

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIMAR PRESOTTO AZI COSTA

**O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A OFERTA DE VAGAS NA
REDE MUNICIPAL DE LAGES/SC**

Lages

2020

LUCIMAR PRESOTTO AZI COSTA

O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A OFERTA DE VAGAS NA
REDE MUNICIPAL DE LAGES/SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages
2020

Ficha Catalográfica

C837d Costa, Lucimar Presotto Azi.
O direito de acesso à educação infantil e a oferta de vagas na rede municipal de Lages/SC/Lucimar Presotto Azi Costa – Lages, SC, 2020.
179 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador: Jaime Farias Dresch

1. Acesso à Educação. 2. Direito Educação. 3. Educação Infantil. 4. Políticas Públicas em Educação. I. Dresch, Jaime Farias. II Título.

CDD 379

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

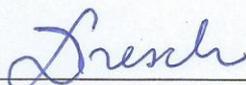
LUCIMAR PRESOTTO AZI COSTA

**O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A OFERTA DE VAGAS
NA REDE MUNICIPAL DE LAGES/SC**

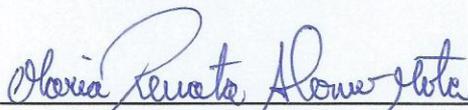
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 14 de fevereiro de 2020.

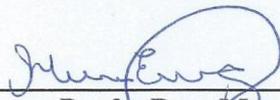
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC



Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota
Examinadora Externa – PPGEDU/FURG



Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

Dedico este trabalho aos meus familiares, em especial aos meus filhos Lucas Presotto Costa e
Nícolas Presotto Costa. Por eles sinto amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que participaram deste processo de conhecimento e formação não é fácil. E desafio ainda maior é sintetizar nestas poucas páginas tantos seres iluminados que passaram por mim no caminho de construção deste estudo, os quais contribuíram, de uma forma ou de outra, para sua produção.

Agradeço primeiramente a Deus e a espiritualidade superior, por ter me concedido saúde, força e a inspiração necessária para tornar possível a conclusão deste trabalho.

Ao meu orientador, professor Dr. Jaime Farias Dresch por suas orientações, pela amizade, respeito e sobretudo pela paciência, pela leitura atenta, pelas correções meticulosas, pelas reflexões que provocou, enfim, pelo profissionalismo que pautou nossos encontros e orientações.

Agradeço aos docentes do PPGE, por compartilharem seus conhecimentos. Carregarei por toda minha vida seus ensinamentos.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e de defesa, professoras Dra Maria Renata Alonso Mota e Dra Mareli Eliane Graupe, pela atenção, pelo tempo que dedicaram à leitura do meu trabalho, pelas valorosas sugestões que muito contribuíram e enriqueceram esta pesquisa.

Aos meus colegas da turma 2018, pelo companheirismo, pela amizade, pela ajuda, pelas risadas e pelos momentos agradáveis que juntos passamos.

Agradeço às minhas colegas Denise, Janilde, Letícia e Viviane, companheiras inseparáveis durante esses dois anos de caminhada, por partilharem comigo suas tristezas, alegrias, dúvidas, inseguranças, bem como suas vitórias.

Às minhas colegas de orientação, pelo companheirismo nessa jornada pelo conhecimento.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica – NuPEB, e agradeço em especial à egressa deste programa Flávia Helena Fernandes pelo carinho e cuidado na leitura do meu trabalho durante a etapa de pré-qualificação.

Agradeço a todos os meus amigos, de modo especial, Jaqueline e Estevão, pelo incentivo desde a escrita do anteprojeto para ingressar no mestrado, até a conclusão desse processo.

Aos meus filhos Lucas e Nícolas, por compreenderem minha ausência nos momentos de estudo e de produção.

Agradeço ao meu esposo, Dioni, à minha sogra e ao meu sogro, Araci e Manoel, pelo apoio prestado em incontáveis horas de dedicação aos meus filhos, durante os meus momentos de estudo.

Aos meus pais Ângelo (*in memoriam*) e Nair, à minha tia Norma, aos meus irmãos e demais familiares pelo incentivo.

Agradeço à Secretaria de Educação de Lages/SC e ao Setor de Educação Infantil, em especial às professoras Andrea Bortoluzzi e Regina Susej pela disponibilidade de informações e documentos que foram indispensáveis para a realização desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Lages, pela bolsa e pela licença concedida para cursar este Mestrado em Educação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina - FAPESC (Termo de Outorga 2019TR70) pelo apoio.

Enfim, agradeço a todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização desse trabalho.

As crianças são enviadas à escola, de início, não com o propósito de aprenderem lá alguma coisa, mas para que se consigam habituar a estar sentadas em silêncio e a observarem pontualmente o que lhes é prescrito para que no futuro não possam também pôr em prática, real e imediatamente, tudo o que lhes passa pela cabeça (KANT, 2012).

RESUMO

O presente estudo parte do interesse de investigar de que maneira estão sendo conduzidas as políticas públicas em educação referentes à garantia da oferta de vagas na Rede Municipal de Lages às crianças de zero a seis anos, idade esta que corresponde à etapa da Educação Infantil. O direito de acesso às crianças de zero a seis anos em instituições de Educação Infantil está assegurado por leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, dentre outros documentos oficiais, tendo como marco legal, a Constituição Federal de 1988. No entanto, essa conquista de direitos da criança nesta faixa etária é ainda bastante recente em nosso país. Parte-se do princípio de que a Educação Infantil é um direito da criança, dever do Estado, como salienta os documentos oficiais, Lei nº 12.796, de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no âmbito da Educação Infantil, compreendendo sua obrigatoriedade para crianças de 4 a 5 anos. Pressupõe-se que todas as crianças em idade entre zero e seis anos deveriam ter assegurado o direito de acesso aos Centros de Educação Infantil, próximo a sua residência. Diante do exposto, a presente pesquisa possui como problemática: como o direito de acesso e permanência das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil foi operacionalizado no município de Lages/SC no período pós-Constituição Federal de 1988? E como objetivo principal, investigar a garantia do acesso das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, e a oferta de vagas na Rede Municipal de Ensino de Lages. A pesquisa é de abordagem qualitativa com análise de documentos segundo pressupostos da teoria de Michel Foucault. No arcabouço teórico buscamos por autores que abordam temas relacionados às políticas de acesso para a Educação Infantil, como Kramer (2011), Kuhlmann Junior (1998), Marcílio (2016), Vieira (2011, 2016), Rosemberg (2016), entre outros. Também pesquisamos os documentos normativos da educação brasileira, tais como: Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (2009), Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), além de documentos oficiais relacionados às políticas municipais de oferta de vagas na Educação Infantil, coletados junto ao Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Lages. Para as análises, buscamos autores que abordam a perspectiva pós estruturalista como Alfredo Veiga-Netto (2005, 2007), Kamila Lockmann (2013), Maria Renata Alonso Mota (2013, 2016), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2001, 2002), entre outros. Os dados da pesquisa indicam que a oferta do atendimento à Educação Infantil na rede municipal de Lages vem aumentando gradativamente ao longo das últimas décadas, de modo que o número de matrículas nesta etapa da Educação Básica vem tornando-se maior ano após ano. Entretanto, apesar da criação de novas vagas, a lista de espera na Educação Infantil municipal de Lages, embora tenha sido reduzida, ainda possui um número expressivo de crianças inscritas. Isto significa que atualmente a demanda por vagas para as crianças de zero a seis anos de idade é bastante superior à quantidade de vagas ofertadas por esta rede pública de ensino.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Públicas em Educação. Direito à educação. Acesso à Educação Básica.

ABSTRACT

The present study is based on the interest of investigating how public policies in education are being conducted regarding the guarantee of vacancies in the Municipal Network of Lages for children from zero to six years old, which corresponds to the stage of Early Childhood Education. The right of access to children from zero to six years old in Early Childhood Education institutions is guaranteed by laws such as the Statute of the Child and Adolescent, Law nº 8.069 / 1990, the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law nº 9.394 / 96 , among other official documents, having the Federal Constitution of 1988 as a legal framework. However, this achievement of children's rights in this age group is still quite recent in our country. It is assumed that Early Childhood Education is a child's right, a duty of the State, as highlighted in the official documents, Law No. 12. 796, of April 2013, which amends the Law of Guidelines and Bases of National Education, in the within the scope of Early Childhood Education, including its obligation for children aged 4 to 5 years. It is assumed that all children aged between zero and six years old should have guaranteed the right of access to the Early Childhood Education Centers, close to their residence. Given the above, the present research has as a problem: how was the right of access and permanence of children from zero to six years old to Early Childhood Education operationalized in the city of Lages / SC in the post-Federal Constitution of 1988? And as a main objective, investigate the guarantee of access of children from zero to six years old to Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, and the offer of places in the Municipal Education Network of Lages. The research has a qualitative approach with analysis of documents according to the assumptions of Michel Foucault's theory. In the theoretical framework we look for authors who address topics related to access policies for Early Childhood Education, such as Kramer (2011), Kuhlmann Junior (1998), Marcílio (2016), Vieira (2011, 2016), Rosemberg (2016), among others . We also researched the normative documents of Brazilian education, such as: Brazilian Federal Constitution (1988), Statute of Children and Adolescents (1990), Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) (1996), National Curriculum Reference for Education Infantil (RCNEI) (1998), National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) (2009), National Education Plan (PNE) (2014) and Common National Curricular Base (BNCC) (2017), in addition to official documents related to policies municipalities offering vacancies in Early Childhood Education, collected from the Child Education Sector of the Municipal Education Department of Lages. For the analyzes, we look for authors who approach the post structuralist perspective such as Alfredo Veiga-Netto (2005, 2007), Kamila Lockmann (2013), Maria Renata Alonso Mota (2013, 2016), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2001, 2002), among others. The survey data indicate that the provision of care to Early Childhood Education in the municipal network of Lages, has been gradually increasing over the last decades, so that the number of enrollments in this stage of Basic Education has become higher year after year. However, in spite of the creation of new vacancies, the waiting list in the Municipal Kindergarten of Lages, although it has been reduced, still has a significant number of children enrolled. This means that currently the demand for places for children from zero to six years of age is much higher than the number of places offered by this public school system.

Keywords: Early Childhood Education. Public Policies in Education. Right to education. Access to Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Documentos públicos pesquisados	21
Quadro 2 – Síntese dos bancos de dados SciELO, BDTD, CAPES	25
Quadro 3 – Decretos para a criação de Creches/Pré-Escolas	96
Quadro 4 – Turmas de Educação Infantil no Município de Lages (período maio/2019)	103
Quadro 5 – Vagas criadas em março de 2019	114
Quadro 6 – Quantidade de crianças inscritas na lista de espera da Educação Infantil – novembro de 2019	116
Gráfico 1– Estimativa de Matrículas de crianças de 0 a 3 anos	105
Gráfico 2 - Estimativa de Matrículas de crianças de 4 a 5 anos	106
Gráfico 3 – Matrículas na Rede Municipal de Lages (2001 a 2017)	108
Gráfico 4 – Matrículas Pré-Escola – redes Municipal/Estadual	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas na Educação Infantil na rede municipal de Lages/SC	107
Tabela 2 – Matrículas na Pré-Escola no município de Lages/SC	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADOCI	Adote um Centro de Educação Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Comum Curricular para a Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
COEPRE	Coordenadoria do Pré-Escolar
CPF	Cadastro Pessoa Física
DCNEI	Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Proteção e Assistência a Infância
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MS	Ministério da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
PROEPRE	Programa Nacional de Educação Pré-Escolar
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RG	Registro Geral
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEAC	Secretaria Especial de Ação Comunitária
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SUS	Sistema Único de Saúde
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CAMINHOS DA PESQUISA	23
2.1 LEVANTAMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	28
3 DO ASSISTENCIALISMO À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
3.1 ATENDIMENTO ASSISTENCIALISTA NO PERÍODO COLONIAL.....	41
3.2 A FILANTROPIA E O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS CRECHES	46
3.3 DO ASSISTENCIALISMO À GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA.....	54
4 ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO.....	59
4.1 EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA PROTEÇÃO INTEGRAL À INFÂNCIA.....	61
4.2 A CONSOLIDAÇÃO DA INFÂNCIA INSTITUCIONALIZADA.....	76
5 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGES.....	91
5.1 ATENDIMENTO PÚBLICO À INFÂNCIA NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980 EM LAGES: BREVE RESGATE HISTÓRICO	92
5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES A PARTIR DA DÉCADA DE 2000.....	103
5.3 A LISTA DE ESPERA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE DOCUMENTOS	137
APÊNDICE B – QUANTIDADE DE CRIANÇAS ATENDIDAS EM CADA CEIM ...	138
ANEXO A - AÇÃO CIVIL PÚBLICA	141
ANEXO B – DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA DAS VAGAS ABERTAS.....	144
ANEXO C – INFORMAÇÕES DO SETOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	148
ANEXO D – DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA CADASTRO NA LISTA DE ESPERA	149

ANEXO E - EDITAL N° 002/2019 - CHAMAMENTO PÚBLICO PARA PREENCHIMENTO DAS VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	150
ANEXO F – VAGAS CHAMAMENTO PÚBLICO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.	154
ANEXO G – DECRETO N° 5237 CRIA AS “CRECHES SORRISO”	158
ANEXO H – RESOLUÇÃO 004 DE 05 DE JUNHO DE 2018.....	160
ANEXO I – ACORDO JUDICIAL DE 1° DE NOVEMBRO DE 2018	168

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica e profissional teve início no ano de 1993, quando ingressei no curso de Magistério, em uma instituição pública de ensino nesta cidade. Ao findar os quatro anos de duração do curso, comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil, em uma turma de crianças na faixa etária de três a quatro anos, em uma Creche que prestava atendimento filantrópico às crianças em idade entre zero e seis anos. No ano de 1999, ingressei no curso de Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais, na Universidade do Planalto Catarinense. Paralelamente, trabalhava como professora em regime de contrato temporário na Rede Municipal de Ensino de Lages, ora lecionando em turmas de Pré-Escola, ora em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2011, prestei a prova de concurso para ingresso no magistério municipal, para atuar como professora da Educação Infantil. A partir de 2012, passei a lecionar em turmas de Maternal, com crianças de idade entre dois a três anos, em um Centro de Educação Infantil Municipal. Ainda neste mesmo ano, cursei uma Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Escolar.

Desta forma, inserida completamente no contexto da Educação Infantil e movida por inquietações oriundas do cotidiano profissional e pelo desejo de compreender como se deram certas políticas voltadas ao atendimento das crianças dessa etapa da Educação Básica, ingressei, no ano de 2018, neste programa de Mestrado em Educação, instigada a pesquisar sobre a efetivação do acesso à Educação Infantil, os quais estão presentes nos documentos oficiais, e de forma específica, nesta rede de ensino, da qual faço parte, uma vez que considero tal tema de grande relevância social.

Historicamente, o atendimento às crianças pequenas perpassa funções sociais diferenciadas, que vão desde a guarda, o asilo, a filantropia, o assistencialismo, caracterizado por um atendimento médico/higienista, um modelo de educação compensatória, até um atendimento de cunho pedagógico, como se verifica mais recentemente. Nos últimos dois séculos, a criança passou a ser objeto de maior atenção por parte da sociedade, no que tange as transformações sociais produzidas pelos processos de urbanização e industrialização, os quais promoveram a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Tais fatores desencadearam novas necessidades de educação e guarda das crianças pequenas, em espaços que não os do âmbito familiar. Neste sentido, o atendimento em instituições como a creche no país esteve ligado aos movimentos de diversos segmentos sociais, por meio das ações de médicos, religiosos, industriais e do próprio Estado.

O advento da Revolução Industrial possibilitou a entrada da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma como a família cuida e educa seus filhos. Com isso, surgiu a necessidade de se ter espaços voltados para o atendimento dessas crianças, filhos dos operários. Neste sentido, a criação das primeiras creches esteve diretamente relacionada ao crescimento industrial e da inserção da mão-de-obra feminina nas fábricas. Observa-se, então, que as creches surgiram principalmente para a ação assistencialista, prestando atendimento aos filhos de operárias durante o turno de trabalho, como substitutas das mães nos cuidados às crianças.

Sabemos que a institucionalização da educação para crianças de zero a seis anos não é algo novo e que no decorrer da história, recebeu diferentes nomes, tais como jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, creche, pré-escola, dentre outros. Somente a partir dos dispositivos da Constituição Federal de 1988 é que a expressão Educação Infantil passou a ser utilizada para denominar todas as instituições de educação para crianças dessa faixa etária.

Ao nos voltarmos à história da educação brasileira, constatamos que a Educação Infantil (zero a seis anos de idade), somente foi contemplada efetivamente pela legislação, a partir da Constituição Federal de 1988. O direito de acesso às crianças de zero a seis anos em instituições de Educação Infantil está assegurado pela legislação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, dentre outros documentos oficiais, tendo como marco legal, a Constituição Federal de 1988.

A partir da CF de 1988, a educação passa a ser declarada como direito público e subjetivo, e reconhecido o direito da criança de zero a seis anos à educação em creches e pré-escolas, e por conseguinte, é dever do Estado a garantia dessa oferta, conforme a redação do seu Artigo 208¹. Posteriormente, a Lei 8069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ressalta o dever do Estado com a Educação Infantil (no artigo 54, inciso IV), sendo este também uma conquista da mobilização popular, amparados por diferentes segmentos da sociedade. Entretanto, as mudanças mais consistentes da Educação Infantil são oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96, a qual

¹ Embora tal artigo tenha sofrido alterações, a partir da aprovação da Lei nº 11.274/2006, a qual dispõe sobre a duração do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória no primeiro ano do Ensino Fundamental para as crianças aos seis anos de idade, optamos por manter nesse texto, ao fazer inferências a Educação Infantil, a faixa etária de zero a seis anos de idade. Tal opção se deu uma vez que existe um discurso relacionado a esta faixa etária, a qual ainda faz sentido, mesmo considerando a data corte, estabelecida pela Resolução nº 5, do Ministério da Educação, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 17 de dezembro de 2009, e reiterada no Art. 6º da Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018, a qual define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. Portanto, mesmo com a data corte estabelecida em 31 de março para o ingresso obrigatório no Ensino Fundamental, algumas crianças acabam por concluir a Pré-Escola com seis anos completos.

situa a criança como sujeito de direitos, deixando de tratá-las como objeto de tutela, conforme ocorria nas legislações que a antecederam. Tal fato justifica o corte temporal proposto para realização deste estudo

A Educação Infantil vem passando por um período de mudanças, trazendo desafios aos sistemas municipais de educação, no que tange a oferta desta primeira etapa da Educação Básica. A LDB/96, em seu artigo 89, determina que a Educação Infantil deva integrar-se ao sistema municipal ou estadual, prevendo o prazo de três anos para adequação a legislação, após sua publicação. Tal determinação significou, na prática, a transferência da responsabilidade pelas redes de creches, para o âmbito educacional municipal. Neste sentido, justifica-se o interesse pelo tema da pesquisa, a fim de compreender como se deram as políticas públicas em educação a partir do marco legal da Constituição Federal de 1988 no município de Lages e como o sistema de educação deste município implementou medidas no sentido de assegurar o direito de acesso e permanência das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil.

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, com revisão de literatura e análise documental. O estudo bibliográfico está pautado em autores que abordam temas relacionados às políticas de acesso para a Educação Infantil, como Sônia Kramer (2011), Moysés Kuhlmann Junior (1998), Lívia Maria Fraga Vieira (2011, 2016), Fúlvia Rosemberg (2016), Anete Abramowicz (2005, 2016, 2017) entre outros. Também pesquisamos os documentos normativos da educação brasileira, tais como: Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), além de documentos normativos ao âmbito da educação municipal, como o Plano Municipal de Educação (PME) (LAGES, 2015), o acordo judicial que trata dos critérios estabelecidos pelo Ministério Público com relação a inserção das crianças na lista de espera da Educação Infantil Municipal (Anexo A, 2015); além de Projetos Políticos Pedagógicos de alguns Centros de Educação Infantil Municipal.

A análise foi realizada a partir de pressupostos da perspectiva foucaultiana. Para tanto, utilizamos como ferramentas de análise, os conceitos de governo, governamentalidade e biopolítica, de acordo com a teoria de Michel Foucault. Neste sentido, trouxemos as contribuições de pesquisadores tais como Alfredo Veiga-Netto (2005, 2007), Kamila Lockmann (2013), Maria Renata Alonso Mota (2013, 2016), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2001, 2002), entre outros. A pesquisa traz como **problema** a seguinte pergunta: Como o direito

de acesso e permanência das crianças de zero a seis anos à Educação infantil foi operacionalizado no município de Lages/SC no período pós-Constituição Federal de 1988?

Como **objetivo geral** busca-se investigar a garantia do acesso das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil e a oferta de vagas na Rede Municipal de Ensino de Lages. Para tanto, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**: a) analisar a legislação no que tange a garantia do direito de acesso das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escola a fim de construir uma contextualização histórica; b) identificar por meio de documentos quais ações foram desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação com relação à garantia do acesso à Educação Infantil, desde 1988; c) verificar, por meio de documentos, como o município de Lages atendeu/atende à demanda por vagas na faixa etária de zero a seis anos.

A estrutura da dissertação compreende seis seções, sendo a primeira, a introdução e a sexta, as considerações finais. A seção dois apresenta aspectos pertinentes à revisão de literatura realizada nos bancos de dados SciELO, CAPES, BDTD. Trazemos nessa seção, ainda, ferramentas teórico-analíticas, com base em alguns conceitos formulados por Foucault, como governmentação, governamentalidade e biopolítica.

Na seção três, trazemos um resgate histórico do atendimento a crianças pequenas no Brasil, anteriormente à Constituição Federal de 1988, passando pela filantropia, pelo atendimento médico-higienista, até o atendimento Pré-Escolar de cunho compensatório, durante as décadas de 1970 e 1980.

Na seção quatro, abordamos a questão da Educação Infantil como direito, trazendo as principais implicações da legislação que trata dessa etapa da Educação Básica, em âmbito nacional, a partir da Constituição Federal de 1988.

Na seção cinco, trazemos a análise realizada a partir do estudo dos documentos coletados junto à Secretaria Municipal de Educação de Lages como: a lista dos documentos necessários para a inserção das crianças na lista de espera; a relação das novas vagas criadas em turmas de Educação Infantil no município durante o mês de março de 2019; a fim de observar o caminho trilhado por parte do poder público municipal, para garantir a oferta da Educação Infantil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, até os dias atuais. Nesta seção, apresentamos um breve histórico do atendimento à infância, no município de Lages, anteriormente a Constituição Federal de 1988.

