

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA EM GOIÂNIA
SOB O OLHAR DA ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Renato Barros de Almeida
Orientadora: Prof^a Dra. Ivone Garcia Barbosa

Goiânia - Goiás
2010

RENATO BARROS DE ALMEIDA

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA EM GOIÂNIA
SOB O OLHAR DA ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação e Profissionalização Docente

Orientadora: Prof^ª Dra. Ivone Garcia Barbosa

Goiânia - Goiás

2010

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

A447c Almeida, Renato Barros de.
Concepção de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social [manuscrito] / Renato Barros de Almeida. - 2010.
xv, 141 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.
Bibliografia.
Inclui lista de quadros e siglas.
Apêndices.

1. Assistência social – Infância – Goiânia (GO) 2. Assistência social – Crianças 3. Infância – Nova Conceção I. Título.

CDU: 364-053.2(817.3)

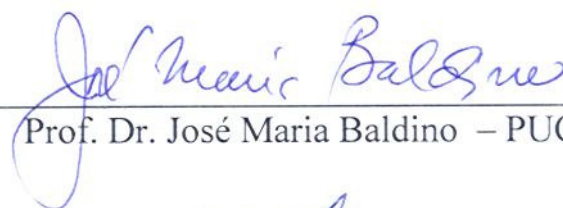
RENATO BARROS DE ALMEIDA

**Concepções de infância e criança em Goiânia
sob o olhar da Assistência Social**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 26 de agosto de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelas docentes:



Profª Drª Ivone Garcia Barbosa - UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. José Maria Baldino – PUC/GO



Profª Drª Dulce Barros de Almeida – UFG

Se a gente pudesse escolher a infância que teria vivido, com enternecimento eu não recordaria agora aquele velho tio de perna de pau, que nunca existiu na família, e aquele arroio que nunca passou aos fundos do quintal, e onde íamos pescar e sestar nas tardes de verão, sob o zumbido inquietante dos besouros.

Mário Quintana

Minha **Infância** poderia ter sido diferente. Fiquei órfão muito cedo decorrente da partida repentina e inesperada de meu pai.

Dedico então este trabalho às **Crianças** que vivenciaram e sofreram involuntariamente rupturas nos laços familiares decorrentes de orfandades. É a grande lição historicamente possível: **os sofrimentos são superados e a vida pode ser reinventada com novas esperanças e sonhos realizáveis!**

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A realização do Curso de Mestrado significa para mim um grande feito. Superação intelectual, profissional e emocional construída por muitas mãos, cada uma com seu toque em momentos importantes. A estas mãos quero agradecer sem ordem hierárquica de importância, pois cada qual em seu modo particular contribuiu para o caminhar dessa conquista.

A Deus pelos momentos de força, em meio às madrugadas solitárias, proporcionada pela fé a crença de que tudo daria certo.

À minha orientadora, professora doutora Ivone Garcia Barbosa, pessoa que me apresentou a vida acadêmica, me auxiliando, orientando sempre com paciência, carinho e tolerância. Professora, obrigado por todos esses anos de orientação nos meus limites e tempo escasso.

À professora doutora Dulce Barros de Almeida, por quem tenho um especial carinho e admiração como pessoa e profissional. Obrigado pelos ensinamentos, atenção e oportunidades de aprendizados em sua companhia. Agradeço ainda pelo trabalho no exame de qualificação e sessão pública de defesa dessa dissertação.

Ao professor doutor José Maria Baldino que mais uma vez com disponibilidade e carinho compôs minha história, participando do exame de qualificação e defesa dessa pesquisa.

À minha companheira Fernanda que, nos mais diversos momentos, soube compreender o que é ser “viúva de marido vivo”. A caminhada até aqui, as lutas e vitórias nas situações mais diversas que passamos juntos compõem essa conquista, assim, ela é parte sua também.

Ao meu filho que, apesar da pouca idade, se demonstrou companheiro. Durante as madrugadas de trabalho, foi minha companhia até adormecer, em outros dias, auxiliar de pesquisa nos arquivos.

À minha mãe que, por afetos ou desafetos, contribuiu para que cada vez mais eu tivesse forças para, autonomamente, batalhar pela superação dos desafios que a vida me proporcionou. À memória de meu pai que, com certeza, me aplaudiria se estivesse aqui. Pai e mãe, essa conquista divido com vocês pelos anos de dedicação.

Aos meus irmãos e cunhados. Em especial, à minha irmã Liliane pelo acompanhamento mais próximo da minha vida desenvolvendo o espírito de irmandade acima de qualquer coisa.

Aos tios/as e demais familiares que sempre acreditaram em mim no decorrer da minha história. Em especial à tia Helena que nos momentos mais difíceis esteve ao meu lado, juntamente com sua família, me acolhendo como filho.

Ao meu tio Zé, homem de história de vida bacana, a quem sempre olhei com admiração e respeito sua caminhada como pai e profissional. O senhor é muito especial para mim, mais que um tio, um referencial de vida, de Pai.

Aos compadres Thalita e Leandro que em diversos momentos foram como pais para meu filho. E, apesar da distância, acompanharam comigo o caminhar do mestrado.

À minha sogra, Mirta, sempre carinhosa e colaboradora no cotidiano da vida familiar.

À minha amiga professora Ivone, pelos inúmeros momentos nos quais, de modo singular, a senhora participa da minha vida profissional e pessoal. Uma mãe intelectual e pessoa maravilhosa no jeito de ser, servindo de inspiração para mim e minha família. Sempre obrigado por acreditar em mim e me ajudar nesse caminhar da vida.

Às minhas amigas Luciana, Ludmila e Roberta que dividiram comigo tarefas cotidianas, me liberando para dedicar-me aos estudos.

Aos amigos Rodolfo e Rodrigo que contribuíram com minha jornada no mestrado compondo momentos de descarregar o cansaço da escrita e os desabafos gerados por esse processo. Rodrigo, valeu pelas inúmeras vezes que me socorreu.

À Kássia e aos colegas do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da Superintendência de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação pela compreensão e ajuda nos momentos decisivos do mestrado.

Aos colegas professores da Pedagogia e funcionários da Faculdade Nossa Senhora Aparecida – FANAP - que cotidianamente me ensinam o fazer docente. Glaubia foi muito importante a ajuda e compreensão em momentos importantes.

Às funcionárias Ana Cristina, Maria Ireni e Sandra, da Assessoria de Planejamento da Secretaria Municipal de Assistência Social, antiga FUMDEC, pelo auxílio no desbravamento da busca dos documentos da pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - GEPIED -, pelos diversos anos de trabalho e aprendizagem. Christine, Liliane, Nancy e Telma, a ajuda de vocês foi muito importante para mim.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e do Programa de Pós-Graduação, pela construção de minha graduação e mestrado.

Ao professor doutor Marcos Soares que, com seu jeito calmo, paciente e humilde, mas sério e rigoroso para com o trabalho, me ajudou a constituir-me Professor.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	11
LISTA DE QUADROS	13
RESUMO	14
ABSTRACT	15
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - TRAÇOS HISTÓRICOS E SOCIAIS PARA A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	29
1.1 Infância/s e Suas Significações Históricas Ocidentais	30
1.2 Infância/s no Brasil: diferentes sentidos até a concepção de criança como sujeito de direito	37
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DA PRESENÇA NAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL À SUA INSERÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRECONIZADAS PELA LDB DE 1996	47
2.1 Marcos Legais das Políticas de Assistência à/s Criança/s e a Infância/s nas Décadas de 1970 e 1980	47
2.2 Marcos Legais da Educação Infantil a partir da Década de 1990: a passagem para os Sistemas Municipais de Educação	55
2.2.1 O contexto político e social: o neoliberalismo e a educação brasileira	56
2.2.2 As noções de infância/s e de criança/s nos marcos legais ECA/1990, e da nova LDB/1996	60
2.2.3 Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil – 1999	64
2.2.4 Os referenciais curriculares nacionais para educação infantil – RCNEI (1998)	67
2.3 Considerações Analíticas sobre as Políticas para a Educação Infantil	69
CAPÍTULO 3 - DIVERSIDADE DE CONFIGURAÇÕES DE PROJETOS DIRIGIDOS ÀS CRIANÇAS EM GOIÂNIA: O OLHAR DA FUMDEC PARA AS CRIANÇAS POBRES	73
3.1 Histórico da Instituição: a constituição da FUNDEC em Goiânia	73

3.2 Programas Gerais e Projetos Específicos de Atendimento à Infância de 0 a 14: noções de Infância e Criança nos documentos institucionais da FUMDEC	78
3.2.1 Programa 1 - Recriação - 1987	79
3.2.2 Programa atendimento ao menor de 0 a 6 anos	80
3.2.2.1 Projeto creche domiciliar	80
3.2.2.2 Projeto implantação do centro de estimulação precoce	86
3.2.2.3 Projeto praça de esportes “Zumbi de Palmares”	87
3.2.2.4 Projeto ação da cidadania contra a miséria, a fome e pela vida de meninos e meninas de rua	88
3.2.2.5 Projeto Criança - Cidade Viva	90
3.2.2.6 Projeto Atenção a Crianças de 0 a 6 Anos	90
3.2.3 Programa Implantação de Creches nos Bairros Carentes de Goiânia	92
3.2.3.1 Projeto de Construção de Creches	92
3.2.4 Programa Atendimento à Criança e Adolescente em Goiânia	95
3.2.4.1 Instalação e implementação dos conselhos tutelares	95
3.2.4.2 Projeto atendimento à criança e adolescente de rua	95
3.2.4.3 Projeto cidadão 2000 - atendimento a crianças de 7 a 14 anos	96
3.2.4.4 Projeto ações preventivas/comunitárias	97
3.2.4.5 Projeto núcleos de educação comunitária	100
3.2.4.6 Projeto atendimento à criança e adolescente de 7 a 18 anos	101
3.2.4.7 Projeto atenção integral à criança e ao adolescente	102
3.2.5 Programa de proteção especial - crianças em situação de risco social e pessoal	103
3.2.5.1 Projeto de atendimento a menino e menina de rua em Goiânia (educação social de rua e atendimento)	103
3.2.5.2 Crianças e adolescentes na condição de pedintes com caixinha, mendicância em geral, flanelinhas e outros	104
3.2.5.3 Projeto um teto uma criança	105
3.2.5.4 Projeto manutenção dos conselhos tutelares	106
3.2.5.5 Projeto atendimento a criança e adolescentes com direitos violados ou ameaçados	106
3.2.5.6 Projeto atendimento a crianças e adolescentes com HIV/Aids	107
3.2.6 Programa Brasil Criança Cidadã	107

3.2.6.1 Plano de atendimento	107
3.2.6.2 Plano de atendimento socioeducativo à criança e adolescente de 7 a 14 anos	108
3.3 As Concepções de Criança e Infância nas Ações da FUMDEC	
Dirigidas às Crianças de 0 - 6 anos de Idade	108
3.3.1 A transferência do atendimento da criança de 0 a 6 anos da FUNDEC para a SME	116
3.4 Sobre a Análise das Ações da FUMDEC - Elementos para se Repensar o Olhar da Assistência sobre a Criança e na Educação	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
APÊNDICES	139

LISTA DE SIGLAS

ADCT	- Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
AIDS	- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANDI	- Agência de Notícias dos Direitos da Infância
ANFOP	- Associação Nacional pela Formação de Professores
ANPED	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
C&A	- Cadeia Internacional de Lojas de Vestuário
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIA	- Centro Brasileiro para Infância e Adolescência
CBE	- Conferência Brasileira de Educação
CEDES	- Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEPAJ	- Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil
CF	- Constituição Federal
CMAS	- Conselho Municipal de Assistência Social
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (até 1971 Conselho Nacional de Pesquisa, cuja sigla, CNPq, se manteve)
COEDI	- Coordenação de Educação Infantil
COMOB	- Companhia Municipal de Obras
CONANDA	- Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
CPI	- Comissão Parlamentar de Inquérito
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEI	- Divisão de Educação Infantil
DST	- Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente.
FANAP	- Faculdade Nossa Senhora Aparecida
FAT	- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FE	- Faculdade de Educação
FEBEM	- Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUMDEC	- Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário
FUNABEM	- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPIED	- Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
LBA	- Legião Brasileira de Assistência Social
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	- Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	- Ministério da Educação
MNMMR	- Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MPAS	- Ministério da Previdência e Assistência Social
NUEC	- Núcleo de Educação Comunitária
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMEP	- Organização Mundial para Educação Pré-escolar
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDIG	- Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNBEM	- Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PUCGOIÁS	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RCNEI	- Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SAC	- Serviço de Ação Comunitária
SAM	- Serviço de Assistência a Menores
SEAS	- Secretaria de Estado de Assistência Social
SEE	- Secretaria de Estado da Educação
SEF	- Secretaria de Ensino fundamental do Ministério da Educação
SEFHAU	- Serviço Federal de Habitação e Urbanismo
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SP	- São Paulo
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses selecionadas para leitura analítica 24

Quadro 2 - Programas e projetos 78

Quadro 3 - Noções de Infância e Criança retratadas nos diferentes documentos institucionais da FUMDEC expressas nos Programas e Projetos 109

ALMEIDA, Renato Barros de. **Concepções de Infância e Criança em Goiânia sob o olhar da Assistência Social**. 2010. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.141p.

RESUMO

Este trabalho, vinculado à Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, e integrado ao Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido pelo grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED). Tivemos como objetivo, aportado em uma abordagem sócio-histórico-dialética, problematizar as concepções de Infância e Criança, sob o olhar da assistência social a partir do seu órgão gestor em Goiânia, a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário - FUMDEC -, da sua instalação, em maio de 1974, ao ano de 1997, quando suas ações destinadas às crianças de zero a seis anos, por força da LDBEN de 1996, transferiram-se para a Secretaria Municipal de Educação. Foram analisados seis programas e seus respectivos projetos no período de 1987 a 1997. Fundamentando as reflexões nos traços históricos e sociais da realidade brasileira e goiana, concebeu-se a infância e a criança, bem como a sua presença na educação brasileira, como decorrentes de uma construção sócio-histórica. Procurou-se revelar e analisar as suas significações na sociedade ocidental e ainda como se deu a constituição dos diferentes sentidos de criança/s: de menor desvalido e vulnerável à marginalização social à de criança como sujeito de direitos. Para esta interpretação, recorremos às políticas para Educação Infantil no Brasil, e suas mediações com as de Assistência Social e Educacionais Escolares. Por fim, discutimos a diversidade, de cunho mais terminológico que conceitual, de Infância e Criança em Goiânia sob o olhar da assistência, quando pudemos comprovar a grande dificuldade imposta ao menor pobre de ser, de fato, reconhecido como criança cidadã, sujeito de direitos e respeito. A pesquisa revelou ainda que, mesmo com o advento de formulações legais de caráter estruturante como a Constituição de 1988, ECA, LOAS e a LDBEN, que preconizam outra concepção de Infância e Criança, os programas e projetos analisados incorporam apenas na formalidade estas novas conceituações, mantendo, nas suas justificativas, objetivos e metas, resquícios de uma tradição assistencialista, que denota a necessidade de formação educativa de novos *habitus* capazes de internalizar culturalmente não somente as novas nomenclaturas conceituais, mas, acima de tudo, os desdobramentos de sentido que elas ensejam.

Palavras-Chave: Infância; Criança; Assistência Social, Educação Infantil.

ALMEIDA, Renato Barros de. Conceptions of Childhood and Children in Goiânia under the gaze of Social Services. 2010. Dissertation (Graduate Program in Education) - School of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2010.

ABSTRACT

This work, linked to the Teachers' Training and Professionalization Research Line, of the School of Education (Post-Graduation Department), of the Federal University of Goiás, is also integrated into the Research Project "Public Policies and Education of Children in India: History, concepts and practical projects" developed by the Group for Study and Research for Children and their Education in Different Contexts (GEPIED). Our aim, based on a socio-historical dialectics approach, discuss the concepts of Childhood and Child, from the perspective of social assistance from its managing agency in Goiania, the Municipal Foundation for Community Development - FUMDEC from its facility in May, 1974 to 1997, when their actions aimed at children from zero to six years under LDBEN 1996 was transferred to the City Department of Education. We analyzed six programs and their projects in the period of 1987 to 1997. When basing the reflections in the traces of historical and social Brazil and Goiás reality, we got to childhood and child, and their presence in the Brazilian education as resulting of a socio-historical construction. We sought to reveal and analyze their meanings in Western society and yet how it was the formation of different senses of child / s: from helpless under ages and vulnerable to social child exclusion, as an individual bearer of rights. For this interpretation we resorted to policies for early childhood education in Brazil, and their contact with the Social Assistance and Educational School. Finally, we discuss the diversity of a more terminological than conceptual idea, Childhood and Children in Goiania under the assistance view we were able to demonstrate the great difficulty imposed on poor under ages to be, in fact, recognized as citizens children, people of rights and respect. The research also revealed that even with the advent of legal formulations of structural character as the Constitution of 1988, ECA, and LOAS LDBEN, which advocated a new conception of Childhood and Child, programs and projects analyzed incorporate only the formality of these new conceptions maintaining the essential concepts expressed in their justifications, aims and goals, remnants of a paternalistic tradition, which denotes the need for educational training of new habitus able to internalize culturally not only new conceptual classifications, but above all, the unfolding senses they desire.

Keywords: Childhood, Child, Social Services, Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil¹, atualmente, constitui-se um campo fértil de pesquisa e produção do conhecimento. Inúmeros trabalhos têm-se debruçado sobre essa temática, nos mais diversos assuntos como teorias do desenvolvimento infantil, organização do trabalho pedagógico, formação de professores para educação da infância, políticas públicas, entre outros. Há ainda trabalhos que confrontam a discussão sobre a sociologia da infância, a história das crianças, infância e a Educação Infantil. Nossa pesquisa busca compreender a concepção de infância e criança, considerando-se o atendimento das crianças de zero a seis anos desenvolvido em Goiânia, assumido pelo órgão gestor da Assistência Social deste município, a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC)².

A temática de nossa pesquisa, focada na *Assistência à Infância em Goiânia*, foi definida a partir de nossa trajetória profissional e das experiências como pesquisador, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED)³, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Entre as várias temáticas desenvolvidas pelos integrantes do grupo – professores doutores, mestres e especialistas da Universidade Federal de Goiás e de outras Instituições de Ensino Superior, professores da rede pública estadual e municipal, pós-graduandos em Educação (especialização, mestrado e doutorado), graduandos de Pedagogia, Artes e Psicologia – têm sido contempladas as políticas públicas, no campo da educação e assistência social, reconstituindo, por

¹ Nesta pesquisa, adotamos a expressão *Educação Infantil* para designar a educação da criança de zero a seis anos enquanto primeira etapa da educação básica. Utilizamos em letra minúscula quando esta expressão representa forma genérica da educação da criança/infância. Optamos por manter a inclusão das crianças de seis anos como referência para Educação Infantil, mesmo que atualmente já tenha sido aprovado, pela lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental com duração de nove anos, colocando a criança de seis anos neste nível de ensino. Essa opção considerou pelo fato de que no período investigado a criança de seis anos estava legalmente sob a responsabilidade da Educação Infantil.

² FUMDEC foi criada pela Lei n. 4.655 de 30 de dezembro de 1972, sendo institucionalizada pelo Decreto n. 134 de 04 de março de 1974 e extinta com a criação da Secretaria Municipal de Assistência Social pelo decreto n. 1.510 de 2008.

³ O GEPIED é um grupo que se dedica aos estudos sobre a infância e sobre sua educação, abarcando subprojetos que investigam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança nos mais diversos contextos, a formação e atuação dos professores de crianças pequenas, a atuação das famílias nesse processo. Ademais, o grupo se destaca pelas investigações sobre a construção histórica das políticas públicas voltadas à infância no Estado de Goiás, versando sobre as diferentes concepções e práticas que norteiam os projetos educativos para crianças goianas.

meio de pesquisa documental, bibliográfica e empírica, a história da infância em Goiás.

Ainda na graduação em Pedagogia, na FE/UFG, assumimos, durante o período de 2002 até 2004, a tarefa dessa pesquisa como bolsista de iniciação científica, sendo pleiteado com bolsas do PIBIC/CNPq e Prolicen/UFG. Os estudos e as pesquisas⁴ realizadas por nós desde então, incluindo a pesquisa de mestrado, são parte integrante do projeto “*Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*”.

O curso de Especialização em Docência Universitária, realizado na Universidade Católica de Goiás, em 2005 e 2006, também contribuiu para apurar nosso olhar científico sobre a educação da criança de zero a seis anos, quando realizamos uma pesquisa junto a pré-escolas. As diversas atividades, participações e publicações de trabalhos em eventos acadêmico-científicos, de cunho nacional e local, mostrando resultados parciais de nossa pesquisa, possibilitaram-nos o acesso à produção do conhecimento no campo da Educação Infantil no Brasil e em Goiás (BARBOSA; ALMEIDA, 2009; 2008; 2004a; 2004b; 2003;).

O delineamento da presente dissertação de Mestrado dá, portanto, continuidade a uma linha de investigação voltada à infância e sua educação, considerando, ademais, as várias e relevantes contribuições proporcionadas pela reflexão acerca da pesquisa educacional.

Do ponto de vista da trajetória profissional, queremos destacar a nossa inserção no campo da educação enquanto professor de escola pública desde o ano de 1997, bem como nosso trabalho como técnico de elaboração de projetos da assessoria de Planejamento da FUMDEC, onde estivemos por mais de três anos. Essa atuação juntamente com nossa perspectiva crítica em relação ao estudo sobre a infância nos motivou a compreender como a criança e a infância eram vistas e tratadas no período em que seu atendimento estava sob a ordem da Assistência Social.

No contexto acadêmico e em nossa caminhada profissional, aprofundamos conhecimentos, apuramos leituras sobre as políticas públicas para a Educação Infantil, procurando compartilhar conhecimentos com outros profissionais da área, ampliando nosso olhar sobre esse objeto de estudo e, conseqüentemente, tentando

⁴ As pesquisas desenvolvidas no período foram orientadas pela prof^a. Dra. Ivone Garcia Barbosa, que também nos orientou no projeto da Especialização e de Mestrado.

contribuir para o aprimoramento e a produção do conhecimento específico da educação de crianças pequenas.

O conjunto de ações e estudos em que nos envolvemos possibilitou compreender o conceito de infância na sua relação com a concepção de "indivíduo", que se sustenta a partir dos modos de produção e organização capitalista na Europa. Sem dúvida, o marco de um conceito sobre a infância assumido nos séculos XIX e XX, em vários países europeus e nos Estados Unidos da América, influenciou as discussões sobre a infância brasileira. Nesse sentido, percebe-se a orientação burguesa no entendimento daquela etapa do desenvolvimento, considerando-a como uma etapa "natural" da vida.

No estudo do campo ideológico a que se submete o conceito de infância, podemos rediscuti-lo assumindo que, de fato, as visões sobre a criança variam historicamente nos diferentes grupos e organizações sociais, bem como nas diferentes culturas. Nessa perspectiva, se a infância é uma produção histórica “[...] não poderemos, hoje, na sociedade capitalista, pensá-la, em abstrato, referindo-nos à criança independentemente de sua classe social” (FARIA, 1999, p. 61). Portanto, apesar de falarmos Infância, no singular, tal perspectiva nos impõe significativamente elevá-la ao plural, considerando as várias Infância/s.

Concordando com Barbosa (2007), o conceito de infância é uma categoria sócio-histórica que delimita pessoas em processos de desenvolvimento, reconhecendo nelas suas peculiaridades. Nesse sentido, tal conceito reflete e interfere nas práticas sociais e, ao longo do tempo, modifica e transforma os relacionamentos e as atitudes dos adultos diante da criança. Tal processo encontra-se ligado à progressiva construção social de um tipo de família que se passou a caracterizar historicamente como lugar privilegiado de afetividade entre cônjuges e entre pais e filhos.

Poster (1979) associa a história da infância a um recorte psicanalítico, caracterizando, assim como Áries (1978), especificamente a família burguesa, que surge em meados do século XVIII, responsável pelo aparecimento do controle do corpo e da sexualidade, bem como de técnicas disciplinares fundadas na interiorização de normas em detrimento do cumprimento de regras de conduta, garantido pelas punições severas e pelo controle externo. Nessa mudança, a ligação afetiva entre pais e filhos passou a ser fundamental, pois graças a ela se consuma o processo de internalização rumo ao autocontrole.

Santos (1996), ao discutir as noções gerais e usuais a respeito da infância e adolescência, estabelece que esses termos "referem-se aos períodos de ciclo de vida que têm dimensões biológicas e culturais". Assim, a infância é concebida como

[...] uma fase do ser humano que vai do nascimento até a puberdade [...] Ambas se caracterizam por crescimento extremamente dinâmico e concomitantemente em vários domínios do ser: são mudanças anatômicas, fisiológicas, psíquicas e sociais (SANTOS, 1996, p. 151).

Essa conotação sócio-histórica sobre a infância apresenta-se também em Charlot (1986), o qual enfatiza de modo crítico que a ideia de natureza infantil desempenha um papel de camuflagem: dissimula a relação da criança com o adulto e com a realidade. Conforme uma perspectiva tradicional, a relação histórica que se constitui na situação de dependência e educação parece ser apenas decorrente de uma necessidade biológica da criança. No entanto, Charlot destaca que tal limitação não é apenas biológica, é cultural. Portanto, conclui o autor que

[...] a impotência fisiológica da criança é fonte de relações afetivas e sociais com os adultos que cuidam dela e a protegem. De sorte que ela não determina somente os comportamentos da criança. Induz também certas condutas no próprio adulto e provoca respostas sociais (posicionamento de estruturas de cuidados, de acolhimento, proteção, etc.). Sendo a significação biológica da infância super determinada por significações sociais, é preciso integrar à própria idéia de infância os comportamentos do adulto e da sociedade em face da criança (CHARLOT, 1986, p.105).

Desse modo, a compreensão de infância só pode e deve ocorrer à medida que compreendemos a história desse conceito. A partir de meados do século XIX, várias instituições e setores sociais intensificaram suas preocupações com as crianças, predominantemente aquelas pertencentes às das camadas populares. Com isso, reestruturaram-se práticas de controle social. É nesse sentido que a infância passa a ser compreendida sob o ponto de vista jurídico e das novas ciências, articulando-se ações de médicos, filantropos e pedagogos, que tratam o problema do "menor" e formulam projetos de assistência e proteção à infância abandonada e delinvente. Por outro lado, vários programas estatais de intervenção se concretizam por influência de médicos e juristas que, através da "ciência" e dos códigos e legislações, acabaram por constituir o "Direito de Menores", "[...] normativa encarregada de enfrentar tanto a problemática dos atos antijurídicos realizados por crianças, como o que se deriva do abandono e da desproteção familiar, situações qualificadas nestas codificações como "irregulares" (PILOTTI; RIZZINI, 1995, p.38).

No final dos anos 1970, a educação da criança pequena em contextos coletivos começa a se configurar como demanda social mais abrangente, pautada pela exigência de direitos de trabalhadores/ trabalhadoras e de crianças (BARBOSA, 1997).

Entre os principais determinantes do processo de expansão da educação da criança de zero a seis anos, a partir daquele período, encontram-se: a urbanização e a industrialização; as mudanças profundas no perfil demográfico da população brasileira, destacando-se a queda das taxas de mortalidade infantil e o significativo declínio da fecundidade, com a conseqüente diminuição do tamanho das famílias; a presença mais marcante de mulheres no mercado de trabalho; a emergência dos novos movimentos sociais e de novo padrão de participação feminina nas lutas feministas (BARBOSA, 1997). Ademais, cabe lembramos outros elementos definidores desse processo: a crise do governo militar iniciada em meados dos anos 1970 e a exigência de um novo formato de políticas sociais, formulando também sob influência de propostas vindas de organizações internacionais, destacando-se o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e a Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura - UNESCO, (MARQUEZ, 2006).

Observa-se que a expansão da educação infantil, as formas e as concepções dominantes sob as quais ela ocorreu acabam se traduzindo em modos de atendimento, conformando a oferta pública e privada de um lado, e a constituição do próprio direito à educação de outro. Entendemos, então, que os desafios e as perspectivas só podem ser alvo de discussão quando referenciados nessa realidade.

No caso brasileiro, a estruturação capitalista e a ideologia liberal e neoliberal devem ser consideradas nessa análise (BARBOSA, 2008). A expansão de creches e pré-escolas para classes populares se deu sob a égide de políticas compensatórias, produzindo padrão dominante excludente de educação para crianças de baixa renda. Além da tendência à municipalização do atendimento do setor público, observamos o surgimento de uma extensa rede de creches de origem comunitária, que têm em comum o baixo padrão de qualidade: educadores com baixa escolaridade e sem qualificação específica; espaços físicos aproveitados e nem sempre adaptados para as necessidades do movimento, cuidado e educação; condições precárias do contexto urbano, pois se localizam em ambientes que não estimulam a criatividade, aprendizagem, brincadeiras e cuidados (BARBOSA, 2008).

Inúmeras creches e pré-escolas cresceram à custa de uma modalidade de financiamento de serviços, que são os convênios entre o poder público e entidades sociais. Essa política de foi e ainda é desenvolvida, em grande parte, pelas áreas de assistência social dos governos nas diferentes instâncias - federal, estadual e municipal.

Os estudos mais atuais sobre organização da oferta de educação infantil nos levam a concluir que ainda convivemos com diferentes padrões de atendimento, acesso e qualidade, que chegam a determinar trajetórias educacionais diferentes, desiguais e precárias para os mais pobres desde a pequena infância.

Com o objetivo de compreendermos o modo como o município de Goiânia balizou suas ações para a criança antes da Educação Infantil passar legalmente a ser de fato uma etapa da Educação Básica, recortamos nossas investigações na Fundação de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), responsável pelo atendimento à infância desde maio de 1974, período de sua origem, até 1997, ano em que passou a ocorrer a transição oficial da Educação Infantil e suas respectivas unidades⁵ do campo da Assistência para a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Neste sentido, questionamos o seguinte: Que concepções de infância e criança balizaram as propostas da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário - FUMDEC? Como esta desenvolveu suas ações e, ainda, de que forma suas propostas se organizaram ao longo das mais de três décadas de existência deste órgão.

Na busca de resposta a este problema, pensamos que algumas questões orientadoras nos auxiliaram durante a investigação: como a história deste órgão pode nos ajudar a compreender a infância em Goiás? Quais concepções nortearam os projetos e programas criados e/ou assumidos pela FUMDEC no município de Goiânia? Que ações foram desenvolvidas por esta Fundação no que diz respeito à infância?

No trajeto para responder algumas dessas complexas questões, optamos por recorrer a uma abordagem sócio-histórico-dialética, entendida como aquela que constitui uma prática social historicamente construída a partir da interação que se estabelece entre os homens e destes com o mundo sócio-material, ou seja, sair da

⁵ Foram transferidas para a SME treze unidades de creche de Assistência Social à criança pobre de zero até seis anos de idade, totalizando, à época, 723 crianças de 0 a 6 anos.

abstração para a concretude a fim de representar o real pensado, processo que pressupõe apreender o objeto de estudo em sua totalidade, como síntese dos muitos elementos a ele interligados. Utilizamos os autores Arce (2001), Barbosa (1997; 1999a; 2000a; 2001; 2003;), Campos (1994), Cerisara (1999; 2002), Fullgraf (2002), Kramer (1995), Kuhlmann Jr (2001), Rosemberg (2002) para discutir a infância e sua educação.

Sobre o processo de pesquisa: em busca da lógica para tratar nosso objeto

Propomos como referencial de análise nesta investigação o método dialético-histórico, como postura ou concepção de mundo, método de análise e de exposição da realidade, portanto como práxis enquanto *práxis* transformadora. Baseando-nos em Karl Marx (2003), pensamos ser necessário perseguir nosso objeto de investigação científica como fenômeno em movimento e, portanto, em constante via de transformação. Assim, faz-se preciso atentar para os processos de constituição das relações - no nosso caso específico, as relações entre a FUMDEC e a Educação Infantil - nas diferentes manifestações sociais, compreendendo da forma mais rigorosa possível os fatos que lhes servem de base, de ponto inicial.

Como ressalta Barbosa (2006), o método de pesquisa encontra-se organicamente vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade. Assumindo tal perspectiva na pesquisa, a autora considera fundamental relacionar o plano da realidade ao histórico, pois ambos são comprometidos com uma teia de relações contraditórias, conflituosas, já que envolve a construção, a negação e a transformação dos fatos, simultaneamente. A partir dessa ótica, Frigotto (1989) aponta que é necessário irmos para além da aparência dos fenômenos, do movimento visível, da representação enquanto fenômeno meramente subjetivo (FRIGOTTO, 1989).

