatais até o final do ano de 2000. As instituições, criadas por ações da comunidade, ofereciam um atendimento assistencial à criança. Estas instituições eram mantidas por doações, recursos angariados pela própria comunidade e pela promoção de eventos sociais de iniciativa própria e algum recurso financeiro disponibilizado pelos programas e políticas de assistência social vinculadas à Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.

Rizzini (2007) afirma que a substituição da caridade pela filantropia reservava a esta última a missão de prestar assistência aos pobres e desvalidos, em associação às ações públicas. Neste sentido há que se questionar que o atendimento da criança é de direito e não de caridade ou filantropia. Os movimentos sociais em prol da criação de estrutura para o atendimento não poderiam se responsabilizar sozinhos e assumir esse papel que é genuinamente do Estado. A esse respeito Kuhlmann (1998, p.60) aponta que

[...] a história da assistência representa justamente o embate das questões envolvendo a sua função, as prioridades e modalidades de atendimento, o papel do Estado e das organizações da sociedade civil, os requisitos e os procedimentos a adotar para a prestação do serviço.

Os movimentos representados pelos diretores de creches e entidades individualmente e coletivamente, filantrópicas ou de caridade buscavam na esfera pública – a Secretaria de Saúde e Bem Estar Social da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa - recursos de toda ordem em favor do atendimento à criança. Não havia um órgão que captasse e organizasse a distribuição dos recursos já existentes ou prestasse auxílio às entidades. A criação de uma instituição era clamada pelos envolvidos no trabalho, na maioria das vezes, pessoas voluntárias da comunidade que se dispunham a empregar seu tempo em ações tanto de atendimento nas creches como para angariar fundos para a manutenção das mesmas. Esse contexto caracterizado na perspectiva dos movimentos sociais mobilizou a idéia e as ações para a criação da Fundação PROAMOR. Doimo *apud* Avritzer (1997) discute que as ações coletivas são impulsionadas por um sentimento de pertença a um grupo, a uma causa a uma crença. Este pertencimento a um mesmo grupo no qual as pessoas se interrelacionam com base nos aspectos culturais, na linguagem, códigos de identificação, crenças religiosas.. Segundo o autor essas interações criam mecanismos de ações tanto para a prática quanto reivindicatórias. Nesse contexto se articulou a criação da instituição Fundação PROAMOR para atendimento da criança de zero a seis anos.

3.3 UMA FUNDAÇÃO CHAMADA PROAMOR

*O amor é uma atividade e não um afeto passivo;
é um erguimento e não uma queda.
Erich Fromm*

A palavra PROAMOR, por si só, expressa a idéia de sentimento, algo ao qual se espera, dá a idéia de uma implícita promessa, um amor que se manifestará.

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra pró classificada como “advérbio significa *a favor de*. Na classificação como substantivo masculino significa *vantagem, conveniência*” (PRÓ 2001, p. 2301) Enquanto advérbio propõe um sentido de favorecimento, acolhida, solidariedade. Enquanto substantivo aponta para duplo significado, pois vantagem a ser concedida ou conveniência no atendimento da criança.

Por sua vez a palavra amor é carregada de significados concretos. Não encerra em si um sentimento espontâneo, que pode acontecer ou não, volitivamente, aleatoriamente, passivamente. Ao contrário é ativo. Sua corporeificação reside em compreender o outro como parte de si mesmo e como tal, fazer tudo o que é possível para que o outro não seja espoliado, subjugado, diminuído em sua dignidade.

De modo geral, o caráter ativo do amor consiste em dar e não em receber. Para ser desenvolvido, precisa da objetividade e da racionalidade, cuja faculdade disponibilizada para o seu desenvolvimento é a razão. Sendo faculdade não abre mão da disciplina, do exercício e da constância. De acordo com Fromm (1988, p. 38), o desenvolvimento do amor depende de quatro elementos básicos, comuns a todas as formas de amor, quais sejam: *cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento*.

Há que se discutir se, ao longo dos treze anos dos trabalhos realizados por esta fundação, estes elementos se fizeram presentes nas ações desenvolvidas pela Fundação PROAMOR e se o nome se efetivou de fato em atos em favor do amor. Questiona-se sobre o cuidado tanto global quanto local dispensado a criança por parte de todos os envolvidos, seja pela estrutura física, didático-pedagógica, pelo atendimento e atenção e afetividade nas relações com a criança. Discute-se a concepção de responsabilidade implícita nas práticas voltadas para o atendimento que objetivamente e subjetivamente envolve o cuidado. Pergunta-se sobre a concepção de respeito que fundamentou as propostas e o atendimento da criança e que aportes teóricos e conhecimento delinearam o trabalho de atendimento a criança.

3.3.1 Sobre o objeto de estudo

A pesquisa empírica realizada a partir dos conteúdos das atas da Fundação PROAMOR, justifica-se pela identificação dos fatores que foram determinantes na compreensão da história da educação da criança pequena em Ponta Grossa. Neste aspecto a empiria contribuiu para a definição de critérios de análise e demarcou as bases teóricas de interpretação dos dados contidos nas atas.

Não se trata aqui de eleger teses e verdades inquestionáveis, mas considerar o contexto da descoberta em relação aos dados levantados e o contexto da justificação na sua interpretação. A epistemologia deverá levar em conta, neste trabalho, os estudos sociológicos e históricos na abordagem materialista histórica para a interpretação das concepções de infância e criança, entre outros dados secundários apurados nas atas.

3.3.2 Da criação da Fundação PROAMOR

O quadro de demanda de crianças na fila de espera para serem assistidas pelas instituições denominadas entidades justificava a solicitação tanto para a ampliação do número de vagas, quanto para a criação de novas entidades. A oferta do número de vagas disponíveis para atendimento era insuficiente e os recursos financeiros que davam suporte às crianças, já assistidas, eram poucos. Neste sentido, a Secretaria Municipal da Saúde e Bem Estar Social recebia muitas solicitações da sociedade civil de apoio técnico e financeiro sistematizado e em especial de auxílio financeiro para atender as demandas das entidades e das comunidades

No entanto, os recursos da Secretaria eram poucos e esta não tinha como atender satisfatoriamente a demanda que solicitava. Mas como expandir o atendimento e atender às necessidades das entidades e, por conseguinte, das crianças se a proposta era a do Estado mínimo. Gentili (1998) tece consideração sobre as ações sociais para as quais as políticas governamentais têm destinado escassos recursos em virtude dos programas de privatização. Se a relação é investimento para que haja um retorno conforme a lógica capitalista, investir na educação de crianças de zero a seis anos supõe um longo período para se obter retorno, se é que haverá retorno na mesma medida da aplicação. A esse respeito Gentili (1998, p. 31) afirma que

Todo assunto referente a questões de política social – entre eles, a reforma escolar – limita-se à aplicação da lógica custo-benefício e à ênfase na necessidade de considerar, como prioritária, a obtenção de uma crescente taxa de retorno dos recursos investidos.

As exigências sociais que nascem de uma demanda real das comunidades mais carentes, vão exigir do município um movimento para a busca de estratégias que possam, se não atender, pelo menos minimizar as necessidades advindas de alguns setores sociais (alguns deles eram a base de sustentação de apoio a gestão municipal) sobre a situação que as crianças e as mães das classes menos privilegiadas enfrentavam. A implementação de políticas públicas tem estreita relação com as representações sociais que a sociedade desenvolve sobre si mesma e é a partir disso que são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas. (AZEVEDO, 1997)

A situação dessas crianças, denominadas carentes, constringe a classe dominante, que indiretamente tinha ligação com o poder local. Daí emerge dessas condições materiais a necessidade da Secretaria de Municipal da Saúde e Bem Estar Social mediar o conflito de classe que está emergindo. Neste sentido, acompanhando o pensamento de Marx pode-se afirmar que o papel de Estado, neste contexto, “não representa o bem comum, mas é a expressão política da classe dominante.” (CARNOY, 1987, p.21)

No campo das políticas sociais e acompanhando a tendência das políticas nacionais para a implantação do receituário neoliberal do Estado mínimo que incentivava a desativação dos programas sociais públicos, pois o “Estado deve-se ater somente a programa de auxílio à pobreza” (ARCE, 2001, p. 254) articulou-se junto Secretaria de Municipal da Saúde e Bem Estar Social um Projeto de Lei para a criação de um órgão que centralizasse a captação de recursos e articulasse o repasse às entidades de atendimento à criança.