Apresentamos nessa seção informações inerentes ao percurso da Educação Infantil em Lages, no que se refere à criação de Centros de Educação Infantil, bem como dados numéricos que retratam a oferta desta etapa da Educação no município.

Neste sentido, a partir dos dados coletados pela pesquisadora, e com base na perspectiva teórica adotada, a questão pesquisada, foi sendo analisada no transcorrer das seções mencionadas acima e, para concluir este trabalho de dissertação, expusemos algumas considerações relacionadas aos elementos que fizeram parte deste estudo.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em três etapas, articuladas e concomitantes em seu sentido temporal: a) levantamento das pesquisas correlatas: teses, dissertações e artigos que abordam a temática do estudo; b) pesquisa bibliográfica em livros de autores que abordam o atendimento à infância e o direito à Educação Infantil, bem como pesquisa em documentos oficiais, os quais norteiam a Educação Brasileira, em especial, os que regulamentam a Educação Infantil; c) coleta de documentos junto à Secretaria Municipal de Educação de Lages.

Deste modo, após a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa e da sua aprovação sob o Número do Parecer: 3.310.231, entramos em contato com a secretária municipal de educação, a qual é a guardiã legal dos documentos, a fim de obter autorização para acessar os documentos públicos necessários à obtenção de informações relevantes para a constituição da pesquisa, junto ao Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice A).

Ao contatar esse Setor, fui prontamente atendida pela pessoa responsável, a qual disponibilizou os números referentes à matrícula na Educação Infantil Municipal no ano de 2019, à quantidade de turmas existentes, de crianças cadastradas na lista de espera por vagas, a lista de documentos necessários para a realização da matrícula, além da Ação Civil Pública ajuizada pelo Ministério Público de Santa Catarina, para regularizar a oferta de vagas em creches e pré-escolas da rede pública municipal, do documento comprobatório das vagas abertas na Educação Infantil no ano de 2019, do edital de Chamamento público para preenchimento das vagas na Educação Infantil e da Relação das vagas existentes para Chamada Pública da Educação Infantil.

Quadro 1 – Documentos públicos pesquisados

Documento
Ação Civil Pública
Documentação comprobatória das Vagas abertas
Documentação necessária para cadastro na lista de espera
Edital nº 002/2019 - Chamamento público para preenchimento das vagas na Educação Infantil
Relação das vagas existentes para Chamada Pública da Educação Infantil

Documento
Resolução 004 de 05 de junho de 2018
Acordo Judicial entre Ministério Público de Santa Catarina e Prefeitura de Lages

Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, é importante mencionar a dificuldade de se encontrar informações, uma vez que constatamos a inexistência de registros arquivados na Secretaria de Educação do Município de Lages com relação aos dados referentes a construções e ampliações dos CEIMs em anos anteriores, de modo que as poucas informações coletadas foram encontradas nos Projetos Políticos Pedagógicos de alguns CEIMs.

Vale ressaltar que o nosso foco de análise dos documentos, neste estudo, inicia-se com a Constituição Federal de 1988, e não com as anteriores, uma vez que esta reconheceu a criança como sujeito de direitos, como podemos constatar no texto original do artigo 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” (BRASIL, 1988). Nas Constituições que a antecederam, tal etapa educacional não se fazia inclusa na normatização educacional, de modo que sua oferta não era considerada um dever por parte do Poder Público, ficando sua oferta restrita à colaboração de alguns setores da sociedade civil, de caráter filantrópico e assistencialista, realidade esta que perdurou por muitas décadas em nosso país.

2.1 LEVANTAMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO

O percurso trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se primeiramente a partir de pesquisa em fontes bibliográficas como livros e artigos de autores que abordam o tema Políticas Públicas para a Educação Infantil. Conforme Gil (2002): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Para o autor: “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] também é indispensável nos estudos históricos” (GIL, 2002, p. 45).

Realizamos pesquisa documental, estudando leis, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999, 2009), Plano

Nacional de Educação (2001, 2014), além de outros documentos oficiais citados anteriormente. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental vale-se de materiais que não tenham ainda recebido tratamento analítico. Neste sentido, “[...] as fontes são muito mais diversificadas e dispersas” (GIL, 2002, p. 46). Desse modo, considera-se que tal pesquisa é uma fonte rica de dados. Para Flick (2009): “Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação” (FLICK, 2009, p. 234).

Foi realizada ainda, consulta ao sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para a coleta de dados referentes à matrícula na Educação Infantil, tanto no âmbito estadual como municipal. Foram acessados documentos públicos, no intuito de coletar o maior número possível de informações sobre a história da oferta de vagas na Educação Infantil na Rede Municipal de Lages. Conforme Samara e Tupy (2007):

Nos arquivos públicos, variando do menor para o maior grau em área de atuação, dos mais novos para os mais antigos, é possível encontrar registros oficiais sobre temas tão díspares como: políticas de fomento, obras públicas, a compra e venda de imóveis, migração, imigração, núcleos coloniais, censos e recenseamentos, correspondências, entre outros (SAMARA; TUPY, 2007, p. 76).

Deste modo, o levantamento documental tem como foco estudos sobre implementação de políticas, ações e programas para Educação Infantil, com análise da legislação federal e municipal no que tange o direito de acesso a esta etapa da Educação Básica.

Conforme Froner e Sudbrak (2017, p. 34): “Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas para a educação de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória, que consistia em abrir espaço apenas para as crianças carentes [...]”. Observa-se, ainda, que tais conquistas oriundas com o advento da Constituição Federal de 1988, nasceram, dentre outros fatores, do crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho. De acordo com Abramowicz (2003, p. 14): “A fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistenciais das instituições de educação infantil, sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância”.

O estudo bibliográfico que deu o suporte teórico à pesquisa foi realizado por meio de levantamento, sistematização e análise de estudos e pesquisas correlatas a respeito dos temas: Educação Infantil, Política Públicas para a Educação Infantil e Acesso à Educação Infantil; compondo uma coletânea da produção acadêmica recente na área educacional, priorizando o recorte temporal dos últimos dez anos, formada por artigos de periódicos, dissertações e teses disponibilizados nos bancos de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e

Dissertações CAPES. Foi visitado, ainda, o acervo de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Justifica-se a escolha deste acervo, no sentido de valorizar as pesquisas realizadas em nosso programa, além do fato de a pesquisa abordar aspectos referentes à Educação Infantil no município de Lages/SC, desta forma, buscamos por pesquisas que já abordaram aspectos da educação neste município.

À medida que o levantamento foi realizado, foram feitas a leitura e fichamento do material, a fim de facilitar a sistematização das ideias. Neste processo, buscamos realizar uma análise crítica de todo o material, o que possibilitou a composição do aporte teórico da temática em estudo. É importante salientar que esta busca pela ampliação dos conhecimentos teóricos sobre o tema estudado ocorreu durante toda a construção desta pesquisa, de modo que outras produções foram agregadas ao arcabouço teórico, além das que haviam sido encontradas nos bancos de dados pesquisados.

Tal construção teve como início a busca por trabalhos científicos relacionados ao tema abordado. Para isso, foi realizado um levantamento dos artigos indexados na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO)². Realizou-se no dia vinte e nove de agosto de dois mil e dezoito a busca a partir da inserção dos termos “educação infantil” AND “acesso”. Foi selecionado o campo “todos os índices”, que resultou em quinze artigos. Usei como critério de inclusão/exclusão a leitura dos títulos e resumos, dos quais selecionei dois títulos para posterior leitura.

Dando continuidade à revisão de literatura, no dia vinte e nove de agosto de dois mil e dezoito, foi realizada uma busca por teses e dissertações que tratam do tema da pesquisa na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³. Na página inicial da busca avançada foram utilizados os descritores “educação infantil”, “políticas públicas” e “acesso” na opção “buscar todos os campos”, aparecendo um total de 252 resultados. Utilizando como filtro o ano de defesa, de 2008 até 2018, última década, a busca resultou em 174 resultados. Utilizando o filtro “idioma português” obtive 159 resultados, filtrando um pouco mais, para o assunto educação infantil obtive 27 resultados. Realizada a leitura de todos os títulos e resumos, foram selecionados quatro deles, para posterior leitura completa dos trabalhos.

² Disponível em: <http://www.scielo.br/>

³ Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/>

No dia trinta de agosto de dois mil e dezoito, foi realizada a busca no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES⁴. Buscando pelo termo “educação infantil acesso”, obtive 194.677 resultados. Ao refinar minha busca para os tipos “doutorado” e “mestrado”, obtive 172.954 resultados. Ao selecionar os anos entre 2012 a 2017, obtive 76.156 resultados. Ao selecionar no filtro “grande área do conhecimento” a opção “ciências humanas”, obtive 26.744 resultados. Refinando posteriormente na “área do conhecimento” a opção “educação” obtive 19.541 resultados. Por fim, refinando um pouco mais a busca para “área de concentração” a opção “educação” obtive o resultado de 594 trabalhos. Após leitura dos títulos e dos resumos, excluí os trabalhos que não contemplavam o tema desta pesquisa. Sendo assim, sete trabalhos foram selecionados, para posterior leitura completa.

Com base no Quadro 2, podemos observar a síntese da seleção desses trabalhos, durante a realização da busca por pesquisas correlatas:

Quadro 2 – Síntese dos bancos de dados SciELO, BDTD, CAPES

TRABALHO	AUTOR	ANO	BASE
Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento	Maria Clotilde Rossetti Ferreira; Fabiola Ramon; Ana Paula Soares Silva.	2002	SciELO
A Educação Infantil e o plano nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010	Lívia Maria Fraga Vieira	2010	SciELO
Uma Genealogia das Políticas Públicas para a Creche no Brasil: Estado e Infância (1899-1920)	Débora Teixeira de Mello	2008	BDTD
A implementação da política pública de Educação Infantil – entre o proposto e o existente	Cândida Maria Santos Daltro Alves	2013	BDTD
Educação Infantil, do direito à obrigação: caminho para a qualidade?	Emanuele Froner	2014	CAPES
Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos de idade: Percepções de educadores e familiares	Rafaela Marchetti	2015	BDTD
Educação Infantil pública e privada na RMBH: Uma análise a partir do Censo Escolar 2014	Rinara Passos Oliveira Ferreira	2016	BDTD
Matrícula obrigatória na Educação Infantil: impactos no município de Santa Maria – RS	Camila Moresco Possebon	2016	CAPES
Direito à educação ou direito à creche: O que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da AMUNESC?	Julcimara Trentini	2016	CAPES
Um olhar sobre o acesso à Educação Infantil no Território de Identidade de Vitória da Conquista - BA	Relva Lopes Chaves Soares	2017	CAPES

⁴ Disponível em: [http://www. http://catalogodeteses.capes.gov.br /](http://www.catalogodeteses.capes.gov.br/)

TRABALHO	AUTOR	ANO	BASE
O processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil no município da Lapa-PR	Tamiris Aparecida Bueno Morgado	2017	CAPES
A obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos: as repercussões da lei no cotidiano das famílias	Jandira Inez Garcia dos Santos	2017	CAPES
Atendimento e oferta da Educação Infantil nas redes municipais de ensino do agreste de Pernambuco no contexto da obrigatoriedade e universalização	Dayseellen Gualberto Leite	2017	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em visita ao acervo de publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)⁵, encontrei três dissertações que trouxeram relevantes contribuições para esta pesquisa, sendo a dissertação intitulada “Trajetória do Atendimento à Infância em Lages/SC: Um exame entre as décadas de 1970 a 1990”, de Andréa Aparecida Colla de Souza (2008); a dissertação “Memórias de Egressas do Orfanato Nossa Senhora das Graças de Lages (1955 a 1990): Um olhar genealógico”, de Vera Lúcia Mendes Vieira Furtado (2014); e a dissertação “Creche Tia Bira: mito e institucionalização”, de Mary Isolete Silva Duarte Berteli (2015).

Ao realizarmos o levantamento das pesquisas correlatas, foi possível observar que nos últimos anos houve uma ampliação das pesquisas relacionadas ao direito das crianças pequenas à Educação Infantil, bem como às políticas de educação voltadas para esta faixa etária. Cabe salientar que os estudos acerca desta temática são de enorme relevância e demonstram que as questões relacionadas ao acesso à Educação Básica, especificamente a Educação Infantil no Brasil ainda exigem muitas reflexões.

As produções acadêmicas consultadas trouxeram valorosos apontamentos acerca da temática abordada neste estudo, de modo a complementar e contribuir consideravelmente para o embasamento teórico desta pesquisa. Desta forma, consideramos que a realização da revisão de literatura, nos diferentes bancos de dados consultados, foi de grande importância para a presente pesquisa, possibilitando-nos a expansão de conhecimentos sobre o tema pesquisado.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta subseção, traremos considerações referentes à análise na perspectiva foucaultiana, por meio de ferramentas teórico-analíticas, partindo de alguns conceitos foucaultianos, como

⁵ Disponível em: <https://www.uniplaclages.edu.br/>

governo, governamentalidade e biopolítica, no intuito de perceber os deslocamentos nos discursos produzidos nos documentos oficiais que norteiam as políticas públicas em educação, de modo especial das políticas voltadas à Educação Infantil. Com base nos estudos de Fischer (2001), podemos afirmar que a análise dos textos oficiais sobre a Educação Infantil, nessa perspectiva, significa escapar da ideia de buscar o que estaria por trás dos documentos, a verdade oculta, uma vez que estes são uma produção histórica e política.

Conforme salientam Sartori e Duarte (2015, p. 886): “Embora Foucault não analisasse diretamente fatores da Educação, mas sim o discurso político, psiquiátrico, médico, dentre outros, seus estudos podem nos inspirar para problematizar os discursos, os sujeitos, as instituições, enfim, os objetos que constituem este campo de saber”. De acordo com Dresch (2015, p. 47): “Busca-se compreender, assim, a política educacional como uma prática discursiva, inserida numa teia de relações, definidas a partir do jogo saber/poder”. Conforme Veiga-Neto (2007), Foucault, ao estudar as conexões entre poder e saber, percebeu que os saberes se produzem e se organizam para dedicar-se a uma vontade de poder. Em suma, para o filósofo, não existem sociedades livres das relações de poder, sendo o saber um elemento condutor do poder, de modo que no interior das relações de poder, ocorre a participação de todos. “Foucault pulveriza e descentra o poder: não o compreende como algo que emane de um centro - instituições ou Estado -, como algo que se possui e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável” (VEIGA-NETO, 2007, p. 120).

De acordo com Foucault (1988), uma das novidades nas técnicas de poder no século XVIII, foi o aparecimento da população como um problema político e econômico, no que tange a riqueza, a mão de obra, o seu crescimento, de modo que os governos passam a ter que lidar com os fenômenos específicos e suas variáveis de natalidade, morbidade, expectativa de vida, fecundidade, incidência das doenças, forma de alimentação etc. Para o autor, deve-se compreender o poder, primeiramente, como a multiplicidade de correlações de forças inerentes ao domínio onde se exercem e típicas de sua organização, bem como as estratégias em que se originam e cujo delineamento é consolidado nos aparelhos do Estado, na elaboração da lei, nas hegemonias sociais. Desta forma, o poder está em toda parte, pois provém de todos os lugares. “O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Neste sentido, o poder se exerce a partir de vários pontos e as relações de poder são intencionais. Deste modo, estamos todos no poder, pois dele não se escapa, de modo que a rede das relações de poder atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles

(FOUCAULT, 1988). De acordo com Alves e Pizzi (2014, p. 83): “Para Foucault, as palavras e as coisas se relacionam de maneira complexa, porque essa relação é histórica, está repleta de construções e interpretações e perpassada por relações de poder. Conforme Silva (2016, p. 2): “Para Foucault é no interior das tramas do poder e do saber que nos constituímos como sujeito”. Foucault nos instiga a buscar na história do objeto de estudo quais os contextos sociais, quais os embates políticos e econômicos que constituíram de uma maneira e não de outra:

Assim, evidenciar os cenários que serviram – e servem – como pano de fundo para o sujeito-infantil-escolarizado na Modernidade, bem como mapear os deslocamentos nos discursos produzidos sobre este sujeito a partir das relações de poder que o constituem, é uma tentativa de, assumindo algumas pistas genealógicas, compreender a infância escolarizada contemporânea (SILVA, 2016, p. 3).

Conforme Dresch (2015, p. 31): “Na análise de Foucault, as relações sociais são conduzidas por discursos que adquiriram o valor de verdade e circulam amplamente, não por meio da coerção, mas em virtude de estratégias diversas de legitimação. Como resultado, esses regimes de verdade produzem efeitos de poder sobre a população”. Para Alves e Pizzi (2014, p. 84): “É interessante, nessa perspectiva, observar essas práticas produzidas nas relações de saber/poder de determinada época e descrever os enunciados considerados verdadeiros, que estão presentes no cotidiano, interpelando os sujeitos e produzindo determinadas formas de viver”. Neste sentido, de acordo com as autoras, são os enunciados que demarcam o que é tido como verdade em um determinado tempo e espaço.

Para Dresch (2015, p. 33), “a implantação de políticas públicas ganha uma dimensão para além da instituição estatal. As táticas que visam conduzir a vida da população são verificadas, ao mesmo tempo, no interior e no exterior do Estado. Este conjunto de relações é descrito por Foucault como governamentalidade”. Tal conceito é utilizado para designar as práticas de governo ou da gestão governamental da população. De acordo com Veiga-Neto (2007), o poder diz respeito ao governo, de si e dos outros. Nesse caso, toma-se governo numa extensão anterior ao significado que a Ciência Política deu a palavra governo, a partir dos séculos XVII e XVIII. Sendo assim, “*governo* é tomado no sentido de ‘dirigir as condutas’ de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família etc.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 123, grifo do autor). Assim sendo, o autor sugere em seu texto que o vocábulo *governo* usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, substituído por *governamento* nos casos em que se tratar da questão da ação ou ato de governar (VEIGA-NETO, 2005).

Conforme Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014, p. 52), “a noção de ‘governamentalidade’ também está intimamente relacionada a assuntos pedagógicos e educacionais”. De acordo com os autores, as práticas pedagógicas são práticas de governo, pois desde o século XVI, tais práticas ocupam um lugar central nos processos de governo da população. De acordo com Maia (2011, p. 56): “O emprego das tecnologias de poder, [...] que Foucault caracteriza como poder disciplinar, como biopoder ou governamentalidade servem para possibilitar e otimizar o controle de alguns homens sobre outros”. Para o autor:

A atuação do poder sobre os corpos, designada como biopoder, tem de ser percebida nas suas especificidades. Vale dizer, sob esta denominação designar-se-á principalmente dois níveis de exercício do poder: de um lado, as técnicas que têm como objetivo um treinamento “ortopédico” dos corpos, as disciplinas e o poder disciplinar; de outro lado, o corpo entendido como pertencente a uma espécie (a população) com suas leis e regularidades (MAIA, 2011, p. 56).

Ainda conforme Maia (2011), Foucault utilizou o conceito de biopoder para definir o poder de administrar, controlar e formar as populações, nisso inclui-se a educação, a assistência, a saúde, a segurança, posto em funcionamento à emergência do estado de bem-estar social. Para Silva (2016), a preocupação com o gerenciamento das populações revela o biopoder como uma nova tecnologia de poder: o poder sobre a vida, de modo que as estratégias para a sua operacionalização são chamadas de estratégias biopolíticas. “O biopoder não se sobrepõe à disciplina, nem a exclui. Ele se acopla a ela e depende dela, uma vez que para a efetivação de técnicas capazes de conduzir a conduta de toda uma população, faz-se necessário o disciplinamento individual de cada sujeito” (SILVA, 2016, p.6).

Segundo Marín (2011, p.105), “Foucault cria a noção de governamentalidade como ferramenta que lhe permite analisar a tecnologia geral de poder, de governo dos homens, em cujo âmago o Estado moderno se transformou, desenvolveu e funcionou”. Sendo assim, a governamentalidade é um processo de governamentalização do Estado, “o qual propõe-se como o princípio e o âmbito de aplicação de uma racionalidade governamental que se produz e se modifica historicamente” (MARÍN, 2011, p.106).

Considero que a utilização da governamentalidade numa análise dos discursos educativos permite-nos compreender a emergência e a constituição do sujeito infantil moderno e de sua “natureza” particular, no momento em que o ser humano começou a se pensar como espécie e não mais como gênero, na consolidação do pensamento naturalista e liberal e no exercício de um amplo conjunto de práticas disciplinares (MARÍN, 2011, p. 106).

De acordo com Lockmann e Mota (2013, p. 78), “O primeiro sentido atribuído à noção de governamentalidade trata de compreendê-la como uma forma de racionalidade, uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e em uma determinada sociedade”. Conforme salienta Marín (2011), as práticas educativas e pedagógicas estão vinculadas aos dispositivos de governo das populações e ao mesmo tempo, às práticas de governo de si mesmo, de modo que os discursos educativos e pedagógicos produzem formas políticas e éticas de governo. Junto daquela natureza infantil a ser cuidada e protegida, situa-se o processo educativo, a instrução, a disciplina, o governo pedagógico, com vistas a garantir o desenvolvimento das condições naturais das crianças. Neste sentido, o governo é a preparação, tanto da alma quanto do corpo infantil, na ordem necessária para o posterior desenvolvimento dos interesses com trabalho e formação intelectual.

Corroborando com este pensamento, Silva (2016) enfatiza que a infância tornou-se alvo da ação da instituição escolar, uma vez que, ao entrar na escola, esta se torna, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de um determinado saber. “Um saber constituído e sustentado pelos discursos de outros saberes que dizem sobre a criança e seus modos de ser e estar em relação ao mundo” (SILVA, 2016, p. 7). Para Marín (2011), o governo pedagógico corresponde a uma forma de governo dos comportamentos infantis, os quais, ainda que precisem ser vigiados e controlados, por meio das práticas disciplinares, são atendidos para alcançar o autogoverno do indivíduo, de modo que este, ao chegar na idade adulta, assuma naturalmente seu próprio governo. “Desenha-se, desse modo, uma forma de governo que procura garantir, através das práticas educativas, o governo dos indivíduos por eles mesmos e, com isso, a autorregulação da população” (MARÍN, 2011, p. 114).

Para a autora, “a educação é uma estratégia de governo articulada à razão de governo liberal e que, embora ela trabalhe com indivíduos, os indivíduos só são os instrumentos e a condição para realizar o governo da população” (MARÍN, 2011, p. 115). De acordo com Bujes (2001, p. 171) “[...] para governar não apenas as crianças, mas também suas professoras, localizando-as igualmente em pontos estratégicos de uma complexa rede de poder, é preciso recorrer a estratégias de saber”.