Com base nesses pressupostos, esta investigação envolve etapas inter-relacionadas, entendendo-se, conforme aponta Barbosa (2006), que o objeto da pesquisa é algo vivo, sendo necessário o uso de diferentes estratégias e técnicas para a sua apreensão, articulando-se as informações de natureza quantitativa e a análise qualitativa.

Considerando a dialética como base, apontamos para a perspectiva de contribuir com a pesquisa para a ruptura de certas “práticas”, porém, certamente, concordamos com Barbosa (2006, p. 279) e “não defendemos a posição ingênua de que a pesquisa seja auto-suficiente como fator de mudança da realidade”.

Como afirma Barbosa:

Entendemos que seus resultados podem apoiar futuros projetos de transformação, na medida em que vários procedimentos e informações-dados da pesquisa podem servir para a compreensão e análise do movimento do real para além daquilo que ele aparenta. Nesse sentido, ao longo do processo de investigação, algumas escolhas, quanto às políticas públicas ou práticas educativas, foram melhor conhecidas e reestruturadas, o que demonstra a importância de constituirmos uma releitura sobre a neutralidade científica (BARBOSA et al., 2003, p. 13.).

Os procedimentos adotados para a investigação foram o levantamento bibliográfico, buscando-se identificar através de leituras de livros e alguns periódicos brasileiros – na área da educação, história, assistência e psicologia – a discussão pertinente à história social da infância e o processo dessa discussão como resultado que envolve concepções, atores sociais e políticos diversos. Dessa forma, com a leitura cuidadosa de obras completas e artigos, realizamos uma análise de cunho dialético do nosso objeto de investigação, conhecendo seus múltiplos determinantes.

A revisão bibliográfica objetivou clarear o percurso da pesquisa, desde a elaboração do projeto até a interpretação dos dados, culminando nos resultados, que ora apresentamos. Comungamos com a ideia de Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2002) de que essa etapa deve servir a dois aspectos, a contextualização do problema dentro da área de pesquisa e a análise do referencial teórico.

Iniciamos nossa investigação tendo como suporte os estudos e pesquisas produzidas no Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - GEPIED, nas disciplinas do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, além de um levantamento sistemático em obras de referência, periódicos, dissertações e teses.

Realizamos o levantamento de dissertações e teses publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), nos Programas de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). A princípio, partimos das

palavras-chave: *criança, infância, assistência social, educação infantil*. Deste universo relacionamos cento e quatorze trabalhos dos quais fizemos leitura dos seus resumos e separamos quatorze para leitura completa, sendo oito dissertações e seis teses de doutorado, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações e Teses selecionadas para leitura analítica

Ano	Autoria	Título	Instituição	Natureza
2006	Christine Garrido Marquez	O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil	UFG	Dissertação
2006	Fernanda Carla Garcia Costa	Educação Infantil em Juiz de Fora: o processo de transferência da administração das creches da assistência social para educação	UFJF	Dissertação
2007	Danielle Marafon	Educação Infantil em Piraquara: entre idéias e as propostas pedagógicas (1993-2004)	PUC/PR	Dissertação
2007	Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado	UFSCAR	Dissertação
2007	Irene Garcia Costa de Souza	A educação infantil no papel: análise documental da legislação educacional da cidade de São Paulo (1999-2004)	PUC/SP	Dissertação
2007	Maria Otilia Kroeff Susin	A educação infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias	UFRGS	Dissertação
2007	Marly Leibruder - 2007	O subsídio Recordando e Renovando da rede municipal de São Bernardo do Campo (1982-1995): análise material de um impresso de formação e normatização das práticas docentes na escola para a infância	PUC/SP	Dissertação
2008	Márcia Barbosa Soczek	Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004)	UFPR	Dissertação
2006	Denise Silva Araujo	Infância, família e creche: um estudo dos significados e sentidos atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica	UFG	Tese
2007	Maria Luiza Rodrigues Flores	Movimento e Complexidade na garantia do direito à Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)	UFRGS	Tese
2007	Maria Cecilia Braz Ribeiro de Souza -	A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural	UNESP/MARÍLIA	Tese
2007	Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis	A gestão municipal de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)	UFSCAR	Tese
2007	Nancy Nonato de Lima Alves	Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia	UFG	Tese
2008	Aristeo Gonçalves Leite Filho	Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960	PUC/RIO	Tese

Durante a investigação, foi realizada também pesquisa documental, entendendo, conforme Gil (2002), como fonte rica e estável de dados. Por subsistirem ao longo do tempo, tornam-se uma importante fonte de dados para a pesquisa de natureza histórica. André; Ludke (2001) ressaltam que a análise documental busca identificar informações nos documentos, os quais constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências. Elas “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (ANDRÉ; LUDKE, 2004, p. 23). A análise de documentos de arquivos da FUMDEC se configurou em uma etapa árdua do trabalho, haja vista que foi necessária uma garimpagem de documentos em meio a um arquivo sem a devida organização e sistematização, sendo auxiliado por pessoas que trabalhavam há anos na Instituição e sabiam o seu rumo, mas não exatamente onde estavam as caixas com os documentos, já que tais caixas encontravam-se todas amontoadas em um cômodo no fundo da instituição.

Por um período de 9 meses foi necessário abrir caixa por caixa, pois grande parte delas não estava etiquetada, conseqüentemente não possuía a identificação quanto ao seu conteúdo; em algumas que tinham marcação, a relação dos documentos não conferia com o que estava no seu interior. Decidimos abrir caixa por caixa e verificar os documentos que tratavam da criança de zero a seis anos. Infelizmente, constatamos a ausência de documentos programáticos referentes às décadas de 1970 e 1980.

Nesse mesmo período, ampliamos nossa visão em relação às pessoas que trabalharam à frente da Assessoria de Planejamento e do Departamento da Infância da FUMDEC, instâncias responsáveis respectivamente pela elaboração e execução dos projetos e programas para Educação Infantil.

Realizamos uma entrevista⁶, buscando pessoas que vivenciaram, em posições estratégicas, o cotidiano daquela Instituição e que podiam contribuir com a nossa investigação, podendo confrontar algumas informações por ela oferecidas com os dados coletados no arquivo e a análise dos documentos escritos.

Utilizamos a perspectiva historiográfica para tentar compreender alguns dos determinantes presentes na história da FUMDEC, pautando em uma análise crítica

⁶ O entrevistado é sociólogo, funcionário público municipal aposentado e trabalhou vinte e nove anos na FUMDEC, lotado na Assessoria de Planejamento com Técnico em Assuntos Sociais, tendo desempenhado funções de chefia na instituição.

dos aspectos que compõem a historicidade de sua construção social, em um determinado tempo e lugar. Desse modo, buscamos entender o que são suas ações institucionais e o que ela representou em determinado momento histórico para a Educação Infantil no município de Goiânia.

Assumimos, no desenvolvimento das investigações, que a partir de diferentes fontes, inclusive as orais, é possível escrever a história de modo a compreendermos os acontecimentos e fatos de forma mais satisfatória, buscando, conforme nos indica a perspectiva sócio-histórico-dialética, os vários determinantes que compõem a historicidade da realidade, do seu movimento e de suas contradições (BARBOSA, 2006).

Barbosa (2006) retoma Marx (1993) e nos mostra que a representação não pode ser remetida apenas ao plano das produções no campo das ideias, do pensamento. Por essa razão é que Barbosa e Almeida afirmam:

[...] a possibilidade de constituir-se a história com base nos indicadores mnemônicos de diferentes sujeitos, cuidando sempre por situá-los no campo das relações sócio-culturais e históricas concretas, relativizando suas versões e buscando, com base nelas, uma aproximação com o real vivido e pensado, abstraído a partir da reflexão e da *práxis* científica. Daí porque a descrição é um passo da pesquisa que precisa se compor no campo da análise e da reflexão explicativa crítica” (BARBOSA; ALMEIDA, 2009, p. 8).

Ao nos apropriarmos, em nossas análises, das indicações do nosso entrevistado, concluímos que as informações que ele nos deu pode servir de pistas para entender as concepções e ações da FUMDEC. Além disso, “as fontes escritas também não são menos inverídicas do que as fontes orais, ambas devem ser analisadas criticamente” (BARBOSA e ALMEIDA, 2009, p. 11). Isso certamente implicou, de nossa parte, estudos diversos, uma tomada de posição epistemológica no processo das análises, sem perder o foco da realidade e do objeto de estudo.

Para sistematizar nossos dados, catalogamos os documentos pesquisados e construímos, tendo como referência Spink (1999), o quadro 3 - Noções de Infância e Criança retratadas nos diferentes documentos institucionais da FUMDEC expressas por programas e projetos.

Importante destacar aqui a lógica que orienta a organização dos três capítulos que compõem nossa dissertação. Para chegarmos ao nosso campo de estudo, fez-se necessário inicialmente entendermos os traços históricos e sociais para a compreensão da infância e sua presença na educação brasileira, entendendo

a infância e suas significações nas sociedades ocidentais e em específico o modo como a concepção de criança constitui como uma Infância/s de direito. Essa discussão é contemplada em nosso primeiro capítulo dissertativo.

No segundo capítulo, explicitamos o debate sobre o modo como as políticas públicas brasileiras concebiam as crianças e a infância a partir dos marcos legais: Constituição Federal de 1988; O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996; Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Estado de Goiás - Lei n. 26/1998; Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 1998 - RCNEI; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 - DCNEI. O conjunto dessas discussões constitui o nosso segundo capítulo.

Para finalizar essa dissertação, no terceiro capítulo, levantamos dados históricos sobre a assistência social no Brasil, levando-se em conta a criação da Legião Brasileira de Assistência Social - LBA, sua transformação em Fundação e sua manutenção como órgão representativo das políticas de assistência social no país. Isso nos levou a entender a concepção de atendimento que se pautava a assistência social nacional, conseqüentemente, compreender o histórico da institucionalização da assistência social no município de Goiânia. A partir dos documentos de criação e de entrevistas, remontamos o histórico da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário - FUMDEC, não apenas caracterizando a natureza do seu trabalho, mas também buscando, e ainda buscamos, compreender a estrutura do atendimento específico para a Educação infantil, pautando-nos na análise dos Programas, Projetos e Planos de Trabalho que atendiam a criança.

Vale destacar que foram selecionados os documentos apenas da década de 1990, pelo fato de que o único documento encontrado da década de 1980 foi um detalhamento operacional da Fundação de Bem-Estar do Menor, triênio 1987-1989, o qual estabelece diretrizes gerais para o atendimento a crianças e adolescentes: desassistidos e abandonados; autores de infração penal; em situação de risco ou com deficiência. Pelo fato de ser um documento que não foi produzido pela FUMDEC, portanto não foi específico do município de Goiânia, optamos por não elencá-lo no decorrer do trabalho.

Por fim, ainda no terceiro capítulo, propusemo-nos a discutir a concepção de criança e infância no período da passagem das creches da Assistência Social para a

Educação. Para isso procuramos descobrir programas, projetos, ações, portarias, acordos e outros documentos que vigoraram nesse período, bem como realizar entrevistas com pessoas que durante essa época estiveram à frente do trabalho com a criança e a infância.

Desejamos que os resultados desta pesquisa contribuam tanto para novas reflexões no campo da Educação Infantil e dos estudos sobre os projetos voltados à infância nas várias áreas de conhecimento, segundo já expusemos anteriormente, quanto com subsídio para futuros estudos acerca deste objeto, em face dos dados aqui reunidos e do rigoroso referencial que a sustenta.

CAPÍTULO 1 - TRAÇOS HISTÓRICOS E SOCIAIS PARA A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As sociedades, independente de seu estágio de desenvolvimento ou mesmo de sua constituição histórico-político-social, tiveram/têm suas particularidades/universalidades de acordo com os seus processos de transmissão cultural. Aqui as consideramos como de reprodução cultural e social de todo patrimônio material e simbólico que os humanos construíram/reconstruíram/reconstroem cotidianamente, enfim, a sua história.

Por isso, fazem parte da história das sociedades os seus processos de humanização. Para Marx, essa construção histórica só é possível por intermédio da hominização pelo trabalho. Para Durkheim, o processo de socialização homogeneizador e o diferenciador ocorrem pela educação. As formulações teóricas deste pensador clássico da sociologia positivista marcaram de forma relevante a sociedade francesa do final do século XIX e início do XX. Elas estão significativamente presentes nos ideários pedagógicos e teorias educacionais que marcaram o horizonte filosófico iluminista da educação moderna, em especial as de contorno político - cultural, após os desdobramentos decorrentes das conquistas educacionais asseguradas pela Revolução Francesa de 1789.

Nesta perspectiva, a educação, entendida prioritariamente como sendo a escolar, constitui-se estratégia política integrante do projeto iluminista de civilização ocidental⁷.

Não podemos perder de vista que, mesmo que a modernidade insista cotidianamente em reforçar uma determinada dimensão instrumental da educação escolar, ela é essencialmente um processo cultural de formação humana. Nesse sentido, para compreendermos a emergência dos conceitos de escola, infância e criança, é necessário fazermos um resgate de suas mediações com esse universo cultural e político o qual possibilitou e imprimiu seus significados legais e reais à realidade educacional.

⁷ Para um maior aprofundamento teórico que este assunto requer, consultar Eliane M. S. T. Lopes: *Origens da Educação Pública* (1981).

Em se tratando do Brasil, apesar de ele estar também inserido no nascedouro desse projeto de civilização pretensamente universal, a institucionalização escolar - entendida neste trabalho de pesquisa como aquele processo de efetivação, na prática, dos desdobramentos institucionais e sociais destes conceitos/conquistas da humanidade -, não se processa nos mesmos ritmos e temporalidades dos países centrais que disputam a hegemonia da direção internacional deste projeto societário.

Feitas essas considerações iniciais, passemos a tratar do objetivo do presente capítulo que é um retrospecto à história da infância no Brasil.

1.1 Infância/s e Suas Significações Históricas Ocidentais

Discutir infância e educação impõe-nos vincular um olhar mais atento ao espaço em que se insere a infância na sociedade e na educação. A infância está vinculada à sociedade, afinal, é parte dela, e é num emaranhado de acontecimentos que ela constitui-se como categoria. Tomando como marco histórico o século XII, podemos afirmar com Ariès (1981) a seguinte idéia:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura cotidiana do século XI nos dá informação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão (ARIÈS, 1981, p.17).

Na perspectiva do autor, a arte medieval e as representações iconográficas até o século XIII representam figuras de crianças a partir de pessoas adultas em tamanho menor, isto é, sem os traços pueris.

[...] numa miniatura francesa do fim do século XIII, as três crianças que são Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou traços. O pintor não hesita de dar à nudez das crianças nos raríssimos casos em que era exposta, a musculatura do adulto (ARIÈS, 1981, p. 51).

Tal característica, conforme Ariès (1981), passa por transformações a partir do século XIII, quando começa ainda timidamente a representação de crianças caracterizadas por traços infantis, como a representação do anjo e do Menino Jesus,

caracterizado por funções angelicais. A figura do Menino Jesus com sua mãe, a Virgem Maria, representou fortemente a imagem de família que é constituída por crianças ao lado de seus pais, passando a demonstrar sentimentos antes não observados, como ternura e carinho.

Nesse período, surgem representações de crianças inseridas no interior do mundo adulto: nas atividades de produção, nas reuniões de adultos, nos jogos em meio à multidão. Tais representações inferem a ideia de que as crianças, cotidianamente, participavam das atividades do mundo adulto de forma natural e não diferenciada.

Até o século XVI, segundo Ariès (1981), não se acreditava que as crianças pudessem ter personalidade como pessoas adultas. As crianças eram consideradas anônimas que, prematuramente, eram misturadas entre adultos tornando-se aprendizes de produção dos seus ofícios.

A permanência nas suas famílias de origem muitas vezes não ocorria, já que muitas crianças viviam em casas de outras famílias. Diante da morte das crianças, fator muito frequente nesse período, podemos evidenciar a indiferença e a ausência de sofrimento dos adultos em relação a elas. Tal posicionamento deve-se, de acordo com Ariès (1981), à concepção de que a criança que falecera seria logo substituída por outra, já que a taxa de natalidade era bastante alta. Sobre essa questão, Ariès (1981) expõe o que se segue:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulto ou que tivesse morrido pequeno. No primeiro caso, a infância era apenas fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança; havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte (ARIÈS, 1981, p. 56).

Ariès (1981) busca identificar certas características históricas da infância, situando-as como produto da história moderna. Para o autor, o surgimento do conceito de infância se dá a partir do mercantilismo, quando se alteram os sentimentos e as relações frente à infância modificando a própria estrutura social. Tal noção só lhe foi possível ser obtida com base em trabalhos feitos à luz da iconografia.

O estudo iconográfico (...) mostrou-nos novo lugar assumido pela família na vida sentimental dos séculos XVI e XVII. É significativo que nessa mesma época tenham ocorrido mudanças importantes na atitude da família para com a criança. A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança (ARIÈS, 1981, p.150).

A partir do século XVI, um século antes do controle efetivo das condições demográficas, passou a existir uma preocupação em proteger e cuidar da infância. As famílias desde então passaram a manter cuidados mais atentos em relação à saúde de suas crianças, cuidados que envolveram, já naquele século, a prática de vaciná-las.

Nesse espaço temporal, surgem mudanças significativas relativas à vida da população infantil, dentre elas a aquisição de novos trajes para as crianças pequenas, pelo menos nas camadas superiores da sociedade, em que esse sentimento aflora significativamente. Dessa forma, passou-se a perceber a criança como um ser diferente do adulto, isto é, como um ser dotado de características próprias e singulares.

A criança passa a ser vista como um ser gracioso, ingênuo e divertido para o adulto que vem a considerá-lo uma companhia agradável e proveitosa em momentos de distração e relaxamento. Tal sentimento é denominado de “paparicação⁸”, caracterizado principalmente pelas mulheres.

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia onde a palavra infância se restringiu o seu sentido moderno a longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos. Ninguém teria idéias de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia dependência. (ARIÈS, 1981, p.11).

Para o autor ainda, o posicionamento das famílias em relação à educação de suas crianças começava a incomodar moralistas e educadores do século XVII que defendiam a ideia de que as crianças eram seres incompletos e imperfeitos, por isso deveriam ser educadas para a vida social com princípios morais. Então, a partir do século XVII, veio o período da escolarização no cotidiano infantil. As crianças deixaram de conviver somente com os adultos, para construir seu universo próprio considerando suas idades e características pueris.

⁸ Para Ariès (1981, p. 10), paparicação “é um sentimento superficial da criança, era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ele ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico”.

Ariès (1981) explica que historicamente esta passagem da indiferença ou a ignorância ou também da centralidade da infância se dá através de dois fatores: a escolarização das crianças e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes. Essa afeição se exprimiu, sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer filho em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo. (ARIÈS, 1981, p. 1).

No período de escolarização, a criança era separada dos adultos. A forma de ser criança sofre permanentes mudanças no decorrer da história. Como bem explicou Ariès (1981), esse processo ocorre devido às transformações no âmbito social e cultural.

[...] intitulada “a vida escolástica”, é consagrada aos aspectos da história da educação que revelam o progresso do sentimento de infância na mentalidade comum: como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservadas a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornavam no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. (ARIÈS, 1981, p. 107).

Entre o século XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto aos seus pais, lugar esse que ela não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, ou seja, o estado pueril, isso a diferenciou das famílias medievais.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e a mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais (ARIÈS, 1981, p. 189).

Como podemos observar, essa mudança de olhar em relação à criança se deu gradativamente, pois foram necessários mais de quatro séculos (XII ao XVI) para ocorrer tal modificação com referência ao tratamento a ela dispensado pelas famílias.

Uma referência amplamente utilizada em relação ao tema da infância é obra de Ariès (1981) que, apesar de largamente rica, utilizada por diversos pesquisadores, tem sido criticada. Não podemos negar a contribuição de Ariès (1981) à história da infância e da criança, no entanto, contrapondo a esse autor, dando voz a diferentes documentos históricos, vejamos agora como é a visão indicada por Heywood (2004) a respeito da história da infância.

Para este autor, a compreensão a respeito da ausência ou a da presença de um sentimento de infância em outro período da história seria simplista. Na verdade, para Heywood (2004), mais correto seria buscar diversas visões sobre a infância em diferentes tempos e espaços.

[...] parece indevidamente simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência a respeito da infância. [...] Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes (HEYWOOD, 2004, p. 27).

Heywood (2004) identifica várias descobertas sobre a infância nos séculos VI a VIII, nos séculos XII a XIV, no século XVIII e início do XIX e, ainda, no final do XIX e início do XX. Assim, esse autor afirma que a história da infância não é linear, podendo a criança ter sido considerada impura em diferentes momentos da história. Observamos que para o autor a infância durante a Idade Média não estava ausente, por conseguinte, é um equívoco afirmar que não havia qualquer consciência em torno dessa etapa da vida, pois o que ocorria era uma consciência da infância tão diferente da nossa, que não a reconhecemos.

Esse interesse limitado na infância em si pode ser mais bem compreendido no contexto das condições sociais de uma sociedade pré-industrial. Ariès certamente estava correto ao apresentar as crianças medievais inseridas gradualmente no mundo dos adultos a partir de uma idade precoce, ajudando os pais, trabalhando na condição de servas ou desenvolvendo o aprendizado de um ofício. Ele não foi de forma alguma o primeiro estudioso a observar que a distância entre os comportamentos de crianças e adultos era menos evidente no passado do que hoje. Em perspectiva, aquilo que perceberíamos como infância e adolescência se imiscuía de forma progressiva e quase imperceptível na idade adulta. Isso não significa dizer que as pessoas nesse tipo de sociedade 'primitiva' não estivessem cientes das diferentes etapas de desenvolvimento entre os mais novos. Havia um óbvio nivelamento de responsabilidades que as de menos idade podiam assumir [...] elas também tinham seus jogos, ao invés de participar das competições adultas. Contudo, a infância e adolescência pareciam distintas e especiais naquele período (HEYWOOD, 2004, p. 26).

Na perspectiva do autor, Ariès (1981), ao considerar esse interesse pelas crianças e o “surgimento da infância”, o faz segundo uma visão ocidental. Uma leitura de sua obra pode nos levar a perceber que é na Europa que surge esse sentimento pela infância, espaço geográfico que acaba desconsiderando a existência da diversidade de culturas vividas fora daquele continente. É preciso atentar para o fato também de que ele considera a infância despida da multiplicidade de diferentes formas de vivê-la.

Além disso, é importante lembrarmos que infância à qual se refere Ariès (1981) é caracterizada a partir das referências sociais, econômicas e de classes determinadas, não correspondendo à totalidade das experiências de infância vividas pelas crianças daquela época, já que os seus exemplos estudados pertencem a classe dominante.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr (1998) destaca que a construção da infância de Ariès (1981) é uma percepção generalizante e linear, pois sua pesquisa fundamenta-se em fontes de famílias abastadas e o historiador francês pressupõe que o sentimento de infância surge primeiramente no interior dessas famílias, principalmente a partir da particularização da educação de filhos homens. Ficaram à margem as fontes históricas populares, com poucos registros da sua infância, devido à precariedade das condições econômicas.

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem-voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança (KUHLMANN JR, 1998, p. 24).

Como adverte Kuhlmann Jr. (1998), a realidade social da infância resulta decididamente mais complexa: por um lado, ela deveria ser articulada em classes com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; por outro lado, necessitaria percorrer a codificação do cuidado à mistificação da infância precoce, pondo em evidência a relativa autonomia que as crianças operárias possuíam, uma vez que a criança prematura era abandonada a si própria, resultava muitas vezes em situações de vadiagem e delinquência e contribuiu assim para que surgissem novas concepções de infância.

Finalmente, cabe uma consideração do lado de cá do hemisfério sul. A história ocidental ainda é contada no livro como se não existíssemos, como se a colonização, o ouro, a prata, a batata e tantas outras coisas não fizessem parte da história do ocidente. Isso também remete à expressão 'ocidental', que retira explicitamente da análise os aspectos das relações com as sociedades e culturas orientais que têm suas implicações na história da infância. Para ser mais coerente com a preocupação em se considerar as diferentes condições sociais, culturais etc., para uma compreensão mais consistente da História, caberiam referir-se à história da humanidade. (KUHLMANN, 1997, p. 89).

Outro aspecto interessante é o que se refere à ideia de preparação da criança para o futuro adulto. Nesse sentido, o autor afirma que seria necessário que as crianças fossem a imitação de seus pais. Assim, percorrendo as transformações históricas, temos a infância rica, que foi registrada na história, e a infância pobre, que foi esquecida. Essa discussão nos remete à necessidade de pesquisas na área para aprofundar e clarear as questões da infância e as suas transformações, principalmente no que diz respeito às concepções da condição do ser social, sujeito ativo, uma criança concreta que ocupa um lugar na história, a partir das relações sociais que se estabelecem cotidianamente.

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JR, 1998, p. 33).

Nessa perspectiva, Stearns (2006) afirma que em sua visão a infância “[...] depende primeiro e principalmente dos sistemas econômicos”. No entanto, o autor reforça ainda que as estruturas culturais e familiares se entrelaçam, “[...] razão pela qual restam apenas uma infância” (STEARNS, 2006, p. 200).

Para Stearns (2006), as mudanças na infância não são monopólio da modernidade. A Infância modificou bastante no momento de mudança da era da caça e coleta para a era da agricultura. Mudanças posteriores na organização social e crenças religiosas trouxeram alterações mais modestas, embora significativas.

O advento de idéias(sic) e condições modernas para a infância, disseminadas por imitação, pela pressão internacional e pelas simples exigências de se tentar construir economias industrializadas e Estados Modernos, fizeram acelerar o ritmo da mudança outra vez – sempre em meio a grande diversidade. As mudanças são fundamentais e, em termos históricos, ainda muito recentes, mesmo em sociedades que foram pioneiras nas primeiras versões da infância moderna. Não é de se admirar que ajustes difíceis estejam em andamento. E que adultos e crianças continuem a discutir o que a infância poderia acarretar, explícita ou

implicitamente. E que são inescapáveis outras mudanças. A beleza da história da infância, por toda sua complexidade e por todas as discussões que suscita, é que ela fortalece um roteiro para saber de onde provém essa experiência humana, enquanto se desloca rapidamente no presente em seu caminho do passado para o futuro (STEARNS, 2006, p. 212).

Assim, partiremos agora para compreendermos a Infância no Brasil e seus diferentes sentidos, entendendo que, seguindo os moldes mundiais, esse entendimento se alterou em nosso país ao longo de sua história, destacando um impulso maior no final dos anos 1980.

1.2 Infância/s no Brasil: diferentes sentidos até a concepção de criança como sujeito de direitos

Diferentes concepções de infância e criança demarcam a história das formas de tratamento e assistência à criança no Brasil, havendo grandes contradições entre as concepções consideradas hegemônicas em determinadas épocas e as condições concretas de existência das crianças e suas famílias.

Analisando a história das crianças brasileiras desde o limiar do século XVI, Del Priore (2007) relata que durante muito tempo o papel da criança foi negligenciado. Era incerta a sua sobrevivência, pela falta de cuidados e pelos altos índices de natalidade. A alta taxa de mortalidade aliada às crenças religiosas de que ela era mais um anjo no céu levava à consideração de que as crianças eram adultos de tamanho reduzido.

Ciente da complexidade da temática, afirma a referida autora que “[...] por meio de temas presentes na memória e na recordação e, associados à coleta de documentos capazes de nos aproximar da vida da criança no passado, podemos tentar reconstituir o seu cotidiano” (DEL PRIORE, 2007, p. 16).

No resgate do cotidiano infantil que se passou a traçar com a chegada dos religiosos católicos liderados pelos jesuítas, destaca-se o processo de catequização. Podemos considerar que nesse cenário a infância no Brasil estava sendo descoberta, pois o ensinamento ou catequização dada pelos jesuítas foram transformando as relações entre os indivíduos e os grupos sociais. Desse modo, houve novas formas de afetividade e a afirmação de um sentimento de infância, nas

quais Del Priore (2007) nos afirma que a Igreja e o Estado tiveram papel fundamental.

Ao longo do século XVI se fortalece a ideia de que as crianças constituíram, de fato, uma nova cristandade⁹, o que implicou uma transformação radical no modo cotidiano de vida, nas crenças e na cultura dos habitantes das regiões dominadas pelos portugueses. A criança indígena, entregue na maioria das vezes aos padres da Companhia de Jesus, era considerada por sua vez um papel em branco, no qual se inscreviam a luta contra a nudez, poligamia e a antropofagia (CHAMBOULEYRON, 2007). O ensino das crianças indígenas nem sempre deu bons resultados aos olhos dos jesuítas, alguns até mesmo apostavam que todo aquele ensino era em vão, enfrentavam, pois, um dilema: receava-se que, crescendo, os antigos alunos esqueciam tudo o que haviam aprendido com os padres, pois os índios tinham por hábito mudar-se de uma aldeia para outra. Assim, afirmava-se que, longe dos religiosos, os filhos levados pelos pais desaprenderiam o que os jesuítas lhes haviam ensinado, podendo até mesmo voltar para os seus antigos costumes.

Muitos religiosos apontavam para o fato de que os meninos, aos 'anos da puberdade', como escreve o então irmão Anchieta, quatro anos mais tarde, corrompiam-se e 'com tanta maior desvergonha e desenfreamento se dão as luxurias quanto com maior modéstia e obediência se entregavam antes aos costumes cristãos e divinos ensinamentos'. Para muitos, com efeito, a puberdade marcava a 'expulsão do paraíso, prometido pelos jesuítas' (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 68).

De acordo com Del Priore (2007), no período colonial as crianças se relacionavam, trabalhavam, e divertiam-se como pessoas maduras. Participavam de atividades em meio aos adultos, compartilhando a vida comunitária logo que apresentassem independência para agir. Como toda a infância, esse período recebia o nome de puerícia. Conforme Del Priore (2007):

[...] a 'puerícia' tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser 'quente e seca', perdurava dos 14 aos 25 anos [...] o que hoje chamamos de infância corresponderia aproximadamente à puerícia. Esta por seu turno, dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No

⁹ Nova ordem social cristã, fundada na revelação divina sobre princípios sociais dos Evangelhos e dos Dez Mandamentos. Trata-se de um sistema social em que a Vontade de Deus é geralmente feita na terra pelo governo, por instituições privadas e empresas, pelas, famílias e indivíduos.

segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia-a-dia (DEL PRIORE, 2007 p. 84).

Na América Portuguesa, havia pouquíssimas palavras para definir a criança, tido como *infantes ingênuas, meúdo*. Estas eram algumas das expressões com as quais a autora se deparou nos documentos referentes à vida social daquela época. Entre o século XVI e XVIII, não havia uma definição exata sobre criança ou infância. Del Priore (2007) afirma que Galeano foi quem mais se aproximou da elaboração deste conceito nos manuais de medicina nos quais definia que a primeira idade do homem se referia à *puerícia*, que se iniciava com nascimento até os 14 anos de idade.

O carinho dos pais pelos filhos, enquanto pequenos, chega a não ter limites, e é principalmente o pai quem se ocupa com eles, quando tinham um minuto livre. Ama-os até a fraqueza e até certa idade, atura as suas más criações. Não há nada que mais o moleste do que ver alguém corrigindo seu filho. Quando marido e mulher saem de casa, seja para visitarem um familiar, seja para irem a alguma festa, levam consigo todos os filhos, com suas respectivas amas, e é ainda o pai que carrega com todo trabalho, agarrando-se-lhes os pequenos ao pescoço, as mãos, as abas do casaco (DEL PRIORE, 2007, p. 95).

Todos esses mimos estendiam-se também aos filhos de escravos negros, denominados *negrinhos escravos*, esses eram vistos com carinhos exagerados, e entendidos por moralistas setecentistas como a causa que colocaria os *filhos a perder*, a boa educação para os moralistas implicava em castigos físicos, ou seja, as famosas palmadas (DEL PRIORE, 2007).

A referida autora afirma ainda que nesse período a história é marcada por tradições, costumes, tabus religiosos, normas sociais e morais, que rodearam a família brasileira. Era um cotidiano com grande liberdade, já de início, a mulher, ao lado da imagem de Nossa Senhora do Bom Parto, esperava os primeiros sinais de parto com uma boa aparadeira. Quando nascia, a criança era logo envolvida em mantos bem folgados, enquanto o umbigo era tratado da maneira tradicional com óleos e pimenta. Em relação à amamentação, além do leite materno, o cardápio como de costume era engrossado de farinha de puba, um alimento inadequado para o recém-nascido.