De autoria do Vereador Manoel Osório Taques e colaboração da Assistente Social Liza Holzmann foi elaborado um Anteprojeto de Lei o qual deu origem à Fundação PROAMOR que posteriormente é denominada Fundação Municipal PROAMOR de Assistência ao Menor. Na 1ª Ata de sua fundação se observa que a fundação foi resultado de

discussão de muito tempo entre o Vereador Manoel Osório Taques, Liza Holzmann, Sr. Barros, Sra Cenir Cunha e outros, visando minimizar o problema do menor e assim a necessidade de criar em Ponta Grossa, um órgão que desse sustentação, que centralizasse, para buscar recursos e distribuí-los para as instituições (PROAMOR, 1987, p.2)¹³

3.3.3 Dos objetivos da Fundação PROAMOR

¹³ Manteve-se a transcrição original das atas.

A Fundação PROAMOR que se propôs a angariar fundos e repassar verbas para as entidades de assistência a criança de zero a seis anos, voltou-se mais a administrar verbas, empresas e eventos que propriamente deter-se nas condições a que as crianças e as entidades estiveram expostas.

A administração da Fundação PROAMOR esteve sempre articulada a um Conselho Curador, composto por membros da sociedade civil nomeados pelo Prefeito Municipal com mandato de dois anos. Entre os conselheiros estavam representantes da Fundação Universidade de Ponta Grossa, da Associação Comercial e Industrial de Ponta Grossa, das Associações de Moradores de Bairros, das Entidades de Assistência ao Menor do Município, do Juizado de Menores da Comarca, além do Secretário de Saúde e Bem Estar Social e a Primeira-Dama do Município, respectivamente, vice-presidente e presidente do Conselho. De acordo com um de seus conselheiros, referindo-se a influência das pessoas envolvidas no Conselho Curador: “[...] a PROAMOR é composto por pessoas representativas da sociedade pontagrossense e tem um peso político muito grande e a PROAMOR necessita deste apoio”. (PROAMOR, 1996, p.61)

A exemplo da política nacional em que a primeira dama é presidente da LBA cria-se a mesma estrutura no *locus* municipal. A primeira-dama do município é naturalmente a presidente da Fundação. Este fato é justificado no Estatuto pelo argumento da proximidade entre a primeira-dama e o prefeito. Outro fato que vale ressaltar que o representante do Poder Judiciário é membro do Conselho Curador, no entanto, o promotor de justiça esteve apenas uma vez nas reuniões entre os anos de 1987 a 2001.

É interessante observar que, tanto o Conselho Curador quanto o quadro de diretores e presidentes, foi composto, no período analisado, por pessoas de uma classe social e intelectual mais elevada que a classe das crianças frequentadoras das entidades e suas famílias. Isso pode explicar a ideologia de uma classe dominante que entende as necessidades das crianças vinculadas somente a uma questão de verbas e doações materiais. A consideração de que as crianças teriam outras carências, que não somente a financeira, os desobrigou de desenvolver projetos educativos mais abrangentes.

As pessoas que conceberam o Projeto da Fundação PROAMOR, representantes legítimas do povo, no caso o vereador e a assistente social, o fizeram a partir das necessidades urgentes apontadas por dirigentes de entidades de atendimento a crianças. Membros da Prefeitura, no caso da assistente social, sentia-se frustrada diante do número de solicitações para ajuda às entidades. A escassez de recursos financeiros disponibilizado pela prefeitura, a impedia de atender aos pedidos mais rotineiros como alimentação para as crianças e

pagamento de funcionários que trabalhavam nas entidades de assistência. Este contexto legitimou a criação da Fundação e justificou a recorrência de objetivos fundados no aspecto financeiro de angariar verbas e recursos no Estatuto. Entre os 13 objetivos estabelecidos no Estatuto, 10 contemplam estratégias para captação de recursos. Termos como captação, geração e angariação, definiram as políticas financeiras adotadas que sustentaram as entidades de atendimento a criança carente até 2001.

Entre os objetivos constantes na primeira Ata estava ampliar e construir novas creches. O grupo proponente manifestava a intenção de romper com o *caráter fraternalista e aumentar o trabalho das instituições*. O discurso afirmava que a fundação buscaria recursos, mas não interferiria em nada nas entidades ou no funcionamento delas. Quanto a arrecadação dentro das entidades, *continuará sendo só delas*. A proposta da Fundação era prover ajuda material às instituições cujo critério para a designação do auxílio seria a triagem a ser feita pelo Conselho de Curadores que decidiria sobre e como seria concedido o atendimento.

3.3.4 Do Estatuto da Fundação PROAMOR

Esta Fundação foi instituída pela Lei nº. 4.036 de 24 de agosto de 1987, vinculada à Secretaria Municipal da Saúde e Bem Estar Social, com Estatuto e Regimentos próprios. Em seu Estatuto, a Fundação PROAMOR apresenta uma relação de receitas a serem disponibilizadas às entidades. Conforme Art. 9º.

Constituem receitas da Fundação:

- I – auxílios e subvenções constantes dos orçamentos do Município, do Estado e da União;
- II – auxílios contribuições de entidades públicas ou privadas;
- III – empréstimos, legados e doações;
- IV – saldos anuais, apurados em balanço;
- V – rendimentos de capital do seu patrimônio;
- VI – juros bancários e seguros contra a inflação;
- VII – outras rendas decorrentes de suas atividades. (PROAMOR, 1987, p. ?)

Nota-se que mesmo a Fundação prevendo subvenção do Estado e da União permanecia institucionalizada a idéia de auxílio e não de verba. De fato não havia fontes de recursos da União específicos para o atendimento de creches. Há intensa menção de envolvimento da sociedade civil e de entidades privadas. Isso pode ser compreendido como influência de uma política maior, internacional vigente. Numa perspectiva neoliberal que imperava sobre o modelo sócio econômico os anos 80 e 90, acionar entidades privadas e

chamar a sociedade para ‘assumir’ suas mazelas era o que se esperava das entidades assistenciais. A esse respeito as discussões e análises das políticas desenvolvidas pelo Banco Mundial citadas por Penn (2002, p. 18) mostram que:

[...] no contexto do Banco Mundial [...] há pouca aceitação da necessidade de atuação do Estado, exceto quando destinada a uma determinada minoria formada pelos mais pobres; e mesmo nesse caso, a maioria das intervenções ocorre através de convênio com provedores diversos, quase sem regulamentação. O setor privado é, pois, incentivado pelo Banco Mundial a intervir em programa para o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto a ser salientado é o modelo de patrimonialismo, citado nas formas de captação de recursos, na reunião de abertura e permanece um tema latente de discussão entre os pares nas reuniões da Fundação PROAMOR, conforme registro nas Atas. A exemplo de patrimônio podem ser citadas:

Quanto maior o patrimônio inicial, maiores os recursos. [...],
Necessidade da Fundação possuir rendas que se incorporem ao patrimônio como doações, locações, etc, proporcionando assim, um patrimônio sólido para a PROAMOR [...]
[...] Não há necessidade da Fundação possuir grande patrimônio imóvel [...] Fundação não pode ficar dependente tão somente das verbas da Prefeitura e sim buscar outros recursos e com a venda do imóvel já contaria com mais recursos, transformando o imóvel em patrimônio líquido[...]
[...] necessidade de ser construída pelo menos uma creche que passe ser um bem patrimonial da Fundação. (PROAMOR, 1987, 1989)

A ênfase sobre a necessidade de adquirir patrimônio aumentá-lo e solidificar o capital dá a idéia de que a Fundação é auto-regulada pela concepção capitalista privada. Para uma instituição que se propõe a atender a criança abordar a questão patrimonial soa como enfatizar as diferenças sociais. O aumento de patrimônio referia-se também a aumento das unidades de atendimento? Sorj (2000, p. 14) discutindo as questões do patrimonialismo afirma que:

É através da reprodução da desigualdade social e da impunidade que o patrimonialismo entra em conflito com uma sociedade que avançou no processo de individualização e integração dos valores de cidadania e de um Estado de bem-estar social. É nesse contexto que a percepção das causas da desigualdade social deixa de concentrar na exploração do trabalho para centra-se na capacidade do Estado de regular, fiscalizar e gerar uma rede de apoio e infra-estrutura de serviços sociais que assegurem um mínimo de condições de vida e de inserção no sistema produtivo para o conjunto da população. Nesse contexto é que o patrimonialismo passa a ser percebido como a primeira fonte dos problemas sociais e como uma agressão aos valores da justiça, da igualdade e da convivência democrática. (PROAMOR, 1987, p. ?)