Conforme Moruzzi (2017), a função de ensinar fez com que escolas adotassem estruturas cada vez mais rígidas e disciplinares. Deste modo, a disciplina opera sobre o corpo das crianças por meio de diferentes instrumentos, como a distribuição dos indivíduos no espaço e no tempo, de maneira a tornar o espaço mais visível e o tempo mais útil. “Observa-se que, quanto mais se queria cobrir, moralizar, corrigir e canalizar as ações e o corpo da criança, mais

rigorosa foi se tornando a disciplina nas escolas” (MORUZZI, 2017, p. 294). Sendo assim, a história das instituições escolares se relaciona com as representações sociais em torno da criança e, do mesmo modo, a história de tais instituições é também uma história do corpo da criança. O disciplinamento do corpo é produzido por meio da atuação de diferentes forças, as quais estão presentes, por exemplo:

Nos instrumentos externos à escola, nos pressupostos teóricos presentes nos documentos pedagógicos governamentais ou nos instrumentos produzidos no interior das escolas, como os livros de ocorrência, listas de chamada, ou ainda, nos diferentes artefatos utilizados e produzidos nos espaços escolares, como: brinquedos, imagens decorativas e ornamentais utilizadas nas instituições, livros destinados às crianças e toda literatura produzida *sobre* ou *para* crianças (MORUZZI, 2017, p. 294, grifos da autora).

Para Batista, Baccon e Gabriel (2015), esquadrihar minuciosamente o tempo, o espaço, e os movimentos são recursos importantes para os objetivos do poder disciplinar, os quais se engendram a controlar as operações do corpo, de forma que este seja útil e dócil ao mesmo tempo. Sendo assim, o corpo deve ser uma ferramenta da maquinaria da sociedade capitalista; corpo este que transita de instituição em instituição. Desta forma, o homem moderno passa a maior parte de sua vida no interior de instituições. Ao analisar vários documentos dos séculos XVIII e XIX, Foucault observou que professores, assim como médicos e oficiais do exército, utilizavam sempre a palavra disciplina, o que o levou a concluir que tal termo referia-se a uma associação de técnicas com vistas ao adestramento do corpo. Sendo assim, a noção de disciplina apontava meios para fabricar, corrigir e reformar corpos (BATISTA; BACCON; GABRIEL, 2015).

De acordo com Foucault (2000), o “progresso das sociedades” e a “gênese dos indivíduos” configuram-se como “duas grandes descobertas do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização” (FOUCAULT, 2000, p. 136).

Em relação à maneira como era realizado o treinamento escolar, o filósofo observa:

[...] poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 2000, p. 140).

Como salientam Batista, Baccon e Gabriel (2015), as técnicas do poder disciplinar, as quais podem ser observadas em escolas, em hospitais e em outras instituições, não se limitam ao espaço de uma única instituição. Ainda hoje, no âmbito das escolas, existem resquícios dessas técnicas: o fato de que cada aluno deva ocupar um lugar na sala de aula, para que, deste lugar possa ser localizável, observável, passível de classificação e avaliação, de modo que seu comportamento, seus gestos possam ser vigiados, enquanto faz as suas atividades. No tocante às filas, fica ainda mais evidente a herança de tais técnicas: filas para a entrada; filas das carteiras na sala; filas para usar refeitório. Logicamente, sempre com horários definidos para o início e para o término das aulas, para o intervalo e assim por diante. “O poder disciplinar é o poder que se ocupa do detalhe do ínfimo. Nada deve passar despercebido; pelo contrário, tudo deve ser observado” (BATISTA; BACCON; GABRIEL, 2015, p. 10).

Por vezes, a própria arquitetura das escolas está a serviço de tais técnicas. Exemplo disso são as salas de aula dispostas uma ao lado das outras, em corredores, os pátios abertos, sem obstáculos, a fim de facilitar a observação sob diversos ângulos. Para os autores, tal modelo arquitetônico visa manter a vigilância e o controle dos indivíduos. Ressaltam ainda que no contexto escolar, tratando-se do poder disciplinar, a relação de poder também existe e se estabelece na sala de aula, na relação professor e aluno (BATISTA; BACCON; GABRIEL, 2015).

Conforme Caciano e Silva (2012), esse modelo de disciplina possui uma função econômica e política permitindo gerar lucros com o trabalho humano, mecânico, permitindo o controle de grandes massas humanas com o discurso de verdade, com o intuito de formar um sujeito disciplinado e submisso, que cumpra as normas impostas pelo Estado. “Gráficos, boletins, relatórios, relatos clínicos, são formas de observação do indivíduo, para e extração de uma verdade. O corpo da criança se torna objeto de *manipulação e condicionamento*” (CACIANO; SILVA, 2012, p. 101, grifos das autoras).

Silva (2011b) buscou caracterizar algumas formas de subjetivação do sujeito infantil nas instituições de educação. A autora denomina institucionalização precoce os caminhos percorridos pela história das instituições educacionais que abarcam o confinamento de crianças menores de seis anos, uma vez que tal modo de subjetivação do sujeito foi desenvolvido para atender à sociedade disciplinar, entretanto, seu funcionamento e sua expansão continuam ainda após o século XX. Nesse sentido, por meio da rotina, o processo de subjetivação infantil vai sendo lentamente moldado, desde muito cedo. “A vida escolar e as práticas pedagógicas contribuem para a consagração de um certo tipo de rotina que pode resultar no desenvolvimento de seres humanos estereotipados subjetivamente” (SILVA, 2011b, p. 80-81).

Desta forma, a institucionalização precoce, por meio do controle dos sujeitos menores de seis anos, modela/orienta a subjetividade dessas crianças, a fim de integrá-las ao novo tipo de controle social. Para Bujes (2002, p. 31):

[...] as racionalidades de governmento põem em ação, constantemente, um amplo espectro de mecanismos e de programas que pretendem tanto modelar os eventos em domínios como o trabalho, o mercado, a família, a escola, quanto produzir valores considerados importantes na esfera pública como prosperidade, eficiência, saúde, bem-estar, educação.

Desta forma, nos tempos modernos, as crianças deixam de ser consideradas como uma responsabilidade exclusiva da família, passando a ser consideradas como uma preocupação social. Tornam-se como alvos do poder e foco de inúmeros discursos, os quais criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças. “Elas se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções” (BUJES, 2001, p. 60). Para a autora, a governamentalidade está ligada ao processo de constituição do sujeito pois, este, “ao constituir-se como tal, exerce poder sobre si e sobre os outros (e de forma recíproca o sofre) e do mesmo modo instituições/comunidade/Estado intercambiam relações de poder que tanto exercem sobre si mesmos, entre si e com os sujeitos a que estão associadas” (BUJES, 2001, p. 77). Conforme Castro (2009, p. 190):

Quanto à noção foucaultiana de governo, ela tem, para expressá-lo de alguma maneira, dois eixos: o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo. No primeiro sentido, "ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis. Ele trabalha sobre um campo de possibilidade aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente. Mas ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e isso na medida em que atuam ou são suscetíveis de atuar.

Conforme o autor, no segundo sentido, governo é a relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo, ao dominar, por exemplo, os prazeres ou os desejos. Com relação ao termo governamentalidade, Foucault o utiliza para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Desta forma, de acordo com Castro (2009, p. 190-191), em consonância com os eixos da noção de governo, há duas ideias de governamentalidade:

1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. 2) A tendência, a linha de

força que, por um lado, no Ocidente, conduziu à preeminência desse tipo de poder que é o governo sobre todos os outros: a soberania, a disciplina, e que, por outro, permitiu o desenvolvimento de toda uma série de saberes.

A instituição de novos saberes, por meio das Ciências Humanas, bem como a criação das creches, são instrumentos para o projeto de governo das populações, uma vez que a educação institucionalizada se constitui numa estratégia de disciplinamento das populações, desde a mais tenra idade, estabelecendo a conexão entre o indivíduo e a sociedade. Desta forma, a infância passa a ser alvo de diversos projetos de governo, tanto do governo formal quanto de uma série de agências e instituições que se organizam com o objetivo de governá-la. Para bem governar é necessário dispor de meios, táticas, e estratégias que nos levem a conquista de certos fins. O agrupamento de práticas, de rotinas e rituais institucionais, quando dirigido por princípios ou metas, torna tais atividades governamentais (BUJES, 2001).

Conforme Foucault (2011), a governamentalidade é um conjunto formado por instituições procedimentos reflexões e táticas:

Campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população, e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se dêem conta, a taxa de natalidade ou dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos de população, etc. A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população. Nascimento portanto de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas (FOUCAULT, 2011, p. 289).

Portanto, a infância, que é também parte deste conjunto maior que é a população, pode ser medida, calculada, categorizada, descritas, ordenada e organizada estatisticamente, tornando-se, ao mesmo tempo, “[...] alvo de determinadas instituições e objetos sujeitos ao exercício do poder e do saber” (BUJES, 2001, p. 75). A autora salienta ainda, que as instituições de Educação Infantil combinam modos de cuidado pastoral com formas de inserção no jogo da cidadania, utilizando-se de microtecnologias para a constituição das subjetividades infantis. As técnicas disciplinares têm certos objetivos, como aponta Bujes (2001):

O que as técnicas disciplinares visam é fixar, previamente, por meio de observação, um tempo de exercício, de aprendizagem e um nível de aptidão ou conduta desejada que servirá de referência para definir um maior ou menor ajustamento aos parâmetros normativos, por parte de cada criança em particular (BUJES, 2001, p. 120).

Dessa forma, até os processos mais corriqueiros em que a criança está inserida, estão sujeitos à sanção normalizadora, a qual tem por objetivo ajustar cada vez mais as condutas a regras. Sua função não é somente a de penalizar, uma vez que estabelece também um sistema de recompensas, a fim de classificar as condutas, adequando os comportamentos desviantes. Como salienta Lockmann (2013), todas as formas de educar são, primeiramente, formas de governar.

Bujes (2001), reflete sobre a questão foucaultiana da governamentalidade a partir de dois ângulos: “a partir do indivíduo que se subjetiva/é subjetivado *ou* a partir das relações de poder que constituem/instituem tais processos” (BUJES, 2001, p. 77). Neste sentido, ao refletir acerca do conceito de governamentalidade, faz-se necessário um exercício para pensar as relações de força que modelam nosso presente, pois a governamentalidade faz a conexão entre as tecnologias de dominação exercidas sobre os outros, no plano social, bem como, o da dominação de si mesmo.

Ainda com relação às tecnologias de poder, Foucault ressalta que a biopolítica surge na metade do século XVIII, como uma tecnologia de poder não disciplinar:

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela [...]. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes (FOUCAULT, 2005, p. 288-289).

De acordo com Bujes (2001), a tecnologia que Foucault denominou biopolítica não está centrada no corpo, e sim na vida, procurando controlar os eventos que ocorrem a uma população, tais como a natalidade, o saneamento, as doenças, a mortalidade, dentre outras. Conforme Foucault (2005):

Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (FOUCAULT, 2005, p. 294).

Para Bujes (2001), tal tecnologia tem a ver ainda com fenômenos, tais como explosão demográfica, industrialização, educação pública, assistência social, os quais demandam a incorporação de mecanismos regulamentadores sobre a pluralidade dos sujeitos. Conforme a autora, “Este é um poder massificante que se instala; que visa o homem-espécie e a que Foucault chamou também de *biopolítica*” (BUJES, 2001, p. 198). Ainda segundo Bujes (2001), a alma

da criança passa a ser governada quando escolhemos um modelo institucional para a sua educação, ao estabelecermos a arquitetura mais adequada para os espaços educativos e quando definimos o que e quando ela deve aprender.

Neste sentido, a educação da infância encontra-se num conjunto de tecnologias políticas que investem na regulação das populações, por meio de processos de controle e de normalização. O poder disciplinar atravessa o corpo infantil por meio do monitoramento do desenvolvimento da criança, ao passo que suas ações são esquadrihadas. Tal intervenção estabelece uma aliança entre diversas instâncias e instituições sociais, neste sentido a infância tornou-se um campo de intervenção social, bem como de controle e regulação (BUJES, 2001). Para a autora, “O governo das crianças precisa ser exercido, desde a mais tenra idade, numa paisagem social que a partir da revolução industrial, vem consolidar novos arranjos familiares e novas exigências às mulheres trabalhadoras, afastando-as do contato continuado com a sua prole” (BUJES, 2001, p. 57).

De acordo com Castro (2009, p. 59-60), a biopolítica é a forma pela qual, “[...] a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça”. Conforme Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 49): “A biopolítica é conjugada como metodologia de ação cujo objeto é a população”. Dessa forma, as crianças são alvos permanentes da biopolítica, pois não há solo mais inconstante do que o das crianças, sendo necessário construir sobre elas, e se constrói efetivamente sobre elas.

Para Lockmann (2013, p.54): “A biopolítica é uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de intervenção do poder e extração de saber, com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela vida na coletividade”. De acordo com a autora, é a vida biológica da população a preocupação principal de tais formas de governo.

Portanto, intervindo sobre o corpo, ou melhor, agindo sobre a dimensão micropolítica, a escola, assim como as demais instituições, está, ao mesmo tempo, gerenciando a vida coletiva da população, ou seja, agindo sobre a dimensão macropolítica. Os indivíduos são entendidos como instrumentos que possibilitam atingir o objetivo fundamental, qual seja: realizar o governo da população no âmbito macropolítico (LOCKMANN, 2013, p. 55).

De acordo com Almeida e Lemos (2016, p. 1110), Foucault trata a biopolítica como “produção de forças que investe numa racionalidade biológica chamada ‘espécie humana’”. Neste sentido, a máxima anunciada sobre o poder biopolítico é a de fazer viver, ou seja, investir na vida da população, diferentemente da época clássica do poder soberano, o qual exercia o

direito sobre a vida e a morte dos seus súditos, bem como da espoliação de seus bens e trabalho. Nas práticas biopolíticas, a vida dos indivíduos passa a ser administrada nas diferentes instituições, como a escola, organizada e submetida a intervenções pelo dispositivo das políticas públicas. Como uma interface entre o biológico e o político, a população é tratada por necessidades sociais e econômicas cada vez mais gerais e menos individuais.

Conforme Cavalcante (2016), a noção de biopolítica constitui um campo de análises que busca investigar as práticas de poder. A racionalidade biopolítica, primeiramente, é dirigida à administração das forças vitais das populações, as quais são constituídas com base no saber médico e no saber estatístico, uma vez que a vitalidade humana é primordial para os processos de produção das sociedades capitalistas neoliberais, desdobrando-se em vários mecanismos de controle. De acordo com a autora, a biopolítica é o termo utilizado por Foucault para designar a maneira manifestada pelo poder em meados do século XVIII, período este marcado por uma profunda alteração na maneira de como o poder de Estado passou a ser exercido. Neste sentido, a biopolítica surge a partir da crise do modelo de poder soberano e de sua lenta transformação em uma nova arte de governar, “[...] na qual as práticas de Estado, sob a influência da economia política, se transformam em razão governamental” (CAVALCANTE, 2016, p. 1269).

A biopolítica, enquanto campo de estudo, dialoga com as ferramentas criadas para atuar na administração lucrativa da vida humana, sendo uma dessas ferramentas, a ideia de escolarização obrigatória e a instituição da escola como espaço destinado à administração da infância. Sendo assim, as práticas de biopoder representam a aplicação sutil e complexa dos mecanismos de controle das populações, uma vez que envolvem a lei, a norma e a subjetividade. Nesse sentido, a análise desses mecanismos constata que o poder se manifesta como técnica de regulação de populações inteiras, surgidas no cenário da urbanização dos séculos XVIII e XIX, associado ao desenvolvimento do capitalismo. Na atualidade, a biopolítica aparece em dispositivos intrinsecamente relacionados com a arte de governar por meio da escolarização, a qual está constituída como espaço de formação do sujeito e de internalização da norma, do controle sobre o corpo e da regulação das massas (CAVALCANTE, 2016).

Para Soares (2017), ao recorrer aos postulados foucaultianos, podemos compreender que o conceito de Educação Infantil é construído socialmente, como resultado de um regime de verdade, que vem se constituindo historicamente em nossa sociedade por meio das normatizações e saberes científicos. Sendo assim, diferentes discursos acerca da Educação Infantil são legitimados pelo regime de verdade vigente em cada época. Em suma, a área das políticas públicas para a Educação Infantil constitui-se como um terreno de disputas, em que as

relações de poder e suas mútuas resistências vão delineando as conquistas e retrocessos que impactam o cotidiano das crianças, as quais são as principais destinatárias de tais políticas.

3 DO ASSISTENCIALISMO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao realizar um estudo acerca das políticas públicas para a criança pequena no Brasil, torna-se necessário uma breve contextualização histórica, política e social sobre o atendimento dessas crianças. Para tanto, esta seção revisita as diferentes formas de atendimento às crianças pequenas no Brasil, estando organizado de maneira cronológica, partindo dos primeiros registros documentados em pesquisas realizadas por autores que abordam esta temática. Neste sentido, autores como Sônia Kramer (2011), Moysés Kuhlmann Junior (1988), Maria Luiza Marcilio (2016), Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado (2009), dentre outros, embasam teoricamente esta seção.

Historicamente, observa-se que o atendimento às crianças pequenas perpassa funções sociais diferenciadas, que vão desde a filantropia, o assistencialismo, caracterizado por um atendimento médico/higienista, um modelo de educação compensatória, até um atendimento pautado em aspectos pedagógicos, como se percebe contemporaneamente. Nos últimos dois séculos, a percepção social sobre a criança e as formas de atendê-la passou por modificações, relacionadas às transformações sociais causadas pelos processos de urbanização e industrialização, os quais promoveram a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Tais fatores desencadearam novas necessidades de educação e guarda das crianças pequenas, em espaços que não os do âmbito da família.

Desta forma, “[...] a história das instituições de assistência à infância no Brasil configura-se como resultado de uma conjugação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, envolvendo três influências: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (MOTA, 2016, p. 82). Nesse sentido, de acordo com a autora, tais instituições davam sustentação aos saberes produzidos no campo jurídico, médico e religioso na elaboração de uma política que tinha como base a infância.

3.1 ATENDIMENTO ASSISTENCIALISTA NO PERÍODO COLONIAL

Conforme Oliveira (2001): “Tradicionalmente, o cuidado e educação da criança pequena foram entendidos como aqueles assumidos pela família. Todavia, arranjos alternativos para prestar este cuidado foram culturalmente construídos ao longo da História” (OLIVEIRA, 2001, p. 12). Tais arranjos citados pela autora vão desde redes de parentescos utilizadas nas sociedades primitivas, passando pela atuação das chamadas “mães mercenárias”, além dos arranjos mais formais, realizados em instituições criadas para esse objetivo.

Neste sentido, observa-se que no decorrer do século XVIII, a prática do abandono de crianças no Brasil era bastante corriqueira. De acordo com Marcílio (2016), “[...]o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira” (MARCILIO, 2016, p. 71). Também era prática comum deixar os filhos de escravas para morrer de fome em terrenos baldios, enquanto suas mães eram vendidas para servirem de amas de leite aos filhos dos senhores. Na zona rural, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças que eram abandonadas, na maioria das vezes, frutos da exploração sexual de mulheres negras e indígenas, pelos senhores brancos. Nas áreas urbanas, os bebês abandonados, em certos casos, eram filhos de moças que pertenciam a famílias de prestígio social. Conforme Marcílio (2016), “[...] a maioria das crianças que os pais abandonaram não foram assistidas por instituições especializadas. Elas foram acolhidas por famílias substitutas” (MARCILIO, 2016, p. 71).

De acordo com Paschoal e Machado (2009):

As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Sendo assim, a questão dos expostos ou enjeitados tornou-se uma grande preocupação no Brasil. Uma vez que a pobreza passou a ser considerada como um problema ao Estado, o recolhimento das crianças abandonadas passou a ser uma possível solução para amenizar tais problemas sociais. Entretanto, conforme salienta Marcílio (2016), boa parte das crianças abandonadas morria de fome, frio, ou eram comidas por animais antes mesmo que fossem encontradas e recolhidas das portas de igrejas, ruas ou praças públicas. De acordo com Lockmann e Mota (2013):

É verdade que os corpos das crianças abandonadas nas ruas e devoradas por animais incomodavam o ordenamento e a limpeza da cidade. Porém, nesse momento, a preocupação ainda não se direcionava à vida dessas crianças, mas à limpeza da cidade e ao encaminhamento da sua alma à vida eterna (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 97).

Decorreu daí a necessidade de criar instituições que oferecessem abrigo a essas crianças. A casa dos expostos foi, até meados do século XIX, a única forma de atendimento à infância no Brasil. Conforme Marcílio (2016): “A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes da nossa história” (MARCILIO, 2016, p. 69). Criada durante o período da Colônia, a roda dos expostos perpassou o período Imperial, vindo a ser extinta definitivamente somente durante o período da República, na

década de 1950. De acordo com a autora: “Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (MARCILIO, 2016, p. 69).

Para os governantes da Colônia, a retirada das crianças das ruas era uma forma de prepará-las para o futuro, assim como uma maneira de utilizá-las em benefício do Estado. Para compreender o atendimento à infância, é fundamental ter em mente a dimensão alcançada pelo problema do abandono de crianças. Segundo Kramer (2011, p. 49), para o atendimento à infância no Brasil, até 1874, “existia institucionalmente a ‘Casa dos Expostos’ ou ‘Roda’ para os abandonados das primeiras idades e a ‘Escola de Aprendizes de Marinheiros’ (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos” (KRAMER, 2011, p. 49).

Neste sentido, treze rodas foram criadas no Brasil, sendo todas instaladas em Santas Casas de Misericórdia. A primeira foi criada em Salvador no ano de 1726. De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 82), a denominação roda dos expostos ou enjeitados originou-se como referência ao aparato onde se deixavam os bebês abandonados:

[...] uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO 2009, p. 82).

Conforme Marcilio (2016) tais rodas, além de garantir o anonimato do expositor, evitavam o mal maior: o aborto e o infanticídio:

A criança depositada na roda, recolhida pela rodeira, era logo batizada. Fazia-se um inventário de todos os eventuais pertences que trazia consigo, inscrevia-se no livro de entrada dos expostos cada uma das peças do vestuário e objetos que vestia ou foram colocados junto a si, mesmo sendo apenas farrapos. Transcreviam-se os bilhetes ou escritinhos que eventualmente o expositor deixava preso à roupa do bebê. No livro, de entrada dos expostos, já registravam a criança com o seu nome de batismo, e por vezes suas condições de saúde aparentes. A cada criança reservava-se uma página do grande livro de registro de entradas, pois todas as eventualidades de sua vida seriam cronologicamente aí inscritas (data da morte e *causa mortis*, saídas para casas de amas, para prestar serviços, casamento, emancipação da casa, etc.) (MARCILIO, 2016, p. 92-93, grifos da autora).