A religião também domina a época com seus costumes, começando pelo batismo, que era um rito de promessa de fidelidade ao credo católico, dando estrutura às famílias, quando também nasce a grande prática religiosa de dar o

nome do santo do dia aos filhos em sinal de proteção e a devoção por padrinhos e madrinhas de batismo.

Os castigos físicos e as palmadas também eram regrados pelos colonos em sinal de uma boa educação, pois tudo isso foi introduzido pelos jesuítas como uma maneira de dar uma boa educação através das palmatórias.

A partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatória era o instrumento de correção por excelência: “nem a falta de correção os deixe esquecer do respeito que devem conservar a quem os ensina”, cita um documento de época (DEL PRIORE, 1999, p. 97).

Dentro deste contexto, podemos notar que no século XVIII houve um confronto entre as práticas médicas higienistas, a igreja e os pais, pois havia uma infância cercada completamente por tradições de cultura e costumes diferenciados que marcaram a época com contradições e comportamentos que até hoje o Brasil alimenta.

Pode-se mesmo afirmar que essas práticas educativas acompanharam ou fizeram parte do processo da concepção de infância no Brasil. Além disso, nesse período percebemos o início de uma forma de segregação das crianças brasileiras, sobretudo as de baixa renda.

A partir desse período, passa a existir a roda dos expostos no Brasil. Ela era uma maneira de as famílias desvencilharem de suas crianças clandestinamente.

Era uma maneira bastante sigilosa, pois quem depositava a criança não era reconhecida, já que ao colocá-la tocava-se uma sineta para avisar sua chegada. Conforme Marcílio (2006), a roda era uma referência ao mecanismo onde se depositavam as crianças: um cilindro oco de madeira, com uma pequena abertura, que girava em torno de um eixo horizontal. A criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição. Girando-se a roda, ela passava para o lado de dentro, de tal modo que o depositante não podia ser visto, impedindo-se assim a sua identificação

Na realidade a roda era usada nos mosteiros e conventos para que as pessoas pudessem colocar seus donativos, alimentos, uma maneira de custear os conventos. A partir do século XII e XIII a roda se expandiu em vários países como em Portugal e a população destes passou a usá-la com outro objetivo, pois os mosteiros recebiam crianças para o serviço de Deus e algumas pessoas passaram a

aproveitar dessa ocasião para abandonar seus filhos nelas. Sabe-se que no Brasil Colonial existiram inicialmente três rodas, em Salvador; Rio de Janeiro; Recife. “Durante a época colonial, foram implantadas três rodas de expostos no Brasil, em suas cidades mais importantes: a primeira em Salvador, logo a seguir outra no Rio de Janeiro e a última em Recife (MARCÍLIO, 2006).

A roda chegou ao Brasil por uma grande necessidade, pois os governantes estavam preocupados com o alto índice de mortalidade infantil. As mortes eram um horror visto que crianças recém-nascidas eram devoradas por animais ou, então, jogadas no lixo, mas ainda existia a oportunidade de serem levadas por alguma “alma piedosa”, que recolhia as crianças. Estas seriam os ditos “filhos de criação” ou trabalhariam como mão-de-obra familiar, sem direitos garantidos pela lei. “[...] a maioria das criancinhas morria de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas” (MARCÍLIO, 2006, p. 54).

A casa da roda também se preocupava com a situação das crianças, buscavam casas de famílias que pudessem recebê-las como aprendizes. Meninos aprendiam profissão de ferreiro, sapateiro, caixeiro, balconista, alfaiate etc., enquanto as meninas trabalhavam como empregadas domésticas.

Para Marcílio (2006, p. 67), o século XIX, acompanhado da “[...] filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas formas de se exercer a filantropia e do liberalismo”, diminui de forma drástica as antigas formas de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos. “As Misericórdias ressentiram-se desses novos comportamentos, exatamente no momento em que as províncias obrigavam que prestassem serviço de assistência aos expostos” (MARCÍLIO, 2006, p. 67). Mesmo que as províncias passassem a subsidiar esse trabalho, as verbas, segundo a autora, foram sempre muito aquém das necessidades e muitas vezes nem chegavam de forma regular aos seus destinatários

A partir do século XIX, iniciou-se um movimento contra a roda, devido os maus tratos, além de o índice de mortalidade ainda ser muito grande, devido à falta de higiene.

Em meados do século XIX, seguindo os rumos da Europa liberal, que fundava cada vez mais sua fé no progresso contínuo, na ordem e na ciência, começou forte campanha para abolição da roda dos expostos. Esta passou a ser considerada imoral e contra os interesses do Estado. Aqui no

Brasil igualmente iniciou-se movimento para extinção. Ele partiu dos médicos higienistas, horrorizados com altíssimos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas dos expostos. Vidas úteis estavam sendo perdidas para o Estado (MARCÍLIO, 2006, p. 67).

A autora afirma que, apesar do movimento forte na Europa, em nosso país esse movimento ressoou mais fraco, por conseguinte, não garantiu a extinção da roda dos expostos no século XIX.

No final daquele século, surgiram inúmeras instituições de proteção à infância desamparada, em diversas localidades brasileiras. No Rio de Janeiro, por exemplo, Marcílio (2006) afirma existir uma lista considerável de estabelecimentos de abrigo e educação para menores desvalidos.

Ao estudar uma dessas instituições, do final do século XIX, Schueler (2001) busca compreender os objetivos e finalidades bem como a que se destinavam as suas propostas e ações. Assim, a autora faz uma análise dos significados das palavras que compunham a própria denominação da Associação (Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José).

Utilizando Dicionários da Língua Portuguesa daquele período da história, a autora atenta-se para o termo infância o qual aparece como “[...] tempo de infância ou meninice terminava aos sete anos em geral idade do ingresso na escola” (SCHUELER, 2001, p. 160). Ao citar o trabalho de pesquisa de Kátia Mattoso, que analisou a família escrava na Bahia, é possível apreendermos que existia uma diferenciação em relação ao período da meninice para escravos e livres.

[...] os filhos dos escravos ingressavam compulsoriamente no mundo do trabalho aos 7 anos de idade, a partir do qual se marcaria o fim da infância (...) no caso da população livre, a meninice poderia ser entendida até os doze anos, época mais comum para assumir as responsabilidades como, por exemplo, o exercício de atividades econômicas ou mesmo ingresso nos colégios e nas aulas secundárias (SCHUELER, 2001, p. 160).

Ao apontar outra pesquisa sobre a mendicância e a pobreza na cidade de Salvador oitocentista, realizada por Walter Fraga Filho, Schueler (2001) constata que as crianças provenientes de famílias livres e pobres também integravam o universo dos trabalhadores desde os sete anos. Não bastavam ser livres para estender o período da “meninice”, era necessário pertencer a uma determinada classe social.

Nessa perspectiva, a intenção da Associação estudada pela autora era dirigir proteção e instrução a uma categoria específica e distinta, a qual denominou infância desvalida. Desvalido correspondia a “[...] viver num estado de pobreza e de

ausência de valor. Desvalido, assim como pobre, era todo aquele que, com poucas posses ou sem o necessário para viver, não dispunha de proteção de alguém que lhe garantisse um valimento” (SCHUELER, 2001, p. 162).

A noção de infância desvalida remetia aos meninos e meninas despossuídos, aqueles provenientes dos segmentos mais pobres da cidade. Para a superação desse estado de vida, as instituições do final do século XIX propunham desenvolver a instrução popular, difundindo a instrução primária encarada, segundo a autora, como instrumento político de controle sobre as camadas pobres da sociedade. Percebemos aqui a visão da “[...] criança como embrião do futuro cidadão, e, portanto, devendo ser submetida a uma instrução moral e religiosa, nas das escolas primárias” (SCHUELER, 2001, p. 168).

Para Marcílio (2006), “[...] estamos no início de uma nova fase assistencialista filantrópica, que foi preponderante entre nós até bem recente, nos anos de 1960. Houve gradualmente a substituição, em alguns casos, ou a convivência pacífica em muitos outros, da fé e da ciência” (MARCÍLIO 2006, p. 78). A filantropia surge como modelo assistencial, pautada na ciência, objetivando substituir o modelo caritativo. Assim, a filantropia busca organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais, que se originam no início do século XX no Brasil. Essas associações filantrópicas foram sendo criadas mais fortemente a partir dos anos de 1930, para o amparo e assistência à infância desamparada.

Para Kuhlmann Jr (2005), no século XIX, discutiam-se propostas de instituições de Educação Infantil, a creche era denominada asilo. As primeiras instituições no Rio de Janeiro foram destinadas as ex-escravas que trabalhavam como empregadas domésticas, viúvas, solteiras, com o objetivo de reduzir o índice de mortalidade infantil, com intuito de fornecer abrigo, alimentação e higiene. No século XX, começam a ser implantadas um número mais expressivo de instituições, porém, até meados da década de 1970, ocorre apenas um lento processo de expansão, “[...] parte ligada ao sistema de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com área educacional” (KUHLMANN JR, 2005, p. 182).

A primeira creche para filhos de operários, criada em 1899, ano de fundação do Instituto de Proteção e Assistência à infância no Rio de Janeiro, posteriormente teve filiais em todo o país. Nos anos seguintes do século XX, foram surgindo

instituições de proteção à infância, associação Feminina Beneficente e Instructiva, em 1901, na cidade de São Paulo; Creche Central do Patronato de Menores, em 1908, no Rio de Janeiro; Escola Infantil Delfim Moreira, em 1908, na cidade de Belo Horizonte (KUHLMANN JR, 2005).

A proteção à infância, segundo o autor supracitado, ganha um forte impulso em relação aos períodos anteriores. Políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para criança pequena.

No ano de 1919, é fundado o Departamento da Criança no Brasil, com “[...] os objetivos de registrar e estabelecer um serviço de informações sobre instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta à infância” (KUHLMANN JR, 2005, p. 183). O autor cita inclusive que, em 1921, esse departamento registrava apenas 15 creches e 15 jardins de infância e, no ano de 1924, o mesmo registra 47 creches e 42 jardins de infância.

Ao analisar esse movimento crescente de novas instituições, o autor comenta que, apesar de fazer a defesa da criança, elas carregam os limites da concepção da assistência científica, vendo com preconceito a pobreza e tratando as instituições como dádiva e não como direito. Assim, para ele “[...] a educação assistencialista promove uma pedagogia da submissão, que pretende preparar pobres para aceitar a exploração social. O estado não deve gerir diretamente as instituições, repassando recursos para entidades” (KUHLMANN JR, 2005, p. 184).

A partir da década de 1930, acentua o processo de organização do Estado, isso estabelece uma tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com as políticas sociais. No que diz respeito à esfera federal,

A Inspeção de Higiene Infantil, criada em 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública Passa a chamar Ministério da educação e Saúde e aquela diretoria muda o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (KUHLMANN JR, 2005, p. 185-186).

Entre os anos de 1937-1945, período Vargas, surgem dois órgãos, o primeiro, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que passaria a fornecer orientação técnica e atuaria como órgão fiscalizador, e o segundo, o Serviço de

Assistência a Menores (SAM), destinado ao atendimento de menores de 18 anos abandonados e delinquentes. Eles defendem a educação das crianças junto às mães, reforçam a idéia de que as creches deveriam ser inteiramente dedicadas às famílias pobres, além disso, enfatizam a saúde e a higiene, uma rígida rotina quanto aos horários de alimentação e controle da higiene.

Nesse contexto, nas décadas de 1940 a 1960, baseadas nas ideias de Mário de Andrade, Lourenço Filho e outros estudiosos, passa a vigorar uma perspectiva de educação em que a atividade criadora da criança supera em valor educativo os exercícios formais do jardim de infância tradicional (KUHLMANN JR, 2005).

Podemos citar ainda a expansão dos parques infantis na década de 1940, pautados nas ideias de Mário de Andrade, valorizando uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis.

Na década de 1950 e 1960, percebemos a defesa de materiais apropriados para educação das crianças e a recreação como outro ponto fundamental, pois, pelas atividades lúdicas, pelo exercício das atividades espontâneas, a criança entraria em contato com o ambiente e se tornaria mais objetiva e observadora.

Para Kuhlmann Jr (2005, p. 189), havia vários motivos para a criação de instituições de educação infantil entre eles o de “[...] que não se restringia simplesmente ao desenvolvimento do emprego industrial e de grandes centros urbanos”.

Até o final da década de 1960 e início da década de 1970, os jardins de infância caracterizam-se por estarem associados ao sistema de ensino e por constituírem segundo alguns critérios de qualidade. Para o autor, “[...] a expansão das instituições, que virá em seguida, abandona esse quadro de referência e implanta um modelo de custo mínimo” (KUHLMANN JR, 2005, p. 189).

As políticas públicas brasileiras para a infância sempre foram executadas de forma compartimentada pelos órgãos vinculados às áreas de assistência social e saúde, não tendo uma relação direta com a Educação. Kramer (1995) coloca que o atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede repleta de meandros, envolvendo os Ministérios da Saúde, da Assistência, da Educação e, ainda, o da Justiça no que diz respeito aos menores abandonados e infratores.

Observamos que as propostas de atendimento à criança ocorriam de forma fragmentada, havendo ações desarticuladas entre os órgãos públicos envolvidos.

Desta forma, Kramer (1995) mostra que, no Ministério da Saúde, o atendimento à criança baseava-se no combate à miséria e à mortalidade infantil. Já no Ministério da Assistência Social, as propostas pautavam-se pelo acompanhamento da realidade familiar, a partir da entrada da mulher no mercado de trabalho, e pelas condições precárias de vida das crianças. No Ministério da Educação, o foco foi a preparação da criança para a alfabetização e o ensino fundamental.

De modo geral, percebemos a mudança de foco em uma ou outra área, demarcando várias tendências quanto ao atendimento à criança brasileira.

De uma ênfase acentuada na proteção da saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema, mas ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância (KRAMER, 1995, p. 87).

Essa fragmentação pode ser percebida ainda hoje, quando analisamos o processo de transferência de gestão da Educação Infantil do campo da Assistência para a Educação, assunto que abordaremos, especificamente, no próximo capítulo de nosso trabalho dissertativo.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DA PRESENÇA NAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL À SUA INSERÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRECONIZADAS PELA LDB DE 1996

Neste capítulo, discutimos as políticas públicas para a criança nas décadas de 1970, 1980 e 1990, com o objetivo de contextualizar os avanços e recuos no âmbito das Políticas Nacionais para a Educação Infantil, frente às possibilidades e limites configurados na realidade política e econômica que apresentou a sociedade brasileira nessas décadas.

A partir da década de 1980, ampliaram-se os debates e as mobilizações populares em torno das exigências de garantia de direitos para os cidadãos brasileiros, entre eles as crianças pequenas. Nesse cenário, a Constituição Federal (CF), 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996, incorporam concepções balizadas na ideia de cidadania e direitos, apresentando de modo enfático a necessidade de assumir a infância como período essencial do desenvolvimento e, nesse sentido, promover a Educação Infantil.

Apresentamos, de modo global, os projetos, programas e legislações, no que tange à infância e à sua educação, considerando, evidentemente, as mudanças nos âmbitos econômico, social e político presentes nos períodos supracitados.

2.1 Marcos Legais das Políticas de Assistência à/s Criança/s e a Infância/s nas Décadas de 1970 e 1980

Durante a década de 1970, prevalece o atendimento à criança vinculado a creches, estas, aos órgãos de assistência social e não ao sistema educacional, o que para Kuhlmann Jr (2007) levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais. Assim, quando nessa década as creches e pré-escolas iniciam seu processo de expansão, a crítica à educação compensatória trouxe à tona seu caráter assistencialista.

A FUNABEM (1979) foi o órgão central formulador e indutor técnica e financeiramente da Política Nacional do Bem-Estar do Menor - PNBEM, assumindo um caráter normativo e a incumbência básica de repasse financeiro de recursos para as instituições por meio de suas unidades nos estados. A estratégia adotada pela FUNABEM objetivava romper com as práticas repressivas do então precursor Serviço de Assistência a Menores (SAM). Para tanto, foram criadas as seguintes diretrizes fundamentais de ação: manutenção e reintegração da família, integração da comunidade e internamento em casos extremos. Essas atenções aparecem assim delineadas:

Art. 8º - A FUNABEM tem como objetivo o atendimento das necessidades básicas do menor atingido por processo de marginalização social, devendo para tanto:

I - observar os compromissos constantes de documentos internacionais a que o Brasil tenha aderido ou vier a aderir e que resguardem os direitos do menor e de sua família;

II - assegurar prioridade à integração do menor na comunidade, por meio de:

a) assistência na própria família;

b) incentivo à adoção, nos casos previstos em lei;

c) colocação familiar em lares substitutos;

d) programas tendentes a corrigir as causas da desintegração.

III - incrementar a criação de instituições para menores que possuam características aproximadas das que informam a vida familiar e a adaptação, a esse objetivo, das entidades existentes, de modo que somente se venha a admitir internamento de menor à falta de instituições desse tipo ou por determinação judicial;

IV - respeitar, no atendimento às necessidades de cada região do País, as suas peculiaridades, incentivando as iniciativas locais, públicas ou privadas, e atuando como fator de dinamização e autopromoção dessas comunidades (BRASIL, 1979, p. 02).

A FUNABEM, ao conceptualizar a criança como **Menor** (grifos do pesquisador), propunha a integração desta à comunidade através da assistência à própria família, além de apoiar instituições que se aproximassem da vida familiar. Essa ação configurou-se como um meio de controle social a fim de manter a *segurança nacional*, privilegiando a relação menor/instituição em detrimento da relação menor/sociedade. Assumiu, desse modo, um caráter assistencialista incapaz de garantir a reeducação, o que, segundo Rizzini; Pilotti (1995), favoreceu o fracasso da política para a infância assumida no período de ditadura militar

Para a aplicação dos recursos da FUNABEM em nível local foram criadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor - FEBEMs, responsáveis pela

instalação de centros de recepção e triagem para diagnóstico e de unidades educacionais e de reeducação.

A partir da década de 1960 e de 1970, a LBA estimulou a participação da comunidade nos problemas assistenciais relacionados à população devido à perspectiva desenvolvimentista da época. Expandiram-se práticas assistenciais para instâncias municipais e estaduais que reproduziram o comportamento da União, no sentido de atuar também por meio de multiplicadores, e, indiretamente, por convênios com as instituições privadas (SPOSATI, 1986).

O processo de redemocratização do país, iniciado diante de pressões políticas e sociais, refletiu, na década de 1970, nos indicadores de políticas sociais direcionados à infância.

Outro dado importante de citarmos é o relativo à transformação da LBA em Fundação pelo Decreto-lei n. 593, de 27 de maio de 1969, pois, com essa mudança, seu atendimento passa a ser destinado a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Em 1974, a Fundação da Legião Brasileira de Assistência, no cumprimento de suas atribuições estatutárias, se propôs a executar o projeto Casulo (discutido com maior propriedade mais à frente neste capítulo), inserido no Programa Assistência.

A preocupação com a existência social da Infância no Brasil assumiu maiores proporções no fim da década de 1970. O aumento das desigualdades sociais e econômicas aprofundou a pobreza e a miséria de amplas camadas da população, atingindo de modo mais perverso as famílias trabalhadoras de baixa renda. Nesse caso, as crianças destas famílias foram obrigadas a buscar meios de sobrevivência nas ruas. Tal processo agravou as condições de vida desse segmento social, conferindo-lhe visibilidade no cenário brasileiro.

A caracterização de péssimas condições de vida de milhões de crianças vítimas de violência, discriminação social, negligência, trabalho precoce, mortalidade infantil, desestrutura de moradia, revelam a falência das políticas sociais destinadas aos mesmos.

O Código de Menores (1979) começou a ser objeto de crítica e contestação, articulando-se um amplo movimento político da sociedade civil indignada com aquela situação social das crianças do país.

Em 1979, ocorreu a reformulação do Código de Menores, contudo, sem muitas alterações em relação ao conteúdo contido no de 1927. A estratégia de ação da FUNABEM continuou repressiva e assistencialista, sendo a família e o menor culpabilizados pelos problemas a eles afetos. Segundo Faleiros (1995), o sistema nacional de atendimento ao menor pouco, se tanto, alterou a estrutura de desigualdade que penalizava a criança e adolescentes de baixa renda e menos ainda elevou os patamares de cidadania desses segmentos.

Vale ressaltar que a concepção nova de infância em construção histórica assume a criança como um sujeito concreto, sujeitos de direitos fundamentais como alimentação, moradia, educação, saúde, entre outros, conforme aponta o art. 6º da Constituição Federal de 1988, que precisam ser respeitados. Para tal, todos os serviços prestados às crianças precisariam estar articulados a uma política nacional para a infância, a qual ainda está em vias de construção de fato.

Para a Educação no Brasil e em especial esta que hoje denominamos Educação Infantil, a década de 1980 representa um marco na configuração de alguns direitos. Como afirma Flores (2007), nesse período,

[...] movimentos importantes da sociedade repercutem na constituição do ordenamento legal para a área, pressionando os governos, nas esferas federal, estadual e municipal, a implementarem novas políticas para o setor no momento de redemocratização do país (FLORES, 2007, p. 47).

No campo político, o que se destaca no país é a luta entre a reação popular e a manutenção das forças conservadoras, a exemplo da movimentação por meio da campanha das “Diretas Já”, exigindo eleição direta para presidente da república, prevalecendo em princípio a mobilização social culminando, em 1985, com a indicação pelo Colégio Eleitoral do nome de Tancredo Neves à presidência da República, falecido antes da posse, e a assunção de seu vice, também civil, José Sarney, marcam indiretamente o fim da ditadura militar, mas a manutenção das forças conservadoras.

Em 1986 é constituída a Assembleia Constituinte gerando grande expectativa nacional até outubro de 1988, quando foi promulgada a nova Constituição Federal, citada anteriormente, reconhecida como a “Constituição Cidadã”.

Nesse movimento de transição para a chamada Nova República¹⁰, muitos movimentos se organizaram em torno da educação. A IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia no ano de 1986, aglutinou mais de cinco mil pessoas da sociedade civil e representantes de entidades como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), entre outras. Dessa reunião resultou um documento intitulado “Carta de Goiânia” que, após debates de temáticas sobre a problemática educacional brasileira, indicava propostas para a nova Carta Constitucional, solicitando como princípio que todos os cidadãos brasileiros tivessem direito à educação em todos os níveis de ensino.

Rosemberg (2002) destaca que, no final da ditadura militar, o movimento de mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição contou com a participação, além dos atores sociais tradicionais, dos chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento “criança pró-constituente”. Esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a nova Constituição, reconhecendo a Educação Infantil como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de zero a seis anos e, também, um direito de homens e mulheres trabalhadoras de terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas. Em face disso, o direito à Educação Infantil foi preconizado na Carta Magna brasileira, em seu artigo 208 (BRASIL, 1988).

É importante ressaltarmos que o modelo neoliberal já influenciava o pensamento político brasileiro na década de 1980, porém, nesse momento, do ponto de vista oficial, o Brasil teve grandes ganhos sociais. Apesar de a Constituição de 1988 garantir direitos sociais importantes por um lado, por outro, ela expressa um processo de desregulamentação financeira e defende um modelo de Estado mínimo, assim, os cortes de verbas sociais passam a ser o mote principal dessa nova postura do Estado.

¹⁰ Nova República é o nome do período da História do Brasil que se seguiu ao fim da ditadura militar. É caracterizado pela ampla democratização política do Brasil e sua estabilização econômica. Usualmente, considera-se o seu início em 1985, quando, concorrendo com o candidato situacionista Paulo Maluf, o oposicionista Tancredo Neves ganha uma eleição indireta no Colégio Eleitoral, sucedendo o último presidente militar, João Figueiredo. Tancredo não chega a tomar posse, vindo a falecer. Seu vice-presidente, José Sarney, assume a presidência em seu lugar. Sob seu governo é promulgada a Constituição de 1988, que institui um Estado democrático e uma república presidencialista, confirmada em plebiscito em 21 de abril de 1993.

A Constituição Federal de 1988 - CF/88, considerada exemplar em relação à normatização referente aos direitos fundamentais, é a primeira legislação que coloca crianças de zero a seis anos como sujeitos de direito, por conseguinte, garante ser um dever do Estado para com a família trabalhadora o atendimento em creches e pré-escolas às crianças pequenas. Craidy (1998) destaca esse aspecto da lei da seguinte forma:

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira constituição brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas. (inciso XXV – art.7º da Constituição 88)” (CRAIDY, 1998, p. 71).

Isso confirma a ideia de que a concepção de educação da criança de 0 a 6 anos não era reconhecida explicitamente até 1988 na Constituição Federal tanto como dever do Estado quanto como direito da criança. É somente a partir dessa Constituição que o atendimento à criança de 0 a 6 anos passa ser parte integrante da Educação, conforme indica os seus artigos 208 e 211:

Art. 208 - o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Art.211 - Parágrafo 2º - Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar¹¹.

Campos (1979) destaca outra determinação constitucional que fez diferença para a educação infantil, ela diz respeito à manutenção. No capítulo IV, no artigo 30, inciso VI, sob o título “Dos Municípios”, é instituída a competência em relação à manutenção aos municípios, por meio da cooperação técnica e financeira da União e do Estado em programas de educação pré-escolar e do ensino fundamental. Embora não trate da Educação Infantil como um todo, o novo artigo representa um ganho, pois demonstra que os entes federados devem atuar em regime de cooperação, não ficando a cargo apenas do município essa etapa da Educação Básica.

¹¹ §2º Com a redação determinada pelo artigo 3º da Emenda Constitucional n. 14/1996, onde se lia pré-escola, leia-se Educação Infantil.

É importante destacarmos ainda os artigos 35 e 212 da Constituição, que se referem ao financiamento da Educação, pois, embora não tratem especificamente da Educação Infantil, garantem indiretamente a utilização de recursos para a educação da criança de 0 a 6 anos.

A década de 1980 configura-se, portanto, como momento ímpar na história das creches e pré-escolas brasileiras, uma vez que foi palco para importantes debates travados no espaço público sobre os modelos de atendimento educacional que se propunha para a criança pequena. De algum modo, o que se discutia abrangeu: o papel da educação infantil para a formação do cidadão brasileiro e o tipo pessoa que se queria formar; a reivindicação de que as crianças fossem vistas não apenas como “futuros cidadãos”. Reconheceu-se, portanto, a sua especificidade como alguém que é e não que vai ser sujeito de direito, que deve ter acesso à educação de qualidade, podendo descobrir o mundo ao frequentar um ambiente estimulante, aconchegante, com profissionais formados para o exercício de tais atividades.

Munerato (2001), ao discutir esse assunto, descreve o clima social da época afirmando o seguinte:

A década de 1980 é caracterizada por diversos movimentos sociais e por organização da sociedade civil, manifestando-se, na área da educação, através do movimento dos trabalhadores, na luta pela educação de qualidade para todos, no movimento sindical e na reivindicação de melhoria do salário e da formação do professor. Estes fatos, articulados no âmbito da pedagogia e da política, tomam expressão para dar respostas de políticas públicas para o setor educacional (MUNERATO, 2001, p. 15).

Em sua pesquisa, Munerato (2001) afirma que o atendimento às crianças de zero a seis anos cresceu de forma considerável naquela década, a partir de mudanças de concepção sobre essa modalidade de atendimento que repercutiram, também, nas políticas públicas da época. Entre 1979 e 1989, o número de crianças brasileiras matriculadas na Educação Infantil passou de 1.198.104 para 3.530.000, ou seja, triplicou o número de atendimento, sendo este índice sete vezes maior que o crescimento do número de alunos no ensino fundamental e no médio no mesmo período (MUNERATO, 2001).

Para a autora supracitada, os direitos adquiridos pela classe trabalhadora em relação às políticas públicas para a primeira infância e uma progressiva visão de criança como sujeito de direitos, em relação à sua proteção integral, são alguns dos

elementos que repercutem em definições cada vez mais específicas, do ponto de vista legal e teórico, sobre as necessidades, potencialidades e direitos das crianças pequenas.

Nesse período, cresce também a rede privada de atendimento, oferecendo tanto atendimento em tempo integral para filhos e filhas de famílias trabalhadoras como oportunidades de atendimento parcial, isto é, meio período para famílias que buscam recreação, socialização e Educação para suas crianças. Gradualmente, a nomenclatura *Escolas ou Centros de Educação Infantil* começa a ser usada para designar as antigas instituições, ou, ainda, apresentar as emergentes que já se posicionam dentro da nova perspectiva legal.

Bittar; Motta; Silva (2003) destacam a Organização Mundial para a Educação Pré-escolar - (OMEP¹²) entre as entidades que desencadearam a ampla mobilização social e política, estimulando e pressionando a sociedade civil e o Estado a pensarem na criança como sujeito de direitos. Didonet (1986) em artigo do *Jornal da OMEP*, afirma a seguinte ideia:

Esse ano deve ser, para nós, um ano de intenso trabalho em torno do tema criança e constituinte. É um momento histórico importantíssimo que não devemos perder por omissão. Não se fazem constituições todos os anos! E nós não queremos mais ouvir os argumentos dos 'adversários' da criança de que a educação pré-escolar não é obrigatória, não está na constituição [...] Vamos fazer uma programação intensa neste ano. Peço que todas as associações se articulem com todas as instituições (Públicas e Privadas - Secretarias de Governo, Fundações, Institutos, Centros de Estudos, de Pesquisa, Postos de Saúde, de Assistência, Associações de Pais e Mestres, Associações de Bairro, etc.), que estabeleçam um plano de ação conjunta em torno de um objetivo comum, por exemplo: trabalhar pela conscientização da sociedade e pela expressão dessa consciência, sob a forma de 'movimento', pressão, [...] para estabelecer, na Nova Constituição, os princípios e as obrigações do Estado com as crianças (DIDONET apud BITTAR; MOTTA; SILVA, 2003, p. 37).

Essa mobilização nacional tinha como objetivo assegurar na Constituição os princípios e as obrigações do Estado com as crianças, conforme expõe o artigo 208 (BRASIL, 1988).

O período pós 1988 caracteriza-se pela consolidação de vários grupos que se aglutinaram em torno dos movimentos sociais, organizados com base em eixos reivindicatórios cuja finalidade última era o de garantir os direitos à cidadania. Nesse contexto, a educação infantil de qualidade torna-se um dos focos essenciais, o que

¹² Entidade não-governamental, participante da luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança no Brasil desde 1953.

propiciou uma crescente produção acadêmico-científica sobre aquela área e a respeito dos processos determinantes de constituição da infância.

A passagem dos anos de 1980 para os anos 1990 foi marcada por mudanças estruturais, pois é nesse período que entra em evidência a disputa de dois projetos políticos no Brasil: um voltado para a efetivação da garantia de direitos e das políticas sociais conquistadas em 1988 na Constituição Federal e outro que primou pela reforma do Estado implementada, sobretudo, por uma opção cada vez mais acentuada por uma política neoliberal.

Nesse contexto, os anos de 1990 se apresentaram com inúmeras contradições, as quais serão parcialmente discutidas a seguir.

2.2 Marcos legais da Educação Infantil a partir da Década de 1990: a passagem para os Sistemas Municipais de Educação

A partir dos anos 1990, as principais propostas do Estado brasileiro se assentam na filosofia política neoliberal, que determina a abertura comercial, a sua desregulamentação do Estado e a centralidade nas privatizações. Essa política interfere profundamente nos encaminhamentos e nas lutas travadas no campo da Educação Infantil, sendo necessário, pois, discutirmos alguns aspectos relevantes de tal processo.

Em relação ao governo federal, os anos 1990 foram um período fértil e importante para as definições legais e conceituais para a educação Infantil brasileira. Podemos citar: a Constituição Federal de 1988; O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 - DCNEI. Além disso, vários documentos produzidos pelo Ministério da Educação devem ser lembrados, entre eles os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 1998 - RCNEI.

Concordando com Barbosa (1997) e Alves (2007), apesar da intensa produção de materiais para educação Infantil, esses documentos elaborados pelo Ministério apresentam limites próprios, o que caracteriza o sistema produtivo vigente no país e o ideário neoliberal.

2.2.1 O contexto político e social: o neoliberalismo e a educação brasileira

O modelo de ajuste estrutural adotado pela maioria dos países da América Latina nos últimos 30 anos gerou uma “[...] crescente polarização da sociedade em ricos e pobres” (LAURELL, 1997 p. 152), favorecendo de modo contraditório a discussão a respeito das políticas sociais e educacionais. É nesse processo que se fortalece o neoliberalismo, impondo-se como referência na constituição de um projeto social que pretende servir ao aperfeiçoamento das relações capitalistas no Brasil (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAIL, 2002 e LAURELL, 1997).