Entre os objetivos definidos no Estatuto da Fundação PROAMOR, no Art. 2º estão:

- I – centralizar a captação de recursos financeiros e materiais destinados a prover o atendimento do menor carente de Ponta Grossa;
- II – promover o repasse de recursos financeiros e materiais às entidades de assistência ao menor, regularmente constituídas no Município, para a sua manutenção e execução de planos e projetos de obras e serviços que possibilitem a melhoria, a ampliação e a capacitação das instituições para o atendimento dos seus objetivos;

- III – proporcionar treinamento, aperfeiçoamento e especialização de menores para a sua profissionalização, com a utilização dos recursos e organismos públicos, particulares e empresariais e do seu voluntariado na área de assistência ao menor;
- IV – incentivar a colaboração e a participação da comunidade em favor dos programas e projetos de assistência ao menor carente, visando, através das entidades assistenciais, buscar a melhoria das condições de saúde, educação, alimentação, formação moral religiosa e profissionalizante para garantir a sua assistência e promoção social;
- V – realizar permanente trabalho de conscientização da sociedade e das instituições privadas na oferta de recursos em geral para o cumprimento de seus objetivos;
- VI – gerenciar junto ao mercado de trabalho na utilização de menores profissionalizados e assistidos para o incentivo à formação integral do menor;
- VII – dar preferência na distribuição de recursos financeiros e materiais às entidades assistenciais que promovam a recuperação do menor carente através de formação educacional e profissional e do desenvolvimento físico, psíquico e moral, cujos projetos sejam julgados prioritários pela Fundação. (PROAMOR, 1987, p. ?)

Art. 3º apresenta os seguintes objetivos:

- I - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino e trabalho, mediante a combinação de recursos materiais, objetivos pela participação comunitária e humana, pela arregimentação voluntária de estudantes, técnicos, profissionais, professores e representantes de entidades, associações e profissões religiosas;
- II – fornecer projetos específicos e estabelecer normas operacionais;
- III – supervisionar e avaliar a ação desenvolvida em todo o Município, pelas entidades assistenciais de promoção, recuperação e educação do menor carente, visando, com sua participação, obter resultados que representem a elevação da pessoa humana, em todas as faixas etárias;
- IV – angariar recursos financeiros na área pública ou privada, no país e no exterior, para a execução de estudos, programas e projetos previstos nos seus objetivos, para a melhoria da condição de vida do menor carente, ou outros que concorram para os mesmos fins. (ESTATUTO PROAMOR, 1987, p. 2)

Embora seja uma Fundação de vocação assistencialista, percebe-se em seu Estatuto uma forte intencionalidade em estabelecer propostas educativas. Observa-se também que a concepção de educação é calcada na abordagem tecnicista de formação para o trabalho. Fica evidenciado o caráter utilitarista na concepção da Fundação PROAMOR sobre as entidades. Haja vista que os recursos serão disponibilizados preferencialmente as entidades que “[...] promovam a recuperação do menor carente através de formação educacional e profissional”. (conforme proposto no Estatuto) Não há no Estatuto, diferenciação de encaminhamentos quanto às idades dos menores a serem atendidos. Este se refere a formação profissional, treinamento, aperfeiçoamento e especialização, independentemente de este atendimento estar voltado também às crianças de zero a seis anos ao qual também se propõe. Se o estatuto contempla este objetivo como não prever ações para a criança pequena?

3.3.5 Das verbas da Fundação PROAMOR

De acordo com o Dicionário Houaiss, “verba, derivativo do latim, significa palavra, cada uma das cláusulas ou artigos duma escritura ou doutro documento, comentário, nota, apontamento, [...]. (VERBA, 2001, p. 2844) Na primeira acepção o termo ‘verba’ implica o sentido de palavra. E esta contém a abstração tanto da representação do objeto quanto a força da realização que lhe for destinada. O emprego da palavra está atrelado ao sujeito e a sua classe social. Portanto, o seu uso vincula-se às idéias e ideologias veiculadas pela cultura, condição social e intelectual do sujeito. Há uma dupla direção na compreensão da palavra, a de quem utiliza e a quem ela é dirigida. Nisto reside a sua aplicação, pois a palavra em si não suporta significado. O significado é atribuído por quem dela faz uso.

O conteúdo dos artigos do Estatuto e do Regimento revela, intrinsecamente, um comprometimento, promessas a serem cumpridas, porque traz em si uma expectativa de realização. Entre os sentidos atribuídos à palavra verba está determinação, cláusula, artigo e apontamento. A verba enquanto sinônimo de artigo e cláusula encerra a idéia de algo a ser feito, a ser exercido por determinação a priori. Entretanto, verba no contexto das ações da Fundação está explicitamente relacionado ao aspecto monetário. Isto demonstra a ideologia presente na concepção de seus curadores, composto por sujeitos pertencentes à classe média e classe média alta e prestadores de serviços a sujeitos pertencentes à classe economicamente menos favorecida.

A condição de classe social mais elevada implica em dominação das classes dependentes superpondo seus valores, suas crenças, culturas e ideologia formando o pensamento hegemônico. Articulado ao pensamento hegemônico se enraíza a estrutura de classes da Fundação PROAMOR que se apóia no poder coercitivo do Estado como seu principal instrumento de dominação [...] por um sistema de pressão e atemorização [...].(CARNOY, 1987, p.28).

No contexto da realidade da Fundação que se propõe a atender as necessidades das crianças, o mote de discussão gira em torno das questões de aparência, de visibilidade e de marketing da PROAMOR. Algumas atas registram a preocupação com tópicos como logotipo e prospecto para propaganda da Fundação PROAMOR. Observe-se o relato na ata sobre o logotipo:

As sugestões para o logotipo a ser usado pela Fundação, apresentadas pelos artistas [...] e [...], não agradaram aos conselheiros, portanto foi pedido uma terceira sugestão para [...].(PROAMOR, 1988, p. 10)

E ainda em outra reunião foi apresentada proposta de:

[...] confecção de prospecto nos moldes do prospecto da Cruzada dos Menores do Rio de Janeiro (PROAMOR, 1989, p. 25)

Para isto serão acionadas as

As agências de propaganda da Prefeitura Municipal.

A justificativa dos curadores para que a Fundação se torne conhecida da sociedade, da população é aumentar a doação de verbas. A Fundação, sob a égide da benevolência e da filantropia, pauta suas ações no objetivo de sensibilizar a sociedade e aumentar a arrecadação de doações. Para tal, o Conselho discute estratégias como a organização de quadro social de contribuintes, [...] doação de móveis velhos, [...] papéis velhos, [...] doações de seguradoras de carros velhos para que a venda se transforme em renda. (PROAMOR, 1989, p. 15) Uma análise mais detalhada mostra a contradição que permeia os encaminhamentos da Fundação. Ora propõe a capitalização, ora conforma-se com doações de materiais usados, velhos. E as crianças não merecem móveis e materiais adequados para trabalharem? Por que as crianças deveriam contentar-se com as sobras? Esse discurso reafirma a ideologia da criança de creche como filha da pobreza. Quando essa criança terá a oportunidade de desenvolver a consciência de si? De sua dignidade, de seu valor? Se a Fundação recebe tanto que pode cogitar a capitalização, como pode achar que a criança deva aceitar tão pouco, muito aquém de suas necessidades? De acordo com Marx (1999, p. 52).