Embora fossem as Câmaras Municipais legalmente responsáveis pelo sustento do exposto até que este completasse sete anos de idade, a responsabilidade pela manutenção financeira de tais instituições, alternavam-se entre as Casas de Misericórdia e as Câmaras. Conforme aponta Marcilio (2016):

[...] assistir às crianças abandonadas sempre fora um serviço aceito com relutância pelas câmaras. Conseguiram estas fazer passar a lei de 1828, chamada Lei dos Municípios, por onde se abria brecha para eximir algumas câmaras dessa sua pesada e incômoda obrigação. Em toda a cidade onde houvesse uma Misericórdia, a Câmara poderia usar de seus serviços para a instalação da roda e assistência aos enjeitados que recebesse. Nesta parceria, seria a Assembleia Legislativa provincial, e não mais a câmara, quem entraria com um subsídio para auxiliar o trabalho da Misericórdia (MARCILIO, 2016, p. 79-80).

Porém, poucos locais que possuíam tais rodas tiveram condições de dar asilo para os expostos. Na maioria dos casos, a rodeira colocava o bebê recém recolhido na casa de uma ama de leite, na qual este ficaria até a idade de três anos, em princípio. No entanto, incentivava-se a ama a ficar definitivamente com a guarda da criança. No caso de crianças de até sete anos e, em alguns casos, de crianças de até 12 anos de idade, “[...] a Santa Casa pagava-lhes um estipêndio pequeno” (MARCÍLIO, 2016, p. 93). Segundo Kuhlmann e Rocha (2006),

Havia uma forte resistência das amas em relação às noções básicas para melhor alimentação, aplicação correta dos medicamentos às crianças, limpeza, entre outras necessidades, fatores que aumentavam os índices de mortalidade infantil. Isso se relacionava à sua formação – a maioria pobre e sem instrução – embora também houvesse casos de negligência por parte delas para com as crianças. Uma das funções do Serviço Sanitário era a de educar, divulgando junto às amas informações para que pudessem cuidar das crianças da melhor forma possível (KUHLMANN; ROCHA, 2006, p. 599).

Conforme Marcílio (2016), “Eram as amas de leite em sua quase totalidade mulheres extremamente pobres, solteiras, ignorantes e residentes nas cidades. Algumas eram mulheres casadas ou escravas” (MARCILIO, 2016, p. 93). Porém, ainda de acordo com a autora, tal sistema comportava fraudes, sendo que, em alguns casos, as próprias mães levavam seus filhos na roda dos expostos, oferecendo-se, logo em seguida, como amas de leite do próprio filho, ganhando então para isto. Não raro, a ama de leite não declarava a morte da criança à Santa Casa, recebendo seu salário por algum tempo como se a criança estivesse viva.

A fim de evitar tais fraudes: “Ao assumir a responsabilidade pelo exposto, a ama deveria retornar à Santa Casa pelo menos uma vez por mês, para que a criança passasse pelo controle médico e para que ela recebesse seu salário” (KUHLMANN; ROCHA, 2006, p. 601). No entanto, por vezes, as amas não cumpriam com tal determinação, de modo que os médicos da Santa Casa iam, então, visitá-las. Devido ao fato de que a maioria das amas residia em regiões periféricas, o controle realizado por parte da Santa Casa era defasado, o que elevava os índices de mortalidade das crianças. Tais índices eram atribuídos à origem pobre, à falta de instrução e aos salários baixos das amas de leite.

No Asilo dos Expostos, em São Paulo, a educação:

[...] variava conforme a idade. Os bebês até cerca de dois anos, ou em alguns casos até os quatro anos, permaneciam fora do asilo, por meio do sistema das amas-de-leite “mercenárias” – até a mudança da forma de atendimento, em 1936, com a inauguração do berçário. Após a estada com as amas, as crianças eram internadas no asilo. Ali se criou um jardim-de-infância, associado à educação na escola primária, educação que se complementava com alguma formação profissional (KUHLMANN; ROCHA, 2006, p. 598-599).

Segundo Kramer (2011), as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento às crianças surgiram de higienistas, tendo por objetivo amenizar o elevado índice de mortalidade infantil, que então era atribuída aos nascimentos ilegítimos e à negligência das mães que permitiam o aleitamento de seus filhos por escravas de aluguel ou amas de leite. “A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem de doenças” (KRAMER, 2011, p. 49).

Observa-se, nesse contexto, um caráter preconceituoso, ficando explícita a diferença na valorização das crianças negras, filhas de escravos e as crianças da elite, filhas de senhores. De acordo com Kramer (2011), “[...] se existiam algumas iniciativas provenientes de grupos privados (conjuntos de médicos, associações de damas beneficentes etc.), faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre” (KRAMER, 2011, p. 50). De acordo com Kuhlmann Jr (1998), a década de 1870 foi marcada pelo início da influência médico-higienista no âmbito educacional, a partir dos avanços no combate à mortalidade infantil, os médicos assumiram importante papel nas discussões sobre a infância.

Vários médicos dedicaram suas atividades profissionais ou políticas, quer seja como donos de escolas, como membros do governo ou de associações voltadas à educação popular. Discutiam projetos para a construção de escolas, bem como execução de inspeção médico-escolar, de modo especial com as crianças pequenas. De acordo com Bujes (2001), a Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o resultado de uma aliança estabelecida entre os aparelhos médico, administrativo, jurídico e educacional, assessorados pelo saber científico tendo por finalidade o governo da infância e a fabricação do sujeito infantil.

Portanto, a partir desse movimento de inserção do atendimento médico-higienista, observa-se um deslocamento importante nas práticas de assistência à infância, perdendo aí seu caráter caritativo em prol de uma assistência científica.

3.2 A FILANTROPIA E O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS CRECHES

Em 1896, foi criado um regulamento para as amas de leite, no intuito de controlar as ações das mesmas no que dizia respeito aos aspectos de higiene e saúde, uma vez que determinava às mesmas que obtivessem registro junto ao Serviço Sanitário, órgão público responsável pelo saneamento e pelas políticas de higienização no Estado de São Paulo. Outras instituições também foram criadas com o mesmo objetivo. Como incentivo às práticas de cuidados e educação dos bebês, criaram-se associações para orientar mães pobres e amas de leite. Conforme Marcilio (2016):

A partir dos anos de 1860, surgiram inúmeras instituições de proteção à infância desamparada. Uma Casa dos Educandos Artífices foi criada no Maranhão, em 1855. No Rio de Janeiro fundou-se o Instituto dos Menores Artesãos (1861); em Niterói (1882) foi fundado o Asilo para a Infância Desvalida; uma colônia agrícola surgiu em São Luís do Maranhão (1888). Colônias agrícolas “orphanológicas” foram criadas na Bahia, Fortaleza e Recife, seguindo o modelo das colônias de Mettray, da França ou de Red Hill, da Inglaterra. Em 1887, a cidade do Rio de Janeiro possuía uma lista considerável de estabelecimentos de abrigo e educação para menores desvalidos, de caráter público ou particular (MARCILIO, 2016, p. 96).

Desta forma, deu-se início à filantropia, uma nova fase assistencialista, a qual preponderou até a recente década de 1960. “A filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo da caridade” (MARCILIO, 2016, p. 97). Conforme salientam Lockmann e Mota (2013): “Vê-se na educação uma forma de agir sobre o corpo infantil, estabelecendo regras de contato, moldando comportamentos, ensinando higiene a fim de que seus hábitos (comumente vistos como nocivos à salubridade da população) pudessem ser modificados, evitando o alastramento de doenças, os contágios e todos os males que se poderiam causar à vida da população” (LOCKMANN; MOTA, 2013, p.104).

Outra importante iniciativa foi a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPEA) do Rio de Janeiro, em 1899. O Instituto, fundado pelo médico sanitarista Arthur Moncorvo Filho, prestava atendimento à gestante, dando continuidade a esse atendimento após o nascimento da criança, oferecendo assistência nos aspectos de saúde, higiene, alimentação, o qual propagou-se por várias capitais do Brasil, difundindo modelos institucionais. Conforme Kramer (2011), o Instituto tinha como objetivo:

[...] atender aos menores de 8 anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 2011, p. 52).

Segundo a autora, a fundação do Instituto precedeu a criação de creches, jardins de infância e maternidades, sendo que nas duas décadas posteriores a preocupação com a higiene infantil, médica e escolar influenciou a criação de várias outras instituições e a promulgação de leis que visavam o atendimento e a proteção à criança, pois em vinte anos já possuía representações em todo o Brasil e algumas delas com creche. Após a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil no Rio de Janeiro, foram abertas várias filiais por todo o país.

Neste sentido, observa-se que com a emergência dos discursos médico-higienistas: “Começa, então, a se esboçar uma nova forma de governar que possibilitava controlar a circulação dos indivíduos, seus hábitos, suas formas de agir e conviver, evitando e prevenindo a ocorrência de acidentes, desgrças, miséria e doenças” (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 99). Tais discursos, conforme Kuhlmann Jr. (1998), abordavam, dentre outros temas, a questão da mortalidade infantil, além de um projeto de saneamento, de âmbito mais geral.

Conforme Lockmann (2013), a filantropia higiênica tinha o propósito de cuidar da preservação da vida dos sujeitos, evitando, principalmente, a propagação de doenças e de epidemias, as quais, à época, eram a causa de inúmeras mortes. Tal período foi o marco no atendimento à criança, pois também no ano de 1899, foi inaugurada a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, sendo esta a primeira creche brasileira destinada para os filhos dos operários. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998):

A creche da *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado* (RJ) fundou-se em 13 de novembro de 1899. A fábrica Corcovado já havia criado o Montepio dos Operários em 1896, com o objetivo de prestar assistência médica e dentária, socorros funerários e pecuniários aos sócios empregados daquele estabelecimento e suas famílias. Cabe ressaltar que quando ainda hoje o reconhecimento da paternidade é tão discriminado, o regulamento garantia a matrícula aos filhos de todos os operários efetivos e não apenas às mães operárias. Há outros exemplos de creches e escolas maternais em indústrias, como a da *Companhia de Tecidos Aliança*, do Rio de Janeiro (premiada nas Exposições Internacionais da Louisiana, em 1904, e de Bruxelas, 1910, e também na Exposição Nacional de 1908); da *Vila Operária Maria Zélia*, do industrial Jorge Street, em São Paulo, em 1918; e da indústria *Votorantim*, em Sorocaba, São Paulo, em 1925. Entretanto, considerado não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais (KUHLMANN JR, 1998, p. 85-86).

A criação dessas creches estava diretamente relacionada ao crescimento industrial do Rio de Janeiro no final de 1880 e à inserção da mão-de-obra feminina nas fábricas. As creches criadas nas indústrias seguiam, muitas vezes, rigorosas normas de saúde. Algumas delas

contavam com a presença de profissionais como enfermeiras e médicos em seu quadro de funcionários. Conforme salienta Mello (2008):

A atuação de enfermeiras nas creches é uma consequência da divulgação dos preceitos da puericultura e da preocupação com a preservação da saúde infantil. A prática de se manter o atendimento das enfermeiras nas instituições criadas para o atendimento educacional e de cuidado infantil será recorrente, nas décadas seguintes, nos órgãos oficiais criados para a proteção da infância, como na Inspetoria de Higiene Infantil (1923), na Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (1934) e no Departamento Nacional da Criança (1940). As enfermeiras eram responsáveis pelos cursos de Puericultura ministrados nas instituições oficiais para a divulgação dos preceitos científicos da higiene infantil (MELLO, 2008, p. 210).

Anteriormente a isto, no ano de 1875, foi fundado o primeiro jardim-de-infância privado do país, na cidade do Rio de Janeiro, pelo médico Joaquim José Menezes Vieira. Construído em um bairro valorizado, servia exclusivamente à elite, atendendo apenas crianças do sexo masculino. De acordo com Bastos (2001):

Em 1875 instala, juntamente com sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira, um jardim de crianças no Colégio Menezes Vieira, situado na rua dos Inválidos, nº. 26, em um dos melhores bairros da cidade do Rio de Janeiro, com ótimas instalações – um pavilhão hexagonal, especialmente construído no centro do jardim, com ar e luz por quatro janelas. O jardim tem por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião [...] (BASTOS, 2001, p. 32,33).

Conforme Kuhlmann Jr. (1998), o que diferenciava tais instituições não era a ausência de propósitos educativos, mas sim o público a ser atendido. “É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos” (KUHLMANN JR., 1998, p. 78). Em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. “Se até os primeiros anos da República fora praticamente nulo o movimento em função da puericultura e da escolarização, no princípio do século XX, a situação começava a se alterar” (KRAMER, 2011, p. 52). De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), a criação de creches junto às indústrias “Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino” (KUHLMANN JR., 1998, p. 85).

Neste sentido, as creches originaram-se principalmente pela ação da assistência social e não por ações da educação. Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, pela equipe que fundara o IPEA. A responsabilidade por manter tal Departamento deveria caber ao Estado, o que na época não ocorreu, uma vez que na prática, sua manutenção se deu pelo próprio

Instituto. Conforme Mello (2008, p. 174), “[...] o projeto do Departamento é apresentado como uma instituição de proteção direta e indireta à criança, servindo como órgão consultivo dos Poderes Públicos Federais, Estaduais e Municipais”. Em relação aos fins do Departamento, de acordo com a autora, “[...] suas proposições estão partindo de medidas de proteção social à infância e à maternidade, ainda não assumidas pelo Estado na primeira República. Muitas de suas atribuições sobrepõem ações que deveriam derivar do Estado” (MELLO, 2008, p. 179).

Em 1922, ocorreu o Primeiro Congresso de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro. A partir de então, tal contexto começou a se modificar, uma vez que ocorreu a criação de outras instituições de assistência à infância, “[...] tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactantes, escolas maternais e policlínicas infantis” (KRAMER, 2011, p. 58). Durante a realização do Congresso, foram apresentadas teses que discutiam as possibilidades de implementação de políticas por parte do Estado, para a preservação da infância.

Suas teses tiveram impacto no desenvolvimento das políticas oficiais durante o século XX, desde a criação de instituições de atendimento à criança até a legislação que orienta essas instituições. O discurso higienista se fará presente na implementação de políticas de Estado: a extinção das Rodas de Expostos, a criação de Consultórios para Lactentes, a formulação da legislação trabalhista em relação à mulher trabalhadora e às crianças, a manutenção e o controle das instituições de acolhimento à criança (MELLO, 2008, p. 186).

Para Lockmann (2013, p. 41), no período que vai de meados do século XIX até início do século XX, a assistência à infância vale-se da escola como mecanismo para agir sobre a conduta dos indivíduos, “[...] de maneira a disseminar hábitos de higiene, cuidados com a saúde e formas adequadas de se comportar em sociedade – trata-se de uma assistência científica à infância”. Conforme salienta a autora, tais práticas constituem-se em cada período histórico, a partir de determinados regimes de verdade.

Diante disso, conforme salienta Mello (2008):

É nesse contexto que o Estado inicia a implantação de órgãos oficiais para a assistência infantil. O cenário de ebulição da infância como problema social no início dos anos 20 – a partir do movimento criado em torno da criança pelos médicos-higienistas, os juristas, a filantropia e os políticos influenciou a reforma dos Serviços Sanitários do país e na criação do Departamento Nacional de Saúde Pública, pelo Decreto nº 14.354 de 15/09/1920, modificado pelo Decreto nº. 15.003 – de 15/09/1921 (MELLO, 2008, p. 181).

Em 1923, foi assinado o Decreto 16.300/23, o qual pode ser considerado como uma das primeiras legislações de âmbito nacional, a apresentar uma regulamentação em relação ao atendimento às crianças em creches. Conforme Mello (2008, p. 194): “Entre as designações das

novas funções da Inspetoria de Higiene Infantil, há uma preocupação com a manutenção adequada dos estabelecimentos responsáveis pelo bem-estar das crianças”. Neste sentido, tal Departamento de Inspetoria de Higiene Infantil, seria responsável pela fiscalização das instalações das creches e pela elaboração das diretrizes a serem seguidas no atendimento às crianças.

Portanto, era preciso criar novas táticas de governo, que permitissem um controle político-biológico da população. Eis, então, uma nova forma de governar, possibilitando “[...] controlar a circulação dos indivíduos, seus hábitos, suas formas de agir e conviver, evitando e prevenindo a ocorrência de acidentes, desgraças, miséria e doenças” (LOCKMANN, 2013, p. 50). Durante a década de 1930, modificações ocorridas no país refletiram em questões voltadas às políticas de educação, ao despertar o interesse das autoridades e, também, de iniciativas particulares, uma vez que os discursos do Estado atrelavam a assistência médica e pedagógica à criança, ao desenvolvimento do país. Conforme Kramer (2011):

Se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30 o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância [...] era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais: por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se tornar indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas (KRAMER, 2011, p. 61).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que mais tarde, em 1940, criou o Departamento Nacional da Criança, o qual passou então a centralizar o atendimento à infância. As políticas destinadas às crianças, nessa época, estavam ligadas à busca de soluções para lidar com a questão social dos menores marginalizados, com base no paradigma menorista, preponderante à época. Analisando tal paradigma, Lima e Veronese (2012, p. 43) afirma que: “O período menorista no Brasil, construído nas primeiras décadas do século XX sob os moldes dos Códigos de Menores de 1927 e 1979 serviu apenas para normatizar a pobreza e institucionalizar crianças e adolescentes utilizando como doutrina a pedagogia do trabalho”.

No ano de 1932, ocorreu o movimento intitulado “Manifesto dos Pioneiros”, o qual buscava por reais mudanças na educação, e que estabeleceu diretrizes fundamentais para a Educação. Tais “pioneiros” primavam por uma escola para todos, sem distinção de ordem econômica, além de reivindicarem a criação de uma escola, única desde o jardim de infância até a universidade, sendo esta, uma escola pública, gratuita e obrigatória. A luta dos pioneiros

trazia uma concepção pedagógica, bem como propostas de política educacional, com vistas a mudanças na educação do país (OESTREICH, 2011).

Durante a década de 1940, efetivaram-se ações governamentais na área de saúde, assistência e previdência. Kramer (2011, p. 62) informa que: “Em 1941, era criado o Serviço de Assistência Social de Menores, voltado ao atendimento de menores abandonados e delinquentes ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores”. Higienismo, filantropia e puericultura eram o enfoque na educação das crianças pequenas. Segundo Kramer (2011), o Departamento Nacional da Criança tinha como objetivo unificar os serviços de higiene da maternidade e da infância, bem como a assistência social de ambos, realizando inquéritos, estudos, divulgações, estimulando, orientando e prestando auxílio financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada, além de fiscalizar as instituições existentes pelo país.

No entanto, como não foram regulamentados os critérios de distribuição dos recursos pelo Estado, tampouco as prioridades do atendimento à infância, com recursos escassos, sua atuação voltou-se mais aos problemas da saúde. De acordo com Nazário (2011), partir das décadas de 1920 e 1930, deu-se o processo de implantação da industrialização no país, aumentando a inserção da mulher no mercado de trabalho. A partir de então, os movimentos operários ganharam força, começando sua organização nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho. Dentre as reivindicações, a criação de instituições que oferecessem educação e cuidados para os filhos dos trabalhadores. Desta forma, na década de 1940, com a promulgação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) no Brasil, as mulheres trabalhadoras passaram a ter os primeiros direitos relacionados à assistência à maternidade e a um local de guarda para seus filhos. Corroborando com este pensamento, Vieira (2016) destaca:

[...] as creches, integrando a política de assistência à maternidade e à infância, estiveram referidas a essas instituições federais da área de saúde e assistência social, criadas na década de 1940. Tendo também sido contempladas em dispositivo da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (1942), que previa a instalação de berçários, a cargo do empregador, em determinadas situações (empresas com mais de cem mulheres em idade fértil) (VIEIRA, 2016, p. 166).

Conforme salienta Vieira (2016), na década de 1950 somente as grandes capitais brasileiras dispunham de creches, sendo estas em número e em organização insuficientes. Neste sentido, a partir da década de 1960, alguns fatores como a crescente inserção das mulheres da classe média no mercado de trabalho, bem como a preocupação com a segurança, contribuíram para a defesa da creche como sendo necessária para alguns segmentos sociais. De acordo com

Vieira (2016): “A concepção sobre a creche como um ‘mal necessário’ foi difundida no Brasil pelo Departamento Nacional da Criança, criado em 1940, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP” (VIEIRA, 2016, p. 165).

Porém, tal concepção negativa é superada, uma vez que o atendimento da creche junto às crianças passou a compensar carências de todos os tipos, além de oportunizar o trabalho feminino. Conforme a autora “A creche não poderia continuar sendo vista como produtora de carência, mas, sim, como compensadora de faltas. Será importante dispositivo para alimentar crianças pobres, famintas, desnutridas ou potencialmente desnutridas” (VIEIRA, 2016, p. 170).

De acordo com Nazário (2011), a partir de 1975, com a declaração do Ano Internacional da Mulher, pela Organização das Nações Unidas (ONU), que surgiram no Brasil os primeiros núcleos de organizações feministas, cujas participantes pertenciam aos extratos médios da população. Inicialmente isolados, tais movimentos foram ganhando proporção nacional, como é o caso do Movimento de Luta por Creches, na cidade de São Paulo, criado oficialmente em 1979. Esses movimentos cresceram e adquiriram consistência, sendo fundamentais para conquistas posteriores, consolidadas tanto na CF/1988, como no ECA/1990, uma vez que a pressão de tais movimentos sociais na Assembleia Nacional Constituinte, resultou na inclusão da creche e da pré-escola no sistema educacional.

Para Oestreich (2011), nas décadas de 1980 e 1990, estimuladas pelo movimento de redemocratização do país, houve um avanço por parte do movimento das feministas, as quais, anteriormente, ocupavam os espaços da rua, passaram então a ocupar espaços formalizados, tais como conselhos, sindicatos, associações, universidades, parlamentos e órgãos públicos.