No cerne do neoliberalismo, encontram-se fundamentos para a manutenção do sistema de produção capitalista, sendo patente o papel assumido pelo Estado. Nesse sentido, é importante compreendermos o Estado em seu sentido ampliado ou, ainda, complexificado, conforme a concepção gramsciana. Para Gramsci (2002), o Estado compreende a articulação entre a sociedade civil e a sociedade política. Nas palavras do autor:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas esse desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, de desenvolvimento de todas as energias nacionais, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2002, p. 41-42).

É dessa ótica que se constitui o Estado de Bem-Estar Social, aquele que, além de regular o mercado com vistas ao lucro de uma minoria, intervém, de modo consensual, por meio de ações políticas estatais para garantir o mínimo para os trabalhadores. De acordo com Laurell (1997), essa configuração de Estado não ocorreu efetivamente nos países da América Latina, tendo estes a presença de um Estado mínimo neoliberal, que intervém apenas no capital. O Estado de Bem-Estar Social configura-se naquele que se organiza de forma que suas políticas sociais não se constituam somente em “[...] mecanismos lógico-formais estáveis de um Estado supraclassista de bem-estar, ou de um Estado apenas funcional ao capital, se não o resultado contraditório, tenso e instável destas lutas” (MONTANÕ apud

NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002, p. 85). A perspectiva Neoliberal transforma esse Estado em um regulador de políticas, conseqüentemente, minimiza sua responsabilidade social e fortalece as ações de natureza privada.

O Estado reformado aos moldes neoliberal não pode ser visto como dominante na sua relação com a classe dominada apenas pela força, mas também pelo consenso no sentido gramsciano, pois “[...] o Estado é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002, p. 85). No modelo keynesiano, o Estado é levado a sair de sua posição de vigia da economia e alçado a instrumento de salvação do sistema, com suas políticas de apoio direto ao processo de acumulação de capital e com suas políticas sociais compensatórias de ajuda para os excluídos do mercado (LAURELL, 1997).

O Brasil adota, nos anos 1980, a sua Reforma do Estado assentada nas premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como regulador social. Por conseqüência, o Estado passa por um processo de minimização e desresponsabilização no que se refere às políticas sociais, defendendo-se

[...] que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado e uma revolta dos contribuintes, mas, sobretudo porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar (LAURELL, 1997, p. 162).

Em decorrência dessas políticas, nos anos 90, consolida-se a Reforma do Estado brasileiro, interferindo no mundo do trabalho e da produção no que tange às relações sociais. Essas transformações modificam o papel social da educação e da escola, conforme mostra Dourado (2001).

É preciso lembrar que o neoliberalismo tem como premissas as mesmas bases que deram origem ao liberalismo econômico, político e social do final do século XVIII, cujas crenças e convicções, aceitas com base no consenso e também, mesmo que em menor intensidade, na coerção, formam o corpo de sua doutrina ou corpo de ideias nas quais ele se fundamenta, constituindo-se em uma ideologia altamente eficaz. Entre os conceitos que ancoram essa concepção, destacam-se o individualismo, a liberdade, a igualdade, a democracia e o direito à propriedade, prerrogativas básicas e indissociáveis do liberalismo e neoliberalismo.

Cunha (1979) destaca um aspecto intrínseco na forma como essa posição política interfere na concepção de livre concorrência e nível sócio-individual:

Uma vez que a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas (CUNHA, 1979, p. 31).

De modo amplo, é possível então afirmar que o neoliberalismo abarca um conjunto de ideias políticas e econômicas que defende a não participação do Estado na economia, compreendendo que a sua implantação não só se dá pela austeridade no gasto público, mas também acompanhada da privatização acelerada, desregulamentação financeira, abertura externa, flexibilização trabalhista e reestruturação das políticas sociais. De acordo com essa doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois esse princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país, evidentemente, sem considerar as desigualdades sociais (DOURADO, 2001).

Para os neoliberais, o mercado tem sua lógica própria, a concorrência e qualquer intervenção existem não apenas para garantir que essas regras sejam cumpridas, mas também, combatidas. Qualquer intervenção do Estado nas atividades econômicas deve ser vista com cuidado, pois pode favorecer alguns em detrimento de outros. A partir dessa ótica, os países devem subordinar suas políticas públicas aos imperativos da eficiência e da eficácia, ditadas pela racionalidade nova de um mercado globalizado.

O modelo neoliberal também redimensiona as políticas públicas educacionais. Dourado (2001) esclarece que, em matéria educacional, o projeto neoliberal não se diferencia muito dos seus objetivos econômicos e ideológicos, quais sejam: expansão do mercado livre, drástica redução da responsabilidade governamental às necessidades sociais, reforço das estruturas intensamente competitivas de mobilidade, rebaixamento das expectativas das pessoas em termos de segurança econômica e disseminação de uma determinada ideologia que conduz a um falso pensamento de evolução social.

No campo educacional, preconiza-se a lógica do mercado por meio da relação entre a oferta e a procura do serviço educativo e a demanda da sociedade. Dessa forma, a ação do Estado se reduz a garantir apenas uma educação básica

geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado, fazendo com que o extremo individualismo, proposto por esse modelo, não favoreça as políticas democráticas de participação e de compromisso com a realidade social (DOURADO, 2001).

No campo das políticas sociais, o modelo neoliberal incentiva a desativação dos programas sociais públicos universais e o Estado passa a atentar somente para programas de auxílio à pobreza (DRAIBE apud ARCE, 2001). Com base nesse preceito, a educação figura como responsável pela erradicação da pobreza, defendendo-se que, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderia ser capaz de se superar, sair de um estado de pobreza para outro melhor. Comentando o princípio de equidade, este é entendido da seguinte maneira:

[...] duas áreas de ação pública no campo social se justificam, a de segurança e justiça por um lado, e a de educação por outro. Na primeira, trata-se de canalizar a autoridade e os recursos estatais para a garantia de estabilidade e da segurança social; na segunda, e de acordo com o ideário liberal, trata-se de igualar as oportunidades, reconhecendo as diferenças entre os indivíduos, ampliar o campo de oportunidades dos mais desfavorecidos, de modo a que pudessem competir menos desigualmente com os demais. Na sua base, a sociedade se organizaria, assim, sob um dado patamar de equidade (sic) (DRAIBE apud ARCE, 2001, p. 254).

De acordo com Marrach (1996), o discurso neoliberal atribui à educação basicamente três objetivos: o primeiro, o de atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e à pesquisa acadêmica a serviço do mercado; o segundo, o de tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários, adequando-se à ideologia dominante; por último, o de tornar a escola um mercado para produtos de consumo e não local de produção do conhecimento, fazendo com que ela seja administrada como se fosse uma empresa.

Neves (2005), ao se referir à hegemonia¹³ da burguesia, afirma que o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular da civilização, de cultura e de moralidade. O Estado capitalista inicialmente conquista e busca a adesão da sociedade civil. Para isso, utiliza mecanismos de coerção os quais a sociedade política abrange para impor suas políticas públicas de educação, de forma ideológica e hegemônica, ao homem social coletivo que deseja para essa sociedade. Assim diz Neves (2005): “Na condição de

¹³ Para Antonio Gramsci (2000) o conceito de hegemonia caracteriza a liderança cultural-ideológica de uma classe sobre as outras.

educador, o estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (NEVES, 2005, p. 27).

Nesse processo de redefinição das práticas do Estado brasileiro enquanto Estado educador, o Estado se utiliza, na sua relação com a sociedade civil, de novas estratégias da pedagogia da hegemonia, “[...] consolida e aprofunda, no espaço brasileiro, o projeto da burguesia mundial para a atualidade” (NEVES, 2005, p. 39).

Vale dizer que, na política social do neoliberalismo latino americano, há quatro estratégias concretas para sua implantação: o corte dos gastos sociais, a privatização, a centralização dos gastos sociais públicos e a descentralização (LAURELL, 1997). A privatização é elemento articulador dessas estratégias, como afirma Laurell (1997, p. 167), com finalidade de

[...] atingir tais objetivos sem sobressaltos políticos que ameacem o seu cumprimento impõe a necessidade de legitimar ideologicamente o processo de privatização e de gerar as mudanças estruturais necessárias. É nesta lógica que se inscrevem as outras três estratégias.

Todo esse processo abrange, segundo Barbosa (2008; 1999), um movimento de forças e posições, que conduzem a uma disputa de projetos no campo educacional em todas as etapas da Educação Básica, na qual se inclui a Educação Infantil. Quanto a esta última, devem-se considerar além do ordenamento legal, os vários momentos históricos que a determinava.

2.2.2 As noções de infância/s e de criança/s nos marcos legais ECA/1990, e da nova LDB/1996

No ano de 1990, após um longo período de lutas e pressões sociais por parte da sociedade civil organizada e entidades de defesa da infância, o Estado juntamente com essas organizações cria a Lei Federal 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentando a Constituição de 1988, no que se refere aos direitos da criança e dos adolescentes.

Como a Constituição Federal de 1988, o ECA coloca o Brasil assumindo formalmente a concepção da criança como sujeito de direitos, detentor de potencialidades a serem desenvolvidas de acordo com as normativas internacionais:

Declaração Universal dos Direitos da Criança - UNICEF, 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança - ONU/UNICEF, 1989 (LEITE FILHO, 2001).

No que tange ao nosso objeto de estudo, convém destacar que o artigo 54, inciso IV do ECA, regulamenta a Constituição de 1988 e ratifica que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos das crianças à Educação. “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (ECA, 1990).

Outra legislação que podemos elencar como relevante para a discussão sobre a assistência à infância nessa década é a Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS, Lei Federal n. 8.742/1993, que inclui no seu artigo 2º a organização da área a proteção à infância e o amparo às crianças e aos adolescentes carentes. “A assistência social tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes” (LOAS, 1993).

Essa lei contribuiu com a construção de uma nova forma de olhar a criança, assumida “criança cidadã”¹⁴. Segundo Alves (2007, p.55), essa norma é um capítulo especial quanto à garantia de direitos às crianças, pois “[...] consagra na letra da lei os direitos que tornam a criança uma cidadã com prerrogativas de ser adequadamente atendida por meio de políticas públicas e não mais por ações caritativas, meramente emergenciais e paliativas”, introduzindo o atendimento em creches e pré-escolas como direito e não como favor.

É importante destacarmos, conforme Cunha (1998), que o Estatuto inaugura a expressão política de atendimento, em seu artigo 86, determinando que “[...] a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto de ações governamentais e não governamentais da União, dos Estados e do Distrito Federal” (p.49). Nesse sentido, podemos perceber, pelo menos no papel, a substituição da ideia histórica de um atendimento fragmentário e isolado para uma visão de política de atendimento, com ações articuladas e integradas.

Para dar concretude àquilo que fora determinado pela Constituição Federal Brasileira em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultante da mobilização da sociedade civil organizada, desde o final dos

¹⁴ Alves; Barbosa; Martins (2006) consideram que o indivíduo é cidadão quando participa ativamente e criativamente dos projetos individuais e coletivos nos diferentes contextos, articulando suas ações cotidianas e assumindo posições e responsabilidades quanto aos interesses e destinos tanto pessoais quanto grupais.

anos 1980, defende para as crianças uma educação de qualidade, a partir de uma concepção cidadã de criança e de educação infantil.

Segundo Brzezinski (2000), o anteprojeto de LDB n. 1.258-C/88 teve como ponto de partida os

[...] princípios propostos durante a IV Conferência Brasileira de Educação – CEB em 1986, no intuito de subsidiar a Constituinte Nacional, com relação às políticas educacionais. Nessa ocasião, com a Carta de Goiânia e depois na V CEB em 1988, com a declaração de Brasília, elegeu-se como eixo para a LDB a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal e, de outro, propiciasse a continuada melhora de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social (BRZEZINSKI, 2000, p.13)

Nessa direção, após longos embates entre os projetos de grupos sociais e o projeto formulado pelo próprio Estado, promulgou-se a nova LDB. Essa Lei, de n. 9394/1996, apresenta em seu corpo cinco artigos referentes à Educação Infantil, destes apenas três artigos tratam da educação infantil, em seção específica, apesar disso revela um avanço significativo. O primeiro artigo a mencionar a educação infantil está no Título IV - Da organização da educação Nacional, artigo 11, o qual regulamenta a incumbência dos municípios, e no inciso V diz o seguinte:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Outro destaque deve ser dado à inserção, no seu artigo 21, da Educação Infantil na Educação Básica, consagrando-a definitivamente como uma etapa de ensino: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior

À medida que, em primeiro lugar, reafirma que a educação para as crianças de 0 a 6 anos é a primeira etapa da Educação Básica, reconhece-se a função eminentemente pedagógica do atendimento à criança a partir de uma visão dela como sujeito histórico, social e de direitos (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008). No seu artigo 29, a LDB/1996 define: “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”.

No artigo 30, observamos que a lei usa, respectivamente, a nomenclatura creche para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 6 anos. Alguns pesquisadores como Cerizara (1999), Fullgraf (2002), Bittar; Motta; Silva (2003), acreditam que a divisão por idade possibilitaria descaracterizar, no texto, os ranços históricos de que creches são para os desfavorecidos, ou seja, para uma determinada classe social, e que pré-escola é para elite. Esta separação, porém, permanece: “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”.

De acordo com Barbosa (2001), precisamos compreender a relevância trazida pela “[...] modificação no discurso sobre a importância da educação infantil, integrando-se a pré-escola e a creche em um mesmo campo temático, (‘Educação Infantil’), promovendo-se uma aproximação de projetos ligados ao desenvolvimento e defesa da cidadania” (BARBOSA, 2001, p. 7).

O terceiro e último artigo daquela Lei, isto é, o artigo 31, também representando modificações e avanços, refere-se à avaliação 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”.

É importante notarmos ainda que, neste artigo, a Lei é coerente com a concepção de criança e educação infantil, reafirmando discussões de outros documentos anteriores que determinam que a avaliação nessa etapa da Educação Básica não tem finalidade de promoção e, ainda, que não deve ser uma etapa propedêutica ao ensino fundamental (BARBOSA; ANDRIES, 2001).

O pano de fundo que deve subsidiar as propostas de Educação Infantil é a de que ela precisa possibilitar à criança “[...] condições materiais, pedagógicas, culturais sociais, humanas, alimentares e especiais para que a criança viva como sujeito de direito, portanto tratando-a como cidadã” (BITTAR; SILVA; MOTTA, 2003, p. 41).

Percebemos um movimento forte tanto na Constituição (1988) quanto na LDB (1996), enfatizando a criança como cidadã, “[...] um sujeito de direitos

subjetivos e inalienáveis, dentre os quais à educação infantil” (ALVES; BARBOSA; MARTINS, 2003).

De modo geral, podemos inferir que as legislações aqui discutidas expressam uma concepção de Educação Infantil diferenciada em relação ao tratamento dado à criança e sua educação até anos anteriores a tais normativas, pois estas objetivam promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Legitimar e assumir essas premissas, considerando a criança na sua totalidade, pode representar avanços no campo da educação da infância. Coloca-se, conforme Barbosa (1999), a possibilidade de pensar a superação da visão de educação infantil como mero período preparatório para o ensino fundamental ou ainda como “depósito de crianças”.

2.2.3 Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil - 1999¹⁵

Em 1999, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, por meio da Resolução 01/1999 da Câmara de Educação Básica, com intenção de regulamentar a educação de 0 a 6 anos em sua estrutura e funcionamento. Essas Diretrizes estabeleceram normas para a Educação Infantil a serem seguidas em todo o país, definindo os princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas, as especificidades da relação cuidar e educar na organização pedagógica, a formação dos profissionais que trabalham na educação Infantil e os aspectos, matérias, condições estruturais e físicas que devem possibilitar um bom desenvolvimento para a criança. Tais Diretrizes foram acompanhadas pelo Parecer 022/1998 do Conselho Nacional de Educação - CNE.

No dia 17 de dezembro de 1998, a professora Regina Alcântara de Assis, então Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), relata e aprova o Parecer 022/1998 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

¹⁵ No presente trabalho nossa análise se restringirá às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 1999. Essa opção ocorre devido ao recorte de nosso objeto que propõe a análise das décadas de 1970 a 1990. No ano de 2009 foram aprovadas as novas Diretrizes, que vêm sendo analisadas em trabalhos desenvolvidos por Barbosa e pelo GEPIED.

Inicialmente o Parecer menciona que a integração da Educação Infantil, como direito, na educação Básica é resultado de muitas lutas de profissionais da Educação, segmentos organizados que ao longo de vários anos buscaram definir políticas públicas para as crianças. Porém, a parecerista afirma o seguinte: “[...] uma política nacional, que se remeta à indispensável integração do Estado e da sociedade civil, como co-participantes das famílias no cuidado e educação de seus filhos entre 0 e 6 anos, ainda não está definida no Brasil” (BRASIL, 1998, p. 01).

Esse Parecer aponta que uma política nacional para a infância é um investimento social, considera a criança como sujeito de direito, cidadão e como tal afirma ser “alvo preferencial” de políticas públicas, assim:

A partir dessa definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais (BRASIL, 1998, p. 01).

É conferida às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil a atribuição de tratar de programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, com intuito de, em parceria com as famílias, verificar a importância de seus propósitos e a relevância de suas consequências para a Educação Infantil.

O aprofundamento da análise sobre o papel do estado e da sociedade civil em relação às famílias brasileiras e seus filhos de 0 a 6 anos, tem evidenciado um fenômeno também visível em outras nações, que é o da cisão entre cuidar e educar. E este dilema, leva-nos a discutir “a importância da família versus estado”; “poder centralizado versus descentralizado”; “desenvolvimento infantil versus preparação para a escola”; “controle profissional versus parental sobre os objetivos e conteúdos dos programas” (BRASIL, 1998, p. 02).

O referido documento esclarece que as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil têm caráter mandatário e possui a função de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos e, ainda, estabelecer paradigmas para a própria concepção desses programas de cuidado e educação com qualidade. Portanto, torna-se indispensável que, ao elaborar suas Propostas Pedagógicas para Educação Infantil, educadores se norteiem por elas.

As Diretrizes constituem a doutrina que contém os princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, postulados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientaram as instituições de Educação

Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

A saber, são oito as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil: o primeiro estabelece os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas, centrados nos princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito); nos princípios políticos (dos direitos e deveres, de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática); nos princípios estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais).

A segunda diretriz define que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão explicitar a importância da identidade pessoal de alunos, famílias, professores e outros profissionais e, ainda, a identidade de cada unidade educacional, nos mais diversos contextos em que se inserem.

A diretriz de número três coloca que as práticas de educação e cuidados devem possibilitar a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais das crianças, e, ainda, entender que a criança é um ser completo, indivisível.

A quarta expõe que as propostas pedagógicas das instituições de educação Infantil devem ser planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, com intencionalidade, articulando as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo com o provimento de conhecimentos e valores.

A discussão sobre a avaliação na Educação Infantil é proposta na quinta diretriz, estabelecendo que a mesma seja por acompanhamento e registro de etapas alcançadas nos cuidados e na educação, reafirmando o que já havia sido estabelecido na LDB n. 9.394/1996, artigo 31, que não deve ter objetivo de promoção para o Ensino Fundamental.

Na sexta diretriz, admite-se que as propostas pedagógicas devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores com pelo menos curso de formação de professores, devendo, na direção da instituição de Educação Infantil, participar, necessariamente, um educador com o mesmo nível de escolaridade.

O ambiente de gestão democrática é necessário ao atendimento dos direitos básicos das crianças e de sua família, mediante educação e cuidado e com profissionais multidisciplinares. Isso é garantido na penúltima diretriz

Por fim, a oitava diretriz afirma que as propostas Pedagógicas e os regimentos da Instituição devem, em clima de cooperação, “[...] proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes” (BRASIL, 1999, p. 02).

Podemos então inferir que, pelo ordenamento legal, temos assegurado na legislação uma concepção de criança cidadã e de educação Infantil como direito da criança brasileira. Isso não assegura, no entanto, que na realidade as crianças em creches e pré-escolar brasileira vivenciem propostas pedagógicas efetivamente baseadas nessas concepções. As instituições não têm modificado suas propostas e seus trabalhos pedagógicos no sentido de, coerentemente com as novas leis e diretrizes, desenvolverem um cuidar/educar as crianças de acordo com uma prática pedagógica cidadã.

2.2.4 Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil - RCNEI (1998)

Não obstante os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil não se constituam Lei, optamos por destacar um dos documentos produzidos na década de 1990 pelo Ministério da Educação, que, apesar de suas limitações, teve e ainda tem grande repercussão na formulação dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil dos diferentes Estados e Municípios brasileiros.

No ano de 1998, de forma desarticulada dos documentos anteriores que haviam sido produzidos pela Coordenação de Educação Infantil do MEC (COEDI/MEC), o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. Composto por três volumes, o documento, embora não tenha valor legal, conforme o Parecer 022/1998¹⁶ da relatora professora Regina Alcântara de Assis, do Conselho Nacional de Educação, dá continuidade à política

¹⁶ Segundo a parecerista, a iniciativa do MEC, através da ação da Coedi/SEF, de produzir e divulgar Referências Curriculares para Educação Infantil, é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças dos 0 ao 6 anos, embora não seja mandatória [...] ficando, no entanto, a critério das equipes pedagógicas e decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas.

de governo traçando parâmetros curriculares nacionais para os diferentes níveis de ensino no Brasil (LEITE FILHO, 2001; CERISARA, 2002).

De acordo com Leite Filho (2001), o RCNEI compõe-se de um conjunto de sugestões para professores de creches e pré-escolas, devendo ser lido não como uma “receita”. Ainda segundo o autor, esse documento “[...] significou um retrocesso no processo que vinha se dando no Brasil de o governo com a sociedade civil construir uma política de educação para crianças pequenas” (LEITE FILHO, 2001, p. 41). Fica claro o descaso que esse documento teve com os movimentos sociais em defesa da educação infantil, pois, apesar de ser distribuído em versão preliminar para professores e pesquisadores da área darem seus pareceres a respeito de seu conteúdo, a equipe do MEC pouco incorporou das sugestões e críticas enviadas pelos pareceristas que responderam ao Ministério (LEITE FILHO, 2001; CERISARA, 2002). O que aconteceu, na verdade, segundo Faria; Palhares (1999), foi um desvio de rota, pois, em 1994, a COEDI/MEC mantinha estratégias mais coerentes de participação e articulação com os diferentes setores da sociedade e instituições comprometidas com a Educação Infantil.

Assim, conforme Cerisara (2002), antes de entendermos esse Documento como um avanço para a área, voltado para as características da Educação infantil, é necessário

[...] verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia (CERISARA, 2002, p. 335).

Vale ressaltarmos que, em outubro de 1998, a versão final foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para discussões e debates fossem atendidos, atropelando a luta de estudiosos e pesquisadores da área, substituindo a possibilidade efetiva de participação da comunidade educacional nas tomadas de decisão perante as políticas para Educação Infantil (BARBOSA, 2000); (CERISARA, 2002); (AQUINO; VASCONCELOS, 2005); (ALVES, 2007).

Cerisara (2002) conta que o surgimento inesperado do RCNEI trouxe uma preocupação com a descontinuidade e desarticulação do que vinha sendo construído pela Coedi/MEC, conjuntamente com a comunidade educacional. Nesse sentido, a concepção de Educação Infantil que orienta o RCNEI está distante das

concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI/MEC de 1994-1998¹⁷, que vinha sendo considerada pelos profissionais da área como um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil (BARBOSA, 1997); (CERISARA, 2002).

Dentro desse contexto, o RCNEI deve ser lido de forma crítica, como um material entre tantos outros que subsidiam a reflexão sobre o trabalho a ser realizado pelo profissional da educação infantil em instituições educativas coletivas. Vale reforçarmos que não deve ser entendido como obrigatório ou mandatário, ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve ser subordinado ao RCNEI, a menos que opte por assim o fazer.

Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação. Estas sim são mandatárias, pois apresentam de forma clara as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de Educação Infantil.

Contraditoriamente, o RCNEI acabou sendo imposto às instituições por algumas Secretarias de Educação, à medida que representava à época uma forma mais sistematizada de apresentação de possíveis conteúdos ou atividades a serem desenvolvidas pelos professores com as crianças nas diferentes idades.

2.3 Considerações Analíticas sobre as Políticas para a Educação Infantil

Acreditamos que esses documentos destacados são ainda insuficientes para garantir a superação de concepções e “[...] práticas reducionistas impregnadas historicamente, que privilegiam um caráter assistencialista e higienista do atendimento educacional às crianças pequenas” (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2003, p. 3).

Podemos perceber que, na correlação de forças entre as classes, as leis e as normas incorporam parcialmente ideias de diferentes classes e demandas

¹⁷ Cadernos da Coedi/MEC: Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação infantil (1998); Proposta Pedagógica e currículo para educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Por uma política de formação de professores de educação infantil (1994); Política de educação infantil (1993).

sociais, evidenciando sua organicidade com os preceitos neoliberais de uma sociedade que se consolida, sobretudo na década de 1990, a partir da efetiva reforma do Estado no Brasil. Assim, Barbosa (2001) analisa que a

Constituição Federal de 1988, embora tenha avançado em alguns pontos sobre os direitos humanos, passou aos poucos a ser tida como entrave para o projeto social do neoliberalismo, sendo modificados vários de seus dispositivos e muitas vezes até foram desconsiderados pelo Congresso Nacional, durante os anos 1990 (BARBOSA, 2001, p. 8).

Podemos perceber também esse movimento de agregação do modelo neoliberal por intermédio do

[...] enxugamento dos recursos públicos disponíveis para área das políticas sociais; implantação de programas específicos para certos segmentos, reduzindo as políticas mais universalistas, bem como a utilização do discurso sobre inviabilidade econômica dos projetos para o adequado atendimento à Educação Infantil (BARBOSA, 2001, p. 8).

É necessário ressaltarmos ainda que a Constituição de 1988 instaura o princípio de descentralização da educação, evidenciando uma política desarticulada entre as esferas governamentais e causando indefinição nos papéis quanto ao atendimento aos níveis de ensino. O princípio de descentralização está claramente atrelado a uma visão reducionista do papel do Estado em relação às políticas públicas, desfavorecendo a consolidação do atendimento de qualidade às crianças.

A criação, em 1998, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), segundo Pinto (1999), representou uma concretização dessa desresponsabilização, ficando a União desobrigada de aplicar pelo menos a metade de seus gastos constitucionais no Ensino Fundamental. Ao dar uma nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), traz a palavra *equivalente*, o que significa que o percentual de 30% de seus gastos constitucionais em ensino não precisa sair da receita da União. Na prática, isso se

[...] transforma em mero truque contábil do governo federal, pois permite a inclusão dos recursos do Salário-Educação, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e de outras contribuições sociais, o que torna inócuo o preceito constitucional (PINTO, 1999, p. 86).¹⁸

¹⁸ Instituído pela Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb - é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória n. 339, posteriormente

Ao ser implantado, esse fundo descentralizou, focalizou e incentivou a municipalização (RODRIGUEZ, 2001), retirando recursos do ensino pré-escolar para serem alocados privilegiadamente no Ensino Fundamental, pois as matrículas pré-escolares não foram levadas em conta para os repasses dos *per capita* do Fundo. Isso foi apontado como um problema sério do Fundef, pois provocou desestímulo quanto aos investimentos por parte dos poderes públicos na educação infantil. Pinto (1999, p. 116) afirma, nesse sentido, a seguinte ideia:

[...] no afã de conseguir recursos do fundo, municípios fecham salas de aula de pré-escola, superlotando-as com alunos do ensino fundamental; crianças com pouco mais de 6 anos, que deveriam cursar a última etapa da pré-escola, são matriculadas na 1ª série do ensino fundamental.

Essa indefinição em relação ao papel de cada ente federado aparece também na LDB, com a municipalização da educação infantil em regime de colaboração com os Estados e União, demonstrando claramente a desresponsabilização da União com a Educação Infantil. Podemos inferir que “[...] nenhum dos três entes federados trata a educação infantil como prioridade” (FULLGRAF, 2002, p. 29).

A materialidade das reformas educacionais dos anos 1990, influenciada pelos organismos multilaterais que objetivam, sobretudo, eximir o Estado de suas obrigações sociais, elege as organizações sociais como ator privilegiado e parceiro do Estado para as políticas de Educação Infantil. Como consequência, houve o fortalecimento de programas não formais de atendimento às crianças.

O que percebemos é que o atendimento de crianças pequenas na educação infantil cresce devido à parceria com as comunidades e outras organizações não governamentais por meio de convênios e filantropia.

Fullgraf (2002) argumenta que existe um paradoxo vivido pelas crianças na sociedade atual, e cria uma metáfora, dizendo que o “papel da infância”, num sentido mais amplo, seria o de exercer seus direitos, mas que uma grande parcela

convertida na Lei n. 11.494/2007. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão de ser concluída em 2009, quando estará funcionando com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial e os percentuais de receitas que o compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição. O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que só previa recursos para o ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html>>

da infância é excluída, não podendo usufruir de seus direitos, assim a “[...] infância no papel também é de papel” (FULLGRAF, 2002, p. 41).

Como expõe Cerisara (1999), “[...] entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato” (CERISARA, 1999, p. 34). Apesar de reconhecer que várias iniciativas têm sido assumidas por alguns governos de linha progressista que assumiram nos últimos dez anos a direção de alguns estados e municípios, é possível afirmarmos que muito há ainda a ser feito efetivamente para mudar a realidade em que se insere a Educação Infantil.

Uma forma de contribuir para esse processo é, certamente, o estudo do campo da própria Educação Infantil no Brasil. Parte dos trabalhos acadêmicos produzidos centraliza e enfatiza a Educação Infantil no campo da educação, e nossa proposição envereda-se por outro caminho, a fim de compreendermos de modo sistemático o olhar sobre as ações para a educação da infância. Nosso estudo inclina-se, justamente, para aquelas que se encontram ligadas ao campo da Assistência Social.

Assim, para compreendermos como as ações para a criança se constituíram no município de Goiânia, no campo da Assistência, propomos compreender a maneira pela qual a **Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC)** organizou o atendimento à infância dos goianienses pobres. Para melhor entendermos esse processo, no próximo capítulo, iremos apresentar as ações voltadas aos cuidados e educação da criança daquele órgão público responsável pela assistência social no município de Goiânia.

CAPÍTULO 3 - DIVERSIDADE DE CONFIGURAÇÕES DE PROJETOS DIRIGIDOS ÀS CRIANÇAS EM GOIÂNIA: O OLHAR DA FUMDEC PARA AS CRIANÇAS POBRES

Esse capítulo compreende a análise da trajetória histórica de configuração da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), em especial as suas Ações e Programas destinados às crianças até a década de 1990, período em que ocorreu a passagem das creches da Assistência Social para a Educação.

Buscou-se, com base em seus documentos de criação e Programas, Projetos e Planos de Trabalho, refletir sobre a história da instituição analisando ainda a natureza do trabalho desenvolvido com as crianças atendidas pela assistência social, desvelando a(s) concepção (ções) de infância e criança que nortearam historicamente as ações da Fundação entre as décadas de 1970 e 1990.

Torna-se necessário ressaltar que o trabalho de atenção e proteção às crianças de origem popular em Goiânia esteve historicamente vinculado às entidades não governamentais e à Prefeitura de Goiânia por intermédio da FUMDEC, até o momento em que suas unidades de atendimento assistencial foram transferidas para a Secretaria Municipal de Educação. Portanto, registra-se, tanto em âmbito da FUMDEC como da SME, um longo e complexo processo, um rito, nem tanto consensual, de passagem do atendimento assistencial à configuração como educação infantil.

Nesta perspectiva, o capítulo abrange uma caracterização dos Programas e Projetos para crianças desenvolvidos por aquela instituição, propondo-se descrever e interpretar a organização e a estrutura assistencial-educativa sob as quais estiveram aportadas as concepções e finalidades do programa estratégico da instituição referente ao atendimento específico à Educação Infantil.

3.1 Histórico da Instituição: a constituição da FUMDEC em Goiânia

Ao se tentar compreender a história da FUMDEC, como exigidos a discutir a configuração do campo da Assistência Social no Brasil, cujo início se delineia a partir da Proclamação da República em 1898, considerando - se que, nos períodos

anteriores, tanto no Colonial como no Imperial, não estava posto como princípio de direito constitucional a condição digna de cidadania.