[...] não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

Aparentemente e a partir da análise do conteúdo das atas e documentos da Fundação, a preocupação esteve voltada para a captação e ampliação de verbas. Isto é possível afirmar a partir de registros contidos nas mesmas: “não devemos nos deixar impressionar com essa verba, que ela seja um empurrão para que possamos aumentar essa verba. A Fundação será a centralizadora para conseguir mais recursos por que os recursos existem, é só pleitear, não só no nosso país, mas também em outros”. (PROMOR, 1987, p.3)

Não há registro do valor total da verba, porém parecia ser de grande montante, que chegou a assombrar os Curadores da Fundação. É interessante observar que não há menção sobre a aplicação desse dinheiro. Contudo, se a Fundação foi criada para atender a uma demanda das entidades como creches e de atendimento a criança, carentes de recursos, presumir-se-ia que esse dinheiro, mais que servir como um ‘empurrão’ para angariar outros recursos, já teria um propósito imediato e certo - o de aplicação nas entidades.

Há também menção de verba de US\$ 400.000.000,00 do Banco Mundial destinada à causa do menor no Brasil. Entretanto, para que a Fundação tivesse acesso a essa verba, o Banco Mundial exigia projetos consistentes que comprovassem ações dirigidas ao trabalho com as crianças de forma sistematizada e a Fundação não os tinha. Outra perspectiva de angariar verbas esteve articulada à Prefeitura. Entre as aspirações para captação esteve:

Conseguir repasse de saldo de verba do orçamento de 1988. Verificar verba real vinda da prefeitura para 1989. Suplementação de verbas pela Prefeitura de R\$ 120.000,00 para pagamento de funcionários. Verba da Prefeitura mantida em R\$100.000,00/mês

Pelo poder emanado pela Fundação através de seus curadores, são distribuídas as verbas. Entretanto, a distribuição destas às entidades, neste caso as creches, não é feita com base em critérios muito claros e estes também não se aplicam a todas as entidades igualmente. Foi proposto convênio com grandes empresas para obter doações.

Cadastro da fundação em grandes empresas e bancos p/ recebimento de verbas

Uma das fontes de oferta de verbas foi o convênio com a Legião Brasileira de Assistência. Esta última renderia Cr\$ 16.460.000,00, em valores de hoje. O critério da LBA para liberar a verba era apresentação de projeto detalhado para aplicação da verba. Por isso os curadores discutiam a respeito do destino que deveria ser dado às verbas, qual seria o projeto, quem elaboraria e quem executaria.

Havia uma preocupação latente quanto às verbas a serem destinadas às instituições, bem como para a arrecadação de um montante maior pelo contingente de crianças a serem atendidas. O Prefeito daquela gestão explica que:

[...] terão de conseguir recursos para a execução dos projetos que forem sendo apresentados a partir de 1988 e quanto as verbas já existentes serão deslocadas verbas para atendimento de 3.500 crianças e que isto será feito melhor através de uma Fundação, pois esta terá uma ação mais dinâmica. (PROAMOR, 1987, p. 4)

Os proponentes se entusiasmaram pela iniciativa de elaboração e implantação da Fundação e afirmaram: “*Dar exemplo a todos os municípios do Paraná*” (PROAMOR, 1987, p.2)

É compreensível, pois é sem dúvida uma iniciativa de vanguarda dado o contexto histórico pré Constituição de 1988 em que as políticas globais (UNESCO, UNICEF) se voltavam para as discussões com foco na infância e na criança. No Brasil não se tinha orientações e verbas institucionalizadas de investimento na infância. O pensamento corrente no mundo subdesenvolvido era o de aplicação na criança prevendo uma via para “combater a pobreza e melhorar o desempenho do ensino fundamental” Rosemberg (2002, p.34) com base em modelos de investimento a um custo mínimo, pois a prioridade é o Ensino Fundamental.

Germano (1994) cita os programas de atendimento a população denominada carente. Entre eles arrola o Projeto Casulo através da LBA de Assistência Social e o Programa Nacional de Educação Pré-escolar implantado pelo Ministério da Educação, todos projetos de atendimento a criança. O pensamento do macrosistema (políticas nacionais) de gasto mínimo para a implantação dos programas se observa no microsistema (Fundação PROAMOR). Isto pode ser verificado pelo exemplo de assertivas durante a 1ª reunião.

“Fundação não sofrer influência política” (PROAMOR, 1988, p. 11)

“Gastar pouco com a administração da Fundação”. (PROAMOR, 1987, p.2)

“Contratação de médicos pediatras para atendimento nas creches” (PROAMOR, 1991, p. 37)

“Sugestão de construção de creches próximas a postos de saúde” (PROAMOR, 1991, p. 37)

Este encaminhamento foi mantido. Apesar de as entidades conveniadas solicitarem apoio técnico de uma assistente social e os curadores entenderem como importante para a organização e sistematização do trabalho, houve relutância, pois representaria um custo. A mesma situação se evidenciou quanto a contratação de um contador que ordenasse financeiramente a Fundação.

“[...] postergasse a contratação da assistente social” (PROAMOR, 1989, p. 12)

“[...] necessidade de ter um tesoureiro”. (PROAMOR, 1989, p.13)

Acreditava-se também que órgãos internacionais proveriam verbas se projetos de desenvolvimento fossem apresentados ou se chamassem a atenção de entidades para a situação da criança em Ponta Grossa. Membros do grupo do Conselho de Curadores afirmavam que a Fundação precisaria capitalizar-se para se fortalecer e chamar a iniciativa privada para que fizesse doações. A Fundação pretendia atrair a atenção da sociedade com propaganda impressa de divulgação das ações da Fundação. Buscava o apoio tanto de aprovação quanto financeiro da sociedade. O objetivo naquele momento era capitalizar-se e desligar-se do Poder Público aqui representado pela Prefeitura municipal.

“Contatos com técnicos do Banco Mundial existência de verba de 400 milhões de dólares para a causa do menor.” (PROAMOR, 1987, p.2)

“[...] conseguir o repasse do saldo da verba destinada a Fundação que constou do orçamento do município no exercício de 88.” (PROAMOR, 1989, p.11)

“[...] necessidade de possuir rendas próprias para se capitalizar, crescer e adquirir autonomia, e se os recursos.” (PROAMOR, 1988, p. 10)

[...] que seja criado outro tipo de recurso para o pagamento dos funcionários das instituições, criando condições, portanto para que a Fundação se capitalize, se consolide e se fortaleça, por um período de até dois anos; após a Fundação poderá adquirir autonomia e se tornar independente do poder público. (PROAMOR, 1989, p. 11)

“[...] tem que se capitalizar e retardar a questão de contratação dos funcionários. [...] ser gerida de maneira empresarial.” (PROAMOR, 1989, p. 13)

“[...] ter mais condições financeiras, entre outras, a fim de poder tornar-se uma entidade forte, engrandecida.” (PROAMOR, 1989, p. 22)

Foram desenvolvidas campanhas junto à sociedade civil que colaboraram para o fortalecimento financeiro da Fundação PROAMOR. Entre as entidades doadoras estão bancos, Rotary Clube e Lions Clube que fizeram doações em espécies, alimentos e enxovais para bebê. A Fundação promoveu eventos para angariar fundos e participou de vendas de bebidas, de salgadinhos em shows que aconteceram na cidade com porcentagem na participação dos lucros.

A respeito do modelo de educação para crianças de zero a seis anos Rosemberg (2002) aponta sérios problemas. O atendimento à criança de zero a seis anos estava vinculado à assistência social na década de 80, período em que foi fundada a PROAMOR. Havia a orientação para a redução de custos dos programas sociais. Eram concebidos para o atendimento da massa. De acordo com Rosemberg (2002, p. 39)

Seria importante também que se fizesse uma avaliação dos gastos diretos e indiretos decorrentes da implantação desses programas e de quem se beneficiou com o investimento de verba pública. Dificilmente foram as crianças usuárias, pois dados coletados pelo Censo Escolar de 1997 e Censo da Educação Infantil (2000/2001) atestam, por exemplo, no plano físico dos estabelecimentos, a persistência de indicadores de baixa qualidade, como falta de infra-estrutura de água, esgoto, bem como material pedagógico adequado às crianças pequenas.