Entretanto, a educação da criança de zero a seis anos, restringia-se à esfera médica sanitária, sendo a creche alvo de propostas de higienistas e pediatras, mais do que de educadores. Para o Departamento Nacional da Criança, a creche tinha a finalidade de cuidar durante o dia das crianças impossibilitadas de receber tais cuidados por parte dos pais. Além da guarda, tinha a função de contribuir para a saúde física e mental dessas crianças. Vieira (2016). Neste sentido, conforme salienta Moruzzi (2017):

Para simplificar o modo pelo qual as práticas médicas vão agir nesse momento, poderíamos compreender que, a primeira ação foi a retirada das crianças das ruas. Um segundo momento consistiu em colocar tais crianças em algum lugar fechado para que elas fossem vigiadas e controladas mais facilmente. Um terceiro momento correspondeu em educá-las a partir, sobretudo, dos preceitos higienistas e eugenistas que configuravam as práticas médicas nesse período (MORUZZI, 2017, p.284).

A partir do ano de 1967, devido ao déficit de escolas maternais e jardins de infância, o Departamento Nacional da Criança propõe a criação de Centros de Recreação, os quais contariam com voluntários e com a participação da comunidade. Tal proposta correspondia aos interesses do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Neste ínterim, foi criada pelo governo federal, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), entidade destinada a promover políticas sociais para a família, a maternidade e a infância. Conforme Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 30), “A LBA foi criada em 1942, tendo como objetivo inicial amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias. Porém, desde sua criação, suas metas previam sua fixação como instituição destinada a desenvolver serviços de assistência social”.

De acordo com Vieira (2016, p. 166), a LBA era “Uma instituição híbrida, que surgiu da iniciativa privada, da iniciativa do Governo Federal e da influência de uma primeira-dama (Darcy Vargas)”. Segundo a autora, A LBA implantou maternidades, creches e casas da criança, ficando, porém, sob a responsabilidade do Departamento Nacional da Criança a adequação do funcionamento de tais creches, através leis protetivas que abarcavam aspectos referentes à organização dos serviços do ponto de vista sanitário e educativo, dentre outros, como arquitetura das instalações.

Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), a LBA sobreviveu às mudanças políticas ocorridas no país, ampliando seu atendimento por todo o território nacional: “[...] em 1987, apenas seu programa de creches atingia 3.107 Municípios brasileiros (aproximadamente 74% dos Municípios existentes no país)” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 31). Conforme Salienta Vieira (2016, p. 168): “A creche nesse período foi também útil instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas”.

Para Nazário (2001), desde a década de 1980, agências multilaterais tiveram influência na educação brasileira, de modo especial, na Educação Infantil, como é o caso da UNESCO, do UNICEF e do Banco Mundial. As orientações de tais agências, foram fundamentadas nas recomendações provenientes da Conferência Mundial de Educação para Todos, enfatizando o cuidado e a educação da criança pequena, tendo como foco principal, as crianças pobres. Corroborando com este excerto, Rosemberg (2016) destaca que os primeiros programas nacionais de educação infantil de massa no Brasil, sofreram fortes influências de agências intergovernamentais ligadas à ONU, em especial o UNICEF e a UNESCO. Deste modo, a LBA passa a atuar então, a partir de 1977, sistematicamente na área da creche, com a implementação, em 1976, de um programa de educação pré-escolar de massa, denominado Projeto Casulo.

Conforme Almeida e Lemos (2016), Foucault, ao tratar sobre o surgimento da biopolítica, aborda os discursos produzidos nas instituições, acerca da coletividade. De acordo

com as autoras, um exemplo disso é a intervenção de organizações internacionais como ONU, UNESCO, UNICEF, as quais agem sobre os direitos fundamentais à educação e à saúde da população, por meio de políticas públicas, produzindo um domínio de intervenção. Desta forma, atualmente tem-se potencializado o regime de verdade na política, através do governo da população por meio de projetos e programas que constituem na atualidade, a era das políticas por merecimento de direitos.

Conforme Morgado (2017), quando o Projeto Casulo foi criado, o discurso da prevenção, vigente naquele momento, ganha o enfoque da segurança nacional, pois os pobres eram considerados uma ameaça à integração nacional. Neste sentido, o projeto foi apresentado como campanha de defesa civil em tempos de paz, sendo implantado para que o governo militar se mantivesse no poder por meio da propaganda de que investir na criança significava investir na segurança nacional. Entretanto, a primeira avaliação do projeto, ocorrida um ano após a sua implantação, denotou problemas de ordem estrutural, bem como de baixo custeio e falta de profissionais capacitados, de espaços físicos inadequados, bem como de falta de verbas, recursos humanos e materiais.

De acordo com Rosemberg (2016), em menos de quatro anos, o projeto atendia a quase um milhão de crianças pobres. Tal Projeto, conforme Kramer (2011), oferecia atendimento a crianças entre zero a seis anos de idade, com jornada de quatro ou oito horas diárias. As Unidades Casulo prestavam assistência visando à prevenção da marginalidade por parte das crianças que residiam nas periferias das grandes cidades, desenvolvendo amplas ações que englobavam cuidados de ordem higiênica, médico-odontológica, nutricional, recreativa, entre outras. Ao mesmo tempo, ao atender às crianças, o Projeto Casulo proporcionava às mães tempo livre para ingressar no mercado de trabalho e elevando assim, a renda familiar.

3.3 DO ASSISTENCIALISMO À GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA

A conquista de direitos por parte das crianças tem início em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Embora tal Declaração não abordasse direitos específicos às crianças, estes ficavam subentendidos. Neste ínterim, defendeu-se a necessidade da adição de um conjunto de direitos que conseguissem atender às demandas específicas da infância. “O resultado foi a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, a qual foi adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas, por unanimidade, pelos 78 Estados membros” (CAMPOS, 2008, p. 57).

De acordo com a autora:

Em 1979, para celebrar o vigésimo aniversário da Declaração dos Direitos das Crianças e incentivar seu cumprimento, a Organização das Nações Unidas – ONU – proclama este ano como o Ano Internacional da Criança. Durante esse processo, o governo polonês propõe uma Convenção dos Direitos das Crianças, realizada, no entanto, somente em 1989 (CAMPOS, 2008, p. 58).

Tal Convenção é considerada um marco fundamental na história da constituição dos direitos das crianças, sendo a primeira ação mundial em favor da infância. Foi ratificada por 192 países, de modo que, somente os Estados Unidos e a Somália não ratificaram tal documento. Para Macêdo e Dias (2011) mudanças na organização familiar, a participação da mulher no mercado de trabalho, além de legislações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989), contribuíram para a procura de atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas, sinalizando para a garantia do acesso à educação nos primeiros anos de vida.

Conforme Nazário (2011), foi neste duplo movimento de multiplicação e especificação dos direitos, que em 20 de setembro de 1959, foi aprovada, em Assembleia Geral, por unanimidade dos 78 Estados membros da ONU, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Tal Declaração, já em seu preâmbulo, reconhece que a criança precisa de proteção legal e apropriada, bem como de cuidados especiais antes e depois do nascimento. Entretanto, para a efetivação de tais direitos, houve a necessidade de que medidas fossem adotadas para que se pudesse pôr em prática o que estava escrito na Declaração.

Sendo assim, 20 anos mais tarde, em 1979, a ONU proclama o Ano Internacional das Crianças. Nesta ocasião, o governo polonês propõe a realização de uma Convenção Internacional sobre Direitos das Crianças, a qual se efetivou apenas dez anos mais tarde, em 20 de novembro de 1989, em Assembleia Geral, representada pelos países-membros da ONU, exceto pelos Estados Unidos e Somália. Tal Convenção, composta por 54 artigos, incorporam diversos direitos às crianças, desde civis, econômicos, culturais e sociais, incluindo os direitos básicos como direito à vida, à alimentação, à saúde e à educação (NAZÁRIO, 2011).

Durante a década de 1970, as políticas públicas em educação voltadas para a faixa etária de zero a seis anos eram de cunho compensatório, voltadas para as crianças carentes, as com dificuldades linguísticas ou com defasagem afetiva, sendo vistas como salvadoras dos problemas relacionados ao fracasso escolar (FRONER; SUDBRACK, 2017). De acordo com Kramer (2011), durante as décadas de 1970 e 1980, o Estado, delega à pré-escola a responsabilidade de sanar as dificuldades atreladas ao rendimento dos alunos do 1º grau, como a repetência. Deste modo, “[...] a tônica explícita da LBA parece ser a de considerar a pré-escola

como solução aos problemas do ensino de 1º grau” (KRAMER, 2011, p. 75). Nesse período foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC).

Neste sentido, como salienta Rosemberg (2016), em 1981, o MEC implantou um programa nacional de educação pré-escolar destinado à mesma população carente. Tais projetos foram responsáveis pela expansão da Educação Infantil no Brasil durante os anos de 1980. De acordo com Froner (2014), a qualidade da educação oferecida nas instituições que atendiam a clientela de zero a seis anos ficou em segundo plano nesse período. A ampliação do atendimento em creches ocorreu principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas ou comunitárias, as quais operavam, na maioria das vezes, em condições precárias.

Ao observar as iniciativas governamentais para a Educação Infantil implementadas nas décadas de 1970 e 1980, observa-se que o discurso oficial em defesa do atendimento às crianças oriundas das classes sociais, as considerava como carentes, deficientes e inferiores. Deste modo “A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório” (KRAMER, 2011, p. 24).

Conforme Kuhlmann Jr. (1998):

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JR., 1998, p. 182-183).

No início da década de 1980, a educação pré-escolar foi instituída oficialmente, entendida como política governamental através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Neste período, surgiram inúmeras dúvidas sobre a função compensatória da pré-escola e começou-se a pensar uma nova identidade para as creches, considerando o direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade, ou seja, um atendimento público desejável.

O contexto econômico e político presente nas décadas de 70 e 80 – movimentos operários e feministas ocorrendo no quadro da luta pela democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais nele gritantes – e que propiciou um vibrante movimentação em luta pela democratização da educação pública brasileira possibilitou a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

A partir da criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC /COEPRE) deu-se mais ênfase a pré-escola, ao visualizá-la como primeira necessidade, mesmo sem recursos financeiros para o programa. Conforme Froner e Sudbrack (2017), com o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), o qual foi lançado em 1981, houve a expansão do atendimento às crianças, porém com baixo custo, de modo que a pré-escola possuía vagos objetivos. Para Nazário (2011), semelhante ao Projeto Casulo, no que tange seu objetivo central, a expansão do atendimento pré-escolar, com custos reduzidos e apoio comunitário, em 1981, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, o qual passou a ser desenvolvido com o apoio do Mobral.

Para o autor, tal Programa tinha por finalidade oferecer diretrizes e subsídios para o desenvolvimento da educação pré-escolar no Brasil, bem como determinar suas estratégias e prioridades. Desta forma, o PROEPRE deveria priorizar as crianças vindas de famílias de baixa renda, atendendo-as desde seu nascimento até o seu ingresso na escola. Desta forma, a Educação Infantil durante as décadas de 1970 e 1980, foi objeto de uma política focalizada nas crianças pertencentes aos segmentos mais pobres da população (NAZÁRIO, 2011).

Em 1985, foi criada a Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC), que passou a desenvolver dois programas destinados às crianças de zero a seis anos, ligados à área de nutrição e saúde: Programa Nacional do Leite e Projeto Cresça Criança. Este último mantinha convênios com o UNICEF, além de dois subprogramas que financiavam o atendimento em creches. Eram eles: o subprograma de Creches Comunitárias e o da Campanha de Roupas e Agasalhos.

Estudos sobre as condições de funcionamento, principalmente das creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social, revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a falta de formação dos educadores, dentre outros problemas. Tal preocupação colocou a criança no centro das discussões, uma vez que se percebeu a necessidade de um atendimento baseado no respeito aos direitos da criança. (FRONER, 2014).

A década de 1980 terminou com muitos desafios em relação à educação da criança de zero a seis anos, dentre os quais, havia a necessidade de a responsabilidade pelo atendimento a esta faixa etária dessa ser incorporada em definitivo pela Educação e retirada da área da Assistência Social (CAMPOS, 2008). Conforme Froner (2014), foi através da atuação de grupos ligados às universidades e aos profissionais da educação que os princípios acolhidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996 se formularam.

Em 1990, foi realizada a Cúpula Mundial pela Infância, a qual deu origem a Declaração Mundial sobre Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança. Tal encontro definiu um Plano de Ação com metas a serem alcançadas até o ano 2000. No plano, o grande enfoque foi a garantia das necessidades básicas de sobrevivência, sendo a educação mencionada de forma geral em apenas um dos itens (CAMPOS, 2008).

Neste sentido, constata-se que a Educação Infantil, tratada a partir da lógica do assistencialismo, afasta-se da esfera do direito das crianças pobres. Tratar a educação como direito implica na compreensão de que sua oferta demanda efetivos investimentos em seu benefício, por parte do poder público. O reconhecimento da Educação Infantil como um direito de todas as crianças, independentemente de sua idade, origem ou classe econômica, representa a superação da visão assistencialista, vinculada, no período histórico anterior, ao atendimento das crianças.

4 ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Essa seção trata da implementação de políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, a partir do marco histórico e legal, a Constituição Federal de 1988, uma vez que é somente nesta Constituição, em seu Artigo 208, que a educação é declarada como direito público e subjetivo, e reconhecida como direito da criança de zero a seis anos à educação em creches e pré-escolas, sendo dever do Estado a garantia dessa oferta, consolidando assim uma nova realidade discursiva, produzida, em grande parte, como efeito de mobilizações sociais em prol dos direitos da criança.

Para tanto, abordamos, primeiramente, os conceitos de políticas públicas e políticas públicas em educação. Em seguida, os principais documentos legais que tratam da garantia do direito à Educação Básica, em especial a Educação Infantil: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Educação (2001- 2010); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006), seguido das ações em 19 de dezembro de 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e que deu nova redação ao artigo 208 da CF/1988, com nova definição da idade de cobertura na Educação Infantil (em creches e pré-escolas) para as crianças de até cinco anos de idade, e a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009). Faremos, ainda, a análise os seguintes documentos: a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a educação obrigatória para a faixa de 4 a 17 anos, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), dentre outros documentos.

Primeiramente, trazemos alguns conceitos importantes, partindo do pressuposto de que a política está presente na sociedade, influenciando de maneira direta a nossa vida em diversos aspectos. De acordo com Froner (2014): “O uso do termo política pressupõe diversos significados, mas resumidamente, trata-se de um campo dedicado ao estudo das atividades humanas articuladas às coisas do Estado” (FRONER, 2014, p. 28).

Como informam as autoras, há outras possíveis conceituações para política, entretanto, como buscamos destacar as políticas públicas direcionadas para a educação infantil, até certo momento faz sentido focalizar a atenção às “coisas do Estado”. Todavia, o Estado não atua independentemente das relações de saber e poder de uma determinada época. Em outras palavras, o estudo da política como o conjunto das ações do Estado não pode excluir as práticas sociais, uma vez que ambas se influenciam mutuamente.

Conforme Dresch (2015), a política pode ser entendida para além das ações do Estado, como o conjunto das práticas sociais relacionadas ao exercício do poder:

O estudo da política, num sentido ampliado, não se restringe à análise das estruturas, normatizações e ações diretamente relacionadas ao Estado. A política é o campo de manifestação do exercício do poder, onde as estratégias convertem-se em práticas de governo. Não se trata, portanto, de analisar operações de submissão dos sujeitos, uma vez que os atores políticos – a população em geral – são sujeitos ativos (DRESCH, 2015, p. 68).

Assim sendo, pode-se pensar as políticas públicas tendo como ponto de partida as ações adotadas pelo Estado, com o objetivo de governar a sociedade. Assim, as políticas públicas são produzidas dentro de certas regras de funcionamento e, desse modo, orientam e delimitam as ações do poder público consideradas legítimas, vindo assim regular as relações entre Estado e sociedade. Os limites para a ação do Estado sobre a população variam em função dos jogos de saber e poder, que podem legitimar ou não determinada intervenção. “Nesse viés, para que essas políticas públicas sejam colocadas em prática, há um Estado regulador que é responsável por tecer essas relações de poder na sociedade” (FRONER, 2014, p. 29). Conforme a autora, o Estado tanto pode ser sujeito, como objeto de ação:

Ele se faz sujeito por pertencer à esfera da política, com atos como o de comandar ou proibir algo, legislar com normas válidas impostas a todos, extrair e distribuir recursos e assim por diante, bem como pode se fazer objeto da ação quando partem da sociedade civil iniciativas que visam a influenciar de alguma forma a ação do Estado (FRONER, 2014, p. 29).

Neste sentido, as políticas públicas em educação são as ações que um Governo faz no âmbito da educação. “Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do Governo que têm incidência na educação ou no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” (FRONER, 2014, p. 32).

Tratando-se das políticas públicas em educação, conforme salienta Silva (2011a): “Uma das dimensões na educação como direito é a de se fazer assegurar, no arcabouço normativo que a regula, fundamentos, princípios, diretrizes e orientações, definindo com mais precisão as obrigações e responsabilidades do Estado” (SILVA, 2011a, p. 230). Segundo o autor, assegurar na letra da lei os direitos ou deveres, não significa sua efetividade, porém, cabe à sociedade fazer avançar sempre mais suas lutas pela educação enquanto direito básico e fundamental, especialmente quando tais princípios se configuram como políticas de governo, longe de assumirem a condição de políticas de Estado.

4.1 EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA PROTEÇÃO INTEGRAL À INFÂNCIA

A partir do estabelecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, observa-se o movimento crescente em superar seu caráter meramente assistencialista. Neste viés, um novo olhar surge sobre a Educação Infantil, como podemos constatar nas leis que regem a educação nacional, bem como em diversos documentos do MEC. Neste sentido: “As emendas, ao inscrever no texto constitucional novos direitos fundamentais em relação à educação, criam condições para que se possa avançar, cada vez mais, nas políticas públicas, que devem dar materialidade histórica a esses direitos” (SILVA, 2011a, p. 230).

Cerisara (1999) destaca que a “Constituição de 1988, reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela” (CERISARA, 1999, p. 14). Desta forma, constata-se que a Constituição Federal de 1988 trouxe o direito para a criança com menos de sete anos de idade à educação, em creches e pré-escolas, sendo de responsabilidade do Estado o cumprimento desta garantia. Para Macêdo e Dias (2011, p. 171): “A promulgação da Constituição Federal de 1988 inaugura uma nova concepção no tocante à criança no Brasil, conferindo-lhe o status de sujeito de direitos”. Conforme salienta Vieira (2011):

A educação de crianças antes da escola obrigatória, no País, sofreu profundas mudanças nos últimos 30 anos, envolvendo sempre o embate de concepções entre movimentos de lutas por creches, especialistas, associações de pesquisa, governos e organizações internacionais. Nesse contexto, a expansão da oferta pública e privada foi seguida de intenso processo de regulamentação no âmbito dos sistemas de ensino, no qual se observam tensões, obstáculos e, também, importantes avanços (VIEIRA, 2011, p. 248).

Em relação a tais pressões internacionais, Bujes (2001), salienta que tais jogos de poder e acordos discursivos organizam certas formas de conceber a infância, definindo assim as atribuições das várias instâncias da sociedade em prol da sua proteção, cuidado e educação. De acordo com a autora, nas décadas de 80 e 90, além das fortes pressões para atribuir legitimidade jurídica à Educação Infantil, ocorreram importantes movimentos para sua expansão e institucionalização. Neste sentido, “[..] se delineiam propostas para uma série de controles com vistas a estabelecer políticas de regulação na área da educação infantil envolvendo o credenciamento de instituições, formação de professoras, modelos de gestão e propostas pedagógicas em muitos outros” (BUJES, 2001, p. 97).

No campo educacional, os anos de 1990 caracterizam-se por intensos processos de reforma, os quais o reestruturaram, instituindo novos marcos regulatórios que reorientaram as políticas públicas em educação (CAMPOS, 2008). Porém, há ainda muitos desafios enfrentados no âmbito da Educação Infantil, para que ocorra sua efetiva implementação como política pública.

Os significativos avanços para o atendimento da criança de zero a seis anos, nos documentos legais, garantem formalmente a educação infantil como primeira etapa da educação básica, integrada a outras formas de educação. No entanto, persiste a distância entre o previsto e o praticado, pela vigência de contradições legais, pelo descumprimento da legislação em vigor e pelas condições econômicas que induzem à desigualdade no usufruto do direito (DOMICIANO; FRANCO; ADRIÃO, 2011, p. 313).

A partir desses termos, salientamos que o ECA/90 se tornou um marco na defesa da infância brasileira, vindo complementar os dispositivos constitucionais no que tange o direito à Educação Infantil, conforme disposto em seu artigo 54. Nesse sentido, ao ser reconhecida como direito da criança pequena e dever do Estado, a Educação Infantil, sua oferta por parte do poder público deixa de ser uma prática livre, passando a ser obrigatória. Cabe ressaltar que a oferta por parte do Estado passa a obrigatória, entretanto, não é obrigatória a frequência por parte das crianças de zero a três anos de idade, sendo que a obrigatoriedade da frequência ocorre a partir dos quatro anos de idade⁶. Conforme Paschoal e Machado (2009): “Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Conforme Alves (2013), a década de 1990 foi de grande avanço para a educação da criança de zero a seis anos de idade, sendo que as mudanças mais consistentes da Educação Infantil são oriundas da LDB/96, que estabelece como finalidade, em seu artigo 29, “[...] o desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Neste caso, com relação ao governo da infância, Bujes (2001, p. 2005) salienta que este não se esgota no âmbito do Estado, uma vez que “[...] a mobilização social que visa a captura política deste segmento da população articula mulheres, médicos, juristas, políticos, profissionais da área, representantes das classes abastadas e tantos outros não citados

⁶ Conforme a Lei nº 12.796/13, a qual instituiu a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, alterando diversos artigos da LDB de 1996.

[...], os quais manifestam interesses e colocam em ação certas práticas nem sempre convergentes em relação à infância.

Neste sentido, a LDB/96 vem reafirmar esse direito disposto na Constituição Federal, estabelecendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança e complementando a ação da família (FRONER; SUDBRACK, 2017). Desta forma, os direitos educacionais das crianças, garantidos pela Constituição Federal e pelo ECA, se transformaram em normas e diretrizes, visando à valorização das atividades em creches e pré-escolas. “O reconhecimento desse direito afirmado na Constituição em 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996 está explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação” (FRONER; SUDBRACK, 2017, p. 33).

Para Kuhlmann Jr. (1998), a importância do reconhecimento da educação, ainda na infância, é uma forma de caracterização das instituições destinadas à educação infantil como:

[...] parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 197).

De acordo com o artigo 21 da LDB, “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, II – educação superior”. Portanto, o artigo confirma que a educação infantil integra o sistema de ensino, reconhecendo o trabalho desenvolvido nestas instituições como uma articulação entre o educar e o cuidar. De acordo com Macêdo e Dias (2011):

A função primordial da educação infantil passa a ser o cuidar/educar de forma integrada, o que demanda, entre outras decisões, para que ocorra a garantia dos direitos de milhares de crianças brasileiras de 0 a 5 anos, políticas públicas que possibilitem a ampliação do acesso e o atendimento com qualidade (MACÊDO; DIAS, 2011, p. 172).