É nos marcos da Revolução Francesa, em 1789, que a Constituição daquele país define os princípios republicanos de igualdade, fraternidade e liberdade, começando a determinar as políticas públicas para a efetividade de tais direitos em sociedades desiguais.

Nessa direção, aquela Constituição coroou, segundo Ianni (1978), do ponto de vista legal, a noção de homem livre, cidadão de uma nação, portador de direitos e deveres. Tal direito remonta à Revolução Industrial inglesa em meados do século XVII, incorporando nos processos de produção outra forma de trabalho: livre e assalariado.

Embora o Brasil estivesse integrado no mesmo bloco capitalista mundial, ainda manteve a escravatura por mais de um século após a Constituição republicana francesa.

Segundo Ianni (1978), o modelo de desenvolvimento industrial no Brasil, inaugurado em 1930 e estendendo-se até o golpe militar de 1964, assim denomina-se:

[...] A segunda etapa do desenvolvimento industrial no Brasil consiste na aplicação de medidas destinadas a propiciar a diversificação e a expansão do setor [...] As experiências de Vargas e o seu padrão de atuação marcam profundamente esta fase [...] (IANNI, 1978, p. 26).

Este novo momento político-econômico brasileiro teve que enfrentar o surgimento de novos e significativos atores sociais, reivindicações das camadas médias e do proletariado urbano industrial. Isso obrigou o governo comandado por Getúlio Vargas a criar vários mecanismos institucionais e assegurar direitos sociais a uma sociedade de homens livres, pelo menos na legalidade. Na prática, no entanto, aconteciam, na época, escalas crescentes de desigualdades. Ianni (1978) afirmou que

[...] A época da transição para uma economia industrial no Brasil, assinalando essa etapa crucial do desenvolvimento, pode ser simbolizada pela política de massas, como padrão de organização política e sustentação do novo estilo de poder. A política de massas - portanto, diferente da política de partidos - é o fundamento da democracia populista, que se organizou paulatinamente nas décadas que antecederam a mudança repentina ocorrida a partir do Golpe de Estado de 1º de abril de 1964 [...] (1978; p. 9)

Esses marcos históricos são fundamentais para compreender a iniciativa, em 1942, de Getúlio Vargas, então Presidente da República, criar a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA) e nomear para a coordenação geral sua esposa, Darcy Vargas.

Essa instituição se ramifica pelos estados, tendo como representante em Goiás a Sra. Gercina Borges esposa de Pedro Ludovico, interventor/governador no Estado. A “primeira dama”, então, conduz a instituição, respeitando o objetivo nacional da LBA definido como o de atender, em caráter de emergência, aos que foram, ou pelo menos às famílias dos que foram, para campos de batalha da II Guerra Mundial - no período de 1939-1945.

Observa-se, portanto, que o foco original da LBA não foi a atenção e proteção aos segmentos sociais marginalizados¹⁹ econômico e culturalmente da riqueza nacional criada pelas políticas de incentivo à industrialização. Se inicialmente a LBA cumpria tal finalidade, as pressões sociais devido às condições econômicas do país conduziram a outras frentes de ação promovidas pela própria LBA. Assim, no que se refere a LBA, por mais de quinze anos de governo getulista, a instituição pautou suas ações em dois eixos: proteger a maternidade e a infância e amparar os velhos e os desvalidos (VIEIRA, 1995, p. 29)

Instalada em Goiás, em 1942, a LBA cria os Centros Municipais da LBA, os quais estavam, naquele mesmo ano, funcionando em vários municípios do Estado. Esses centros eram subordinados à LBA nacional e, geralmente, eram representados por mulheres da elite social dos municípios.

Observa-se, nesse caso, uma concepção de assistência que, segundo Sposati (1989, p. 41), eram “modelos de atendimento assistencial decorrente da percepção de pobreza como disfunção pessoal encaminhava-se, em geral, para asilamento ou internação dos indivíduos portadores dessa condição”.

O município de Goiânia, naquele período, refletia o que ocorria nacionalmente, enfatizando uma política de assistência social baseada em práticas assistencialistas, clientelistas e de “primeiro damismo”. Reforçavam desse modo doutrinas e concepções que marcam um viés conservador de dependência dos assistidos em relação ao alcance das políticas públicas sociais.

¹⁹ Utilizamos o conceito de marginalizado/marginalização como integrante da teoria sociológica da marginalização porque a noção de excluído/exclusão só emerge mais recentemente, trazida contraditoriamente, pelo neoliberalismo/globalização (SPOSATI, 1986).

A recomendação de criação da FUMDEC em 1969, no Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia (PDIG), e sua efetiva instalação em maio de 1974 ocorrem em plena ditadura militar. Segundo Miguel (1989), esta Fundação buscava institucionalizar a assistência social em Goiânia desde meados da década de 1970.

Foi nesse contexto que, no mandato de Iris Rezende Machado (1966-1969), aparece a criação da instituição como prioridade de curto prazo, no Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia - (PDIG), embora não fosse dele a sua autoria. A FUMDEC foi instituída como fundação pela Lei n. 4.655 de 30 de dezembro de 1972, no governo municipal de Manoel dos Reis - (1970-1974). Mas vale ressaltar que somente em 1974 suas ações foram efetivadas, conforme decreto n. 134 de 4 de março de 1974.

Na perspectiva de uma maior contextualização, apresentamos a fala de um dos integrantes da FUMDEC no período de 1972 a 2001 que conhece bem a história daquela Fundação:

Nos anos de 1972 e 1973, eu realizei um estágio não remunerado no Programa Prefeitura nos Bairros, da Prefeitura de Goiânia, fazendo pesquisa de opinião popular sobre o impacto deste programa junto às populações atendidas por ele. Sempre houve o compromisso da equipe técnica e da coordenação do programa que assim que formasse, eu seria contratado pela Prefeitura.

Em abril /maio de 1974, nos últimos dias da gestão do então Prefeito de Goiânia, Dr. Manoel dos Reis e Silva, ele decidiu instalar a FUMDEC, nomeando a sua esposa como Presidente. Parte significativa do corpo técnico do Programa Prefeitura nos Bairros, especialmente as assistentes sociais, foram lotadas na nascente FUMDEC, cuja sede localizava-se na Vila Nova, área do Bosque Mutirama (Entrevistado 1, Entrevista: 15/10/2009).

Através da Lei 4.655/1972, que autoriza a instalar a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário - FUMDEC, o prefeito transfere as atribuições exercidas Pelo Serviço de Assistência Social da Prefeitura para esta Fundação. Observa-se que nesse ato não aparece qualquer detalhamento sobre a prestação de serviços propriamente dita. No art. 2º da Lei, apenas é mencionado que o “objetivo básico é formular e executar a política municipal de serviços sociais e ação comunitária”.

A Assistência Social em Goiânia nesse período foi marcada por ações espaçadas e incipientes, que reproduziam um conservadorismo incapaz de alterar

as desigualdades sociais. Suas ações podem ser consideradas superficiais, sendo destinadas às crianças, idosos e pessoas com deficiência.

Podemos afirmar que as ações eram insuficientes e realizadas em parcerias com entidades sem fins lucrativos, delegando atribuição do Estado para terceiros. De acordo com o Entrevistado 1 (2009),

Nos trabalhos de pesquisas sociais para levantamento das reivindicações e necessidades mais sentidas pela população das áreas onde a FUMDEC atuava por intermédio de suas unidades operacionais (equipamentos sociais públicos, estruturados com coordenação, equipe técnica, pessoal de apoio e de serviços gerais), havia uma grande questão levantada pelas mães quanto a ausência de equipamentos públicos sócio-educativos e de guarda para os seus filhos enquanto trabalhavam. A educação infantil e as unidades de creches, por não serem à época direito do cidadão e dever do Estado em promovê-las, haviam poucas unidades filantrópicas disponíveis e a questão de vagas era um Deus nos acuda.

Quanto ao financiamento às ações de assistência, o município optou por destinar importâncias em espécie. Contou também com “doações, auxílios, subvenções e contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais” (Lei n. 4.655 de 30 de dezembro 1972, Art. 3º). Percebemos, pois, que o caráter caritativo, assistencialista se reafirma na gestão do Órgão. Outro agravante é colocado no parágrafo único desse mesmo artigo, que estabelece “[...] que o Município assegurará, através de exploração de um cemitério parque, a participação de recursos privados no patrimônio e nos dispêndios correntes da FUMDEC, equivalente a, no mínimo, um terço do total” (Lei n. 4.655 de 30 de dezembro 1972, Art. 5º).

Moura (2002) destaca que, em 1969, havia mais de 60 entidades sociais em Goiânia. A maioria trabalhava com idosos, crianças e deficientes. Tratava-se, na realidade, de um trabalho fragmentado, não contemplando o sujeito inserido em uma totalidade social, pautando os interesses num ideal paternalista. A autora cita um discurso de Nicácia Oliveira Castro, presidente da FUMDEC e primeira dama no governo de Francisco de Castro (1975-1979), no qual ela afirma que o trabalho na FUMDEC “serviu para dar respaldo político para seu marido” (MOURA, 2002, p. 32).

Interessa-nos compreender de modo mais sistemático a natureza do trabalho dos programas que atendiam a infância, executados por esta Fundação, o que destacamos a seguir.

3.2 Programas Gerais e Projetos Específicos de Atendimento à Infância de 0 a 14: noções de Infância e Criança nos documentos institucionais da FUMDEC

Os Programas Gerais e Projetos Específicos de Atendimento à Infância de 0 a 14 anos deveriam contemplar o período compreendido entre a instalação da FUMDEC, em maio de 1974, a 1997, ano em que as atividades de atenção à criança de 0 a 6 anos de idade foram transferidas para a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Infelizmente não foram encontrados nos arquivos da Assessoria de Planejamento da FUMDEC os programas e projetos elaborados / executados nas décadas 70 e grande parte da de 80. Desta feita, de abril a dezembro de 2009, em busca para a pesquisa, os documentos institucionais encontrados nos arquivos da Assessoria de Planejamento da FUNDEC dizem respeito a seis grandes programas, alguns com vários subprojetos, mas nem sempre abrigando prioritariamente a criança (menor ou criança como sujeito de direitos) na faixa etária de 0 a 6 anos, prioritária nos marcos e objetivo desta dissertação.

Os Programas e Projetos (de 1987 a 1995) encontram-se descritos e foram por nós assim discriminados: Programa 1 - Recriação (1987); Programa 2 - Atendimento ao Menor de 0 a 6 anos (1989); Programa 3 - Implantação de Creches em Bairros carentes de Goiânia (1990); Programa 4 - Atendimento à Criança e Adolescente em Goiânia (1993); Programa 5 - Proteção Especial: crianças em situação de risco social e pessoal (1994); Programa 6 - Brasil Criança Cidadã (1995).

Quadro 2 - Programas e Projetos

Programas	Projetos
1. Recriação	Recriação
2. Atendimento ao menor de 0 a 6 anos	2.1 Creche Domiciliar 2.2 Implantação do centro de estimulação precoce 2.3 Praça de Esportes “Zumbi dos Palmares” 2.4 Ação da Cidadania contra a miséria e pela vida de meninos e meninas de rua 2.5 Criança Cidade Viva 2.6 Atenção à criança de 0 a 6 anos

3. Implantação de creches nos bairros carentes de Goiânia	3.1 Construção de creches
4. Atendimento à criança e adolescente em Goiânia	4.1 Instalação e implementação dos conselhos tutelares 4.2 Atendimento à criança e adolescente de rua 4.3 Cidadão dois mil – atendimento a crianças de 7 a 14 anos 4.4 Ações preventivas/comunitárias 4.5 Núcleos de Desenvolvimento Comunitário 4.6 Atendimento à criança e adolescente de 7 a 18 anos 4.7 Atenção Integral à criança e adolescente
5. Proteção Especial - crianças em situação de risco social	5.1 Atendimento a meninos e meninas de rua em Goiânia (educação social de rua e atendimento) 5.2 Crianças e adolescentes na condição de pedintes com caixinha, mendicância em geral, flanelinhas e outros 5.3 Um teto uma criança 5.4 Manutenção dos conselhos tutelares 5.5 Atendimento a crianças com direitos violados ou ameaçados 5.6 Atendimento a crianças e adolescentes com HIV/AIDS
6. Brasil criança cidadã	6.1 Plano de atendimento 6.2 Plano de atendimento Sócio educativo à criança e adolescente de 7 a 14 anos

A seguir, buscaremos comentar cada um dos Programas, explicitando os diferentes projetos neles contidos.

3.2.1 Programa 1 - Recriação - 1987

O Programa RECRIANÇA foi criado pela Portaria n. 3.930 MPAS/GAB de 30 de janeiro de 1987, pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). Propôs como meta para Goiás, atender quatro mil e seiscentos “menores carentes”, através de quinze Núcleos Operacionais em duas cidades goianas, Anápolis e Goiânia. Para tanto foi celebrado um Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre o MPAS, o Governo do Estado de Goiás e as prefeituras municipais, parceria

esta que, segundo o termo aditivo do Programa, teve a vigência prevista de doze meses. Esse Programa orientou os Núcleos Operacionais a também atenderem um total de 4.600 “menores carentes” de 7 a 16 anos, em atividades esportivas, recreativas, artísticas, culturais e de orientação para o trabalho, fornecendo-lhes reforço alimentar.

A leitura dos termos do Programa evidencia a fragmentação do atendimento à criança. O município é o executor da política devendo, segundo o documento, promover a sua realização, abrangendo desde o cadastramento, local para atendimento, alimentação até a divulgação. O Governo do Estado, por sua vez deve supervisionar o Programa, cabendo ao Ministério coordenar, dar assistência técnica e repassar os recursos básicos para a execução do Programa.

O Programa previu o envolvimento das diferentes Secretarias estaduais - de Educação, Saúde, a Previdência Social - contando com a participação de normalistas; ex-atletas, técnicos e estagiários de diferentes áreas. Previa-se que ele poderia servir de “capo de estágio” para áreas diversas (educação física; assistência social; pedagogia; artes; entre outros). Aqui é possível verificar o uso de preceitos do “voluntarismo” para realizarem o Programa, visto que não se discute a importância de contratação de professores especializados na educação infantil. Essa é uma característica de vários projetos da década de 1980.

Não foram encontrados na pesquisa os Relatórios referentes ao Programa, o qual previa o arquivamento de seus dados por apenas 5 anos.

3.2.2 Programa atendimento ao menor de 0 a 6 anos

3.2.2.1 Projeto creche domiciliar

No período de 1989 a 1992, durante a gestão do Prefeito Nion Albernaz, a FUMDEC fixou como meta atender inicialmente mil e quinhentas crianças através de trezentas creches domiciliares por intermédio do projeto denominado “*Creche Domiciliar*”. Em sua apresentação se revela “não original e nem mesmo atual vez que a FUMDEC já o desenvolvera até por volta de 1984” (GOIÂNIA, 1989, p. 4). Ressalta-se também que tal iniciativa fora estimulada pelos órgãos federais,

enaltecendo a concepção neoliberal: o custo por criança atendida era infinitamente inferior na perspectiva economicista se comparadas às experiências institucionais com corpo técnico e condições logísticas mais criteriosas.

O Projeto argumenta que as estatísticas mostravam o crescente número de crianças em situação de carência, abandono e expostas à marginalidade social. Esse aumento ocorreu em razão de dois fatos: primeiro, a crise econômica por que passava o Brasil, cujas consequências afetavam particularmente os segmentos trabalhadores de origem popular e, segundo, a inserção da mulher no mercado de trabalho, por isso o governo viu-se forçado a ampliar os programas de atenção às crianças. Desse modo o município propôs a implantação de uma forma alternativa, o atendimento às crianças de três meses a seis anos e onze meses de idade com o Projeto “Creche Domiciliar”, “recomendado pela UNICEF, com experiência altamente significativa em Fortaleza e em mais vinte estados brasileiros além de ter sido experiência pioneira na Venezuela” (GOIÂNIA, 1989, p. 4). Tal avaliação otimista e unânime mereceu, porém, muitas críticas, inclusive nos espaços técnicos internos da FUMDEC.

Essa modalidade de atendimento refere-se, segundo Rosemberg (1989), a um modo de guarda da criança pequena por uma mulher em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham. Uma forma de atendimento respaldado pelos organismos internacionais, que alia baixo custo e mão de obra não qualificada. Afirmativa também destacada pelo Entrevistado 1, na condição de técnico que esteve à frente na Equipe de elaboração de Projetos da Assessoria de Planejamento da FUMDEC, naquele período.

Não se pode deixar de considerar uma solução criada pelas próprias famílias pobres que consistia em delegar a outra pessoa/ família, em especial perto de sua moradia, a guarda de seus filhos e com um pagamento simbólico dentro de seus poucos recursos. Esta modalidade de atenção às crianças em idade de creche em Goiânia, mas também presente em muitas outras cidades brasileiras, foi institucionalizada e até estimulada pelos poderes públicos, denominada por “Mãe Crecheira”. A própria FUMDEC, nas gestões do Prefeito Nion Albernaz, estimulou sobremaneira esta modalidade de atendimento. Por um lado, pelo reduzido custo financeiro decorrente da manutenção das crianças; segundo, pela ausência de encargos sociais trabalhistas; terceiro, por demandar uma mão de obra menos qualificada, portanto, mais barata; quarto, por reduzir a responsabilidade do poder público e deslocá-la para as próprias famílias, tanto as que têm as crianças como aquelas que as recebem em casa para os devidos cuidados (Entrevistado 1, Entrevista: 15/10/2009).

Ao analisar esse tipo de atendimento, Rosemberg (1989) ressalta ainda que ele não é novo nem específico do Brasil ou de países subdesenvolvidos. O que se tinha de novo era a divulgação do programa no meio educacional como solução alternativa de o Estado expandir o número de vagas em creches e ainda era novidade também o fato de os Organismos internacionais estarem estimulando essa modalidade “como forma alternativa e adequada de guarda da criança para países de Terceiro Mundo à medida que conciliaria baixo custo, baixa tecnologia e participação da comunidade” (ROSEMBERG, 1989, p. 217).

Na justificativa do projeto, a equipe de elaboração pontua a diversidade de motivos de que decorre a necessidade de atendimento à criança pequena, ora sendo vinculados ao trabalho da mulher fora de casa, ora à preocupação com a prevenção da marginalidade do menor. A argumentação abrangeu também uma análise da expansão dos serviços: ainda que as creches tivessem suas experiências ligadas às instituições religiosas, naquela época, passava por um período de expansão no setor público e na iniciativa privada, as duas primeiras para uma clientela de menor poder aquisitivo e a última relacionada a uma clientela mais específica, ou seja, para quem tinha poder aquisitivo melhor.

De acordo com Kuhlmann Junior (1991) e Barbosa (1999); Oliveira (2000), havia duas concepções de atendimento adotadas pelo Brasil voltadas para o atendimento infantil, referindo-se a classes sociais distintas: a chamada assistencial, nas creches para crianças pobres, e a chamada educacional, nos jardins de infância e pré-escolas, para criança de classe média e alta.

[...] enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação (OLIVEIRA, 2000, p. 17)

Essa idéia se reafirma na fala do Entrevistado 1, quando este explicou as ações de atenção às crianças em idade de creche e pré-escolas na FUMDEC.

As crianças oriundas dos estratos médio-sociais e as das classes dominantes não partilhavam deste problema uma vez que poderiam resolver seus problemas em âmbito familiar com babás ou ingressarem nos Centros Infantis de natureza privada que se expandiram significativamente em Goiânia, a partir de meados da década de 70 (Entrevistado 1- Entrevista: 15/10/2009).

Na justificativa do programa, encontramos um dado interessante, quando a equipe de elaboração menciona que a FUMDEC tinha a perspectiva de viabilizar e ampliar os preceitos constitucionais que vigoravam naquele período, diversificando “os modelos de atendimento e guarda das crianças, superando quem sabe a já tradicional creche que se dispõe em número de dez com pouca capacidade de atendimento (nem 1.000 crianças) e com custo operacional alto” (GOIÂNIA, 1989, p. 8). A meta era oferecer 1.500 crianças em 300 creches domiciliares.

Faz-se interessante perceber a contradição existente no próprio documento que menciona o alto custo das dez unidades de creches que a FUMDEC mantinha e mais adiante coloca que pretende ampliar o número de crianças a serem atendidas, resguardando as condições satisfatórias de funcionamento das experiências, argumentando que “De maneira alguma pretende-se baratear o atendimento multiplicando as crianças a serem atendidas, mas buscar nova correlação na diversificação das experiências” (GOIÂNIA, 1989, p. 8). Se a meta de atendimento com este projeto foi multiplicar quase três vezes o número de crianças atendidas, mantendo as condições satisfatórias de funcionamento, nos questionamos de que modo se fez isso?

Aqui se pode descrever o que estavam envolvidos no projeto: os Lares, nos quais uma pessoa com saúde normal e equilíbrio mental, moradora da área de abrangência do projeto era indicada pelas mães originais; a equipe central (FUMDEC), formada por 1 técnico educacional, 1 nutricionista, 1 psicólogo e 1 assistente social; a Equipe Local, composta por 1 assistente social, 1 nutricionista, 1 técnico educacional, 1 enfermeiro, 1 médico, 7 estagiários/visitadores; as Associações de bairro, que contribuíam com o projeto em diferentes planos, desde a fiscalização rigorosa de seu funcionamento até medidas/sugestões para seu aprimoramento. Estas podiam participar ainda da indicação e escolhas dos responsáveis/lares, escolhidos para constituírem-se em creches domiciliares, numa perspectiva de cooperação, guardadas a autonomia e independência da FUMDEC e das Associações de bairro (GOIÂNIA, 1989).

Ao continuar examinando o documento, notamos que, dentre as mais diversas nomenclaturas - Creche-Lar; Mãe-crecheira; Guardadeira; Creche-Familiar; Lar-vicinal (GOIÂNIA, 1989); (ROSEMBERG, 1989) - dadas a esta forma de atendimento à criança pequena, a equipe de elaboração de projetos da FUMDEC optou pelo “[...] conceito de Creche Domiciliar [...]” (GOIÂNIA, 1989, p. 8), que para

ela expressava mais objetivamente a experiência, por cinco argumentos: a unidade educativa era a família; o espaço físico era a própria moradia; não havia artificialização ambiental; a educação e guarda era co-responsabilidade entre a FUMDEC, mãe de origem, mãe/pai/tio/amigo que constituirão a creche domiciliar; há a oportunidade de naturalizar o atendimento.

É importante ressaltar que essa orientação metodológica de experiência desenvolvida em Goiânia, originava-se do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), expressadas em um documento intitulado *“Propostas para o Atendimento a Crianças Carentes de 0 a 6 anos - projeto Creche Domiciliar - Proposta”*.

Tendo como base esses argumentos para divulgar o programa, é importante pensarmos sobre cada um deles. Argumentar que, no projeto “Creche Domiciliar”, “a unidade educativa é familiar”, é, de nosso ponto de vista, uma perspectiva ilusória. A análise mostra que há uma confusão conceitual quanto ao termo família, entendida por nós como grupo de pessoas ligadas por laços afetivos e psicológicos. Criança de outras famílias atendida no espaço da casa não significa que esteja vivenciando a existência de um vínculo familiar. Concordamos, portanto, com Rosemberg (1989) quando afirma “Que uma mãe atenda em sua própria casa filhos de outras mães não significa, nem jurídica nem psicologicamente, que se esteja criando uma nova família ou um novo tipo de família” (ROSEMBERG, 1989, p. 220).

Nesse sentido, a afirmativa de se tratar a Creche Domiciliar como uma modalidade de atendimento familiar, constituindo um modelo adequado por se aproximar da família,

[...] não só se incorre em erro conceitual ao identificar família e domicílio, mas também se corre o risco de fazer prevalecer relações humanas dúbias, onde a criança pode ser a grande perdedora. O argumento, porém, é suficiente para justificar os parcos investimentos que este programa propicia (ROSEMBERG, 1989, p. 222).

Outro argumento que devemos analisar é o de que o espaço físico é a própria moradia. Entendemos esse argumento como uma forma de prestar o atendimento a baixo custo pelo fato de não haver necessidade de investimento em construções para o atendimento da criança. Observamos assim que o projeto é um modo de repartir entre a crecheira e a família os custos de funcionamento e de capital, à medida que o Estado apenas contribui com uma pequena parcela dos custos. Podemos perceber isso quando o projeto descreve as responsabilidades.

O responsável pela creche domiciliar receberá um subsídio social mensal equivalente a 1/5 do piso nacional de salário por criança, além da cesta básica de alimentos, um botijão de gás e complementações advindas da mãe original (GOIÂNIA, 1989, p. 9).

Afirma-se, nesse sentido, que os gastos mensais de manutenção com a moradia, e também os estruturais não serão subvencionados pelo Estado. O mesmo ocorre com o que diz respeito à alimentação, pois a prefeitura se responsabiliza apenas parcialmente, ofertando a cesta básica. A família ou a mãe crecheira precisa arcar com os custos complementares como verduras, frutas, carne, produtos de higiene e limpeza. Nossa análise mais uma vez reforça as considerações de Rosemberg (1989) que afirma o projeto de Creche Domiciliar não se tratar apenas de um projeto de baixo custo, mas sim de uma desresponsabilização do Estado com a criança. Diz a autora:

Parece-nos, portanto, uma falácia o argumento de que essa modalidade implique baixo custo. Ao contrário, consideramos aceitável afirmar-se que os recursos alocados pelo governo são bastante reduzidos e que parecem incidir, com grande peso, na manutenção de pessoal técnico-administrativo. Consideramos, pois, urgente que se avaliem precisa e honestamente os programas de creche domiciliar implantados no país, não se omitindo, em tal avaliação os custos indiretos bem como aqueles pela crecheira e pela família. Seria igualmente tempo que a política nacional de atendimento à infância passasse a respeitar simultaneamente, em suas propostas concretas, os direitos da criança e os da mulher (ROSEMBERG, 1989, p. 227).

O argumento de que essa modalidade de atendimento não artificializa o cuidado com a criança nos faz pensar sobre a proposta de atendimento das instituições de educação infantil. Conforme Barbosa (1999), a creche, paradoxalmente, foi uma instituição que deveria servir para auxiliar a mulher para o trabalho, porém condenou-a a sentir culpa pelo fracasso como mãe.

Importante notar que a proposta de atendimento aos filhos de mulheres trabalhadoras, viúvas e mulheres abandonadas por seus maridos, foi conjugada historicamente à ideia de “incompetência” feminina para a maternidade. Dessa forma, paradoxalmente, a mesma instituição que deveria servir para auxiliar na libertação da mulher para o trabalho, condenou-a a sentir culpada, assumindo para si a responsabilidade de “fracasso”. Concomitantemente, justificou-se a necessidade de entregar seus filhos à creche, para que ali fossem guardados, protegidos das mazelas da pobreza. Explica-se até certo ponto, então, a razão pela qual a existência da instituição creche foi aceita com certa “naturalidade” (BARBOSA, 1999, p. 2).

Cabe-nos ainda citar os critérios de seleção dos lares que serviam de creche domiciliar segundo o Projeto. Este assim descreve os critérios:

Ser indicado preferencialmente pela mãe original; Morar na área de abrangência do projeto; Ter saúde normal e equilíbrio psico-social; Ter condições morais e familiares para abrigarem crianças na faixa de três meses até seis anos e onze meses de idade; Ter facilidade de comunicabilidade com os vizinhos e espírito de solidariedade; Habitação com condições mínimas de habitabilidade (segurança com relação a cisterna, fossa, acesso a rua, limpeza interna dos cômodos, fogão, tomadas elétricas, animais domésticos, caso sejam necessários pequenos reparos ou pintura para dotar as residências de condições infraestruturais, procuraremos via Secretaria de Ação Comunitária, realizar um cadastro e promover recursos para viabilizar os reparos necessários (GOIÂNIA, 1989, p. 13)

Percebemos aqui uma preocupação relevante com a segurança do local no qual se abrigariam as crianças, contudo analisamos que essas preocupações não dizem respeito à perspectiva educacional da criança, limitando o atendimento a um caráter assistencialista, na medida em que propiciava o aumento de renda familiar, liberando a mulher para o mercado de trabalho (KRAMER, 1992) e compensatório, uma vez que buscava suprir as deficiências de saúde, nutrição, escolares ou as do meio sócio-cultural (KRAMER, 1992). Afirmamos assim que esse projeto não contempla o espaço de atendimento da criança como contexto educativo e de exercício da cidadania política (BARBOSA, 1999).

Por fim, apontamos as relações de trabalho estabelecidas pelo Estado com as Crecheiras. O projeto menciona apenas que estas receberiam “um subsídio de 1/5 do piso nacional de salário por criança” (GOIÂNIA, 1989, p. 9), ficando claro que não se estabeleceria vínculo empregatício, partindo para o discurso da solidariedade e da participação da comunidade, mascarando na realidade “uma exploração de mão de obra gratuita ou sub-remunerada, sem o espaço de co-gestão que poderia justificar o recurso ao trabalho voluntário ou informal” (CAMPOS, 1985, p. 24).

3.2.2.2 Projeto implantação do centro de estimulação precoce

O pensamento de segregação das crianças “normais” e “não normais” pode ser confirmado ao analisarmos o “*Projeto de Implantação do Centro de Estimulação Precoce*” com o período realização de 1993 a 1995, tendo como público alvo

crianças de 0 a 7 anos portadoras de deficiência visual. O documento traçou como objetivo o atendimento de 50 crianças na referida idade ou excepcionalmente acima desta faixa etária, portadora de deficiência visual, quando se fizer necessário, mediante critérios de avaliação técnica, num sistema de rodízio.

Estabeleceu, ademais, como proposta propiciar o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e de linguagem da criança, com maior independência nas atividades de vida diária e a socialização no meio ambiente. A condução dessa proposta ficaria, de acordo com o projeto, a cargo da Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação do Centro de Estimulação, em parceria com a FUMDEC e órgãos afins (GOIÂNIA, 1993c). Estariam envolvidos nessas ações: 2 psicólogos, 2 pedagogas, 2 professores de educação física, 2 assistentes sociais, 2 professores especializados em educação especial, 2 técnicos de enfermagem, 2 terapeutas educacional, 2 auxiliares de serviços de higiene e alimentação, 2 auxiliares de apoio administrativo. O Projeto previa como espaço físico 4 salas e um banheiro (GOIÂNIA, 1993c).

Na finalização da proposta, descreveram-se os resultados esperados: “implantação, estruturação e funcionamento do Centro de Estimulação Precoce para crianças portadoras de deficiência visual, cegueira e visão subnormal, onde o atendimento proposto visa proporcionar-lhes prontidão à fase pré-escolar e escolar” (GOIÂNIA, 1993c, p. 20), reforçando também o caráter compensatório da ação para a criança.

3.2.2.3 Projeto praça de esportes “Zumbi de Palmares”

Entre os vários Programas e Projetos apresentados, podemos citar o item “Os parceiros” do Projeto “*Praça de Esportes Zumbi de Palmares*”, que diz:

O instituto C&A, como financiador da construção da quadra e do playground. A arquidiocese de Goiânia, que vai ceder o terreno rebaixado onde se construirá a quadra e a parcela da praça fronteira à capela, onde se implantará o playground. A prefeitura de Goiânia, que por meio do Instituto de Planejamento Municipal – Iplan, fará a planta do projeto, bem como os serviços de terraplanagem que se fizerem necessários. A comunidade da Vila João Vaz, que será responsável pela conservação desse seu patrimônio (GOIÂNIA, 1993h, p. 02).

Esse projeto retoma a ideia da importância do jogo e do espaço de brincadeira, conforme já discutimos no capítulo 1, defendida por Mário de Andrade na década de 1930 e 1940. Sobre os parques infantis, este autor assim como o projeto em discussão valorizava as brincadeiras e os jogos infantis como modo de enfatizar o controle, a educação moral e a educação física (Khulmann Jr, 2005).

Por outro lado, o projeto estabelecia a argumentação de que a criação do “play ground” e da quadra de esportes poderia prevenir a marginalidade, haja vista que o terreno da construção era usado para o consumo de drogas. Nesse sentido a construção de uma quadra de esportes e de um play ground naquela localidade destinaria a proporcionar uma alternativa de lazer, eliminando um ponto de consumo e tráfico de drogas. Estavam envolvidos nesse projeto a Arquidiocese de Goiânia, com a cessão da área, o Instituto C&A, como financiador da construção, e a comunidade, como responsável pela conservação desse patrimônio (GOIÂNIA, 1993h).