Como não havia recursos do governo para o atendimento da criança pequena além das baixas verbas da LBA, a Fundação criou mecanismos sistematizados de arrecadação de fundo para a manutenção das creches. Em 1989 foi criado um sistema de regulamentação fiscal de estacionamento de automóveis em determinadas vias públicas de maior tráfego denominado Zona Azul. Este sistema de arrecadação tanto de espaço de estacionamento quanto de multas deu suporte financeiro por várias gestões da Fundação PROAMOR. Este se estendia a aluguel de espaço para guarda de automóveis em eventos maiores como os realizados no Centro de Eventos De instituição que precisava de auxílio financeiro e doações externas passa a trabalhar e contar com lucros.

“[...] ótima arrecadação nos primeiros meses, com perspectiva de lucro de aproximadamente 60% depois de pagas todas as despesas operacionais.” (PROAMOR, 1989, p. 25)

“[...] déficit de 45% com relação ao recebido e ao repassado [...]sendo coberto com recursos advindos da Zona Azul.” (PROAMOR, 1990, p. 28)

“[...] a Zona Azul deveria se estender nas transversais.” (PROAMOR, 1990, p. 24)

“[...] a Zona Azul está com uma margem de 25 a 30% de lucro/mês.” (PROAMOR, 1991, p. 33)

Para o trabalho de fiscalização do estacionamento dos automóveis eram contratadas funcionárias chamadas de orientadoras da Zona Azul. Para a admissão as orientadoras eram submetidas a prova de concurso público. Se aprovadas passavam a compor o quadro de funcionárias da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Para as professoras e atendentes de creche não havia concurso público.

3.3.6 Da educação, dos atendentes e dos professores na Fundação PROAMOR

É interessante observar que para o desenvolvimento do trabalho com as crianças as atendentes eram contratadas nas creches, pelas próprias instituições sem concurso ou critério específico pedagógico que justificasse o atendimento à criança. Rosemberg (2002, p. 50) ao analisar os programas de educação infantil no mundo observa que a tendência quanto ao profissional para o atendimento da criança pequena pode ser feito por:

[...] professores, funcionários das creches, mães ou outras mulheres da comunidade, com ou sem treinamento. Algumas recebem salários; outras são consideradas voluntárias e recebem pequenos honorários. O modelo não formal de atendimento apoiado em parques investimentos públicos não só não é problematizado como passa a ser alçado à condição de modelo ideal, muitas vezes respaldado pelo argumento de respeito à diversidade nacional. Isto é, outra vez, a carência é travestida em virtude [...].

Esta é a perspectiva da visão da criança de creche como a criança da pobreza, carente a qual falta tudo. Abramowicz (2003) contextualiza a criança da creche e discute o estigma da pobreza que contribui para a crença de que para esta criança é suficiente apenas nutri-la e alfabetizá-la. E o processo de alfabetização deverá instrumentalizá-la para o trabalho. Abramowicz (2003, p. 15) arrola uma série de pensamentos que circundam essa crença: “Falta de educação, falta de cultura escolar, falta de moradia, falta de consciência, massa amorfa, senso comum”. A autora tece considerações a discutindo as práticas da assistência e aponta

possibilidades de rompimento do pensamento assistencialista e de construção de uma proposta que considere a criança como sujeito histórico. Abramowicz (2003, p. 14) afirma que:

A fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistenciais das instituições de educação infantil, sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância. As forças que forjaram um tipo de instituição destinada às crianças pequenas mantiveram uma relação direta com a classe social à qual se destinava tal educação. Dessa forma, no Brasil as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares.

No Estatuto e Regimento da Fundação está previsto o trabalho pedagógico com as crianças assistidas pelas creches. Porém nas Atas da Fundação PROAMOR não há menção de desenvolvimento de atividade pedagógica ou orientação de trabalhos educativos nas creches. Nas unidades de creches foram desenvolvidas atividades pedagógicas. Esse dado pode ser observado em trabalho de pesquisa monográfica no qual a pesquisadora levanta o histórico da educação infantil nas creches da Fundação PROAMOR.

Na monografia intitulada “Aspectos da educação infantil no município de Ponta Grossa: análise das creches da Fundação PROAMOR” de Miléo (1998) são relatadas ações pedagógicas que envolvem rotinas de brincadeiras e de jogos.

Nas unidades das creches, por iniciativas de profissionais voltados para a área educacional, foram estabelecidas propostas pedagógicas para que os professores e atendentes das creches desenvolvessem com as crianças. Entretanto, não houve unidade de trabalho educacional entre as entidades que atendiam da criança pequena. Sem um plano concebido e institucionalizado pela Fundação PROAMOR, não se efetivaram ações educativas contínuas nas creches. As ações se restringiam a cada unidade, de acordo com necessidades imediatas e eram balizadas pelo conhecimento das professoras e atendentes. A supervisão do trabalho pedagógico, durante quatro anos esteve a critério primeiramente de uma pedagoga e posteriormente de três.

Há que se destacar também que a Fundação não menciona em seu estatuto, regimento ou atas qualquer porcentagem de verba destinada especificamente à compra de materiais educativos, a cursos de formação para professores e atendentes ou para trabalho pedagógico.

No macrossistema Cochran (apud ROSSETTI-FERREIRA; RAMON e SOARES SILVA 2002) no caso do Brasil, dentro das políticas nacionais nos anos 70 e 80 foram sugeridos poucos encaminhamentos pedagógicos que norteassem a educação da criança de zero a seis anos as ações nas instituições creches. O microssistema representado pela creche que configura a prática do macro e é influenciada por ele, não superou o modelo de ausência de ação pedagógica nas instituições de educação infantil. Nesse sentido não houve a mediação

do mesossistema representado pela Fundação PROAMOR que não propôs projetos educativos a serem desenvolvidos nas creches. Enquanto repassadora de verbas e mantenedora das creches, esta foi sua preocupação maior. Portanto, as atividades educativas no interior das creches estiveram circunscritas ao ato volitivo dos professores, atendentes e às pedagogas. Abramowicz (2003, p. 14-15) discute essa dualidade apontando as duas redes existentes ao entorno da educação infantil. A creche e a pré-escola.

Dois perfis diferentes de profissionais atuam nesses dois ramos da educação infantil—duas redes de ensino distintas, uma delas, as creches, até recentemente a cargo da Secretaria da Promoção Social. As pré-escolas, de maneira geral, funcionam em meio período; as creches, em período integral. Há, também, diferenças na formação das profissionais e no nome atribuído a essa trabalhadoras de mesma função: professoras para as pré-escolas; pagem, crecheiras, monitoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, etc, para as creches. Essas diferenças são constitutivas e substantivas, na medida em que forjam territórios existenciais e educativos. Essas práticas educativas-pedagógicas e assistenciais, bem como, as distintas características da formação profissional conduzem determinadas subjetividades nas profissionais e nas crianças dessa faixa etária. (p. 14-15)

Campos (1999) (apud ABRAMOWICZ (2003). Acerca da atenção com o trabalho com a criança pequena tece a crítica que:

É preciso enfatizar, no entanto, que, de qualquer maneira, se consideramos os profissionais da educação em geral, ‘confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que, quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia.

3.3.7 Dos projetos da Fundação PROAMOR

É possível observar, nos documentos oficiais da Fundação PROAMOR, tanto Estatuto quanto Regimento e atas das reuniões do Conselho de Curadores, a ausência de registros de projetos que contemplem o aspecto educativo no desenvolvimento do trabalho com a criança, em especial as crianças das creches. Há que se questionar as causas de tal ausência. No período investigado, houve a contratação de pedagogas, o montante de verbas parecia ser suficiente para a concepção e manutenção de projetos institucionalizados pela Fundação e, havia a urgência, a necessidade e a carência advindas das crianças pelas condições sócio-econômicas a que estavam submetidas.