A LDB, em seu artigo 89, determina que a Educação Infantil deve integrar-se ao sistema municipal ou estadual, prevendo o prazo de três anos para adequação à legislação, após sua publicação. Tal determinação significou, na prática, a transferência da responsabilidade pelas redes de creches para o âmbito educacional municipal. Sendo assim, como apontam Macêdo e Dias (2011, p. 171): “Tais princípios legais colocam a educação infantil como um direito social da criança e de sua família e uma obrigação do Estado em ofertá-la, sendo da competência dos municípios, em cooperação técnica e financeira com a União e os estados, a sua oferta”.

O MEC, por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), em colaboração com diversas universidades, associações de professores e outros segmentos da sociedade, elaborou uma proposta, formalizada no documento intitulado: “Política Nacional de Educação Infantil”, o qual foi aprovado em 1995. Segundo a autora:

Esse documento apontou uma proposta de educação infantil que se distanciava do modelo não-formal, de baixo investimento público, marcado por influências de organismos internacionais como a UNICEF e a UNESCO, característico das décadas finais de 1970 e 1980, e apresentado, ao contrário, metas de expansão com cobertura de qualidade (ALVES, 2013, p. 50).

Assim sendo, por meio de tais debates, consolidados nas legislações vigentes para a Educação Infantil, pretendeu-se romper tanto com a perspectiva de uma educação assistencial, quanto a perspectiva de uma educação escolar, praticada na Pré-Escola. Buscou-se uma proposta que pudesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de zero a seis anos exige, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho realizado, seja pela faixa etária, seja pelo tempo de atendimento na instituição, seja pelo nome dado à instituição educativa (creche ou pré-escola), seja pelo profissional contratado para trabalhar com as crianças. (ALVES, 2013). As pressões para que ocorresse a inserção da Educação Infantil no sistema educacional, a movimentação para garantir-lhe um espaço próprio, de expandi-la, de dar-lhe suporte financeiro e técnico, de qualificar suas professoras, e demais ações tidas como propensas a realizar um direito das crianças brasileiras na faixa de zero a seis anos, “[...] configuram-se como terrenos de luta em que grupos em diferentes posições de poder na sociedade disputam pela imposição de suas convicções e prioridades” (BUJES, 2001, p. 96).

Em dezembro de 1994, o MEC lançou o documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil, o qual propunha as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil. Tal documento objetivava a expansão da oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos, além de promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Apresentava uma série de ações, consideradas pelo MEC como sendo prioritárias, “[...] devendo ser objeto de acordos e parcerias entre os diferentes atores envolvidos na Educação Infantil” (BRASIL, 1994). Conforme Oestreich (2011), este documento apontou para a formulação de uma política nacional para a Educação Infantil, com vistas a transpor a fragmentação de programas e propostas improvisadas, direcionando para a sua consolidação como etapa da Educação Básica. Neste sentido, o tema da qualidade foi abordado, com finalidade de contribuir para a implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos.

Tais ações nesse documento foram assim enumeradas:

1. Definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil: Para o estabelecimento das metas e estratégias de Educação Infantil, o documento sugere que acordos sejam firmados entre os órgãos envolvidos, cabendo ao MEC, a função de coordenador. Com relação à atribuição legal de competências, enfatiza a crescente tendência de os municípios assumirem a demanda da Educação Infantil (BRASIL, 1994);
2. Eficiência e equalização no financiamento: Para o cumprimento de tal ação, sugere-se ao MEC a incumbência de assegurar assistência técnica e financeira supletiva aos estados e municípios, operacionalizada no sistema de Financiamento da Educação Básica, com vistas a reduzir as desigualdades e incentivar projetos inovadores e de maior alcance social (BRASIL, 1994);
3. Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche: Tal ação prevê que o MEC, por meio de apoio técnico e financeiro, “[...] estimulará a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas neste documento e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil”(BRASIL, 1994, p. 24);
4. Promoção da formação e valorização dos profissionais de educação infantil: Enfatiza a necessidade de intensificar ações voltadas para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, por meio da articulação entre o MEC, através das Secretarias de Educação Fundamental e de Ensino Superior, e as agências formadoras. “Constitui prioridade o investimento, a curto prazo, na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas” (BRASIL, 1994, p. 25);
5. Promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança: Tal ação sugere a implementação do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), pelo MEC. Tal programa tem como propósito a construção de creches e a adequação de espaços sociais já existentes. “As estratégias do PRONAICA incluem mobilização das comunidades e a administração compartilhada pela União, Estados e Municípios e organizações comunitárias não-governamentais” (BRASIL, 1994, p. 25-26);
6. Criação de um sistema de informações sobre a educação infantil: A criação de tal sistema é essencial para a formulação e avaliação das políticas públicas, e deverá articular-se com os diferentes organismos que possuem informações relevantes para a Educação Infantil, de

modo que a divulgação de tais informações possibilitam “[...] o controle, por parte da sociedade, da gestão das políticas públicas implementadas pelas diferentes instâncias de Governo” (BRASIL, 1994, p. 26);

7. Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de educação infantil: Esta ação prevê atenção especial aos cursos de pós-graduação, de modo que serão assegurados mecanismos de divulgação para articular os conhecimentos produzidos e a prática na área de Educação Infantil. (BRASIL, 1994).

Sendo assim, com base na leitura de tal documento, observa-se a preocupação por parte do MEC em implementar a formulação de uma política voltada para o atendimento em creches, cabendo ao Estado o planejamento e financiamento, bem como direcionar as ações e normalizar as ações necessárias em prol dos direitos da criança. Entretanto, para Bujes (2001), tais discursos se voltam para mostrar a inexistência de uma política para a Educação Infantil, bem como para expor a insuficiência de recursos e equipamentos, a indefinição de fontes de financiamento, a falta de qualificação das professoras, e a baixa qualidade das propostas pedagógicas das instituições.

Cerisara (1999) destaca a relevância da publicação dos cadernos, pela COEDI, entre os anos de 1993 e 1997, sendo eles: Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994); Política nacional de educação infantil (1994); Critérios para um atendimento, em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996). De acordo com a autora, tais materiais foram produzidos a partir do debate por parte educadores e de pesquisadores da área, com vistas à definição de uma Política Nacional de Educação Infantil, a qual “[...] atendesse às deliberações legais e, ao mesmo tempo, estabelecesse diretrizes pedagógicas para uma política de recursos humanos visando a melhoria da qualidade do trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas” (CERISARA, 1999, p. 18).

A autora sinalizava ainda para ameaça aos avanços produzidos na área da educação infantil naqueles quatro anos, por meio do lançamento do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, uma vez que não se percebia uma articulação afinada com a produção anterior, até então coordenada pela COEDI. “Este documento pode significar um retrocesso para a educação infantil no Brasil, pois não só apresenta uma proposta escolarizante para as crianças de 4 a 6 anos, como estende esta proposta para as crianças de 0 a 3 anos” (CERISARA, 1999, p. 19). Entretanto, apesar dos esforços que muitos pesquisadores e educadores empreenderam contra a concepção que norteou a versão preliminar do Referencial Curricular

para Educação Infantil, este já estava disponível para as profissionais da Educação Infantil, no ano de 1999 ainda, tendo uma grande difusão em todo o país.

Nesse sentido, o direito à Educação Infantil passou a ser regulamentado em diretrizes e normas, como na LDB de 1996 – um reconhecido marco regulador e orientador das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil – que tem como referência o texto da Constituição Federal de 1988 e o ECA, de 1990. No Título III – Do direito à educação e do dever de educar, a LDB, em seu texto original, retoma os direitos garantidos pela Constituição Federal, e em seu artigo 4º, no inciso IV, traz a seguinte determinação: “Artigo 4º – O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996).

Conforme (CAMPOS, 2008), a LDB/96 define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, inserindo em definitivo a creche e a pré-escola na esfera educativa, sendo que, a partir de então, a Educação Infantil passa a ser definida pelos Conselhos Municipais de Educação e subordinada às diretrizes nacionais. Bujes (2001, p. 199) salienta que: “A Educação Infantil se justifica, pois, porque ela se insere num espectro mais amplo: naquele que se ocupa com a vida das populações. Ela faz parte de uma biopolítica que se exerce através de mecanismos regulamentadores da população”. Para Foucault (2005, p. 300):

Sistemas de seguro-saúde ou de seguro-velhice; regras de higiene que garantem a longevidade ótima da população; pressões que a própria organização da cidade exerce sobre a sexualidade, portanto sobre a procriação; as pressões que se exercem sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados às crianças; a escolaridade etc. Logo, vocês têm mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores.

Desta forma, em 1998, o MEC elaborou e distribuiu o documento intitulado: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998), elaborado para ser utilizado como “[...] um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, p. 5). De acordo com Bujes (2002, p. 18), o RCNEI é “um meio inventado para colocar em operação uma série de tecnologias que têm por finalidade moldar e modelar as condutas infantis”, de modo que tal propósito se encontra ligado com objetivos políticos mais amplos. Ao realizar uma análise do caráter histórico e político do Referencial, a autora constata que:

[...] as opções nele presentes – que dizem respeito aos saberes que o orientam, aos arranjos que o compõem, aos saberes que põe em marcha, às palavras de ordem que faz ressoar etc. – não passam de escolhas arbitrárias de um grupo social e profissional

hegemônico, e são nele incorporadas de tal forma que passam a ser vistas como naturais e não passíveis de discussão (BUJES, 2002, p. 18)

Bujes (2002) salienta que o Referencial se caracteriza como um dispositivo pedagógico ao pôr em marcha discursos de cunho filosófico, moral, científico, ao designar práticas, ao definir a maneira de organização do espaço, ao indicar a distribuição do tempo, ao gerir decisões pedagógicas e administrativas, as quais afetam as vidas das crianças pequenas, no interior do espaço institucional da Educação Infantil. Desta forma, a autora aborda o caráter do RCNEI “como um dispositivo, um conjunto de estratégias do qual o poder se vale para investir-se na e sobre a infância” (BUJES, 2002, p. 20). Neste sentido, este instrumento burocrático planeja formar sujeitos infantis autorreflexivos e autorregulados.

É bem por isso que o regime de visibilidade a que foi (e continua sendo) submetida a infância, nos tempos modernos, esteve (e está) associado à intensificação da produção discursiva sobre esse novo objeto, fazendo com que os fenômenos relacionados com a população infantil passassem a ser descritos, ordenados, medidos, calculados, categorizados, tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologias de poder (BUJES, 2002, p. 21).

Desta forma, nos dispositivos pedagógicos como o RCNEI, “o discurso da pedagogia constitui, ao mesmo tempo, uma verdade sobre o sujeito e um conjunto de técnicas materiais, de jogos práticos para controlar a produção/autoprodução de subjetividades assujeitadas de professoras e das crianças” (BUJES, 2002, p. 28). Sendo assim o RCNEI é fruto da necessidade de produzir o ordenamento e o controle da Educação Infantil, visto que e delineiam propostas a fim de estabelecer políticas de regulação dessa etapa, por meio do credenciamento de instituições, da formação de professores, de propostas pedagógicas, entre outros. Deste modo, o RCNEI surge na perspectiva de atender a uma demanda por qualificação na Educação Infantil. Neste sentido, a formulação do Referencial como um dispositivo de governo da infância, envolveu diversas operações discursivas e de agenciamentos (BUJES, 2001).

O Referencial se constitui como instrumento de uma determinada política de identidade. Ele tem o poder de definir quem são as crianças, o que se espera delas e como se deve atribuir, aos processos que com elas ocorrem, uma maior ou menor aproximação aos códigos de normalidade considerados como cientificamente elaborados. O que as formulações presentes no documento fazem é instituir modelos de subjetividade e receitas práticas de como agir para governar os sujeitos infantis (BUJES, 2001, p. 228).

No ano seguinte, em 1999, na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação

Infantil (BRASIL, 1999). Tal documento possui caráter mandatório para todos os sistemas municipais ou estaduais de educação, o que o diferencia do RCNEI, o qual trata apenas de uma orientação para o trabalho pedagógico (BRASIL, 2006b).

De acordo com Trentini (2016), em meio às tensões geradas com a elaboração dos RCNEI, o CNE/MEC instituiu, pela primeira vez, as DCNEI, em 1999. Entretanto, esse documento foi secundarizado em toda a gestão de Fernando Henrique Cardoso, de forma que os RCNEI foram enfatizados e disseminados, ganhando *status* de documento mandatório, enquanto que o documento de ordem mandatória, as DCNEI, foi ignorado. Tal quadro só foi alterado em 2009, quando o CNE divulgou novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.

Conforme Mello e Sudbrack (2019), as DCNEI foram instituídas por meio da Resolução nº 1/99. Posteriormente, temos a Resolução nº 5/09, a qual está ainda em vigência e apresenta definições de Educação Infantil, de criança, de currículo e de proposta pedagógica, realizando um maior detalhamento da concepção de Educação Infantil. “Contempla ainda os princípios (éticos, político e estéticos), os quais devem ser respeitados pelas propostas pedagógicas. Nas DCNEI há referência sobre a avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental, assim como o seu processo de concepção e elaboração” (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 9).

Após a Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as DCNEI foram publicadas e distribuídas no ano 2010 para as redes de ensino, como material impresso, numa versão mais didática do que a Resolução (BRASIL, 2010). As DCNEI são o resultado de um contexto educacional marcado por pressões oriundas da sociedade civil, bem como por parte de profissionais da educação e dos setores político e econômico. Tal documento traz a concepção de infância, de currículo, de criança, de proposta pedagógica, de desenvolvimento, de aprendizagem e de brincadeira, além de aspectos que orientam a prática pedagógica (MELLO; SUDBRACK, 2019).

Ainda conforme as autoras, todos os fundamentos contemplados nas DCNEI deveriam constituir a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, de modo que o ensino e a aprendizagem devem estar norteados pelas interações e brincadeiras, tendo como base o cuidar e o educar, os quais são indissociáveis na Educação Infantil (MELLO; SUDBRACK, 2019).

De acordo com Trentini (2016), em 2009, por meio da Resolução nº 5, as DCNEI foram revistas, em um processo democrático, que ao longo de mais de um ano envolveu diversos segmentos ligados à educação, como: União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de diversas universidades brasileiras.

Para complementar esse conjunto de documentos, em 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Tal Plano concebe a educação como fator para o desenvolvimento social e econômico do país, bem como um instrumento de combate à pobreza e promotor para a inclusão social (ALVES, 2013).

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, determinou que, até o ano de 2011, 50% das crianças de até três anos de idade, e 80% das crianças na faixa etária de quatro até seis anos, estariam matriculadas em instituições de Educação Infantil. Além disso, pretendia-se garantir que, até 2011, 70% dos professores dessa etapa da Educação Básica, tivessem formação em nível superior. Tais ações não foram concretizadas em grande parte dos municípios brasileiros quando do término da vigência do PNE 2001. (ALVES, 2013).

Deste modo, estabelece a responsabilidade da União quanto à elaboração de um Plano Nacional de Educação, em colaboração com os entes federados, bem como o estabelecimento de competências e diretrizes para a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Conselho Nacional de Educação (CNE), orientam “[...] as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.11). Conforme salienta Bujes (2001, p. 198): “[...] a demanda por Educação Infantil insere-se num quadro de mudanças que alteram a ordem social e estabelecem novas correlações de força, novas prioridades e clamam por ações direcionadas para novos alvos”.

No ano de 2006, o MEC lançou a versão final do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006c), amparado na legislação e tomando como parâmetros, documentos anteriores, tais como: Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Política Nacional de Educação Infantil (1994); Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Plano Nacional de Educação (2001), entre outros.

Tal documento destaca dentre seus objetivos: “Expandir o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, visando alcançar as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais” (BRASIL, 2006c, p. 19). Este documento traz as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias para a Educação Infantil, em nível nacional, cabendo aos municípios a organização para formalizar suas políticas próprias (ALVES, 2013).

No entanto, de acordo com Alves (2013), a maioria dos municípios brasileiros ainda não teria conseguido construir sua própria proposta de Educação Infantil. Além disso, segundo a autora, os municípios teriam conseguido “[...] ampliar o acesso às creches e às pré-escolas, nem garantir a permanência das que conseguem uma vaga, com dignidade e respeito a essas crianças [...]” (ALVES, 2013, p. 58). A razão para isso seria a insuficiência de recursos, que impossibilitaria a ampliação de instituições e vagas (ALVES, 2013).

Neste sentido, na perspectiva de que os municípios pudessem organizar e adequar os espaços físicos para uma infraestrutura adequada às crianças pequenas em creches e pré-escolas, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por intermédio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresentou, no ano de 2006, o documento intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil. Tal documento contempla, dentre outros aspectos, a adaptação dos espaços da Educação Infantil, podendo significar um avanço na implementação da política pública para essa etapa da Educação Básica, no que tange a estruturação desses espaços, por parte dos municípios (ALVES, 2013).

O referido documento direciona-se aos aspectos de espaços e infraestruturas, apresentando parâmetros a serem observados tanto na construção quanto na manutenção das instituições de Educação Infantil. Para a elaboração deste documento, houve a colaboração de “educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 2006a, p.3).

Também no ano de 2006 foram lançados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. O documento, composto por dois volumes, objetivou apresentar referências de qualidade para as instituições de Educação Infantil do país, bem como promover a igualdade de oportunidades em virtude da diversidade existente no país. Consta do documento que se pretendia estabelecer os requisitos necessários a garantir o direito das crianças de zero até seis anos à Educação Infantil de qualidade (BRASIL, 2006b).

Posteriormente, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), articula-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e “[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009b, p. 1). Tal resolução apresenta-se como uma revisão da versão anterior das DCNEI, a qual havia sido lançada no ano de 1999.

Tal documento, de caráter mandatório, visa “nortear as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 11). As DCNEI apresentam o conceito de criança, o dever do Estado em garantir a oferta gratuita e de qualidade da Educação Infantil, sem requisitos de seleção, os princípios, funções e objetivos das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, dentre outros aspectos (BRASIL, 2009b). Com relação aos Referenciais e propostas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, podemos nos reportar a Bujes (2001):

A maquinaria de governmentação da infância não poderia ter-se instituído sem a ampla colaboração de um corpo de saberes sobre o sujeito infantil. As propostas pedagógicas e o conjunto de referenciais que orientam/orientaram as experiências curriculares e mesmo as políticas para a infância são fruto de um complexo de conhecimentos que acabaram por se erigir como os saberes verdadeiros que tinham como seu objeto central a infância seus processos de desenvolvimento físico, intelectual, moral, afetivo,... (BUJES, 2001, p. 225).

Neste sentido, fica evidente que os dispositivos pedagógicos, são, ao mesmo tempo, dispositivos de poder, com vistas a governamentalizar a infância. Para tanto, o Estado, aliado a outras instâncias sociais, possui o papel de programar, dirigir e governar as pessoas. Dessa forma foi que ocorreram as reivindicações pela regulamentação da Educação Infantil, na década de 1980 e início da década de 1990, das quais resultaram na promulgação de diversas leis e diretrizes, as quais tornaram o sujeito infantil um cidadão, com direito à educação e à proteção social (BUJES, 2001).

Por fim, destacamos a Educação Infantil passou a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento, de caráter normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação, e “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 5).

Nesse sentido, a BNCC é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 6), integrando a política nacional da Educação Básica e contribuindo no ordenamento de outras políticas e ações, tais como “formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p. 6). De acordo com o documento, a Base surge com o intuito de superar a fragmentação das

políticas públicas em educação, a BNCC é instrumento fundamental para a garantia de um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, balizando a qualidade da educação (BRASIL, 2017).

Entretanto, muitos são os educadores e pesquisadores na área da educação que tecem severas críticas a este documento, os quais não concordam com a imposição de um currículo comum para um país tão diverso como é o caso do Brasil. Dentre as críticas, há um questionamento em relação ao fato de realmente ter havido a ampla participação social durante o processo de elaboração da BNCC. De acordo com Rosa e Ferreira (2018), a BNCC possuiu cinco versões no decorrer do seu processo de elaboração, o qual teve início em 2009, dando origem ao lançamento da sua versão preliminar em 2014, sendo esse currículo, alvo de disputa entre várias forças políticas. Tal disputa foi liderada pelo Movimento pela Base⁷, o qual era formado por parcerias entre instituições e um grupo de pessoas atuantes na área de educação.

A versão preliminar da BNCC, elaborada e lançada durante o mandato da Presidente Dilma Rousseff, tinha por objetivo promover um amplo debate nacional acerca dos direitos de aprendizagens e de desenvolvimento, servindo de referência para que “[...] as áreas do conhecimento produzissem os delineamentos para a Base Nacional Comum, considerando as especificidades locais e regionais em cada escola e tendo o estudante como foco” (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 117). Entretanto, tal versão, a qual continha uma longa discussão sobre direitos de aprendizagem interligados com as Diretrizes Nacionais, foi abandonada assim que ocorreu a mudança ministerial no MEC. Deste modo, dentro do mesmo Governo, deu-se início a uma diferente concepção de educação, o que acarretou em uma nova condução na elaboração da BNCC, silenciando assim a versão preliminar da Base. Desta forma, em setembro de 2015, o MEC divulgou a Primeira Versão da BNCC, descartando a Versão Preliminar de 2014, porém mantendo os discursos sobre educação contidos naquele primeiro texto (ROSA; FERREIRA, 2018). Neste sentido, Silva (2016, p. 5) aponta para o fato de que:

[...] as instituições, o mercado econômico, as leis e políticas públicas, enfim, um conjunto de elementos que imersos em relações de poder e de saber, produzem e dão sustentação a um tipo de discurso inerente à determinada época. Assim, é possível dizer que as estratégias de condução da infância – como da loucura, da criminalidade, dos idosos, entre outros – não são estanques, elas se reorganizam e se reelaboram de acordo com o contexto histórico.

⁷ De acordo com Rosa e Ferreira (2018), caracteriza-se como uma rede global de política educacional, a qual se estende por diferentes países, por meio dos quais se movem ideias políticas, tecnologias políticas, pessoas e dinheiro. A partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, tal movimento ganha evidência na formulação da BNCC, passando a divulgar muitos materiais, disponível em sua página na internet e nas instituições parceiras.