3.2.2.4 Projeto ação da cidadania contra a miséria, a fome e pela vida de meninos e meninas de rua

Outro projeto que a FUMDEC apresenta nos anos 1990 é o de atendimento a meninos e meninas de rua do município de Goiânia em parceria com um Movimento Popular Nacional, denominado “*Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*”, e com a Universidade Católica de Goiás, assumido pelo “*Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil*” (Cepaj) daquela universidade.

O “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua” (MNMMR) é um movimento popular, fundado em 1985, que se originou do desejo dos educadores em criar espaços de articulação dos programas de atendimentos e dos próprios meninos e meninas de rua. É formado por um grupo de educadores e colaboradores voluntários. O MNMMR atua na defesa e promoção dos direitos das crianças e adolescentes das camadas populares do Brasil, buscando assegurar as políticas públicas para a criança e o adolescente. Seu princípio fundamental de atuação é considerar crianças e adolescentes como seres humanos em condição especial de desenvolvimento (BORGES, 2001).

O país passava, desde os anos 1970, por uma crise no modelo de desenvolvimento social no qual havia um crescimento de meninos e meninas de rua e a ausência de políticas públicas eficazes voltadas para esta problemática.

A comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), do menor, de 1976, já denunciava a existência de milhares de crianças e adolescentes carentes e/ou abandonados. Essa situação agravou nos anos 80. O problema do menor marginalizado e infrator ficava cada vez mais evidente, denunciando a estrutura política, econômica e social geradora de tal problemática. Com o agravamento dessa situação, além das medidas paliativas, foram criadas instituições de reclusão de menores, [...] e também surgiram várias organizações não governamentais (Ongs) ligadas à Igreja e algumas da própria sociedade civil, preocupadas com o problema que afetava toda a sociedade (BORGES, 2001, p. 24).

O Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil - Cepaj, foi criado em 1983, com a proposta de construir um espaço laboratório onde crianças e jovens marginalizados e delinquentes infratores e toxicômanos pudessem participar de uma comunidade organizada. Ao analisar a história da Aldeia Juvenil, Borges (2001), explica que este projeto passou por quatro fases: a de implantação - 1983 a 1984; a de repropor a Aldeia - 1984 a 1990; a do Cepaj - 1990 a 1998; a do Cepaj 1999 a 2001. A terceira fase, período em que essa instituição ganha o *status* de Centro de Extensão, constituindo entre suas ações “inserção e interferência nas políticas públicas relativas às áreas em que atuam e aos direitos do cidadão” (BORGES, 2001, p. 28), corresponde ao período de parceria com o programa da FUMDEC, em 1994.

A citada parceria resultou em um projeto o qual teve como proposta pedagógica, inicialmente, trabalhar com uma equipe de rua, com o objetivo de contactar, cadastrar e conhecer os meninos e meninas de rua, assim estabelecer vínculos educativos e monitorar a situação vivida por eles, promovendo uma maior conscientização sociopolítica daqueles meninos. Em seguida, o Projeto trabalhou com o atendimento de crianças e adolescentes, a partir de vivências de sua infância por meio de atividades lúdicas e formadoras, priorizando e apoiando o possível retorno à família e à escola bem como a permanência deles nesses ambientes, desvinculando assim gradativamente do espaço da rua (GOIÂNIA, 1994c).

Faz parte desse processo a transformação do Projeto Aldeia Juvenil em um espaço de preparação das crianças para a profissionalização, preocupando-se com a inserção das crianças e adolescentes no mundo do trabalho.

3.2.2.5 Projeto Criança - Cidade Viva

O Projeto “Criança - Cidade Viva” propõe desenvolver um trabalho sócio-educativo com crianças e adolescentes em situação de risco, priorizando os aspectos de educação, esporte, recreação, lazer e atividades culturais, além de iniciação para o trabalho, com vistas a prevenção da marginalidade social e construção da plena cidadania.

A meta de atendimento era de 10.000 crianças e adolescentes carentes e/ou em situação de risco, proporcionando-lhes o acesso a atividades de complementação escolar, esporte, recreação, cultura, lazer e saúde/nutrição.

O Projeto partia da concepção de que ajudaria conquistar a autopromoção “[...] tal concepção implica em permitir que a criança/adolescente adquira sua própria condição de criatividade, passando de objeto a sujeito de seu processo de desenvolvimento” (GOIÂNIA, 1993i, p. 08).

Nesse Projeto, percebemos a ideia da prevenção à marginalidade, como já apontava o “Código de Menores” nas versões de 1927 e de 1979 e de reafirmação também da defesa do atendimento à criança desvalida na busca de ela se superar dessa condição, já discutido no capítulo 1 desta dissertação, no diálogo com Schueler (2001).

Outro dado relevante é analisarmos os envolvidos nesse projeto: 1 coordenador do projeto; 10 técnicos de formação superior para equipe permanente de acompanhamento; 100 coordenadores de unidades operativas; 400 educadores sociais - curso superior incompleto; 100 merendeiras, curso primário completo, 05 motoristas, ensino primário completo (GOIÂNIA, 1993i). Vale ressaltar a ideia de que o educador social não tinha necessidade da formação superior completa.

3.2.2.6 Projeto Atenção a Crianças de 0 a 6 Anos

O Projeto de “Atenção a crianças de 0 a 6 anos” se compôs de Planos de trabalho. Inicialmente, fixou como período de execução de janeiro a dezembro de 1996. Identifica-se como “Programa/Ação de Atenção à criança de 0 a 6 anos”, tendo como serviço a “Educação Infantil mediante uma rede de creches públicas

municipais, concebidas enquanto espaço sócio-educativo de crianças” (GOIÂNIA, 1996).

No momento de justificar o Plano de Atendimento, o documento se expressa dizendo que a [...] ação educativa da creche deve ser incentivada, processada integradamente, levando em conta o interesse e as necessidades próprias da educação infantil e sua articulação sequenciada com a educação básica ou fundamental [...] (GOIÂNIA, 1996, p. 1). Observamos assim mesmo que há inicialmente uma ênfase ao caráter educacional no atendimento da criança de zero a seis anos, revelando uma influência do movimento nacional da década de 1990 em que aparecem formulações sobre a educação infantil, enfatizando a indissociabilidade entre os aspectos de cuidado e educação da criança pequena.

De uma parte, é de se esperar que determinados conteúdos escolares tornem-se objeto de preocupação da educação infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental. De outra parte, observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 13).

Em maio de 1997, foi encaminhado para o Conselho Municipal de Assistência Social um Plano de Atendimento para a criança de zero a seis anos de idade, com a proposição de continuidade das ações - manutenção -, referentes à atenção a essas crianças atendidas nas treze unidades de creches mantidas pela FUMDEC.

O ofício de encaminhamento do Plano descreve como metas propostas o atendimento de setecentas e vinte três crianças ao valor unitário mensal de R\$17,02 para o período de janeiro a dezembro de 1997, totalizando recursos federais na ordem de R\$ 147.665,52 em doze parcelas mensais de R\$12.305,46.

Nesse Plano de Atendimento, a justificativa se pauta na “[...] aglutinação de esforços públicos no sentido de garantir às crianças com direito à Educação Infantil-creche, condições favoráveis ao seu desenvolvimento físico-emocional e cultural, proporcionando-lhes um atendimento de qualidade” (GOIÂNIA, 1997, p. 2).

Até aqui, o Plano não tem muita inovação, mantém a perspectiva da Educação Infantil como assistencial e compensatória, propondo a creche como espaço sócio educativo, cultural; local de cuidado e abrigo para mães trabalhadoras.

Porém, em determinada parte do Plano observa-se uma inovação à medida que prevê na sua proposição a “formação continuada-atualização em educação infantil para todos os educadores de creche” (GOIÂNIA, 1997, p. 3). Nas metas traçadas, visualizamos, então, cinco eventos de formação dos educadores, possibilitando o acesso de quinhentas pessoas a essa formação.

Observa-se que, desse período em diante, as ações da FUMDEC passaram a ter de modo mais expresso uma influência direta do debate nacional voltado para a melhoria da qualidade e do direito à educação da criança pequena, como dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas, reafirmando as conquistas de lutas dos movimentos sociais legitimados na Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Afirmamos então que aquela preocupação com formação continuada dos educadores é uma ação nascente, resultante dos debates sobre a educação da criança de zero a seis anos e ainda da necessidade de formulação de políticas de formação profissional preconizada tanto no discurso dos pesquisadores e profissionais da educação quanto nas legislações para a Educação Infantil dos anos anteriores a 1997 (BARBOSA, 2006); (KRAMER, 2006).

3.2.3 Programa Implantação de Creches nos Bairros Carentes de Goiânia

3.2.3.1 Projeto de Construção de Creches

Com um caráter explicitamente compensatório, o documento *“Uma proposta para construção de creches”* se apresentava como um trabalho que consistia num detalhamento e atualização do Programa de implantação de creche nos bairros considerados “carentes” de Goiânia. Ao mesmo tempo, o Projeto descreve que

[...] milhares de crianças no município apresentavam-se às escolas aparentemente sem habilidades para lidar com o ambiente escolar. Tais crianças, a maioria oriundas de famílias pobres, não saem bem nas escolas e fracassam em adquirir as habilidades cognitivas básicas que, presumivelmente, lhes dariam acesso pleno e igual no sistema econômico (GOIÂNIA, 1990, p. 5).

Kramer (1992), ao discutir a origem dos programas de educação compensatória mostrando as causas da expansão do atendimento à criança no Brasil, relaciona um conjunto de fatores que determinaram essa ampliação, um deles deve-se

[...] ao desempenho escolar insuficiente das crianças chamadas “privadas” tanto educacionalmente quanto culturalmente. Essas crianças, provenientes de grupos minoritários da população, teriam sofrido grandes desvantagens em termos da falta de estimulação no seu ambiente familiar e da pobreza de linguagem de seus pais – principalmente de sua mãe. Ao chegar à escola elementar, essas crianças fracassariam por não terem vivido diversas experiências, anteriores à escolarização, fundamentais para o êxito no desempenho escolar (KRAMER, 1992, p. 28).

No estabelecimento das diretrizes e dos objetivos de atuação, o Projeto de construção das creches estabeleceu o atendimento à criança na faixa etária de três meses a seis anos nos aspectos referentes à alimentação, saúde, apego e compreensão, educação, recreação, socialização e segurança social. Além disso, previa a possibilidade de grupalizar as famílias para um trabalho social. São esses os objetivos apresentados no documento referente ao Projeto:

Proporcionar à criança atendimento no sentido de suprir as necessidades de seu desenvolvimento físico, emocional, mental e cognitivo ao nível da educação pré-escolar; Minimizar o problema de guarda e cuidados devido às crianças de mães trabalhadoras; Oportunizar às famílias carentes e economicamente ativas, condições de exercerem condignamente suas funções fora do lar; proporcionar condições às famílias carentes de se tornarem economicamente ativas; Possibilitar um desenvolvimento bio-psico-social sadio à criança atendendo-a nas suas necessidades básicas primordiais; proporcionar melhores condições de saúde às crianças assistidas pelas creches, com avaliação e acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das mesmas e posterior tratamento dos casos que apresentarem alterações; Prestar assistência médica e odontológica buscando a profilaxia e tratamento das enfermidades encontradas, inclusive com fornecimento dos medicamentos necessários; Promover entre as mães das crianças a educação em saúde através de noções básicas de higiene, alimentação, saneamento e aspectos determinantes das principais doenças, conscientizando-as em manter um melhor nível de vida e prevenir as doenças (GOIÂNIA, 1990, p. 11-12).

Ratifica-se, nesse documento, o caráter de cunho compensatório no atendimento à criança, demonstrando assim uma concepção de infância desconectada da visão da criança pertencente a uma sociedade de classes. “Encarar a infância dentro da sociedade de classes significa que não existe “a” criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social” (KRAMER, 1992, p. 24).

Existe nesse documento forte preocupação em garantir proteção à saúde, alimentação, cuidados de higiene, educação, socialização, partindo da hipótese que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil:

[...] as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser neles inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 1992, p. 24).

Um dado relevante ainda nesse documento são os critérios de seleção para o atendimento, em especial um deles, que é a criança não ser deficiente mental ou portador de doença infectocontagiosa (GOIÂNIA, 1990), afirmando assim a idéia da segregação entre o dito “normal” e o “não-normal”, em oposição a idéia de Almeida (2001) que questiona:

Não seriam, então, os portadores de necessidades educativas especiais parte desse todo? Entendemos essa reflexão como pertinente, pois se constitui como fundamental na construção de uma percepção, que, de fato, nos leve a uma sociedade inclusiva sem preconceitos, segregações ou marginalização (ALMEIDA, 2001, p. 109).

Desse modo, essa exigência contraria estudos e pesquisas que defendiam a integração ou inclusão destas crianças como objetivo de promoção do desenvolvimento global de cada criança, o aprimoramento de suas habilidades e capacidades.

Os ambientes inclusivos concorrem para estimular os alunos em geral a se comportarem ativamente diante dos desafios do meio escolar, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, os condicionamentos, a dependência que lhes são típicos, sejam normais ou pessoas com deficiências. (MANTOAN, 1997, p. 125).

O regime de funcionamento proposto era o de semi-internato, abrangendo horário de 7h às 18 horas de 2ª a 6ª, ficando estabelecido um plantão para entrega dos menores aos seus responsáveis até às 18 horas 30 minutos. Fica claro aqui uma concepção de tratamento da criança como “menor”, desprotegido e desvalido.

3.2.4 Programa Atendimento à Criança e Adolescente em Goiânia

3.2.4.1 Instalação e implementação dos conselhos tutelares

No que diz respeito à instalação, implantação e manutenção dos Conselhos Tutelares, é importante lembrarmos que estes órgãos, originaram-se a partir de 1990, quando houve a municipalização do atendimento à criança e ao adolescente, que passa a ser integrado. Houve ainda a implantação do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, que também aconteceu na rede estadual e municipal (BAZÍLIO, 2003, p. 39).

No Plano de Trabalho da FUMDEC de 1993, aparece prevista a criação, instalação e a implementação do Conselho Tutelar, em princípio, com quatro unidades regionalizadas no município de Goiânia. No ano de 1995, desenvolveu-se outro Plano de Trabalho no qual se propôs a manutenção dos quatro Conselhos Tutelares, visando a garantir o atendimento, a defesa e o cumprimento dos direitos das crianças de forma articulada com as entidades da área, sobretudo com o Juizado da Infância e da Juventude, Ministério Público, Conselhos Municipais, Estadual, Sociedade Cidadão 2000 (GOIÂNIA, 1995a).

3.2.4.2 Projeto atendimento à criança e adolescente de rua

Este projeto propunha um trabalho articulado com as instituições estaduais de áreas afins, objetivando concretizar a proposta de municipalização do atendimento à infância, como uma resposta à Constituição Federal de 1988 e ao ECA de 1990, bem como uma estratégia de redução dos índices relativos à problemática das crianças em situação de rua existente em Goiânia, no início dos anos 1990.

A proposta era o atendimento sócio-educativo na rua com equipes de “educadores sociais” de rua, os quais desenvolveriam uma ação de defesa e convencimento da criança para a adesão deste à programação a ser realizada através das Unidades Operacionais. Os sujeitos atendidos eram crianças de 7 a 11 anos, tendo como meta atingir 120 meninos e meninas de rua.

Nota-se que o projeto, assim como outros analisados em nossa pesquisa, apresenta pouco detalhamento. Cabe destacar a noção de que a criança deveria aceitar o auxílio, isto é, “ser convencida” sem haver qualquer discussão na justificativa do projeto sobre a real condição infantil de compreensão das consequências da vida social na rua, inclusive para segurança física daquelas crianças. Até que ponto as crianças têm sido educadas para compreender o significado das vivências da rua?

Isso exigiria uma discussão sobre o domínio conceitual e metodológico por parte dos educadores sociais, o que não é tratado no Projeto.

3.2.4.3 Projeto cidadão 2000 - atendimento a crianças de 7 a 14 Anos

De acordo com o projeto, dados fornecidos pela SEE e a SME, os indicadores revelavam que em Goiânia existia um total de 25.352 crianças evadidas das escolas públicas. Assim esse projeto se justificava, propondo parcerias entre a FUMDEC, a Sociedade Civil - classe empresarial e ONGs das comunidades periféricas de Goiânia.

A criança aparece no documento do Projeto como sujeito de direitos. Essa idéia, por outro lado, encontrava-se relacionada à noção de infância desprotegida e menor desvalido. Nesse sentido, a proposta assume ações socioeducativas descentralizadas nas comunidades periféricas onde se concentravam grandes índices de meninos e meninas em condições de abandono social, considerando-se a omissão do Poder Público e Sociedade Civil. Afirma-se no Projeto que a meta era a: “Redução do número de meninos perambulando nos centros da cidade, propõe-se como eixo básico uma programação com atividades ocupacionais - artesanato, trabalhos manuais e outros, respaldados numa metodologia de Educação pelo Trabalho” (p. 09). A meta proposta era o atendimento de 2000 crianças de 7 a 11 anos e 350 famílias. É fundamental destacarmos que esta meta traduzida pelo projeto lembra as análises já apontadas por Marcílio (2006).

3.2.4.4 Projeto ações preventivas/comunitárias

É com o objetivo de prevenir que aparecem delineadas as ações que têm como estratégia “estar reduzindo de forma significativa os índices relativos à problemática existente em Goiânia; como também a violência contra essas crianças” (GOIÂNIA, 1993e). Nos objetivos traçados, também se propõe reduzir: o processo de consolidação dos meninos na rua; maus tratos e abandono, na perspectiva do retorno e fortalecimento dos laços familiares desses grupos em via de marginalização (GOIÂNIA, 1993e; GOIÂNIA, 1995a).

Em 1993, existia um Plano de Trabalho específico para trabalhar com as famílias “abandonadas pela destituição, pobreza e exclusão do acesso a bens, serviços e riquezas” (Goiânia, 1993e). Essa ação visava a articular as família no conjunto de experiências junto às crianças e adolescentes, na perspectiva de garantir grupos de produção e geração de renda, buscando garantir o art. 19 do ECA, que trata sobre a responsabilidade da família enquanto a primeira agência social para efetivação dos direitos referentes à vida, à alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade (Goiânia, 1993e).

Um aspecto que se faz imprescindível ser discutido é a relação entre a educação e o trabalho. Todos os Programas, Projetos e Planos de Trabalho que organizam o atendimento socioeducativo mencionam, mesmo de forma superficial, essa relação, que inegavelmente têm suas razões de classe: enquanto os setores populacionais médios e dominantes da nossa sociedade maximizam a infância de seus filhos, aos pobres impõe-se a brevidade desta etapa da vida e lhes impõe obrigações de adultos.

O trabalho infantil tem sido uma atividade muito comum no município de Goiânia, conforme consta nos documentos pesquisados, entre eles o *Projeto Acompanhamento e Assistência à Criança e Jovem em Situação de Subemprego* (GOIÂNIA, 1993b). Ao estabelecer metas, o citado Projeto prevê o atendimento a oitocentos e quinze (815) crianças em situação de subemprego.

Os trabalhadores infantis, na maioria dos casos, são constituídos pelas vítimas da miséria. Considerando-se essa realidade, trabalhar para ajudar na renda familiar. Em muitos casos, o trabalho retira da criança a oportunidade de frequentar

adequadamente a escola. Há, por outro lado, situações como a de pequenos proprietários de terras ou comércios, que dependem do trabalho de toda família para manter a produção, mas, apesar disso, conseguem assegurar às suas crianças o direito de estudar e, portanto, conseguem estar regularmente matriculadas na escola.

Diante da baixa escolaridade e desprovidas de qualificação profissional, a consequência acaba sendo a redução salarial. Conforme Ferreira (2001), a situação sociocultural brasileira também favorece a criança a trabalhar. A estrutura familiar, o nível de escolaridade dos pais, os lares chefiados por mulheres - mulheres estas que em geral ganham menos que os homens e assumem empregos de menor status ou que acreditam que devem permanecer em casa para cuidar dos filhos até que eles cresçam mais - são fatores influenciadores para esta ação do trabalho infantil.

Trabalho não remunerado realizado em residências, na agricultura, além de outras funções no comércio formal e informal, é preocupante. A situação destas crianças é delicada, pois a educação, saúde e nutrição são deixadas para segundo plano. Aqui cabe salientar que as famílias são estruturadas em modelos diferenciados, distanciando-se, não raras vezes, do modelo idealizado pelas elites: as crianças não têm tempo para usufruírem do lazer, embora tenham direito. Nesse contexto, as crianças pobres, doentes e que trabalham em condições inadequadas, passaram a ser duplamente exploradas: primeiro, privadas do mundo infantil, do lúdico, e, segundo, assumiram cedo o mundo do trabalho.

Alguns estudos desenvolvidos no Brasil, como o de Ferreira (2001), apontaram que crianças estão expostas a diversos tipos de trabalhos como: coletores de lixo, intermediação de drogas, olarias, canaviais, carvoarias, dentre outros. Tais atividades expõem as crianças a muitos riscos tais como: acidentes, mutilações, e até mesmo a morte. Por isso há várias críticas de pesquisadores ao governo brasileiro, para eles este último ao menos poderia extinguir os trabalhos realizados nestes ambientes.

Os estudos de Ferreira (2001) ainda revelaram que os salários pagos às crianças, quando existiam, eram muito inferiores aos dos adultos. Concluiu-se, então, que essas crianças não são valorizadas por seus trabalhos, não têm direito à escolarização, e a maioria está nas condições de analfabetismo.

Além do trabalho pesado, da carência de alimentação, crianças e adolescentes brasileiros convivem com outro elemento diariamente presente em seu

conjunto familiar ou nas ruas: trata-se da violência. É possível constatar que grande parte expõe-se a riscos cotidianos no próprio lar ou nas ruas, locais em que é comum a presença de trabalhadores infantis como: engraxates, manobristas, lavadores de carros, camelôs, sem falar das pequenas sentinelas de postos de drogas ou outra função a serviço do crime que se inseriram nesse quadro, bem como os que vendem o próprio corpo para a sobrevivência.

A realidade do trabalho infantil em regiões em processo de desenvolvimento econômico acaba por ser visto com naturalidade, o que também, de acordo com Ferreira (2001), é a realidade em países ricos e industrializados, que já utilizam avançadas tecnologias. “Regiões do Sul da Europa são especificamente citados por contratarem crianças principalmente nas atividades de caráter sazonal, comércio de rua, pequenas oficinas ou trabalho à domicílio” (FERREIRA, 2001, p. 46).

O Estatuto da Criança e Adolescente - ECA - proíbe o trabalho de crianças e adolescentes menores de 14 anos, (art. 60): “É proibido qualquer trabalho a menores de catorze anos de idade salvo na condição de aprendiz.” Esse direito expresso em Lei, no entanto, não existe de fato, o que pode ser comprovado pelas estatísticas alarmantes sobre o trabalho infantil, pois chegam à 8 milhões de trabalhadores infantis.

O trabalho precoce é a principal causa do afastamento das crianças e adolescentes da escola. Ocorre o cansaço físico da exaustiva jornada diária, o que prejudica a aprendizagem, além de dificuldades financeiras tornarem necessárias as contribuições com a renda familiar.

De acordo com as estatísticas da ONU do início dos anos 2000, existia uma estimativa de 165 milhões de crianças de 5 a 14 anos de idade vítimas do trabalho infantil com condições precárias. No Brasil, a média estava em torno de 6,33% de crianças trabalhando (FERREIRA, 2001).

Como apontou a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), OIT e UNICEF (2003), o trabalho infantil tem uma história antiga no Brasil e no mundo, e ainda não teve um final.

As ponderações feitas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que realiza uma continuada observação a respeito da precariedade econômica e social, mostram que um dos principais agravantes da exclusão social e a pobreza intensiva é o desemprego, na qual o indivíduo permanece à margem da sociedade, desencadeando o fracasso social e o rompimento da cidadania.

Rizzini (1999) mostra que ocorreu no ano de 1998 um movimento denominado “Marcha Global” contra o trabalho infantil, da qual participaram 99 países, cujo objetivo foi alertar a população para a grave situação da infância no mundo. Este Movimento ocorreu em fevereiro na Praça da Sé (SP) e contou com cerca de 4.000 pessoas

Entre os movimentos que tomam iniciativa pela busca da erradicação do trabalho infantil apresentamos o “Programa de Erradicação do Trabalho Infantil” (PETI) que, de acordo com o UNICEF, foi implantado no ano de 1996, funcionando até os dias de hoje, com a finalidade de retirar crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de trabalhos com índice de periculosidade.

O Programa trabalha com três eixos: bolsa criança cidadã, trabalho educativo com geração de emprego e renda às famílias e, ainda, previsão do controle social por meio das comissões de erradicação do trabalho infantil.

Através da nossa pesquisa podemos perceber que as medidas de combate ao trabalho infantil não têm sido suficientes para enfrentar o problema, mesmo com todas as ações governamentais e não-governamentais, ações de Programas, informações de prevenção, ainda não são suficientes, apesar das contribuições das famílias, das escolas e entidades sociais, submetidas a elevados índices de exploração do trabalho infantil.

3.2.4.5 Projeto núcleos de educação comunitária

Na justificativa dos referidos Planos de Trabalhos contidos no Projeto “Núcleo de educação Comunitária”, observamos que, em relação ao atendimento socioeducativo, esses propuseram assegurar os vínculos familiares, a permanência da criança e do adolescente na escola e na comunidade de origem. Esta ação envolvia a criação de Unidades de Atendimento na periferia da Capital, mantendo projetos de profissionalização e encaminhamento ao mercado de trabalho. O Documento aponta a preocupação da Prefeitura Municipal de Goiânia em assegurar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Para isso, esclarece que ele propôs uma política integral de atendimento, através de ações próprias, e, ou conveniadas, abrangendo, nessa linha, ações voltadas para o acompanhamento e

assistência sociofamiliar. Dessa maneira implantou um Serviço de Apoio às famílias “mais carentes” cujas ações abrangiam desde o fornecimento de cestas básicas temporárias, reformas, e, ou, construção de moradias, encaminhamento de pais e familiares a empregos até trabalhos contínuos de orientação familiar.

Como se pode notar, este Projeto abrangeu ações de cunho paliativo e coadunava com as indicações e proposições de programas dos Organismos Internacionais, conforme analisa Barbosa (2008) e Marquez (2006).

Podemos ainda inferir que ao propor o atendimento à infância na família, esse Projeto cede às orientações/pressões dos organismos Internacionais conforme referenciado no capítulo 2 dessa dissertação.

3.2.4.6 Projeto atendimento à criança e adolescente de 7 a 18 anos

Considerando a criança e o adolescente de 7 a 18 anos, a proposta era o desenvolvimento de um trabalho socioeducativo com vistas à prevenção da marginalidade social aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, proporcionando assim um trabalho permanente socioeducativo, no qual eram priorizados os aspectos referentes à educação, esporte, recreação, atividades culturais, de iniciação profissional e profissionalização. Estabelecia como meta o atendimento de 960 crianças e a manutenção de sete núcleos de educação comunitária em bairros periféricos da capital (GOIÂNIA, 1995b).

No eixo de atendimento às Crianças de Rua, os Planos de trabalho desse Projeto preconizam em suas justificativas a necessidade de o poder público atuar juntamente com a sociedade civil organizada, conforme preceitua o ECA no seu artigo 4º. Esse discurso se expressa em parte nas afirmativas dos documentos elaborados pela FUMDEC, demonstrando a necessidade do fortalecimento dos vínculos e a importância da permanência da criança no seio familiar e comunitário, desenvolvendo ações efetivas e sistemáticas junto às famílias, com atividades de apoio e suporte financeiro temporário a elas (GOIÂNIA, 1995b).

Tais ações têm fundo caritativo e não se refere diretamente aos direitos plenos dos diferentes cidadãos.

3.2.4.7 Projeto atenção integral à criança e ao adolescente

É na tentativa de superação do impasse entre a educação e a preparação para o trabalho que observamos os Programas e Projetos da FUMDEC vinculando a perspectiva de atendimento socioeducativo ao trabalho e a profissionalização, inclusive com a criação, em 1991, do *Centro de Convivência: centro de orientação socioeducativa e profissionalizante* em parceria com o Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Aqui vale destacar o financiamento significativo solicitado pela Prefeitura de Goiânia no valor de R\$700.000,00, sendo R\$437.640,80 em agosto e R\$262.359,20 em outubro do corrente ano de 1997.

Nossas análises mostram que os documentos pesquisados concebem a profissionalização como uma forma de alto grau de eficácia de reinserção social das crianças e adolescentes numa perspectiva de prevenção, “[...] pois intervir nesse processo poderia vir a impedir que outras crianças saíssem de suas comunidades, repetindo o processo de ida às ruas[...]” (SANTANA et al, 2005). Nessa perspectiva, profissionalizar meninos e meninas seria uma forma de inseri-los no mercado de trabalho futuramente, evitando a estada na rua.

Faz-se importante entendermos a relação Educação e Trabalho, para que possamos esboçar nossa opinião sobre o modo com a FUMDEC concebeu essa relação. De acordo com Frigotto (1999a), podemos perceber que a explicação do papel social da educação ou ainda especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana são marcados por concepções conflitantes.

No plano da concepção da realidade histórica não estamos, pois, diante de um novo, mas apenas de questões e problemas que assumem um conteúdo histórico específico dentro das novas formas a sociabilidade capitalista. Na verdade, são questões que engendram um velho debate travado, não apenas no âmbito da economia clássica liberal (Adam Smith e Stuart Mill) e a clássica marxista (Marx e Engels), mas, mais amplamente no conjunto do pensamento que embasa o ideário da sociedade capitalista e das perspectivas que lhes são antagônicas (FRIGOTTO, 1999a, p. 29).

Podemos afirmar, a partir de um referencial marxista, que trabalho é a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, história, o mundo

humano, quer dizer, o ser humano. “Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental” (FRIGOTTO, 1999a, p. 31).

A educação é concebida como uma prática social, atividade humana e histórica que se define nas relações sociais, no embate entre grupos, sendo uma forma de relação social. “O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas)” (FRIGOTTO, 1999a, p. 31).

Lembramos que a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de “condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais)” (FRIGOTTO, 1999a, p. 32), capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das diversas necessidades do ser humano. Nesse sentido, Frogotto (1999a) afirma que está no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se a própria condição humana (FRIGOTTO, 1999a).

Com base nessas premissas e nas análises dos documentos pesquisados, afirmamos que os Programas e Projetos que propunham a profissionalização, com intuito de preparação meramente instrumentalista para o mercado de trabalho, não tinham uma visão crítica da relação entre trabalho e educação, não conseguindo compreender em profundidade e complexidade a mediação entre o trabalho manual, produtivo com o trabalho intelectual. Essa forma implica “na supressão da relação capitalista que, predominantemente, transforma o trabalho de criador da vida humana em alienador da vida do trabalhador” (FRIGOTTO, 1995, p. 32), sendo que esse processo se inicia desde a infância.

3.2.5 Programa de proteção especial - crianças em situação de risco social e pessoal

3.2.5.1 Projeto de atendimento a menino e menina de rua em Goiânia (educação social de rua e atendimento)

No projeto “Atendimento a menino e menina de rua em Goiânia - educação social de rua e atendimento”, eram desenvolvidas ações de contato nas ruas com

crianças, havendo o encaminhamento delas para Unidade de Atendimento e/ou Casa Noite, e Casas de Convivência.

Nele propunha-se o acompanhamento dos meninos e meninas de rua da região metropolitana, contactando-os, cadastrando-os e conhecendo-os, isto é, devia “[...] monitorar a situação vivida pelos meninos bem como construir vínculos educativos [...]” (GOIÂNIA, 1994c).

É importante ressaltar que para a realização desse projeto estavam envolvidos a Prefeitura de Goiânia - Cidadão 2000 -, o Governo Estadual - Medidas Socioeducativas - Liberdade assistida -, semiliberdade e internação para autor de ato infracional.

3.2.5.2 Crianças e adolescentes na condição de pedintes com caixinha, mendicância em geral, flanelinhas e outros

Consideramos como dado relevante na pesquisa documental a “descoberta” do documento sobre a *“Proposta de Trabalho Conjunto a ser desenvolvida junto às crianças e adolescentes, que estão na condição de pedintes com caixinha, mendicância em geral, flanelinhas e outros”*. Essa Proposta objetivava buscar alternativas conjuntas e articuladas de atendimento às crianças e ou adolescentes que estão nas ruas “na condição de pedinte com caixinha, mendicância e flanelinhas” (GOIÂNIA, 1994d, p. 4).