Parece não haver justificativas plausíveis que expliquem a não concepção e execução pela Fundação de projetos educativos nas unidades de creches, uma vez que, o próprio Estatuto e Regimento previam projetos dessa natureza. Observa-se que a questão financeira não se constituiu obstáculo, pois de acordo com as atas, fica evidenciado que existia dinheiro.

Um exemplo disso são as políticas estabelecidas pelo Estatuto da Fundação PROAMOR, que objetivam em seu Artigo. 2º

I Centralizar a captação de recursos financeiros [...], II promover o repasse de recursos financeiros e materiais [...], III [...] utilização de recursos e organismos públicos, particulares e empresariais [...], V [...] conscientização da sociedade e das instituições privadas na oferta de recursos [...], VII dar preferência na distribuição de recursos financeiros e materiais às entidades assistenciais que promovam a recuperação do menor carente [...] (ESTATUTO PROAMOR, 1987, p. 1)

Nos Artigos abaixo relacionados, é evidente a preocupação com os aspectos financeiros da Fundação, ainda que articulados à intenção de desenvolvimento de projetos de cunho educativo.

Art. 3º, IV: Angariar recursos financeiros na área pública ou privada, no país e no exterior, para a execução [...]; Art.4º [...] firmar acordos e convênios com os poderes públicos, órgãos, instituições públicas ou privadas, [...]e Art. 5º A Fundação PROAMOR elaborará programas de trabalho e orçamento, prevendo programas específicos relativos a assistência na área de sua atuação [...](ESTATUTO PROAMOR, 1987, p. 1)

Um dos critérios para a destinação das verbas às entidades constantes em atas é que o repasse de verbas seja de acordo com o número de funcionários e número de salários mínimos a critério das instituições. Não há esclarecimento se o número de funcionários é um fator determinante para a entidade conseguir mais ou menos verbas ou se é a somatória de funcionários que recebem salários mínimos ou se é por projetos desenvolvidos. Isto não está claro no texto das atas e também não é mencionado no Estatuto ou Regimento. O Regimento propõe em seu Art. 2º, VII, como critério para a distribuição de verbas às entidades:

Dar preferência na distribuição de recursos financeiros e materiais às entidades assistenciais que promovam a recuperação do menor carente através de formação educacional e profissional e do desenvolvimento físico, psíquico e moral, cujos projetos sejam julgados prioritários pela Fundação. (ESTATUTO PROAMOR, 1987, p. 2)

E quanto as creches que não trabalham no segmento de recuperação do menor carente, tampouco com formação educacional e profissional e do desenvolvimento físico, não receberão prioritariamente recursos, de acordo com o Estatuto? Que recursos são destinados às crianças? As atas e o regimento da Fundação PROAMOR citam que não deve haver diferenciação para a liberação de verbas e que não pretendem beneficiar nenhuma entidade.

Embora seja uma Fundação de vocação assistencial, percebe-se em seu Estatuto uma forte intencionalidade em estabelecer propostas educativas. Observa-se também que a concepção de educação é calcada na abordagem tecnicista de formação para o trabalho. Fica evidenciado o caráter utilitarista na concepção da Fundação PROAMOR sobre as entidades. Haja vista que os recursos serão disponibilizados preferencialmente as entidades que “[...]”

promovam a recuperação do menor carente através de formação educacional e profissional”. (PROAMOR, 1989, p. 25) (conforme proposto no Estatuto) Não há no Estatuto, diferenciação de encaminhamentos quanto às idades dos menores a serem atendidos. Este se refere a formação profissional, treinamento, aperfeiçoamento e especialização, independentemente de este atendimento estar voltado também às crianças de zero a seis anos.

Em relação aos projetos a serem executados há uma contradição a ser apontada. Dificilmente a Fundação conseguiria elaborar projetos institucionais uma vez que a própria política de atendimento não tem clareza do que é a criança, o que é o menor e se há diferentes características que marcam a infância por divisão de idades. Entretanto é evidente que no aspecto educativo dos trabalhos com as crianças nas creches isto precisa ser discutido e encaminhado diferentemente em relação às ações. Barreto (1995, p. 12) a esse respeito argumenta que são problemas quanto a estrutura das creches e pré-escolas:

[...] equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche, a separação entre as funções de cuidar e educar, e a pouca efetividade dos planos e propostas pedagógicas na orientação do cotidiano das instituições de educação infantil

Isto cria ainda outra dicotomia apontada por Barreto (1995, p.13) primeiro porque questiona a escolarização

[...] do atendimento na educação infantil [...] com organização de espaços e equipamentos pouco adequados à faixa etária, incluindo-se o uso de carteiras próprias para crianças maiores, enfileiradas como no ensino tradicional. A segunda diz respeito à permanência de crianças maiores de seis anos nas classes de pré-escola, vista assim como preparatória para o ensino fundamental e responsável pela alfabetização [...]. Com relação ao segmento específico da creche, a qualidade mostra-se ainda mais comprometida, pela forma como se desenvolveu historicamente, atendendo crianças de classes mais pobres, em um modelo assistencialista.

3.3.8 A criança na Fundação PROAMOR

O trabalho com a criança, em especial o educativo, esteve articulado a práticas desenvolvidas nas unidades pelas atendentes e professoras que trabalhavam nas entidades. Embora o estatuto da Fundação contemplasse objetivos voltados para a busca da melhoria das condições de educação e nas pessoas de seus conselheiros estivessem profissionais da área de educação, assistência e justiça, não há registro de projetos concebidos pela Fundação voltados para o desenvolvimento de ações educativas a serem implantados nas unidades de creches.

Inicialmente a Fundação previa o atendimento a 3.500 crianças. Este índice manteve-se constante se considerado o atendimento a todas as entidades assistidas e conveniadas. Entretanto observa-se que a preocupação era com o número de crianças assistidas e não como estas crianças estavam sendo atendidas. Constantemente são solicitados levantamentos e relações de nomes dos assistidos. O objetivo destes relaciona-se com o montante de verbas a ser destinada a cada entidade, não demonstrando preocupação com a aplicação do dinheiro e com o trabalho a ser desenvolvido.

“[...] os valores repassados mensalmente extrapolam todas as expectativas iniciais, visto que, com o surgimento da Zona Azul, a ampliação do atendimento prestado cresceu dia-a-dia”. (PROAMOR, 1991, p. 34)

Também não há clareza quanto a quem se destina o atendimento. Ora os dirigentes da Fundação dirigem-se aos assistidos como crianças, ora como menores. Entre os conselheiros há uma tênue distinção entre adolescentes e crianças ao referirem-se às entidades. Quando estão tratando especificamente de crianças de zero a seis anos o termo comum é creches.

O que se pode observar pelos textos das Atas é que em alguns momentos as vozes das crianças foram mencionadas. Elas reclamavam do sabor do leite de soja. Não queriam tomar, se recusavam. Em contrapartida mais usinas de leite de soja foram adquiridas e mais técnicos para operação das usinas contratados. Questiona-se: terá a criança voz? Direito de gostar ou não de algo? Não fica claro nas Atas, Regimento ou Estatuto a concepção de criança ou de infância da Fundação PROAMOR. Os estudos contemporâneos apontam para uma concepção de criança concreta, sujeito de suas ações. Lima (2005, p. 34)

Desde que nasce a criança está inserida em um contexto de cultura. A concepção de criança vigente em seu grupo determina, sob aspectos importantes, como o bebê será recebido. Os rituais de cuidado com o bebê, de alimentação, de higiene, de rotina cotidiana são determinados pela cultura.

É a partir de suas relações na primeira infância estabelecidas com o meio, com seus pares, com o que experimenta, com o que sente que a criança vai formando suas preferências, seus gostos, manifestando suas vontades e desejos. Que sonhos e desejos pulularam os pensamentos das crianças das creches da Fundação PROAMOR?