Em maio de 2016, o MEC apresentou a Segunda Versão da BNCC, sendo esse, um documento mais extenso e com discussões de conceitos e de temas mais aprofundados, ao passo que entre os meses de junho e setembro de 2016, seu texto foi debatido por professores e gestores em seminários estaduais. Em abril de 2017, o MEC apresenta a Terceira Versão da BNCC, a qual ganha um novo modelo, baseado em discursos atrelados à economia de mercado, uma vez que tal versão traz o apoio do Movimento pela Base, o qual se tornou um interlocutor privilegiado do MEC com os representantes do setor privado, operando dentro do governo e fazendo política (ROSA; FERREIRA, 2018).

Desta forma, questiona-se também a maneira pela qual foram conduzidos pelo Governo Federal, nos últimos três anos, os debates públicos sobre a Base, uma vez que não foi divulgada a metodologia de análise das contribuições, tampouco a sistematização das críticas e sugestões (CASSIO; CATELLI JR, 2019). Como salienta Corazza (2016), além de pouco tempo de consulta, o tipo de consulta parece problemático, a partir da necessidade de discussão, a qual envolva a participação de todos os setores interessados na educação, em todos os estados da federação. A autora faz ainda o seguinte questionamento: “Se a Base, do modo como está expressa e organizada, não levaria os professores, mais uma vez, à posição passiva de consumidores de um currículo feito por outros, em outro tempo e lugar” (CORAZZA, 2016, p. 142).

No que tange as discussões voltadas para a implantação da Base Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI), Correa (2019, p. 95) afirma que a aprovação de tal documento ocorreu “à base de um golpe em 2017”. De acordo com a autora, no ano de 2015, teve início o processo de construção da BNCC, a qual passou por diversas etapas de discussão e consulta pública. Em abril de 2016, uma segunda versão da BNCC foi tornada pública e aberta ainda a críticas e sugestões. Entretanto, a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no mesmo ano, a educação brasileira sofreu um aprofundamento da lógica mercantil e no final de 2017, uma outra versão da BNCC, a qual não foi tornada pública, foi enviada ao CNE para a aprovação em caráter de urgência. Com pouco tempo para a apreciação do seu conteúdo e sob a pressão de grupos empresariais, essa última versão foi aprovada em dezembro de 2017 (CORREA, 2019). Conforme Aguiar (2018, p. 20), “Infelizmente, a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo, se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo”.

Para Aguiar (2018, p. 8), a BNCC “se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e

populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais”. De acordo com Correa (2019), a versão de 2016 da BNCC referia-se aos direitos de aprendizagem, bem como à articulação de políticas públicas, as quais seriam necessárias para a sua implementação. Ainda que trouxesse implícita uma perspectiva baseada na pedagogia das competências, tal concepção não estava explicitada como opção teórico metodológica.

Entretanto, a versão homologada pelo CNE traz o conceito de aprendizagem relacionado ao desenvolvimento de competências elencando as dez competências que sintetizam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, inclusive para a Educação Infantil. (CORREA, 2019). De acordo com Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 52), a BNCC busca alicerçar conteúdos unificadores, os quais constroem subjetividades, no caso da Educação Infantil, um certo modelo de criança e, sobretudo, de infância.

A definição de competência engloba conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões complexas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. De acordo com Proença-Lopes e Zaremba (2013), a partir da década de 1990, políticas públicas vêm sendo produzidas com o objetivo de realizar reformas que, no discurso do MEC, de empresários e de alguns segmentos da academia, no intuito de adequar o sistema de ensino às novas demandas do mercado de trabalho. Neste sentido, o modelo das competências é trazido do universo produtivo e lançado sobre a educação.

De acordo com Correa (2019) tais competências alinham-se à Agenda 2030 da ONU, a qual foi definida em 2015, sob a coordenação de organismos tais como Unesco, Unicef e Banco Mundial. Deste modo, “nos marcos do capitalismo, sendo o Banco Mundial um de seus mais importantes representantes e um dos principais financiadores das agendas globais para a educação, o conceito de educação como direito de todos não condiz com seus objetivos” (CORREA, 2019, p. 100). Conforme a autora, está cada vez mais explícito os que os interesses do grande capital estão expressos em documentos e normas legais de países como o Brasil. Neste sentido, não vislumbra ganhos para a Educação Infantil com a BNCCEI aprovada. Portanto, conforme Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 63), um currículo nacional mínimo não vai transformar para melhor a educação, nem tampouco promover o desenvolvimento e melhorar a distribuição de renda. “O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do ‘imponderável’ da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte”.

Conforme Mota (2019), algumas políticas públicas funcionam como estratégias potentes para que a população viva de acordo com a racionalidade do neoliberalismo, sendo a

BNCC uma destas estratégias para colocar em funcionamento a racionalidade neoliberal no que tange à sua maneira de tencionar a aprendizagem e os conhecimentos por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. Assim sendo, tal conexão entre a racionalidade neoliberal a BNCC manifesta-se como uma proposta curricular que elege competências comuns a todos, padronizando aquilo que se espera dos estudantes, sendo que tal uniformização apresenta-se também na Educação Infantil.

Segundo Macedo (2018), há fortes interesses comerciais, atrelados à implementação da Base, de modo que no ano de 2018, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais em recursos do tesouro nacional destinados à sua implementação. “Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (MACEDO, 2018, p.31). Corroborando com esse pensamento, Adrião e Peroni (2018) afirmam que tal política de reforma curricular é resultado de um movimento coordenado pelo setor empresarial, mesmo que ligado diretamente a agentes governamentais.

4.2 A CONSOLIDAÇÃO DA INFÂNCIA INSTITUCIONALIZADA

De acordo com os autores Oliveira e Valeirão (2013), a escola na Contemporaneidade é o resultado de um longo processo histórico, em que esta é considerada como o lugar exclusivo e legitimado de saber. Neste lugar, grande máquina de vigilância e disciplinamento da Modernidade, por meio do ato de educar, os sujeitos são tirados do estado de selvageria, de modo que a escola, constitui-se como um espaço de governo da alma dos sujeitos. Neste sentido, a escola disciplina e exerce governo sobre os sujeitos modernos, utilizando-se de maneiras sutis de persuasão, as quais agem indiretamente sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta. Desta forma, deixa os sujeitos livres para escolher, ainda que estejam constantemente rodeados por regras que os aprisionam à sua própria consciência.

Essas práticas, as quais envolvem relações de poder e de modo especial, do poder disciplinar, bem como das estratégias de controle, estão imbricadas nas instituições educacionais, inclusive nas instituições de Educação Infantil, as quais, por meio de políticas públicas em educação que surgiram nos últimos anos, têm tornado suas práticas cada vez mais escolarizantes. Para a implementação dessas políticas, novos arranjos precisam ser feitos, para dar conta de abranger essa parcela da população infantil, a qual encontra-se na faixa etária entre zero e seis anos de idade, uma vez que, além do enfoque no dever imposto ao Estado de garantir educação com qualidade a todos os indivíduos, o texto constitucional atenta para uma série de

obrigações a serem cumpridas, por parte dos entes federados, de forma a garantir a efetividade do direito à educação. Deste modo, a LDB/96, em seu Artigo 11, apresenta as incumbências dos Municípios, no sentido de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – 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. Parágrafo único – Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL,1996).

Entretanto, posteriormente, com a sanção da Lei nº 11.114/2005 e da Lei nº 11.274/2006, as quais estabelecem o Ensino Fundamental de nove anos, a idade para pré-escola passou a ser dos quatro aos cinco anos de idade, e não mais dos quatro aos seis anos. Essa alteração foi realizada, a partir da Emenda Constitucional Nº 53/2006, que alterou a faixa etária das crianças para a Educação Infantil. A partir dessa Emenda, a nova redação estabelece que a Educação Infantil seja ofertada até os cinco anos de idade. Nestes termos, o artigo 208 da CF passa a ter nova redação: “VI – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade” (BRASIL,1988).

A LDB/96 proclamou a Educação Infantil como direito das crianças de zero a seis anos e é dever do Estado a sua garantia. O Título IV – Da Organização da Educação Nacional – estabelece, em seu Artigo 8º, o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na organização dos seus sistemas de ensino. De acordo com Alves (2013): “Esse Regime de colaboração foi definido graças à Emenda Constitucional nº 14/96, pois no texto da Constituição Federal/1988, em seu § único do artigo 23, tal Regime aparece de forma imprecisa, sem explicitação de diretrizes para sua operacionalização” (ALVES, 2013, p.49).

Entretanto, entende-se que, para que essa etapa da Educação Básica seja ofertada pelos municípios, deve haver o apoio financeiro das outras esferas.

O Artigo 9º explicita a responsabilidade da União, no que tange:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios; II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; III – prestar assistência

técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, [...]; V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação [...] (BRASIL, 1996).

Sendo assim, observa-se que a destinação de recursos com vinculação direta para a Educação Infantil ocorreu somente em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), sob a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Neste sentido, anteriormente ao FUNDEB não havia a previsão legal de financiamento para a Educação Infantil, uma vez que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, sendo que sua implantação ocorreu de forma integral em janeiro de 1998, no qual,

[...] as políticas educacionais focalizaram a expansão do ensino fundamental em detrimento da educação infantil e do ensino médio, concomitantemente ao processo de desconcentração, descentralização e municipalização das responsabilidades e atividades de ensino, sem aumentar os recursos na área (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 28).

Deste modo, no que diz respeito ao financiamento, o FUNDEB foi um grande aliado na meta da universalização da Educação Infantil no país. A principal diferença entre esses dois fundos é que o FUNDEB passou a abranger toda a Educação Básica, incluindo a creche e a pré-escola, que anteriormente não estavam contempladas pelo FUNDEF (ALVES, 2013). Sendo assim: “A política do Fundeb representou um avanço importante no tocante ao financiamento da educação, especialmente no que se refere à educação infantil, pois até então, apesar de ser legalmente reconhecida como primeira etapa da educação, não havia recursos subvinculados para sua manutenção” (MACÊDO; DIAS, 2011, p. 175).

De acordo ainda com as autoras, a criação desse fundo, pela Emenda Constitucional nº. 14/96, a qual alterou a CF de 1988, deixou a Educação Infantil e o Ensino Médio sem vinculação de recursos e “[...] dependentes, portanto, da boa vontade dos gestores municipais e estaduais para financiá-las. O Fundef teve como objetivo redistribuir, no âmbito de cada estado e de seus municípios, os recursos vinculados constitucionalmente para o ensino fundamental” (MACÊDO; DIAS, 2011, p. 170). Tratava-se de vinte e sete fundos, proporcionais ao número de alunos matriculados em cada sistema de ensino. Sua extinção ocorreu em 31 de dezembro de 2006.

Já o FUNDEB, o qual será implementado por quatorze anos – de 2007 a 2020 –, compreende todas as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Trata-se de um fundo de natureza contábil, cuja abrangência se dá a todos os estados e o Distrito Federal nas respectivas redes de educação pública presencial, conforme os dados apontados no censo escolar. Estabelecia, no § 2º do seu artigo 31, que para o cálculo seriam consideradas:

- I - para o ensino fundamental regular e especial público: a totalidade das matrículas imediatamente a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do Fundo;
- II - para a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos:
 - a) 1/3 (um terço) das matrículas no 1º (primeiro) ano de vigência do Fundo;
 - b) 2/3 (dois terços) das matrículas no 2º (segundo) ano de vigência do Fundo;
 - c) a totalidade das matrículas a partir do 3º (terceiro) ano de vigência do Fundo, inclusive (BRASIL, 2007).

Tal fundo abrange, no âmbito de cada estado, conjuntamente, o governo estadual e todos os governos municipais. Neste sentido, o precípuo diferencial entre o FUNDEF e o FUNDEB é o volume de recursos, uma vez que a complementação por parte da União é dez vezes maior do que no FUNDEF (MACÊDO; DIAS, 2011). Entretanto, conforme salientam Abramowicz e Tebet (2017, p. 189): “Para além de não considerar a totalidade das matrículas da Educação Infantil nos primeiros anos de sua implementação, a Lei ainda definia em seu artigo 36 um índice segundo o qual uma matrícula na Educação Infantil valeria menos que a matrícula no Ensino Fundamental”.

De acordo com Macêdo e Dias (2011), o FUNDEB provocou o aumento do aporte de recursos destinados à Educação Infantil, entretanto, “[...] para cumprir a meta de ampliação do acesso e da oferta com qualidade ainda há certa distância, pois é preciso um volume de recursos bem maior do que os que estão regulamentados” (MACÊDO; DIAS, 2011, p. 182).

Neste sentido, para aumentar o valor recebido do FUNDEB, conjuntamente à necessidade de adequação à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, estados e municípios anteciparam o mais rapidamente possível a entrada das crianças no Ensino Fundamental (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017). De acordo com as autoras, tal migração das crianças para o ensino de nove anos, não fazia parte da pauta de reivindicação daqueles que lutavam pela criança pequena. Porém, as autoras argumentam:

Isso não quer dizer que haja uma posição contrária a essa proposta de ampliação da universalização do ensino, já que se trata de ampliação de direitos, e isso, de algum modo, significa, no Brasil, um combate à pobreza, na medida em que incorpora outras crianças, mesmo que em pequena porcentagem, no processo de escolarização (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 189).

Conforme Vieira (2010), a implantação do FUNDEB, traz importantes definições no que tange a distribuição dos recursos entre governo estadual e municípios, na proporção do número de matrículas nas respectivas redes de ensino, pois, pela primeira vez no país, foram estabelecidos parâmetros legais para o repasse de recursos públicos da área educacional. Entretanto, fica evidente que essa ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir da migração das crianças de seis anos de idade, da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, além de antecipar a escolarização dessas crianças também implicam na transferência de verbas que passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Observa-se que nos últimos anos, diversas ações por parte do Governo Federal foram implementadas, no país, objetivando atender ou amenizar o déficit da oferta de vagas nas instituições de Educação Infantil. Dentre eles, destacam-se os Programas Proinfância, Brasil Carinhoso e Criança Feliz. O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, sendo estabelecido pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fazendo parte das principais ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BATISTA, 2018).

Tal Programa foi instituído para cooperar financeiramente aos municípios, para garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil da rede pública. Caracteriza-se como ajuda pecuniária adicional para a aquisição de mobiliários para as creches e instituições de Educação Infantil, destinada aos municípios que aderiram ao plano de metas “Compromisso Todos pela Educação” e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Através de convênios, o programa visava construir 2.528 creches e pré-escolas em 2010, e financiar, até o ano de 2014, com o PAC2 (Programa de Aceleração e Crescimento), 6.427 escolas de Educação Infantil em municípios de todo o país (BATISTA, 2018).

Entretanto, o programa de metas para a construção de mais de seis mil creches até 2014, não se consolidou: “Até o fim de 2013, apenas 1.103 creches na gestão da presidente Dilma Rousseff tinham sido concluídas e outras 4,7 mil estavam na fila da burocracia, com obras paralisadas. Das 8.787 unidades planejadas no total, somente 2.940 saíram do papel” (BATISTA, 2018, p. 76). De acordo com Abuchaim (2018), as construções dessas creches seguem projetos arquitetônicos padronizados, que foram disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para ter o projeto aprovado, os municípios precisam comprovar a posse, bem como a adequação do terreno proposto, por meio de documentos que indiquem o local da construção e suas características.

Porém, uma das dificuldades encontradas pelos municípios na execução do programa, consiste na manutenção dos custos da unidade até o repasse dos recursos do FUNDEB. Com o intuito de sanar esse problema, foi aprovada, em 29 de setembro de 2011, a Lei nº 12.499, a qual “autoriza a União a transferir recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal com a finalidade de prestar apoio financeiro à manutenção de novas matrículas em estabelecimentos públicos de educação infantil” (ABUCHAIM, 2018, p. 38).

Além da construção e da aquisição dos equipamentos para os prédios, o MEC, por meio da COEDI, presta assessoramento aos municípios participantes do programa, tanto nas áreas técnica quanto pedagógica, buscando estratégias que auxiliem na estrutura e funcionamento das unidades, visando a qualidade no atendimento das crianças. Para isso, são utilizadas diversas parcerias, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Ministério Público, Universidades Federais e fóruns de Educação Infantil (ABUCHAIM, 2018).

Segundo Abuchaim (2018), durante o período de 2009 a 2014, o Proinfância realizou algumas ações técnico-pedagógicas, tais como: Assessoramento técnico-pedagógico aos municípios participantes do Proinfância; Proposta para utilização dos espaços internos e externos das unidades do Proinfância; Assessoramento e acompanhamento pedagógico aos municípios contemplados pelo Proinfância no estado da Bahia; Assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de municípios do estado do Rio Grande do Sul; Assessoramento e acompanhamento pedagógico para as redes e os sistemas de ensino na implementação do Proinfância em municípios da região central e do noroeste do estado do Rio Grande do Sul; Proposta para formação continuada de professores; Análise das propostas pedagógicas; Formação da Rede em Prol da Diversidade na Educação Infantil; Educação infantil do campo; Educação infantil em tempo integral; Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto; Rede de Assistência Técnica Pedagógica.

Em 14 de maio de 2012, foi lançado outro programa pelo Governo Federal, o qual objetivava beneficiar dois milhões de famílias em situação de extrema pobreza, com filhos de até seis anos de idade: A Agenda de Atenção Básica à Primeira Infância – Brasil Carinhoso. Conforme Lockmann e Mota (2013):

A implementação dessas ações vem provocando novas articulações, novas reconfigurações das relações entre infância, assistência e educação, provocando outras compreensões no que diz respeito ao cuidado/educação das crianças pequenas no âmbito das instituições educativas (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 78).

Com relação ao Programa Brasil Carinhoso, Lockmann e Mota (2013, p. 107) salientam: “Parece que, mais uma vez, a assistência se fortalece e prolifera em meio às políticas públicas como uma estratégia eficaz de controle e governo das populações”. Conforme Abuchaim (2018), o Brasil Carinhoso consiste em uma ação pactuada entre o MEC, o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), com início em 2012, essa ação tem vigência prevista até 2021 e possui duas frentes. A primeira delas é parte do Programa Brasil sem Miséria, e consiste na transferência automática de recursos financeiros aos municípios, conforme a quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, as quais pertençam a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.

Constadas no Censo Escolar do MEC, tais matrículas “recebem apoio financeiro suplementar equivalente a 50% do valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente para a educação infantil e creche, conforme Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007” (ABUCHAIM, 2018, p. 41). Segundo a autora, tal recurso está previsto no orçamento do MDSA e é transferido ao FNDE. A partir do ano de 2014, as transferências desses recursos da União aos municípios e ao Distrito Federal, passaram a ser efetuadas automaticamente pelo FNDE. Entretanto observa-se que tais programas, lançados pelo Estado, funcionam como estratégias para a aplicação de políticas de assistência à infância. De acordo com Lockmann e Mota (2013, p. 79):

Talvez possamos dizer que não houve outra época na história do Brasil em que pudéssemos perceber tamanha proliferação de políticas, programas e benefícios direcionados à população infantil como na atualidade. Entre esses, podemos destacar a Ação Brasil Carinhoso, lançada em 13 de maio de 2012, com o objetivo de retirar da situação de miséria absoluta todas as famílias que tenham filhos entre zero e seis anos de idade. Também merecem destaque os conhecidos *bolsa-gestante*, *bolsa-nutriz*, *rede cegonha*, *mulheres mil*, além do maior e mais abrangente programa de distribuição de renda do País, o *bolsa família* (grifos das autoras).

A outra frente do Brasil Carinhoso está vincula-se às matrículas novas em turmas criadas pelos municípios em estabelecimentos públicos, ou em instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais sem fins lucrativos, as quais possuem convênios com o poder público. Para tanto, o MEC antecipa recursos para o custeio dessas novas matrículas em turmas de Educação Infantil ainda não contempladas com recursos do FUNDEB. Do contrário, os municípios precisariam aguardar até a inserção das novas matrículas no Censo Escolar para então receberem os recursos via FUNDEB somente no ano seguinte.

Até o ano de 2015, as verbas repassadas aos municípios e ao Distrito Federal, para a criação de novas matrículas em novas turmas de Educação Infantil e para matrículas de crianças de zero a 48 meses, cujas famílias eram beneficiárias do Programa Bolsa Família, foram de

aproximadamente 60,3 milhões e 1,7 bilhão, respectivamente (ABUCHAIM, 2018). Neste sentido, Lockmann e Mota (2013) apontam para o movimento que tem ocorrido atualmente, em que a assistência passa a ser introduzida nos espaços educacionais, por meio de programas e projetos variados.

Outro Programa, o Criança Feliz, foi criado em 2016. Segundo Batista, (2018):

Observa-se que o atendimento à criança pequena, no Brasil, é baseado não apenas em avanços - Marcos Legais que garantem o atendimento à criança pequena - como também é caracterizada por retrocessos, uma vez que o governo retoma, novamente, ações que já foram experimentadas em tempos remotos e que não deram retornos desejáveis ao país. Dentro dessa perspectiva encontra-se o Programa Criança Feliz, instituído pelo Decreto N° 8869, de 05 de outubro de 2016 (BATISTA, 2018, p.78).

Tal Programa, de caráter intersetorial visava o desenvolvimento integral da criança na primeira infância. Possuía, dentre outras finalidades, o atendimento à gestante, crianças de até seis anos, bem como suas famílias. Tais prioridades dadas pelo programa instituído pelo presidente Michel Temer em 2016: “representa um retrocesso no que concerne a ações direcionadas à infância e pode representar, também, um enfraquecimento das conquistas alcançadas com muita luta e determinação por parte da sociedade civil” (BATISTA, 2018, p.79). Para a autora, tal retrocesso se dá uma vez que o Programa Criança Feliz foi destinado somente às famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, caracterizando a concepção por parte do Estado, do cuidado à infância como forma de combate à miséria e à negligência familiar. Neste sentido, tal concepção nos remete à forma de atendimento assistencialista que era praticada, durante a Primeira República, quando da criação das primeiras instituições pré-escolares no Brasil.

Como salienta Capilheira (2018), o Programa Criança Feliz está voltado às questões de saúde, dos cuidados com a higiene e a alimentação. Neste caso, é possível observar que conceito de biopolítica se estende ao passo que age no controle da vida dos indivíduos, no que tange os aspectos de saúde, higiene e alimentação. Neste sentido, a racionalidade neoliberal se faz presente por meio das políticas de assistência, as quais, embora não ajam diretamente na economia, intervêm na vida dos indivíduos. Sendo assim, “[...] os indivíduos alvo desse programa não são objeto de benemerência, mas de uma ação ‘anti-escape’ dos controles que buscam a condução das condutas” (CAPILHEIRA, 2018, p. 98).