De acordo com o Documento, a meta do Projeto era atender crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 18 anos incompletos, de ambos os sexos, que estão nas ruas naquelas condições já citadas. Tinha como metodologia o trabalho de abordagem com uma equipe de setenta e quatro educadores sociais distribuídos em quatro turnos de trabalho de modo a contemplar o trabalho vinte e quatro horas por dia. Ainda como parte da metodologia, as crianças com idade inferior a sete anos que eram encontradas em situação suspeita ou em mendicância seriam encaminhadas ao S.O.S CRIANÇA, instituição que fazia parte da “Sociedade Cidadão 2000 pelos direitos da criança”, instituição já discutida em nosso trabalho dissertativo.

Nota-se que havia previsão de se encontrar na situação de precariedade as crianças de zero ano! Ora, isso parece indicar aspectos relativos ao abandono de crianças desde tenra idade, havendo uma relação de “crianças de creche” e “crianças abandonadas”. De fato como mostra Barbosa (1999) a história do atendimento de crianças pobres em creche foi por diversas vezes relacionadas à idéia de “abandono”, o que poderia estar na essência deste projeto da FUMDEC.

3.2.5.3 Projeto um teto uma criança

Na justificativa do Projeto “Um teto uma criança”, apresentou-se o dado sobre a especulação do mercado imobiliário em Goiânia. As condições de habitação dos trabalhadores eram determinadas por esse mercado, impossibilitando o acesso à casa própria, com condições mínimas de infra-estrutura, o que, segundo o Documento, naquela época estava aumentando assustadoramente o número de áreas de posse e loteamento clandestino.

Considera-se no Projeto que havia, naquele contexto, uma ameaça ao direito à moradia, ficando comprometida a estrutura familiar, uma vez que “é um teto digno o primeiro referencial de instrumentalização na garantia do direito da criança/adolescente ser criado e educado no seio de sua família” (GOIÂNIA, 1994a, p. 03).

O projeto visava a garantir a crianças e jovens que vivem na rua a implantação de uma política de ações integradas que lhe propiciassem o resgate de sua cidadania. A meta era construir 100 unidades habitacionais para o atendimento de 100 famílias de meninos de rua sendo que as famílias seriam envolvidas em todas as fases do trabalho, “especificamente na etapa de construção e ou melhoria habitacional, quando fará opção pelo sistema de auto-gestão e/ou ajuda mútua”. Os recursos eram advindos de parte dos recursos orçamentários da prefeitura e parte de empresários, o que, segundo nosso entendimento, demonstra o processo de constituição de parceria público-privado, desobrigando o Estado a assumir os projetos de sua responsabilidade. Ao mesmo tempo mostra a política de consenso conforme já apontamos no capítulo 2 dessa dissertação e também Schueler (2001); Kuhlmann Jr (2005); Stearns (2006).

3.2.5.4 Projeto manutenção dos conselhos tutelares

O projeto “Manutenção dos Conselhos Tutelares”, de apenas três páginas, previa a manutenção de um mês de atividades dos quatro Conselhos tutelares localizados em Goiânia, com regular situação de atendimento/defesa – cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes -, de forma articulada com as entidades da área, sobretudo com o Juizado da Infância e Juventude, Ministério Público, Conselho municipal, estadual, Sociedade Cidadão 2000 e Obras de retaguarda.

Um dado relevante nesse projeto é o número de atendimentos feitos pelo Conselho Tutelar no período de fev. de 1994 a abril de 1995: “[...] os quatro Conselhos Tutelares atenderam: 5053 ocorrências recebidas 1495 casos em acompanhamento 3460 encaminhamentos já efetivados”, demonstrando o alto índice de casos atendidos, dado preocupante sobre a violência contra a criança, haja vista que esses números representam apenas os casos notificados, deixando velados os não registrados juntos aos órgãos competentes.

3.2.5.5 Projeto atendimento a crianças e adolescentes com direitos violados ou ameaçados

Com o projeto “Atendimento a crianças e adolescentes com direitos violados ou ameaçados”, a prefeitura busca garantir e assegurar o atendimento integral a 320 crianças de 7 a 11 anos que estejam com seus direitos violados ou ameaçados, tentando assim minimizar ou evitar os graves riscos a que ficam expostos.

A proposta foi “[...] executar ações voltadas para a criança e o adolescente em situação de rua de nossa capital” (GOIÂNIA, 1995b, p. 02). O atendimento é desde o espaço da rua até o encaminhamento às Unidades de referência, à família, à escola e ao trabalho, bem como o acompanhamento dessas crianças.

Estavam envolvidos nesse Projeto Educadores sociais do Cidadão 2000, e técnicos, com assessoramento das Universidades, do movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua e Órgãos de defesa de direitos da criança e do adolescente. Previa ainda o suporte financeiro provisório a 100 famílias através de fornecimento de cestas básicas, construção ou reforma de moradia.

3.2.5.6 Projeto atendimento a crianças e adolescentes com HIV/Aids

O último projeto pesquisado atende crianças e adolescentes com Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS. Tem como eixo de desenvolvimento o trabalho preventivo com grupos de crianças e adolescentes de rua e das Unidades da Sociedade Cidadão 2000, bem como formação de profissionais que atuam junto a estes. Vale ressaltar que também é um programa desenvolvido em parceria com a secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social - MPAS.

3.2.6 Programa Brasil Criança Cidadã

3.2.6.1 Plano de atendimento

Um dos Programas executados pela Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário foi o “*Brasil Criança Cidadã*”, em 1995, também uma ação compartilhada com os governos Federal e Estadual.

Em parceria com os governos estaduais e municipais o BRASIL CRIANÇA CIDADÃ, objetivando a ampliação e melhoria da atenção a essas crianças, apoiará programas e projetos executados por entidades governamentais e não-governamentais nos municípios brasileiros (BRASIL, 1995, p. 11).

As diretrizes deste Programa preconizavam ações e serviços que possibilitassem “reverter os perversos indicadores de baixa escolarização, repetência, evasão e de formação da cidadania das crianças brasileiras”, indicadores que levavam “para a marginalização, especialmente aquelas pertencentes aos segmentos mais vulneráveis da sociedade - as famílias pobres” (BRASIL, 1995, p. 09).

Para contemplar sua eficácia, o programa propunha “sem tolher a criatividade, nem desconsiderar as especificidades locais e regionais”, atividades de reforço escolar visando a superar as dificuldades escolares, atividades ligadas a saúde tais como exames, noções de higiene e prevenção de doenças, atividades esportivas e de lazer, com acesso a jogos e brincadeiras, atividades culturais

oportunizando contato com variadas linguagens, atividades de orientação para o trabalho propiciando o desenvolvimento de conteúdos, habilidades e atitudes com relação ao mundo do trabalho, atividades de educação ambiental, ações voltadas para a emergência e o fortalecimento da consciência ecológica e ainda atividades de orientação e apoio familiar, proporcionando oportunidades de superação de problemas que afetam as relações familiares.

3.2.6.2 Plano de atendimento socioeducativo à criança e adolescente de 7 a 14 anos

A proposta do “Plano de atendimento socioeducativo à criança e adolescente de 7 a 14 anos” era o desenvolvimento de um trabalho permanente socioeducativo, priorizando os aspectos referentes à educação, esporte, recreação, atividades culturais e de oficinas de ocupação com vistas à defesa da criança cidadã.

Era desenvolvido pela FUMDEC em convênio com Cidadão 2000, Ministério do Bem-Estar Social e a Fundação Legião Brasileira de Assistência - Superintendência Estadual de Goiás.

A meta de atendimento eram 3000 crianças de 7 a 14 anos, e assim o financiamento é expresso no plano com o valor de R\$25,00 por criança, totalizando R\$474.60,00. Esse valor foi solicitado a MPAS/SAS - Secretaria Assistência Social via Conselho Estadual de Assistência Social (GOIÂNIA, 1996a, p. 03).

3.3 As Concepções de Criança e Infância nas Ações da FUMDEC Dirigidas às Crianças de 0 - 6 Anos de Idade

Apresentamos a seguir uma síntese das noções de infância e criança mencionadas nos diferentes documentos da FUMDEC, bem como as ações dirigidas às crianças de 0 a 6 anos.

Quadro 3 - Noções de Infância e Criança retratadas nos diferentes documentos institucionais da FUMDEC expressas por programas e projetos

PROGRAMAS E PROJETOS	ANO	NOÇÕES	
		Criança	Infância
1 – Programa Recriação	1987	Criança e adolescente dependente – Criança e Jovem carente	Menor
2 - Programa Atendimento ao menor de 0 a 6 anos.			
2.1 - Projeto Creche domiciliar	1989	“É interessante notar que os novos conceitos decorrem fundamentalmente da nova clientela a ser atendida, que necessita do serviço de guarda e educação das crianças.” “No Brasil as experiências sociais de atenção e guarda de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses têm sido altamente diversificadas, oscilando os motivos ora vinculados à necessidade decorrente do trabalho/incorporação da mulher no mercado de trabalho, ora vinculado as preocupações de prevenção da marginalidade do menor.”	Menor que necessita de guarda e prevenção à marginalidade.
2.2 – Projeto Implantação do Centro de Estimulação Precoce	1993	“Surge da necessidade de promover atendimento técnico pedagógico visando a normalização da criança deficiente visual”. “Os fundamentos que nortearão a proposta educacional de trabalho é o de uma abordagem sócio cultural dialógica, comprometida com o processo de crescimento e desenvolvimento da criança”	Criança especial-Deficiente visual
2.3 – Projeto Praça de Esportes “Zumbi de Palmares”	1993	Ideia do cuidar... “os pais e responsáveis, que estão em outras atividades – sejam culturais, esportivas ou religiosas – possam ter onde deixar suas crianças menores	“Menores”
2.4 Projeto Ação da Cidadania contra a Miséria, a Fome [e pela Vida] de Meninos e Meninas de Rua	1993	Criança – sujeito de direitos	As determinações econômicas, político-sociais e histórico-culturais são as responsáveis pela atual situação da infância e da adolescência no Brasil. Partindo desse princípio geral, as ações/atividades devem ter o papel fundamental de contribuir na formação da consciência crítica e na organização dos meninos e jovens das classes populares, principalmente os de rua, no sentido de que eles sejam interlocutores de seus direitos, inclusive na busca de suprimento das suas necessidades mais básicas.
2.5 – Projeto Criança – Cidade Viva	1993	Ação preventiva “[...] Criança Cidade viva – o qual visa promover, formas de atendimento de caráter preventivo”	Sujeito de Direitos
2.6 – Projeto Atenção a crianças de 0 a 6 anos	1996	Compensatória “A ação educativa da creche deve ser incentivada, processada integralmente, levando em conta o interesse e as necessidades próprias da educação infantil e sua articulação seqüenciada com a educação básica ou fundamental”	Sujeito em desenvolvimento e portador de direitos.
3 – Programa Implantação de Creches nos bairros carentes de Goiânia.			
3.1 – Projeto de Construção de Creches	1990	Idéia compensatória “[...] milhares de crianças em nossa cidade apresentam-se às escolas aparentemente sem as habilidades para lidar com ambiente escolar. Tais crianças, a maioria, oriundas de famílias pobres, não saem bem nas escolas e fracassam em adquirir as habilidades cognitivas básicas que, presumivelmente, lhes dariam acesso pleno e igual no sistema econômico”	Criança pobre com baixo capital cultural. Infância “privada de cultura”
4 – Programa Atendimento à Criança e Adolescente em Goiânia			
4.1 - Instalação e Implementação dos conselhos tutelares	1993	“Os conselhos tutelares são de suma importância para consolidação e implementação do ECA no Município”	Sujeito de Direitos

4.2 Projeto Atendimento a Criança e Adolescente de rua	1993	Sujeito de direitos	Menor desvalido
4.3 – Projeto Cidadão 2000I – Atendimento a Crianças de 7 a 14 anos	1993	Menor desvalido – sujeito de direitos. Ações sócio-educativas descentralizadas nas comunidades periféricas onde se concentram grandes índices de meninos em condições de abandono social considerando a omissão do Poder público e Sociedade civil. “Redução do número de meninos perambulando nos centros da cidade” “Propõe-se como eixo básico uma programação com atividades ocupacionais - artesanato, trabalhos manuais e outros, respaldados numa metodologia de Educação pelo Trabalho” (p.09).	Meninos em condição de abandono
4.4 – Projeto Ações Preventivas/Comunitárias	1993	“Ao conceber, a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, o ECA assume seu valor como ser humano. A família pode e deve favorecer essa condição.”	Infância Desprotegida
4.5 – Projeto Núcleos de Educação Comunitária	1994	Criança Sujeito de direito – “com o advento da nova legislação menorista”	Infância Desprotegida
4.6 - Projeto Atendimento à Criança e Adolescente de 7 a 18 anos	1995	“Desenvolvimento de um trabalho sócio-educativo com vistas à prevenção da marginalidade social”	Sujeito em situação de vulnerabilidade social
4.7 Projeto Atenção Integral à Criança e ao Adolescente	1997	Criança Cidadã – sujeito de direitos	Infância Desprotegida
5 – Programa de Proteção Especial – Crianças em situação de risco social e pessoal			
5.1 – Projeto de atendimento a Menino e Meninas de rua em Goiânia (educação social de rua e atendimento)	1994	Menino de rua	“O atendimento ao menino de rua, que se encontra na faixa etária que corresponde à infância, deve ter como referências prioritárias de vida a ESCOLA e a FAMÍLIA” (p.04)
5.2 - Crianças e Adolescentes na condição de pedintes com caixinha, mendicância em geral, flanelinhas e outros	1994	Quando nas ruas, estas crianças e adolescentes na situação de mendicância, pedintes com caixinhas e flanelinhas estão cada vez mais distanciando da proteção familiar e comunitária, contrariando o disposto no Estatuto da Criança e Adolescente	Crianças nas ruas em situação de risco social, sujeito portador de direitos
5.3 um teto uma criança	1994	Garantir a crianças e jovens que vivem na rua a implantação de uma política de ações integradas que lhes propiciem o resgate de sua cidadania Criança sujeito de direito “[...] ameaçado o direito à moradia, fica comprometida a própria estrutura familiar, uma vez que é um teto digno o primeiro referencial de instrumentalização na garantia do direito da criança e adolescente ser criado e educado no seio de sua família.”	Sujeito de direito “[...] as que vivem na rua sujeitos de direitos”
5.4 - Projeto Manutenção dos Conselhos Tutelares	1995	Criança sujeito de direito	Infância Protegida
5.5 – Projeto Atendimento a Crianças e Adolescentes com direitos	1995	“Com o surgimento do ECA e as constantes mudanças de concepção a respeito da infância e a juventude no Brasil, a Prefeitura de Goiânia aboliu de suas ações as práticas assistencialistas e convencionais, adotando práticas inovadoras onde busca-se, fundamentalmente, assegurar e garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes de nossa capital”	Sujeito de Direitos
5.6 Projeto Atendimento a Crianças e Adolescentes com HIV/AIDS	1996	Criança em situação de risco pessoal e social	Infância Protegida

6 – Programa Brasil Criança Cidadã.			
6.1 Plano de Atendimento	1995	Criança Cidadã – sujeito de direitos	Infância protegida / Infância pobre é caminho para a marginalização "O programa apoiará ações e serviços (...) que possibilitem reverter os perversos indicadores (...) dirigindo-as para a marginalização, especialmente aquelas pertencentes a famílias pobres.
6.2 – Plano de Atendimento Sócio Educativo a criança e adolescente de 7 a 14 anos	1996	Criança Cidadã – sujeito de direitos	Infância Protegida

A identificação das noções de Infância/s e Criança/s presentes nos seis Programas Gerais e Projetos Específicos desenvolvidos pela FUMDEC entre 1987 até 1997, em Goiânia, consideradas as diferentes designações linguísticas na realidade demarcam os dois paradigmas:

- a) assistência ao menor carente de cunho assistencialista e compensatória, preventiva da marginalização social da qual são portadores em potencial;
- b) assistência como direito social e dever do estado, como Política de Seguridade Social ou contributiva, entendida como uma forma de proteção à família, à infância, à adolescência e à velhice; tal como preconizada pela Constituição Cidadã de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS - de 1993 .

Apesar desses documentos legais e normativos formalmente avançarem na compreensão da infância e da criança, agora não mais como Menor carente mas como Sujeito portador de direitos, mesmo nos Programas e Projetos que aparecem estas novas formulações, no essencial foram mantidos.

Torna-se importante ressaltar que o caráter que orientou as formulações programáticas da FUMDEC, destinadas às crianças de 0 a 6 anos de idade, acabou condicionando a constituição e configuração de dois espaços educacionais distintos, tanto no âmbito do que lhe é pertinente, quanto no campo da assistência social: creche e pré- escola.

As ações programáticas foram destinadas, conforme demonstradas nos quadros 3 e 4, à Infância pobre vulnerável à marginalização social. Portanto, seria necessário controlá-la, torná-la regrada, e protegida, guardá-la. Desse modo, os Programas e Projetos são portadores de ações de cunho compensatório com nítido caráter político clientelista-populista conservador.

A centralidade determinada pelas políticas nacionais da assistência social - especialmente emanadas da Legião Brasileira da Assistência - LBA - expressa-se como uma prova ideológica e propagandística de que os poderes públicos estão preocupados com a situação de miserabilidade social a que essas parcelas da população goianiense estão submetidas.

As noções de criança e infância oscilam entre várias significações: “menor”, “carente”, “desprotegida”, “desvalida”, “de rua”, “especial-deficiente”, “abandonada”, com “baixo capital cultural”, enfim, “menor pobre”.

Tal concepção é ratificada teoricamente pela nossa opção de conceptualizar Infância e Criança como construções histórico-sociais-culturais, portanto determinadas (instituídas e instituintes, dialeticamente) pelas condições sociopolíticas de um tempo social e uma temporalidade histórica movimentada pelas ações contraditórias das diferentes classes sociais que, em última instância, disputam, no jogo político, a hegemonia de classe.

Segundo Rizzini; Rizzini (2004), “a institucionalização da criança era um mecanismo de controle social, que passou a suprir a educação familiar na sociedade, e era compreensível que esta atuasse, também, como uma instância construtora de futuros cidadãos” (p. 54).

A história do atendimento em creches e pré-escolas no Brasil é marcada pela atuação da área da Assistência Social, com a criação do Projeto Casulo pela antiga LBA - Legião Brasileira de Assistência, na década de 1970 (KRAMER, 1995).

A LBA foi extinta em 1995 e, a partir de 1996, essa ação foi assumida pela então SEAS - Secretaria de Estado de Assistência Social -, sob a denominação de “Programa Creche Manutenção”. No ano de 1999, os serviços prestados pela rede de creches e pré-escolas, assim como os destinados a idosos e pessoas com deficiência, passaram a ser considerados, no âmbito da Assistência Social, serviços continuados, denominados “Serviços de Ação Continuada - SAC” (BRASIL, 2008).

As ações previstas e desenvolvidas pela FUMDEC ofereciam, por sua natureza, várias possibilidades de intervenção. Essas interferências eram favoráveis ao controle disciplinar, à submissão e adaptação da criança a sua situação social. Pressupunha-se que a atuação sobre a boa educação dos desvalidos infantis possibilitaria o controle da formação deste “Menor”, “portador de vulnerabilidade social”, concepções altamente preconceituosas, no entanto padrão dominante. Esse controle ajustava-se ao imaginário de uma boa sociedade, decorrente da

socialização homogeneizadora, no sentido formulado por Durkheim em seu conceito de educação, ou seja, “ação exercida pelas gerações adultas sobre as mais jovens [...]”, para a adaptação destas à regularidade social e moral.

Para compreendermos o processo de mudanças conceituais instauradas na atuação social da FUMDEC frente aos seus programas e projetos, especialmente os ocorridos no desenrolar da década de 90, é preciso analisar o todo em que aquela instituição se insere, incluindo as várias ações que ela assumiu, em especial desde a década de 1980. Draibe (2005) mostra que existiram dois ciclos de reformas das políticas sociais brasileiras. Na década de 1980, em meio a um quadro de instabilidade econômica e processo de democratização, ocorreu o primeiro e nos anos 1990, mais precisamente na segunda metade, no contexto da estabilização econômica e das reformas institucionais, avança o processo de descentralização e participação, a organização dos fundos para financiamento das políticas, órgãos e conselhos estaduais e municipais.

Vaitsman; Andrade; Farias (2009) afirmam que, no decorrer da década de 1990, foram produzidas novas formas de governança e de relações entre Estado e Sociedade Civil, contudo, a prestação dos serviços assistenciais sofreu poucas mudanças em seu modo de operação. “As entidades privadas sem fins lucrativos, financiadas por transferências governamentais e isenções fiscais, permanecem como principais provedoras dos serviços, atuando em um contexto de baixa regulação e coordenação estatal” (VAITSMAN; ANDRADE; FARIAS, 2009, p. 734).

Nessa linha de atuação, as ações da FUMDEC em Goiânia não foram diferentes. Conforme analisamos nos documentos, a Sociedade Cidadão 2000, entidade não governamental, assumiu boa parte do atendimento das crianças no município, havendo a participação de outras entidades, como o Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil (Cepaj). Percebemos a falta de uma assunção efetiva do município de políticas públicas de assistência para a infância. Assim, o “[...] o Estado continuava como financiador da filantropia, retardando a assimilação da assistência social como política pública” (VAITSMAN; ANDRADE; FARIAS, 2009, p. 734).

Outro aspecto que podemos destacar é que a pobreza e a desigualdade persistiam no período pós-Constituição de 1988. Os Programas de Combate à Pobreza tinham uma grande clientela desprotegida ou distribuída em um conjunto de programas assistenciais. Como mostram Vaitsman; Andrade; Farias (2009), até a

década de 1990, “diferentes programas e benefícios permaneceriam fragmentados e pulverizados em diferentes órgãos e níveis de governo, sem uma lógica nacional sistêmica” (p. 735).

Esse fato marca fortemente as ações para a criança em Goiânia, quando, por exemplo, vemos diferentes Programas e Projetos de esferas governamentais e não governamentais, além de diversas instituições privadas fazendo parcerias para realização de atendimento à infância goiana.

Como mostrou Barbosa (2008, 2001), a concepção moderna da infância como um período específico da vida distinto da fase adulta e, conseqüentemente, da criança como um ser em fase de formação e de desenvolvimento que necessita de atenção e cuidados específicos, se constitui como uma das premissas necessárias ao ideário de cidadania para a infância que é legitimada no contexto da década de 1990. Neste sentido, a garantia dos direitos individuais, entendidos como direito à vida, à liberdade, à igualdade, à propriedade, à democracia, à saúde, a ir e vir, à moradia e à educação, enquanto porta para a democracia econômica e social, aprimoramento da institucionalidade democrática e da construção na sociedade, capazes de transformar o direito à cidadania e à democracia para todos, dão a tônica dos discursos difundidos na época.

Nota-se nessa direção que a questão da responsabilização pela criança se tornou mais complexa e sofreu transformações importantes, à medida que se modificava a própria concepção das relações entre Estado e sociedade no campo dos direitos de cidadania.

As formas de atuação e participação da sociedade civil no campo dos direitos também se modificam com o surgimento de novos movimentos sociais em torno de causas plurais que têm como objetivo as reivindicações e necessidades de grupos específicos, mas com força e abrangência universais. Um novo modo de conceber as relações entre Estado e sociedade, bem como o papel dessas instâncias no campo dos direitos de cidadania, resultou na ampliação dos direitos sociais, firmados na Constituição Nacional de 1988 e na responsabilização pelo Estado quanto à sua garantia e implementação, trazendo à tona o ideário da criança cidadã.

Cabe destacar que a Constituição Federal e os demais aparatos legislativos firmados após 1988 se consolidam num contexto mundial de transformações e multiplicação de declarações, convenções e tratados de direitos humanos,

importando em uma nova concepção da criança como sujeito de direitos, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a convenção dos Direitos da Criança de 1989.

A concepção da criança como sujeito de direitos aparece, primeiramente, no âmbito das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos da Criança que inovou ao proclamar os direitos fundamentais da criança, mas não incluiu a questão da responsabilização pelo Estado e dos deveres dele em relação aos direitos previstos.

Assim, em 1979, durante o Ano Internacional da Criança, surgiu a ideia de elaborar um documento destinado aos direitos da criança que tivesse força legal. Foi então que a ONU promoveu a criação da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, com a característica central de vincular as possibilidades de proteção e desenvolvimento da infância e a melhoria das condições econômicas, afirmados em princípios voltados para os direitos da criança.

Após a Constituição de 1988 e ainda no contexto de discussões que então surgiam no reconhecimento e implemento da criança portadora de direitos, outra legislação de grande peso configura nova visibilidade à criança, representada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, sob a Lei Complementar n. 8.069 de 1990. Dois anos após a nova Constituição, o ECA representa um importante patamar nas lutas e vitórias em prol do reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente e que não devem ser negligenciadas neste contexto de atenção à criança pequena.

A promulgação do Estatuto foi conquistada através de um processo de embate e negociação que o movimento de atores sociais e setores populares em uma só voz clamavam por uma legislação que assegurasse, efetivamente, devidas garantias à criança e ao adolescente, em oposição ao paradigma da “infância em situação irregular”, atribuído pelos Códigos de Menores de 1927 e 1979 que agora deveria ser substituído pelo princípio de “proteção integral à infância”, premissa importante para a política de proteção social à criança que começa, efetivamente, a ganhar nova visibilidade na esfera pública e na dinâmica societária (VAITSMAN; ANDRADE; FARIAS, 2009).

Costa (2002) afirma que, na década de 1980, os impactos das políticas de ajustes sobre o sistema de proteção social foram “[...] residuais, com aumento de gasto público e incorporação de novas clientelas pela Constituição de 1988” (p. 22). Já nos anos 1990, caracterizou a negação universalista em determinadas áreas

sociais, a focalização de programas e o constrangimento ao financiamento social. “O país conquista, portanto, direitos universalistas de seguridade social universalista em um momento que experimenta restrição do financiamento social” (VAITSMAN; ANDRADE; FARIAS, 2009, p. 734).

De modo geral, os Programas, Projetos e Planos de trabalho, após a década de 1990, esboçam, ainda que formalmente, um discurso de uma concepção de criança como sujeito portador de direitos, com características próprias e específicas, voltados para os efetivos interesses e necessidades da criança e a veem como um ser histórico, pertencente a uma determinada classe sociocultural. Porém o que observamos em suas ações é que a execução está pautada numa assistência/educação compensatória que vê a criança de camadas populares como seres carentes, deficientes e portadores de uma cultura subalterna.

3.3.1 A transferência do atendimento da criança de 0 a 6 anos da FUMDEC para a SME

Em Goiânia, o atendimento à criança de 0 a 6 anos foi desenvolvido pela FUMDEC desde o ano de 1974. Inicialmente improvisaram espaços de dois Centros Comunitários, sob a forma de convênios, localizados no popular Setor Criméia Leste (anexo e de propriedade da Igreja Católica) e no Setor Esplanada do Anicuns, majoritariamente ocupado por uma população muito pobre que acabou se fixando nas vazões desativadas dos trilhos de uma antiga estrada de ferro (propriedade do Lions Club). Em 1997, foi transferido para a Secretaria Municipal de Educação.

Para atender às exigências da legislação, a SME inicia, paulatinamente, o processo de assumir as treze creches da FUMDEC que passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Apesar de tentar por inúmeras vezes, tanto na FUMDEC como na SME, localizar o documento oficial desta transferência, infelizmente não foi possível acessá-lo, ficando em aberto se de fato não me foi dado o direito a acessá-lo ou se de fato existiu mesmo uma formulação normativa legal.

Decorrente desta transferência e de rediscussão da Educação Infantil, de novas concepções postas pelas legislações, no ano de 1998, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) institui a Divisão de Educação Infantil (DEI) “com

finalidade de promover ações que atendessem às especificidades dessa etapa da Educação Básica” (GOIÂNIA, 2004, p. 16).

A LDB de 1996 determinou o prazo de três anos para que creches e pré-escolas fossem integradas à educação, isso quer dizer até 1999. Gostaria de ressaltar que, quando fazia os levantamentos, tanto na FUMDEC como na SME sobre o atendimento a crianças de 0 a 6 anos e sua transferência para a educação escolar, informalmente ouvi dos técnicos e professores sua total discordância sob argumentos diferentes: a FUMDEC manifestava que perdera um de seus programas mais consistentes e impactantes do ponto de vista social; na SME, o discurso de que não estavam preparados para acolher esta faixa etária, considerando-se que a experiência pedagógica deles estava concentrada nas quatro primeiras séries. Esta ambiguidade, que nada tem de pessoal, também correspondia a certa disputa velada que se travou em âmbito do Ministério da Educação e o da Previdência e Assistência Social, marcadamente nos limites e potencialidades do ECA, LOAS e LDB.

Nesta perspectiva de um complexo processo inconcluso, o MPAS edita a Portaria SEAS n. 2.854/2000 instituindo uma nova modalidade de atendimento: **Ações Socioeducativas de Apoio às Famílias de Crianças de 0 a 6 anos** (BRASIL, 2008) (grifos do pesquisador), autorizando os municípios a destinarem recursos, até então aplicados em creches e pré-escolas, para ações específicas de assistência social para crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, à medida que o atendimento em creches e pré-escolas fossem assumidos pelo sistema educacional.

3.4 Sobre a Análise das Ações da FUMDEC - Elementos para se Repensar o Olhar da Assistência sobre a Criança e na Educação

Ao analisarmos o quadro demonstrativo de Programas e Projetos da FUMDEC que atendiam à infância pobre em Goiânia, chama-nos a atenção a recorrência discursiva à infância e ao papel da família como pano de fundo daqueles, acompanhando em grande parte as concepções e determinações internacionais do Banco Mundial na proposição de prioridades e centralidades das políticas educacionais na contemporaneidade. Marquez (2006) enfatiza que, em abril de 1996, esta instituição internacional organizou uma Conferência Global sobre o

“Desenvolvimento Inicial da Criança: investindo no futuro”, “reafirmando a importância da promoção de um compromisso mundial com os direitos da criança e com a satisfação de suas necessidades de desenvolvimento” (MARQUEZ, 2006, p. 157). Afirma ainda que, em suas análises sobre as Políticas do Banco, o discurso presente é do atendimento à pobreza, orientando que os pais são os primeiros professores dos filhos e estes têm a necessidade de estimular e incentivar os filhos a aprender, para promover êxito na vida adulta.

Em sua pesquisa, Marquez (2006, p. 166) revela também que, para atingir os objetivos propostos, a equipe de técnicos e conselheiros do Banco Mundial se propõe a

[...] trabalhar em estreita colaboração com governos, as organizações não-governamentais, os organismos de desenvolvimento bilaterais e multilaterais, os estudantes, as famílias, a comunidade, os professores, as fundações, as instituições filantrópicas e empresas privadas.

A pesquisadora mostra que as participações da família e da comunidade conjuntamente com apoio à privatização e à presença de organizações não governamentais são condições impostas aos projetos de financiamento de Programas e Projetos. O Banco orienta também a necessidade de realizar políticas de baixo custo.

Nesse cenário, na década de 1990, em Goiânia, ocorria a gestão municipal petista (PT) Darci Accorci. Influenciado pelas ondas da globalização neoliberal de estado mínimo, especialmente quanto aos direitos e ações que as grandes massas populacionais pobres são portadoras de direitos, cria dentro da FUMDEC uma organização não governamental, de direito privado sem fins lucrativos, a ser mantida com recursos públicos municipais.

Seu foco centrou-se no objetivo de coordenar e executar ações voltadas para as crianças e adolescentes, transferindo e terceirizando funções constitucionais próprias. O mais lamentável nesse caso foi ver essa ação realizada, sem nenhum contrato público de gestão, sem que tal anacronismo merecesse qualquer denúncia dos poderes institucionais que prezam pela lisura da aplicação dos recursos públicos. A “*Sociedade Cidadão 2000: pelo direito das crianças e adolescentes*” foi criada em 1993, como entidade com aparência de autônoma, embora fosse o Prefeito quem nomeasse os seus cargos de direção superior.