3.3.9 Sobre as creches

Em 1991 – eram atendidas 4.000 crianças em 41 creches, portanto uma média de 97 crianças por entidade. Aumentou numa proporção de 315% o número de entidades de atendimento e diminuiu em 214% o número de crianças atendidas. Contraditoriamente aumentou consideravelmente o número de funcionários em 56% para atender menos crianças. Inchou a máquina administrativa proporcionando mais empregos, conseqüentemente mais estrutura e menor número de crianças atendidas.

1) De acordo com as Atas da Fundação PROAMOR em 1992 são 3.103 crianças de zero a seis anos diretamente assistidas pela Fundação. Os curadores afirmam que se deveria cobrar mais intensamente a participação das famílias das crianças nas creches visto que “hoje não existem mais depósitos de crianças e sim creches que dão um bom atendimento” e as visitas ao Centro de Ação Social e Fundação PROAMOR são muito boas. O que eles entendiam por depósito de criança? Há a sugestão para contratação de médicos pediatras para atendimento nas creches. Esta não é acatada sendo justificada que as creches seriam construídas próximas aos postos de saúde. (PROAMOR, 1991)

CRECHE	LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS	NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS	ANO DE INAUGURAÇÃO / GESTÃO
I	Vila Isabel	70	07	1991/Prefeito Pedro Vosgrau Filho
II	Vila Ana Rita	90	09	1991/Prefeito Pedro Vosgrau Filho
III	Núcleo Stª Marta	70	07	1991/Prefeito Pedro Vosgrau Filho
IV	Núcleo Parque Nossa Senhora das Graças	70	07	1991/Prefeito Pedro Vosgrau Filho
V	Núcleo Stª Terezinha	60	06	1991/Prefeito Pedro Vosgrau Filho
VI	Parque Tarobá	70	07	1995/ Prefeito Paulo C. Nascimento
VII	Centro	100	09	1995/ Prefeito Paulo C. Nascimento
VIII	Vila Cipa	70	07	1995/ Prefeito Paulo C. Nascimento
IX	Augusto Canto	100	09	1998/ Prefeito Jocelito Canto
X	João Hadad	70	07	2000/ Prefeito Jocelito Canto

Quadro 5 – CRECHES DIRETAS DA FUNDAÇÃO PROAMOR

Fonte: MILÉO, E. M. **Aspectos da educação infantil no município de Ponta Grossa:** análise das creches da fundação PROAMOR. 1998, 62 f. Monografia (Especialização em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

Cheches	Número de crianças
Creche Luiz Pereira	60
Creche São Judas Tadeu	60

Creche Casa de S. Luiz	60
Creche Paulina Federmann	60
Creche M.Bezerra Menezes	70
Creche Lar Hercília Cáritas	190
Creche Sady Silveira	100
Creche Nossa Senhora Aparecida	50
Creche Martinho Lutero	80
Creche Zacarias	40
Creche Lar Feliz	50
Creche Frei Fabiano	40
Creche Santana	40
Creche Casinha Feliz	45
Creche José Santana	50
Creche Nossa Senhora de Lourdes	50
Creche 31 de março	90
Creche Padre Carlos	60
Creche Dom Geraldo	60
Creche Sagrados Corações	60
Creche Santo Antonio	60
Creche Maria Imaculada	50
Creche Nossa Senhora de Fátima	70
Creche Santa Isabel	40
Creche Vovó Arinda	30
Creche PROAMOR 1	70
Creche PROAMOR 2	90
Creche PROAMOR 3	70
Creche PROAMOR 4	70
Creche PROAMOR 5	60
Creche PROAMOR 6	70
Creche PROAMOR 7	100
Creche PROAMOR 8	70
Creche PROAMOR 9	
Creche PROAMOR 10	
Aldeia David Fdermann	50
Tia Sueli	60
Nosso Lar	60
Maria Dolores (Maria Celeste)	50
Guarda Mirim	150
Ana Neri	40
Celeiro Espírita tio Barros	100
Arnaldo Jansen	50
APAM (+creche)	150
Rosa Mística	12
Marilac	30
João XXIII	90
Irmão Cavani	100
Casa do Adolescente	25
Fabiana de Jesus	-
Casa do Menor (SOS)	100
Reviver	10

Quadro 6 – CRECHES CONVENIADAS DA FUNDAÇÃO PROAMOR

Fonte: MILÉO, E. M. **Aspectos da educação infantil no município de Ponta Grossa**: análise das creches da fundação PROAMOR. 1998, 62 f. Monografia (Especialização em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Fundação PROAMOR foi marcada por diferentes momentos políticos, econômicos, culturais e sociais. Inicialmente era a busca por verbas para a manutenção das creches que solicitavam auxílio a Prefeitura. Superada a fase inicial a Fundação conseguiu se fortalecer economicamente a partir do suporte legal da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e posteriormente os encaminhamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96.

A transição de governo na esfera federal e municipal também trouxe conseqüências ora positivas, ora negativas que culminaram com gestões em que se conseguiu articular e efetivar um atendimento mais adequado à criança e outras em que os interesses por vezes não eram tão claros e não deixavam expandir as ações de atendimento. Ações positivas junto à população assistida podem ser elencadas como treinamentos e reciclagem de pessoal das creches, reuniões e palestras educativas com pais, visitas domiciliares aos pais beneficiários das creches, atendimentos psicológicos às crianças e aos pais, encontros gerais para coordenadoras de creches, distribuição de roupas e gêneros alimentícios. Houve momento em que se buscou resgatar as Associações de Apoio para que as Associações que estão desativadas operassem legalmente. A esse respeito Campos sobre os movimentos sociais Campos (1991, p. 61) afirma que:

[...] a questão da creche vai ganhando forma a partir d interação entre esses três tipos de protagonistas: os grupos mobilizados de mulheres nos bairros de populares trazem a necessidade vivida que dá origem á demanda por creche; o movimento feminista articula esta reivindicação há uma posição política de defesa dos direitos da mulher e da responsabilidade coletiva pela socialização das novas gerações.

Porém a compreensão e a caracterização do atendimento à criança oferecido pela Fundação PROAMOR no contexto do município de Ponta Grossa não ocorreu independentemente ou de forma neutra. Ao contrário, decorreu do sistema social econômico, político e legal e estava intimamente relacionada aos determinantes que configuraram a realidade do período pesquisado.

Ao se realizar uma pesquisa de caráter histórico deve-se tomar o cuidado de analisar os dados na relação contextual da época em que os fatos aconteceram. Para analisar a oferta do atendimento à criança no contexto da fundação PROAMOR, bem como, as concepções teóricas que a fundamentavam o trabalho lá realizado, foi necessário primeiramente compreender os aspectos sociais, econômicos e culturais circundantes. Na perspectiva e

aparato legal dos tempos atuais uma leitura que levasse em conta a perspectiva contemporânea tenderia ao julgamento, portanto inadequado. Sendo assim, há necessidade de buscar compreender a oferta educacional oferecida no passado no contexto dos determinantes sociais, econômicos, políticos e legais da época (1987 a 2000). O atendimento oferecido pela Fundação PROAMOR não estava vinculado ao sistema educacional, mas funcionava como parte do sistema assistencial e de bem estar.

A partir da leitura das atas, dos documentos oficiais e das entrevistas realizadas, é possível indicar algumas positivities e negatividades do atendimento oferecido. A criação da primeira creche em 1991. Até então o atendimento era oferecido apenas em entidades assistenciais mantida por agremiações religiosas e pela comunidade. Essa forma de atendimento fazia com que a concepção assistencialista fosse determinante nesses espaços. Usou-se o termo “assistencialista” (grifos nossos), para evidenciar que não havia por parte das instituições filantrópicas critérios científicos de atendimento. O atendimento oferecido era entendido como uma caridade ou um favor prestado às famílias e não como um direito humano, social e político.

De alguma forma, as creches diretas e conveniadas, no período estudado garantiam acesso às crianças de família da classe trabalhadora a um atendimento que priorizava aspectos relacionados aos cuidados necessários a todas as crianças. Tratava-se de uma forma de inclusão das crianças em um tipo de sistema de atendimento. No entanto, é preciso destacar que este atendimento era bastante seletivo, em virtude do número reduzido de vagas. No aspecto qualitativo, é importante destacar que as condições físicas e estruturais, bem como a formação dos profissionais contratados, de modo geral eram bastante aquém do que seria o direito das crianças.