A liberalidade permitida pelos órgãos oficiais, a agilidade administrativa e financeira que marcaram suas gestões e os problemas legais daí decorrentes, acabaram gerando, ainda que tardiamente, muitas denúncias, colocando em evidência a sua dissimulada natureza privada mantida quase que majoritariamente por recursos públicos garantidos nos próprios orçamentos anuais. Em 1998, na gestão tucana de Nion Albernaz, as ações desenvolvidas pela sua estrutura administrativa e financeira passaram a ser disciplinadas e controladas mais rigidamente pelo poder executivo por intermédio da FUMDEC, reduzindo a complexa e até certa forma extensa estrutura de direções/coordenações em apenas duas grandes Coordenações: a de Proteção Básica e a de Proteção Especial (GOIÂNIA, 1998, p. 4).

Na Coordenação de Proteção Básica, estavam contidos os Programas desenvolvidos nos treze Núcleos de Educação Comunitária (NUECs), que ofereciam atividades socioeducativas para as crianças de sete até quatorze anos em situação de vulnerabilidade social.

Na Coordenação de Proteção Especial, estava contido o atendimento às crianças na mesma faixa etária, porém com serviços de alta complexidade, ou seja, indivíduos em situação de drogação, em situação de rua ou de prostituição (GOIÂNIA, 1998, p. 6-18). Essa coordenação, mantinha a “Equipe na Rua” - responsável pela abordagem e atendimentos na rua -, a “Casa das Flores” e a “Unidade 24 horas” - unidades de atendimento a meninas e meninos respectivamente em situação de rua e de prostituição. Além disso, havia a proposta “Horto Medicinal” - responsável pelo trabalho de meninos e meninas que cumprem medidas socioeducativas, o “SOS criança” e o “SOS criança desaparecida” - responsável pelo monitoramento dos direitos da criança. Outra área de atuação da Sociedade Cidadão 2000, nesta coordenação, estava relacionada à capacitação e inserção de adolescentes no mercado de trabalho, emprego e renda (GOIÂNIA, 1998, p. 15-18).

Podemos afirmar que a identidade marcada pelas ações desenvolvidas pela FUMDEC demonstra a predominância de seu alcance político-social como instrumento de atualização e reprodução do conservadorismo e controle social imposto aos segmentos populacionais mais pobres. Esta concepção de assistência fundamenta-se, na prática, nas intencionalidades do uso lingüístico de palavras como “cuidado” e “favor”, em consequência, o agradecimento pela caridade. Tal

prática de clientelismo muito comum na tradição populista conservadora brasileira não estimula nos usuários da assistência social uma manifestação pessoal ou mesmo formas diferenciadas de consciência e organização social crítica/emancipatória.

Sposati (1986) afirma que a assistência é vista como necessária, entretanto vazia de consequências transformadoras.

A assistência tem se constituído o instrumento privilegiado do Estado para enfrentar a questão social sob a aparência de ação compensatória das desigualdades sociais. Para o Estado, a ação compensatória tem um uso político que se expressa na viabilidade de tutela e na demonstração da face humanitária do capitalismo (SPOSATI, 1986, p. 54).

Nesse sentido mostrou-se importante fazermos uma caracterização e análise dos Programas²⁰, Projetos²¹ e Planos de trabalho, identificados no levantamento de nossa investigação, destinados às crianças e adolescentes até 1997. No fundamental, reforçam a noção social estruturante da assistência social que de fato é, mesmo já existindo outros arcabouços legais que imprimam outros conceitos revelando novas significações. Essa questão pode ser comprovada pelo fato de que, apesar do advento da Constituição Cidadã de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da própria criação da Lei Orgânica de Assistência Social de 1993, que preconizaram outra concepção de assistência e proteção (constituir-se como sujeito portador legítimo de direito), em vários programas e projetos, embora as crianças sejam re-significadas formalmente e assim designadas, mantém-se o caráter assistencial .

²⁰ Programas: representam o conjunto de políticas públicas sociais, que visam a atingir a melhor distribuição de benefícios sociais à população focalizada. Devem trazer implícitos os princípios de democratização nas esferas de decisão (ARMANI, 2000, p. 18)

²¹ Um projeto é uma ação social planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades, baseados em uma quantidade limitada de recursos (...) e de tempo (ARMANI, 2000, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil, especialmente aquele desenvolvido ao longo do século XX, foi determinado sobretudo pelas concepções e interpretações hegemônicas de Infância e de Criança constituídas histórico-culturalmente. Para grande parte das instituições sociais assistenciais e, recentemente, as educativas escolares, combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças constituiu-se, durante muitos anos, uma narrativa oficial ideologicamente justificadora.

Tratando-se de um público constituído por crianças pobres, as ações que integram os atendimentos sempre foram de baixo custo: alocações orçamentárias e financeiras insuficientes; escassez de recursos materiais; recursos humanos improvisados e com baixíssima remuneração e formação; precariedade de instalações. A formação, quando existente, aparece sob a forma de treinamentos e as chamadas reciclagens. Soma-se a isso uma forma de trabalho altamente estressante proporcionado, em especial, pelo alto número proporcional de crianças por trabalhador social.

Importante destacar que os anos finais da década de 1970, 1980 e 1990 constituíram fecundos e intensos períodos na reorganização e mobilização da sociedade civil, marcadas pelas manifestações populares em prol da democracia, na defesa dos seus direitos individuais e coletivos, inseridas na grande estratégia política pela redemocratização do país e restauração das liberdades.

Destacam-se também as lutas específicas de grupos singulares pelo respeito às identidades emergentes. No campo dos atendimentos aos direitos das crianças e adolescentes, surgiram também movimentos sociais de ruptura com os modelos até então dominantes e a proposição de formas diferenciadas de atenção e proteção que acabaram vindo aos poucos surgindo a partir de lutas sociais pelo reconhecimento de direitos iguais para todas as crianças, direitos esses que vão sendo progressivamente reconhecidos e incorporados nas legislações.

A atenção assistencial institucionalizada como Creche foi concebida e criada para responder a determinadas demandas sociais, tornando-se, assim, portadora de signos de preconceito e de objetivos educacionais associados à destinação específica para os setores das classes populares, objetivos que

almejavam disciplinar e apaziguar as contradições sociais. De um lado, a constituição das creches expressou conflitos e trouxe controvérsias em relação ao papel materno e às condições de vida da mulher pobre e trabalhadora e a constituição da família e, de outro, representa a sustentação dos saberes jurídicos, médico e religiosos no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, reforçando concepções sobre a função social dos equipamentos sociais.

Em relação às políticas públicas de atendimento à criança, podemos afirmar que se estabeleceu uma tendência em projetos a partir do Código de Menores, instituído em 1927, sendo o marco da regulamentação das ações dirigidas à infância. O Serviço de Assistência ao Menor, o Departamento Nacional da Criança e a Legião Brasileira de Assistência foram órgãos integrantes desta estrutura, mantendo uma atuação assistencialista e clientelista. Além disso, a LBA também instituiu “o primeiro damismo”, sendo esta dinâmica um dos elementos de representação da cultura política brasileira assistencial, projetando-se na autoridade das mulheres dos governantes a “autoridade materna”, confundindo-se obrigação estatal com “dádiva” ou “favor”.

Os anos 1980 e 1990 representaram um marco na área social no Brasil, já que o processo de redemocratização do país desempenhou um importante papel na formatação legal dos direitos sociais, constituindo-se uma tentativa efetiva de construção da esfera pública. Como fruto desse processo, a Constituição Federal de 1988 fortaleceu a defesa da democracia com propostas de descentralização político-administrativa, autonomia municipal e participação popular na formulação e no controle da gestão de políticas públicas, nas quais destacam os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação. Estes se tornam importantes canais para viabilização de uma perspectiva publicista e a produção de uma nova cultura política, embora não sejam suficientes para a garantia da gestão das políticas tanto sociais como públicas (SPOSATI, 1986).

Na área da infância, várias iniciativas da sociedade civil e movimentos sociais de âmbito nacional se articularam na defesa de um sistema universalizante dos direitos. Tais motivos exerceram forte pressão sobre os resultados da Constituição de 1988, a partir do que as crianças foram consideradas sujeitos de direito, sendo dever da Família, do Estado e da Sociedade garantir a materialização da educação Infantil. Em termos conceituais, significou um grande avanço, se

compararmos com as noções anteriores de variadas adjetivações, a noção que “menor” trouxe consigo - “carente”, “desassistido”, “vulnerável a marginalização”, “pobre”, “captação cultural inferior”, “de rua”, “deficiente”, “desvalido”, “desprotegido” entre outros.

Apesar de existir nesse período um forte movimento em defesa da criança, na contramão do processo de implementação da Constituição Federal e em suas leis complementares bem como nas ações que se desdobraram a partir desses documentos, ocorreu no Brasil um ajuste político de cunho neoliberal. Este caracterizou-se por uma proposta de desmonte do Estado e, pelo reforço ao caráter privado das políticas sociais, de direito, sendo estas re-significadas como “de serviço”. Neste contexto, as estratégias de descentralização e participação popular comunitária foram utilizadas como mecanismos substitutos e não complementares às ações do Estado para com as políticas sociais, reforçando o atendimento voltado para a filantropia, por intermédio das organizações não governamentais e da própria família.

A questão social nesse ideário passou a ser compreendida como responsabilidade individual, numa perspectiva moralizante da pobreza. O Estado, por sua vez, fez avançar com nova ênfase os paradigmas da solidariedade, culpabilizando a população pela ausência de indicativos.

Como mostram vários estudos e pesquisas brasileiros, apesar de o ordenamento legal ter avançado no Brasil, havendo conceitualmente o estabelecimento de direitos para as crianças, a posição da infância brasileira, no campo concreto das relações humanas e sociais, ainda não é sequer razoável. Todos nós envolvidos com a Educação Infantil precisamos estar vigilantes e lutar para assegurar as conquistas já alcançadas “no papel”, que ainda não se concretizaram na realidade brasileira.

A tarefa desta pesquisa foi compreender como a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário - FUMDEC - organizou e desenvolveu as ações na assistência à infância no município de Goiânia, compreendendo ainda o conceito balizador de infância dessas ações.

O fato de pesquisarmos uma instituição que nos dias de hoje já está extinta nos trouxe algumas complicações no que tange ao estudo documental. Foi necessário remontar todo o arquivo da instituição, haja vista que não existia uma sistematização no modo de guardar os documentos, sendo em muitos casos

necessária uma busca com afinco entre funcionários antigos do órgão, dicas de onde poderiam estar e, em outros momentos, uma corrida incansável por informações de servidores aposentados que poderiam nos dar pistas dessa documentação. Destacamos aqui a necessidade de futuras pesquisas estudarem ainda mais essa instituição e seus respectivos trabalhos efetivamente com as crianças.

Ao olharmos o Atendimento à Infância no Município de Goiânia a partir da FUMDEC, podemos afirmar que se reproduz um mero reflexo do cenário nacional e de órgãos que emanam orientações e induzem financeiramente as ações que “sugerem”. As orientações “nacionais” são fortemente influenciadas pelos Organismos Internacionais, determinantes que são das questões relativas à questão social. Exemplo emblemático é o conceito “abaixo da linha da pobreza”, usado como indicador do público beneficiado com os programas sociais do governo, ideologicamente batizados como “salário disto e daquilo”.

Percebemos ainda que a criação da FUMDEC como determinação do Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia de 1969 configura-se em um contexto de reordenamento nacional dos modelos de desenvolvimentos regionais e locais e das políticas da assistência social. Elas estiveram pautadas na proteção à maternidade, à infância, aos velhos e desvalidos, concebendo-se a pobreza como uma “disfunção social”, culpabilizando o pobre por sua pobreza.

Analisando o Atendimento à Infância pela FUMDEC, vemos que ele ocorre, em sua maioria, sob três formas: ora sob uma forma institucional própria com caráter nitidamente assistencialista; ora sob a forma terceirizada por intermédio de uma organização não governamental, a “Sociedade Cidadão 2000 - pelos direitos das crianças e adolescentes”; ora em parcerias com outras instituições de defesa da criança. Na segunda forma, apesar da terceirização neoliberal, todo o discurso é politicamente correto de “sujeito de direito”. Em nenhum documento estudado, vimos a FUMDEC promover e efetivar uma ação autônoma. Inferimos assim que em Goiânia processou-se um movimento de desresponsabilização do Estado para com a Criança.

Outro fato interessante de se pontuar é que o atendimento sempre foi relacionado a projetos, sem efetivamente haver uma continuidade das ações, e ainda esses quase sempre se preocuparam em fazer do atendimento uma tentativa

de superação da marginalização de meninos e meninas, enfocando a relação educação e trabalho.

Em relação ao trabalho com as crianças de zero a seis anos de idade, o município de Goiânia teve como motivo principal, ao criar o atendimento, o cuidado de atuar em bairros carentes para dar suporte às mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar os seus filhos.

Os diferentes programas e projetos decorrentes foram fortemente caracterizados pelas marcas do assistencialismo, da filantropia, os quais prestavam atendimento voltado apenas para suprir as necessidades de alimentação, saúde e higiene, bem-estar físico, e do caráter compensatório, buscando remediar e recuperar as defasagens das crianças que não correspondiam aos padrões considerados ideais do período de 1980 e 1990.

Pesquisando os documentos daquela época, fica claro que a concepção de Infância que permeava as ações da FUMDEC era de uma fase ou etapa da vida e não uma construção sócio-histórica tal qual concebemos. Não se tratava a criança pequena como sujeito social e histórico portador de direitos, mas sim como criaturas que exigiam cuidados e guarda segura para desenvolverem-se e não se marginalizarem, colocando em uso a segurança do grupo social.

Em suma, compreender o olhar da Assistência para a criança, entendendo o papel da FUMDEC, foi desafiador, pois se apresentou contraditoriamente um universo de questões teóricas, políticas e práticas cotidianas na relação entre as políticas escritas e as executadas. Foi necessário compreender o caráter da assistência social frente às novas formas assumidas pelas relações sociais de produção num contexto de desenvolvimento capitalista já que a presente investigação gravitou entre o fim do período militar e a reorganização da sociedade civil à inserção globalizante neoliberal orientadora de todas as políticas sociais públicas. Esta configuração social que mescla dimensões conjunturais e estruturais, em última instância, está no suposto político, veiculado na aparência como decorrente da natureza educacional, que orientou o deslocamento da atenção assistencial às crianças de 0 a 6 anos, agora com a denominação de Educação Infantil, para os sistemas municipais de educação conforme determinou a neoliberal LDBEN - Brasil, 1996.

Ao estabelecer a transição da Assistência Social para a Educação Escolar, respeitando o Plano Decenal de Assistência Social e os documentos legais da

Educação, espera-se que a concepção perspectivada possa sair do papel e ser de fato internalizada por todos os sistemas educacionais escolares, assegurando a todas as Crianças Pequenas uma proteção e desenvolvimento respeitoso e autônomo.

Pensamos que esta perspectiva é um sonho possível de ser historicamente realizável. Nossa pesquisa tem significativa contribuição, ainda que considerados os seus limites e suas potencialidades vislumbradas. São muitos os desafios a vencer para se atingir os objetivos a que se propõem as diferentes esferas públicas gestoras e indutoras técnica e financeiramente das políticas sociais.

Talvez a maior contribuição dessa dissertação seja a decorrente do estudo sistemático e da reflexão teoricamente possível do universo que envolve as Políticas de Educação da Infância no município de Goiânia, na fase assistencial e, em parte, na da educação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. Análises e reflexões críticas acerca do Capítulo V, que trata da educação especial nas diretrizes e bases do sistema educativo no Estado de Goiás In: TOSCHI, Mirza Seabra; FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo (Orgs.). **A LDB do estado de Goiás: análises e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. Goiânia, 2007. 312p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: 2002.

ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo. Afonso. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. Conquistas e problemáticas em metodologia de pesquisa na área de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27. Caxambu, 24 nov. 2004.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de Vasconcellos. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 146p.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARMANI, Domingos. **Como elaborar projetos: guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. **Inter-ação**. Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-393, jul./dez. 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia. O Método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: Monteiro, Filomena M. de A.; MULLER, Maria Lúcia R. (Orgs.) **Educação como espaço da cultura**. v. II. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006. p. 227-228.

BARBOSA, Ivone Garcia, et al. **Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás**: história, concepções, projetos e práticas. Goiânia: UFG, 2003. 39p.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Infância e educação em direito humanos**. Goiânia, 2001. (impresso).

BARBOSA, Ivone Garcia. **A educação Infantil**: perspectivas históricas, lutas e necessidades. Goiânia, FE/UFG, 2000a. (impresso) 10p.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Cultura, aprendizagem e formação de conceitos na escola**: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética. Brasília: Primeira Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, nov. 2000b.

BARBOSA, Ivone Garcia. **A creche**: história e pressupostos de sua organização. Goiânia, 1999a. (impresso).

BARBOSA, Ivone Garcia. **A educação infantil**: perspectiva histórica, lutas e necessidades. Goiânia: FE/UFG, 1999b.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Formação de conceitos na pré-escola**: uma versão sócio-histórico-dialética. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALMEIDA, Renato Barros de. Criança Obediente é Criança Feliz? Práticas Educativas Disciplinadoras na Educação da Infância. In: XII SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2004, Goiânia. **Anais do evento**, 2004a. p. 200-225.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALMEIDA, Renato Barros de. O professor educa e a criança obedece? Práticas educativas e disciplinadoras na educação da infância. In: I SEMINÁRIO PROLICEN, 2004, Goiânia. **Anais do evento**, 2004b. p. 45-48.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALMEIDA, Renato Barros de. Colônia Santa Marta: história e memória dos hansenianos. In: XII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG, 2009, Goiânia. **Anais do evento**, 2009. 11p. CD-ROM

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato Lima; MARTINS, Telma Teles. "Nem sei mais se devo ficar contente por ser criança, ou triste por ser tão fraco": ambigüidades e contradições docentes sobre a infância. In: SEMINÁRIO DAS LICENCIATURAS, V, 2006, Goiânia, **Anais do evento**, Goiânia, UCG, 2006. 12p. CD-ROM.

BARBOSA, Ivone Garcia; NOGUEIRA, Monique Andries. A lei de diretrizes e bases do estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil. In: TOSCHI, Mirza Seabra; FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo (Orgs.). **A LDB do estado de Goiás**: análises e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

BAZILIO, Luiz Cavaliere. Política Pública de atendimento à criança e ao adolescente. In: BRITO, Leila Maria Torraca de (coord.). **Jovem em conflito com a lei a contribuição da Universidade ao sistema sócio-educativo**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória Pessoa de Oliveira; MOTTA, Maria Cecília Amendola da. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Orgs.). **Educação infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003. p. 33-50.

BORGES, Zélia Maria. Aldeia Juvenil: um olhar sobre sua história. In: SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org). **Infância, adolescência e família**. Goiânia: Cânone Editorial, 2001.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente-Lei Federal 8.069 de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2000.

BURGUESIA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. p. 234.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMPOS, Maria Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 28, p. 53-59, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23 n. 80, set. 2002, p. 89-103.

CERIZARA, Ana Batriz. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-50.

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

CRAIDY, Carmem Maria. Fundamentos legais no atendimento à criança pequena. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.) **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos de Educação Infantil, v. 5).

CUNHA, José Ricardo. A nova política de atendimento no estatuto da criança e do adolescente. In: DINIZ, Andréa; CUNHA, José Ricardo. **Visualizando a política de atendimento**: à criança e ao adolescente. Rio de Janeiro: Kroart, 1998. p. 35-57.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

DRAIBE, Sônia Miriam. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**, v. 15, n. 2. São Paulo, 2003.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil In: RIZZINI, I.; VOGEL, A. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência no Brasil. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1995. p. 47-98.

FARIA, Ana Lúcia. Goulart. de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia. Goulart. de; DEMARTINE, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, Eleanor Stange. **Trabalho Infantil**: história e situação atual. Canoas: Ulbra, 2001.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil**: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004). Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDBEN. In: MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação infantil**: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002. p. 29-42.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel - notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 12-109. (vol. 03).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21. ed. rev. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 4. ed., rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 182-194. maio/jun./jul./ago. 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.

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

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 151-178.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite e Filho, Aristeo Leite (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Eliane M. S. T. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LUDKE, Menga; Marli. Eliza. Dalmazo. Afonso. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. 2006. Goiânia, 2006. 215f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JUNIOR, Celestino A. da *et al.* **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MIGUEL, Walderez Loureiro. **O serviço social e a promoção do homem**: um estudo de ideologia. 3. ed. Goiânia: UCG, 1989.

MORAES, Dênis Roberto Villas Boas de. **Imaginário social e hegemonia cultural**. Minas Gerais: Acesa, julho de 2002. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

MOURA, Cristina Maria Gusmão. **A institucionalização da assistência social como política pública em Goiânia**. Goiânia: UCG, 2002.

MOURA, Cristina Maria Gusmão; MIGUEL, Walderez Loureiro. A política pública da assistência social em Goiânia: dos antecedentes históricos da implantação da FUMDEC. **Estudos Goiânia**, v. 29, n. 6, nov./dez. 2002. p.1663-1694.

MUNERATO, R. V. S. **Educação Infantil**: políticas públicas na década de 80. Bauru: EDUSC, 2001.

MUNERATO, Rita Virgínia Salles. **Educação infantil**: políticas públicas na década de 80. Bauru: EDUSC, 2001.

NASCIMENTO, Alexandre; SILVA, Andréia Ferreira; ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 85-104.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretando sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 99-129.

PILOTTI, Francisco. e RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Úrsula Anais Livraria e Ed., 1995.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Um fundinho chamado “fundão”. In: DOURADO, Luis Fernandes (Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

POSTER, M. **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PRIORE, Mary Del (Org.). **Historia das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 2002.

RIZZINI, Irene. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. 2006. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL e SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO; FEUSP, UniFMU, Mackenzie e FAPESP; São Paulo.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência no Brasil. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1995.

RIZZINI, Irma. Os pequenos trabalhadores do Brasil. In: Mary del Priore. (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999, v. 1, p. 376-406.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. (Temas em destaque, 1).

ROSEMBERG, Fulvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar./2002.

SANTANA, Juliana Prates *et al.* É fácil tirar a criança da rua, o difícil é tirar a rua da criança. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 165-174, maio/ago. 2005.

SANTOS, B. **A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias.** São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo.

SCHAFF, Adam. **História e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. A associação protetora da infância desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. CONFERÊNCIA DE ABERTURA DA XVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, out. de 1995. **Revista Brasileira de Educação.** n. 1, jan./fev./mar./abr. 1996.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira *et al.* **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

STEARNS, Peter N. **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAITSMAN, Jeni; ANDRADE, Gabriela Rieveres Borges de; FARIAS, Luis Otávio. Proteção social no Brasil: o que mudou na assistência social após a Constituição de 1988. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n. 3. p. 731-741. jan. 2009.

VIEIRA, E. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Serviço Social e Sociedade.** n. 53, São Paulo, 1997, p. 67-73.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

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

BRASIL. MDS/SAS. **Lei n. 8.742/1993** – Lei Orgânica de Assistência Social Brasília: 1993.

BRASIL. Ministério da Previdência e da Assistência Social. **Brasil Criança Cidadã: fomento de programas a atenção a crianças de 7 a 14 anos**. Brasília, 1995. 16 p.

BRASIL. **Lei n. 9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. IPEA/CONANDA. **O direito a convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescente no Brasil**. Brasília, 2004. 416 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Orientações sobre a transição da rede de educação infantil financiada com recurso da assistência social para a educação**. Brasília, 2008. 28 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Plano, 2000. 196 p.

BRASIL. **Parecer CEB n. 22/98**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 04/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a integração da Educação Infantil nos sistemas de ensino. CNE/CEB. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 01/99**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB.1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de educação infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB. 2005. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB 2006. 2v.

GOIÂNIA. **Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia - PDIG**. Goiânia, 1969.

GOIÂNIA. Lei n. 4.655 de 30 de dezembro de 1972. Autoriza a instalar a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC). **Goiânia Legislação**. Goiânia, dez. 1972.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Programa Recriança**. Goiânia, 1987. 13 p.

GOIÂNIA. Decreto n. 878 de 15 de setembro de 1988. Aprova o novo estatuto da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário. **Diário Oficial Município de Goiânia**. Goiânia, n. 886, p. 44, set. 1988.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Projeto Creche Domiciliar**. Goiânia, 1989. 21 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Uma Proposta para Construção de Creche**. Goiânia, 1990a. 19 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Trabalho Cooperação Técnica e Financeira**: programa de atendimento a crianças e adolescente em Goiânia. Goiânia, 1990b. 18 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Centro de Convivência**: centro de orientação sócio-educativa e profissionalizante. Goiânia, 1991. 47 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Ação da Cidadania Contra a Miséria, a Fome e pela Vida de Meninos e Meninas de Rua**. Goiânia, 1993a. 13 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Acompanhamento e Assistência à Criança e Jovem em Situação de Subemprego**. Goiânia, 1993b. 10 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Implantação do Centro de Estimulação Precoce**. Goiânia, 1993c. 21 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Trabalho Cooperação Técnica e Financeira**: instalação e implementação dos conselhos tutelares. Goiânia, 1993d. 12 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Trabalho Cooperação Técnica e Financeira**: ações preventivas/comunitárias. Goiânia, 1993e. 12 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Trabalho Cooperação Técnica e Financeira**: programa de atendimento a criança e adolescente de rua. Goiânia, 1993f. 13 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Trabalho Cooperação Técnica e Financeira:** cidadão 2000 - atendimento de crianças de 7 a 14 anos. Goiânia, 1993g. 12 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Projeto Praça de Esportes Zumbi de Palmares.** Goiânia, 1993h. 2 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Projeto Criança - cidade viva.** Goiânia, 1993i. 12 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Projeto:** um teto, uma criança. Goiânia, 1994a. 6 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Trabalho Cooperação Técnica e Financeira:** programa de atendimento a crianças e adolescentes em Goiânia. Goiânia, 1994b. 34 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Proposta de Programas de Atendimento a meninos e meninas de Rua em Goiânia.** Goiânia, 1994c. 12 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Proposta de Trabalho Conjunto a ser Desenvolvida junto as Crianças e Adolescentes, que estão na Condição de Pedintes com Caixinha, Mendicância em Geral, Flanelinhas e Outros.** Goiânia, 1994d. 8 p.

GOIÂNIA. SOCIEDADE CIDADÃO 2000 – PELOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Acompanhamento do UNICEF para os Núcleos de Educação Comunitária.** Goiânia, 1994e. 27 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Trabalho Cooperação Técnica e Financeira:** manutenção dos conselhos tutelares. Goiânia, 1995a. 9 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Trabalho Cooperação Técnica e Financeira:** atendimento a crianças e adolescentes com direitos violados ou ameaçados. Goiânia, 1995b. 10 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Atendimento:** atendimento a criança e adolescente de 7 a 18 anos. Goiânia, 1995c. 3 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Atendimento:** atendimento sócio-educativo à criança e adolescente de 7 a 14 anos – criança cidadã. Goiânia, 1996a. 7 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO.

Plano de Atendimento: atenção a crianças de 0 a 6 anos. Goiânia, 1996b. 12 p.

GOIÂNIA. CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Programa que Atende Crianças e Adolescentes com HIV/AIDS em Goiás.** Goiânia, 1996c. 11 p.

GOIÂNIA. Decreto n. 1405 de 9 de maio de 1996. Aprova o regimento interno da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário – FUMDEC. **Diário Oficial Município de Goiânia.** Goiânia, n. 1.665, p. 1, maio 1996d.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Trabalho:** ação integral a criança e ao adolescente. Goiânia, 1997a. 3 p.

GOIÂNIA. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO. **Plano de Atendimento:** atenção a criança de 0 a 6 anos. Goiânia, 1997b. 12 p.

GOIÂNIA. Decreto n. 656 de 9 de maio de 1998. Aprova o regimento interno da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário – FUMDEC. **Diário Oficial Município de Goiânia.** Goiânia, n. 1.665, p. 1, maio 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro da entrevista

Universidade Federal de Goiás – UFG.
Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação,
Mestrado em Educação Brasileira,
Mestrando: Renato Barros de Almeida, Turma XXI.
Orientadora: Profa.Dra. Ivone Garcia Barbosa

Entrevista n. 01,

Identificação Geral do entrevistado: trabalhou na FUMDEC como sociólogo, na modalidade de contratos de prestação de serviços com a Prefeitura de Goiânia, sendo o primeiro, de agosto a dezembro de 1974 e o segundo, de 01 de janeiro a 31 de dezembro de 1975.

Em 1º. de janeiro de 1976, foi contratado efetivamente pela FUMDEC (CLT) no cargo de sociólogo, na função de Assessor de Planejamento e Elaboração de Projetos, até o início do ano de 2001.

Esteve à disposição do Governo de Goiás nos períodos compreendidos entre abril de 1978 até início de 1982 para ocupar o cargo de Coordenador de Planejamento da Secretaria Estadual de Saúde e, de fevereiro de 2002 até meados de 2006, na Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia nos cargos de Superintendente Executivo e Chefia de Gabinete e, posteriormente, na Secretaria Estadual do Meio Ambiente e Recursos Hídricos de Goiás, nos cargos de Superintendente Executivo e Secretário Interino.

Ao retornar para a Prefeitura de Goiânia, em meados de 2006, trabalhou na Secretarias do Desenvolvimento Econômico e do Esporte e Lazer, vindo a se aposentar por tempo de serviço público prestado à municipalidade, em 30 de junho de 2009.

Perguntas Orientadoras:

- 1** - Como se deu sua inserção profissional na FUMDEC?
- 2** - Como nasceram as ações de atenção às crianças em idade de creche e pré-escola na FUMDEC?
- 3** - Em que diferenciava este trabalho como ação de assistência em comparação com uma determinada concepção escolar?

APÊNDICE 2 – Prefeitos Municipais de Goiânia, Presidentes e Superintendentes da FUMDEC de 1973 a 1997

Nº	Nome do Prefeito	Mandato início/fim	Partido	Presidência da FUMDEC	Superintendência da FUMDEC
01	Manoel dos Reis e Silva	02/07/1970 14/05/1974	ARENA	Maria Antonieta Reis Vieira	Não identificado
02	Rubens Vieira Guerra	27/05/1974 21/03/1975	ARENA	Não identificado	Francisco Durval Veiga
03	Francisco de Freitas Castro	21/03/1975 15/05/1978	ARENA	Nicácia de Oliveira Castro	Roberto Ruhman Daher
04	Hélio Mauro Umbelino Lobo	15/05/1978 10/04/1979	ARENA	Maria Ondina T.R.C. Lobo	Roberto Ruhman Daher
05	Daniel Antônio de Oliveira	10/04/1979 30/06/1979	MDB	Arcídia dos Santos Oliveira	Cícero Porto
06	Índio do Brasil Artiaga Lima	30/06/1979 07/05/1982	ARENA	Ery Tavares Artiaga Lima	Goianésio Ferreira Lucas
07	Goianésio Ferreira Lucas	17/05/1982 31/01/1983	ARENA	Marilda Maria Mendonça Lucas	Maria de Lourdes Mendonça Leão
08	Daniel Borges do Campo	15/03/1983 18/03/1983	PMDB	Não Houve	Não Houve
09	Nion Albernaz	18/03/1983 31/12/1985	PMDB	Adriana Jaime Albernaz	Pedro Celestino da Silva
10	Daniel Antônio de Oliveira	01/01/1986 22/03/1987	PMDB	Arcídia dos Santos Oliveira	José Ferreira Pacheco
11	Joaquim Domingos Roriz	23/03/1987 18/10/1988	PMDB	Weslian Peles Roriz	Afonso H. Silva e Souza
	Daniel Antônio de Oliveira	23/03/1987 18/10/1988	PMDB	Arcídia dos Santos Oliveira	César Silveira/ Heloisa Helena Teixeira
12	Nion Albernaz	01/01/1989 31/12/1992	PMDB	Geralda Goiazira Borges Pinto Albernaz	Heloisa Helena Teixeira/ José Carlos Siqueira/ Valdeir de Pádua
13	Darci Accorsi	01/01/1993 31/12/1996	PT	Lucide Verônica Sauthier Accorsi	Elias Rassi Neto / Carlos Maranhão Ramos de Sá / Carlos Eurico / Paulo Augusto / Antônio Torquatro
14	Nion Albernaz	01/01/1997 31/12/2000	PSDB	Geralda Goiazira Borges Pinto Albernaz	Luiz de Gonzaga Vieira
15	Pedro Wilson Guimarães	01/01/2001 31/12/2004	PT	Nériton Ribeiro	Maísa Miralva da Silva
16	Íris Rezende Machado	01/01/2005 31/12/2008	PMDB	Laídes Seabra – até setembro de 2007	Denício Trindade
17	Íris Rezende Machado	01/01/2009 31/05/2010	PMDB	Cargo extinto	Cargo extinto