Com relação às negatividades, a pesquisa realizada ofereceu evidências para indicar que havia limitações e problemas no uso dos recursos financeiros disponíveis. Isto pode ser exemplificado nas contradições salariais entre técnicos que atuavam na Fundação e profissionais graduados e as atendentes que a trabalhavam diretamente com as crianças. Outro exemplo refere-se ao atraso dos pagamentos dos funcionários em algumas das gestões da Fundação. Um aspecto discutido no início deste trabalho que aponta para o espaço de silêncio da criança aqui se evidencia quando as crianças não querem tomar o leite de soja e mesmo assim são adquiridas mais usinas de beneficiamento para a produção do leite. A ausência de um projeto político pedagógico que contemplasse a unidade nas instituições de atendimento e que respeitasse as características de cada creche. Os encaminhamentos do trabalho pedagógico nas creches podiam ser melhor organizados com recursos pedagógicos adequados

Outro problema identificado foi a forma de gestão das creches que era adotada pela Fundação. Cada uma das creches criava a sua diretoria própria e era encarregada de gerir aspectos financeiros e administrativos, o que em muitos casos gerava distorções e má aplicação de recursos. Certamente a criança era o sujeito espoliado e prejudicado dessa forma de gestão.

Este trabalho procurou desvendar, elucidar os conceitos e situar a criança no contexto educacional de Ponta Grossa. A tarefa de analisar treze anos de história da Fundação PROAMOR foi complexa. Foram anos circunscritos em períodos de transformações importantes no contexto nacional. A promulgação da Constituição de 1988, o ECA, a LDB, o PNE, os RCNEIs, as Diretrizes. Por si só, cada instância constituiria um objeto de pesquisa. Abordar a história tendo os discursos dos sujeitos como fonte de dados para análise também requer um cuidado redobrado para não incorrer na subjetividade exacerbada e ao julgar, ferir princípios éticos e proceder a uma análise viciada em preconceitos e ideologias. A pesquisa por excelência comporta mais que uma tendência calcada em ânimos, afetos e desafetos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v 14 n. 3, p. 13-22, set/dez. 2003.

ALENCAR, C.; CARPI, L.; RIBEIRO, M. V. **História da sociedade brasileira**. 14. ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1996.

ARANHA, M. G. A. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

_____. **Desenvolvimento infantil na creche**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, n. 74, p. 251-280, abr. 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da infância**. Tradução Michael Winock. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUDA, J. J. de A. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1988.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARRETO, A. M. R. F. **Educação infantil no Brasil: desafios colocados**. In Educação infantil no Brasil: desafios colocados. Cadernos Cedes: Campinas, SP. 1995.

BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEST, J. W. **Como investigar em educación**. 2 ed. Madrid: Morata, 1972.

BRASIL.Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Metas e objetivos para a Educação Infantil. Brasília, 2001.

_____. Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social; 1993.

_____. Constituição Federal (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc> Acesso em 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. MEC. SEP, 1998, 3v.

_____. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b v.I

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.

CAMPOS, M. M. M. As lutas sociais e a educação. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 79, p. 56-64, nov. 1991.

CAMPOS, M. M. M., FÜLLGRAF, J., WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, nº 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CANDAL, E. A. R. **Infância e pedagogia:** dimensões de uma intrincada relação. disponível em <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/infancia.doc> acesso em: 02 mar 2008.

CANDAU, V. M. et AL. **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado:** base e superestrutura: relações e mediações. Trad. Dagmar M. L. Zibas. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

CASTANHO, S.E.M. A educação escolar pública e a formação de professores no império brasileiro. In LOMBARDI, J. C. & NASCIMENTO, M. I. M. (org.) **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas Autores Associados: HISTEDBR, 2004.

CERISARA, A. B. **A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural.** In implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. Cadernos Cedes: Campinas. 1995. n 35

CHAMMA, G. V. F. **Ponta Grossa, o povo, a cidade e o poder.** Ponta Grossa: SMEC, 1988,

CRAIDY, C; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMOGRAFIA. Disponível http://pt.wikipedia.org/wiki/Ponta_Grossa Acesso em 04 ago 2008

DIAS, M. L. M et al. **Projeto realidade: alfabetização em Ponta Grossa.** Brasília: INEP, 1994.

DIDONET, V. A educação infantil na nova LDB. **Criança**, Ministério da Educação e do Desporto, n. 27 , p. 13-16, 1995.

DOIMO, A. M. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70.** Rio de Janeiro, Relume-Dumará.
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091997000300010>
acesso em 13 mai 2008.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas. Autores Associados – FE/UNICAMP. Polêmicas do Nosso Tempo. 2003.

FELIPE, J. **Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo** Disponível em
<<http://mestreclaudio.pro.br/bd.php?ss=6&id=115>> Acesso em : 20 fev 2008.

Verbetes in: **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FONTANA, D. F. **História da filosofia psicologia e lógica.** São Paulo: Saraiva, 1969.

FONTES para a Educação Infantil – Brasília: UNESCO: São Paulo: Cortez, 2003.

FROMM, E. **A arte de amar.** Trad. Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

FUNDAÇÃO PROAMOR. **Atas de reunião de conselho de curadores**. Ponta Grossa, 1987.

_____. **Estatuto da Fundação PROAMOR de Assistência ao menor**. Ponta Grossa, 1988.

FURINI, D. R. M. **Teoria da pobreza ou pobreza d teoria**: reflexões acerca da situação dos adolescentes com vivência de rua em Florianópolis/SC. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/24/T0649851528897.doc> Acesso em 28 FEV. 2008

GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis. Vozes, 1998.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-16985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOULART, A. L. et al. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4. ed. Campinas, Autores Associados, 2003.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel** – as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Trad. Dario Canali. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. **A política pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. Aprendendo com a criança a mudar a realidade, **Revista criança**. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil – DPE/SEB, Brasília, DF.

KRAMER, S. ; LEITE, M. I. (Org). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas; Papyrus, 1996.

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

MACHADO, M. C. G. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Fontes (org), **história e historiografia da educação**. Campinas,: Autores Associados, 2004.

MARTINS, C. **O que é política educacional?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARX, K. **Para a crítica da economia política do capital o rendimento e suas fontes**. Tradução Edegard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MILÉO, E. M. **Aspectos da educação infantil no município de Ponta Grossa**: análise das creches da fundação PROAMOR. 1998, 62 f. Monografia (Especialização em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

MINAYO, M. C. de S. org. **Pesquisa social** teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; 1976.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**. Princípios & Procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa** abordagem teórico-prática. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos temáticos: educação infantil. Superintendência d educação. Departamento de ensino fundamental. Curitiba: SEED, 2005 54p.

PARANÁ S. E. T. Paraná – Brasil Guia. **Rota dos tropeiros**: história, cultura, fé, misticismo, natureza, aventura, saúde, bem estar. Curitiba: SEBRAE, 2006.

PENN, H. Primeira infância: a visão do banco mundial. Tradução de Fúlvia Rosemberg. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002.

PONTA GROSSA. **Censo 2008** <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ponta_Grossa> Acesso em: 04 abr. 2008

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional:** uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPPOVIC, A. M. Em defesa da pré-escola. **Caderno de Pesquisas**. São Paulo, n. 50, p. 53-57, ago. 1984.

PROJETO PRÓ-MENINO. Disponível em
<www.promenino.org.br/http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/22c53769-abb5-4377-81a8-2be> 15 fev 2008.

RIBEIRO, U. CRUZ, C. **Metodologia Científica:** teoria e Prática 2. Edição 2004

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA A. S. Políticas de atendimento à criança nos países em desenvolvimento. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

ROUSSEAU, J.J. **Emilio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SORJ, B. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SPOSATI, A. O. (Coord). **A Assistência Social no Brasil 1983-1990**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.