Conforme Batista (2018), observa-se no Programa Criança Feliz a transferência de responsabilidades, uma vez que responsabilidades da pasta da educação está sendo destinada à Assistência Social, de modo que o Programa Criança Feliz apresenta um foco assistencial

com tal deslocamento de políticas. Dessa forma, tal Programa torna-se uma estratégia para garantir que, por meio dos visitantes, as famílias agirão conforme as orientações determinadas. Exemplo disso é o controle e a prevenção das deficiências, por meio da distribuição de vitaminas às gestantes e de leite em pó para as crianças pequenas. Tal estratégia está articulada ao Sistema Único de Saúde (SUS), sendo uma ação intersetorial do NutriSUS (CAPILHEIRA, 2018).

De acordo com Lockmann e Mota (2013, p. 78), “novamente, as políticas de assistência e as políticas educativas no campo da Educação Infantil estão intimamente imbricadas em uma teia de relações que operam sobre a população infantil”. Para as autoras, é possível perceber a configuração de novas relações entre infância, assistência e educação, ao percebermos a proliferação de políticas de assistência à infância no Brasil, e de maneira especial, aos bebês e às crianças bem pequenas.

Com a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, tornou-se obrigatória a educação das crianças a partir de quatro de idade. Entretanto, com a obrigatoriedade escolar dos quatro aos dezessete anos, passou-se a priorizar o atendimento a esta faixa etária, em detrimento a faixa etária de zero a três anos (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015). Conforme os autores, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 objetiva a universalização da Pré-Escola até 2016 e o atendimento de 50% das crianças em idade de zero a três anos em creches, até 2024. No entanto:

[...] a alteração introduzida no texto constitucional da EC 59/2006, que define a obrigatoriedade e gratuidade do atendimento escolar dos 04 aos 17 anos, indica uma lacuna no atendimento ao direito à educação infantil de 0-4 anos bem como o dever do Estado em garantir “assistência e educação gratuitas” a esta etapa inicial da vida (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 27).

Neste sentido, a partir da inserção dos dois últimos anos da Educação Infantil na Educação Básica obrigatória, houve um aumento significativo de crianças e jovens matriculados nas redes de ensino. Entretanto, Abramowicz (2003) nos remete a uma reflexão em relação ao atual processo de escolarização das crianças de quatro a seis anos, uma vez que tal inserção ao mesmo tempo em que reconhece a criança como um sujeito de direitos, “[...] pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16). Da mesma forma, Bujes (2001, p. 217) atenta para o fato de que “a aproximação da Educação Infantil com o

modelo escolar vai redundar na imposição da lógica disciplinar a organização curricular, nas instituições de Educação Infantil. E esta não é uma fatalidade senão uma escolha”.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, projeto de lei criado pelo governo federal, em 2010 e sancionado pela presidência somente em junho de 2014, delimita dez diretrizes e vinte metas para a educação nacional, seguidas de diversas estratégias, as quais visam facilitar o alcance de cada diretriz e de cada uma das metas estabelecidas. Tal Plano, sob a de Lei nº N° 13.005/2014, prevê na Meta 1:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

E dentre as estratégias contempladas nesta meta, pretende “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014). Nesse sentido, “[...] a escola pode ser compreendida enquanto uma instituição a serviço da sociedade, como uma maquinaria encarregada de disciplinar os corpos infantis” (OLIVEIRA; VALEIRÃO, 2013, p. 571).

Conforme salienta Ferreira (2016), a Meta 20 do PNE (Lei nº 13.005/2014), trata do financiamento da educação no Brasil, a qual busca ampliar a aplicação de recursos públicos em educação para 7% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional até 2018 e 10% do PIB até 2024. Tal recurso pode ser direcionado para a expansão do acesso e para melhorias da rede pública. Ainda de acordo com a autora: “Vários organismos de participação da sociedade e outras instituições têm acompanhado as medidas adotadas pelos governos em cumprimento ao PNE e tem divulgado negligências operadas pelos governos ao que foi instituído pela lei” (FERREIRA, 2016, p. 22).

A obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar a partir dos quatro anos de idade foi instituída no ano 2009, através da Emenda Constitucional nº 59/09. Entretanto, percorreu um longo caminho de debate no cenário político do país, uma vez que as discussões iniciaram na Câmara dos Deputados no ano 2005, através da Proposta de Emenda Constitucional nº 74/05, de autoria do Senador Cristovam Buarque, até sua aprovação no Senado Federal, em novembro de 2009. Entretanto, tal proposta constitucional não pretendia tornar a pré-escola obrigatória, mas visava manter o dever do Estado para com a oferta de sua demanda (LEITE, 2017).

Sobre este aspecto da obrigatoriedade escolar, observa-se que desde o ano de 2006, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, na qual tivemos uma redução na idade mínima para a matrícula, de sete anos para seis anos de idade nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, a Educação Infantil passou a consolidar o atendimento às crianças de zero até cinco anos de idade, reduzindo de tal forma, um ano de educação e cuidado para a pequena infância (LEITE, 2017, p. 67).

Dessa maneira, a partir da referida Emenda Constitucional, a pré-escola tornou-se compulsória, criando, de certa forma, uma cisão entre a creche a pré-escola (LEITE, 2017). Conforme Froner e Sudbrack (2017), devido a tal mudança constitucional, o Brasil passou a figurar dentre os países que possuem maior tempo de obrigatoriedade escolar, sendo que agora são quatorze anos de tempo de matrícula obrigatória e definido como direito público. Neste sentido, Lockmann e Mota (2013) apontam que

[...] se por um lado há toda uma preocupação com a educação das crianças e dos jovens em um espaço específico – a escola -, outras tantas crianças e jovens escapam dessas formas de governo. É nesse mesmo contexto que surge a necessidade de outras formas de intervenção e governo da infância (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 88).

No ano de 2013, é sancionada a Lei nº 12.796/13, que instituiu a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, sendo a compulsoriedade, a partir da pré-escola. Tal lei alterou diversos artigos da LDB de 1996. Dessa forma, a Educação Infantil passou a configurar da seguinte maneira, como designada pela referida lei, em seu artigo 31:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

A oferta e o atendimento da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica obrigatória e gratuita como direito de todas as crianças em idade escolar. Nesse sentido, a Lei nº 12.796, de 2013, a qual alterou o texto original da LDB, prevê a obrigatoriedade do ensino e a universalização da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade. A universalização da Educação Básica também está prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005 de 2014, a qual expressa no Art. 2º, Inciso II, a “universalização do atendimento escolar”

(BRASIL, 2014). Para tanto, o PNE dispõe de diversas metas a serem alcançadas, bem como de inúmeras estratégias. Para Silva (2016): “Atado a uma teia discursiva, engendrada por relações de poder e saber, outros ditos são postos em funcionamento e narram o lugar da escola de educação infantil na contemporaneidade” (SILVA, 2016, p. 12).

Nesse viés, a obrigatoriedade não se dá apenas por parte dos pais e responsáveis, de efetuar a matrícula de seus filhos, mas também há a obrigatoriedade por parte do poder público, de oferecer esta etapa da Educação Básica a todas as crianças em idade de matrícula escolar, atendendo-as nas instituições de Educação Infantil, no âmbito das creches e pré-escolas, em todo território nacional (LEITE, 2017).

Para tanto, os municípios necessitam se preparar para atender esta nova demanda obrigatória, organizando-se através de estratégias para a expansão da oferta e do atendimento a Educação Infantil. A Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018 resalta que é obrigatória a matrícula de crianças que completam quatro e cinco anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, em turmas de Educação Infantil; as crianças que completarem seis anos após a data mencionada, devem ser matriculadas no Ensino Fundamental; devendo-se considerar que não é pré-requisito a frequência escolar nas turmas de Educação Infantil para o ingresso/matriculação no Ensino Fundamental; as vagas em creches e pré-escolas devem ser ofertadas próximas à residência das crianças (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a jornada do atendimento da Educação Infantil se configura da seguinte forma: em tempo parcial, de no mínimo quatro horas diárias e, em tempo integral, com duração igual ou superior a sete horas diárias, considerando o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL, 2009b). Nesse sentido, um aspecto importante a ser considerado é a não supressão das vagas em creches, para crianças de zero a três anos, ou a supressão das vagas de tempo integral em prol da demanda por vagas na pré-escola, em turno parcial (POSSEBON, 2016).

De acordo com Santos (2017), a parcialização do atendimento da Educação Infantil vai na contramão da discussão da educação em tempo integral, proposta na Meta 7 do PDE de 2007, a qual visa a ampliação da permanência do educando para além da jornada regular. A autora traz ainda o seguinte questionamento: “Se o incentivo do governo é para a ampliação do tempo de permanência nas escolas, por que na Educação Infantil a opção está em parcializar o atendimento?” (SANTOS, 2017, p. 86). Neste sentido, sinaliza Abuchaim (2018):

As diferenças entre os municípios se tornam evidentes quando se leva em conta a diversidade de organização de atendimento encontrada nas redes públicas de educação infantil. Em relação à jornada diária das crianças, por exemplo, existem redes públicas

que buscam oferecer atendimento de turno integral em quase todas as unidades. Outras tendem a oferecer atendimento integral para as creches e parcial para as pré-escolas. Há, ainda, como exemplo dessa diversidade de opções, municípios em que a educação infantil acontece principalmente em turno parcial, não importando se em creches ou em pré-escolas (ABUCHAIM, 2018, p. 21).

Conforme Ferreira (2016), os argumentos para a instituição da obrigatoriedade de frequência à escola por crianças de quatro e cinco anos no Brasil estão relacionados aos benefícios que essa ação geraria para os alunos ao cursarem, posteriormente, o Ensino Fundamental. Neste sentido, como salientam Momma-Bardela e Passone (2015):

Ainda que haja a afirmação de “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”, a alteração introduzida no texto constitucional da EC 59/2006, que define a obrigatoriedade e gratuidade do atendimento escolar dos 04 aos 17 anos, indica uma lacuna no atendimento ao direito à educação infantil de 0-4 anos, bem como o dever do Estado em garantir “assistência e educação gratuitas” a esta etapa inicial da vida (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 27).

Conforme Santos (2017), os benefícios da Educação Infantil se estendem a todas as crianças, as quais “[...] tem a oportunidade de frequentar um ambiente coletivo, heterogêneo e plural, convivendo e aprendendo com e sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares” (SANTOS, 2017, p. 122). Ainda de acordo com a autora, seria possível afirmar que a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatros anos de idade efetivamente trouxe avanços, caso a desigualdade entre a oferta de vagas e demanda não fosse tão severa (SANTOS, 2017).

De acordo com Mota (2013), a transferência das creches para o âmbito educacional trouxe antigas e novas polêmicas a serem discutidas no âmbito da educação das crianças de zero a seis anos, as quais mostram o quanto a Educação Infantil está atravessada por questões de ordem política e econômica. Reordenamentos pelos quais Educação Infantil tem passado nas últimas décadas, tais como a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da frequência das crianças de quatro anos na pré-escola, conforme a autora: “São novos embates, novos jogos de poder, em que estão implicadas outras verdades sobre a infância e sua educação” (MOTA, 2016, p. 82).

Entretanto, conforme salienta Silva (2016): “O que nos interessa não é nos posicionarmos contra ou a favor da obrigatoriedade de escolarização das crianças. O que nos mobiliza é dar visibilidade a essas disputas, é fazer ver que as relações de poder-saber que ali se estabelecem e que nos conduzem cotidianamente” (SILVA, 2016, p. 10). Para Marchetti (2015), tal mudança, a qual conferiu ao Brasil maior tempo de obrigatoriedade escolar não foi aceita de forma consensual, de modo que a extensão da obrigatoriedade para a Educação Infantil

provocou diferentes reações por parte de especialistas e pesquisadores das políticas da Educação Infantil, bem como aos dirigentes educacionais, de modo especial, dos municípios.

Portanto, de acordo com Soares (2017), o enfoque na obrigatoriedade da pré-escola parte do pressuposto de que a institucionalização da infância é de fundamental relevância para o seu governo, ou seja, a Educação Infantil é uma ferramenta para governo da infância. De acordo com Klein e Traversini (2016), escolarizar a população pode ser considerada como uma estratégia biopolítica, agindo sobre o modo de viver dos sujeitos: cada aluno, cada escola e todo o conjunto da educação brasileira, sendo que a área de intervenção da biopolítica é a vida do homem-espécie, bem como os fenômenos que nela interferem. Desta forma, a oferta da educação à população pode ser considerada como fenômeno que incide sobre a população, uma vez que, em um determinado momento da vida do sujeito, espera-se que este frequente a escola, aprenda a ler, escrever e calcular, conheça o mundo e conheça a si mesmo.

5 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGES

Nesta seção, abordamos implicações do processo de implementação das políticas públicas para a Educação Infantil da esfera federal no âmbito do município de Lages - SC. Para tanto, trouxemos dados coletados na Secretaria de Educação deste município, a fim de fazer um levantamento das principais ações e programas que foram e estão sendo realizados na esfera municipal, a partir da LDB de 1996, para oferecer educação às crianças na faixa etária entre zero e seis anos de idade.

Fizemos ainda uma abordagem acerca do número de crianças atendidas na faixa etária correspondente a Educação Infantil neste município, da lista de espera por vagas na Educação Infantil municipal, bem como sobre os critérios adotados para o fornecimento das vagas nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs).

Como já vimos nas seções anteriores, as políticas de Educação Infantil, embora pensadas e sancionadas no âmbito federal, são aplicadas, de fato, na esfera municipal. Nesse sentido, a pesquisa visou conhecer o percurso, estratégias, bem como os limites e possibilidades para efetivação dessas políticas, no âmbito da Educação Infantil, na rede municipal de Lages, de forma a compreender como o direito de acesso das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil foi operacionalizado no município de Lages no período pós CF/88.

Primeiramente, apresentamos uma breve contextualização em relação a este município, situado na Mesorregião Serra Catarinense, o qual possui uma população estimada em 157.544 pessoas [2019], e uma área de 2.637,660 km² [2018], de acordo com os dados do IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Sua história inicia-se com a fundação do povoado de Nossa Senhora dos Prazeres dos Campos das Lajes em 22 de novembro de 1766. Em maio de 1771, o povoado passou a categoria de vila, até o ano de 1820, ao ser desanexado de São Paulo, passando a fazer parte de Santa Catarina. A localidade, além de servir como defesa contra a invasão dos castelhanos, oferecia proteção aos tropeiros que passavam pelo Planalto Serrano, transportando gado do Rio Grande do Sul para São Paulo. Em 2019, o município de Lages completou 253 anos (LAGES, 2015).

A partir da década de 1950, a cidade iniciou seu ciclo de exploração madeireira, tornando-se um polo de política e cultura no Estado de Santa Catarina. A indústria madeireira perdura no município até os dias atuais, por meio da exploração de reflorestamentos de pinus e eucaliptos. Durante a década de 1980, Lages tornou-se o berço do turismo rural no Brasil, no intuito de valorizar seus recursos naturais e fomentar a economia local (LAGES, 2015). O município possui um total de setenta bairros e é também considerado um centro regional de

educação, possuindo várias instituições de ensino superior, dentre as quais a Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

5.1 ATENDIMENTO PÚBLICO À INFÂNCIA NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980 EM LAGES: BREVE RESGATE HISTÓRICO

Para iniciar a abordagem acerca do atendimento à Educação Infantil em Lages, apresentamos uma breve contextualização histórica do atendimento prestado às crianças dessa faixa etária, por entender que a Educação Infantil neste município não ocorreu de forma isolada, mas dentro de um contexto histórico. Desta forma, surge a necessidade de compreender como ocorreu o movimento das práticas de atendimento às crianças pequenas, no âmbito da assistência e das políticas públicas de Educação Infantil, em diferentes momentos históricos.

Para tanto, tomamos como base os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de alguns dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) e entidades que à época, prestavam atendimento de cunho filantrópico às crianças pequenas nesta cidade, também tomamos por base os estudos de Souza (2008), Berteli (2015) e Ribeiro (2017), os quais abordam aspectos relevantes a respeito do atendimento as crianças de zero a seis anos de idade nas últimas décadas em nosso município.

Em relação ao atendimento prestado em instituições, as crianças em idade entre zero a seis anos, durante o período anterior a Constituição Federal, o qual era marcado ainda por traços extremamente assistencialistas, ressaltamos a atuação de algumas entidades pertencentes a sociedade civil, as quais desempenharam relevante papel junto à comunidade lageana, principalmente àquela parcela da população mais necessitada de atendimento assistencial. Conforme salientam Momma-Bardela e Passone (2015): “Ao nos voltarmos à história brasileira, a partir de um exame das Constituições brasileiras, observamos que a educação básica, incluindo a educação infantil (0 a 6 anos de idade), somente foi contemplada efetivamente a partir da constituição federal de 1988” (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 19).

Neste sentido, podemos elencar, primeiramente, o Educandário Espírita e Creche Maria de Castro Arruda, fundado no dia 8 de março de 1964, com o objetivo de atender crianças de zero a seis anos de idade, filhos das mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas e diaristas. No ano de 2009, tal instituição passou a fazer parte da rede municipal de Lages, através de um contrato de comodato com a Prefeitura Municipal. Em 09 de setembro de 2014, foi reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação como Centro de Educação Infantil

Municipal Maria de Castro Arruda. No ano de 2019, o CEIM Maria de Castro Arruda atende um total de 208 crianças na faixa etária entre zero a cinco anos e onze meses (CEIM MARIA DE CASTRO ARRUDA, 2019).

Importante destacar ainda, a Irmandade Nossa Senhora das Graças, antigo Orfanato, instituição criada pelas Irmãs Salvatorianas. A Creche Nossa Senhora das Graças passou a funcionar no ano de 1976, em parceria com a LBA, atendendo crianças de dois a seis anos de idade. De acordo com Furtado (2014), a creche tinha como objetivo prestar atendimento de cunho assistencialista e não pedagógico, buscando a integração com as famílias das crianças atendidas, as quais, na sua grande maioria, eram extremamente carentes. Na creche, as crianças recebiam alimentação, banho, limpeza dos cabelos com piolhos, atendimento no Posto de Saúde (FURTADO, 2014). Neste sentido, Moruzzi (2017) salienta que os pressupostos higienistas, tornaram visível determinado corpo infantil enunciado, bem como determinadas maneiras de se relacionar com as crianças pobres assim como as ações adotadas para retirá-las das ruas, agrupando-as em certos estabelecimentos, a fim de torná-las limpas e higienizadas.

Em 12 de junho de 1992, foi fundada a Creche Tia Bira, uma entidade civil e filantrópica sem fins lucrativos, com Estatuto próprio, e diretoria constituída por pessoas da sociedade civil e empresários, que habitualmente auxiliavam a entidade com donativos. No dia 17 de junho de 1994, aconteceu a inauguração de uma nova sede para a Creche, “[...] uma grande construção, arquitetonicamente planejada segundo padrões pedagógicos atuais para a época e de higiene” (BERTELI, 2015, p. 124). Após a inauguração desse espaço mais amplo, eram atendidas nessa instituição cerca de 120 crianças

[...] em um espaço especialmente construído e preparado para atendê-las, com alimentação, educação, saúde e recreação, com professores capacitados contratados pela Secretaria Municipal da Educação e equipe multidisciplinar disponibilizada pela Secretaria Municipal da Saúde (BERTELI, 2015, p. 125).

No ano de 1995, conforme a Lei Municipal nº 2.060, de 21 de junho de 1995, a Creche Tia Bira foi declarada de Utilidade Pública. No ano de 2003, esta entidade não governamental passou a funcionar em regime de comodato com a prefeitura de Lages. Em 22 de novembro de 2006,

[...] após assembleia realizada com a diretoria e comunidade, optou-se pela municipalização, com assinatura do Termo de Doação Pública do Patrimônio Físico da Entidade, beneficiando a Prefeitura do Município de Lages, e passando definitivamente a ser administrado pelo governo municipal (BERTELI, 2015, p. 133).

Outra instituição criada nessa cidade também de cunho filantrópico, foi a Creche Lar do Caminho, em 1992, situada no Bairro Guarujá. Foi fundada e mantida pelo Centro Espírita Obreiros da Nova Era, com o intuito de atender crianças na faixa etária de dois a seis anos de idade. Desde sua fundação até o ano de 2014, a creche, que atendia uma média de cinquenta crianças, era mantida com recursos provenientes da própria entidade, além de doações oriundas da sociedade civil. Entre os anos de 2015 a 2016, passou a funcionar através de um convenio com a prefeitura de Lages. Entretanto, a partir de 2017, teve que fechar suas portas. Tal fato se deu devido à interrupção de financiamento via FUNDEB para as vagas nessa modalidade na etapa de pré-escola. Conforme salienta Ferreira (2016): “Manobra sinalizada desde a Conferência Nacional de 2010, quando as diretrizes deliberadas na Conferência já apontavam para a extinção da oferta em creches e pré-escolas por rede conveniada” (FERREIRA, 2016, p. 95).

Como sabemos, os arranjos entre o poder público e instituições privadas para a oferta de atendimento educacional na faixa etária de zero a seis anos têm sua origem na assistência social, a partir da criação de pequenas associações, de instituições religiosas, comunitárias e filantrópicas no Brasil. De acordo com Trentini (2016), ao final do século XX e início do século XXI, há o aumento de instituições de atendimento às crianças ligadas aos diferentes segmentos da sociedade. As instituições mantidas pelo poder público, dispunham de pouca verba, e eram algumas vezes, improvisadas em galpões, sendo que os profissionais que atuavam em tais instituições não possuíam formação acadêmica na área educacional, enquanto que algumas instituições ligadas à iniciativa privada, possuíam um excelente padrão de qualidade, o que evidenciava a diferença existente entre creches para os pobres e jardins de infância para os ricos.

Segundo Kuhlmann Jr (1998), a educação oferecida nas instituições que atendiam os pobres era uma educação assistencialista, marcado por um atendimento de baixa qualidade, que visava a reprodução social, pautada em uma educação mais moral do que intelectual. Para o autor, não eram as instituições que não possuíam caráter educacional, mas os órgãos governamentais e as pesquisas na área da educação que não haviam se ocupado delas anteriormente. Dessa forma, o atendimento das crianças pequenas é considerado como favor aos pobres, por meio de verbas públicas escassas repassadas às entidades assistenciais. Exemplo disso se deu nos anos de 1970, através de um projeto da LBA, o qual financiava matrículas em creches e Pré-Escolas de instituições sem fins lucrativos por meio das prefeituras (FERREIRA, 2016).

Pesquisas recentes nos dão conta de que o primeiro programa de atendimento à infância nesse município deu-se ainda na década de 1960. No ano de 1963, foi fundada, pelo Clube

Soroptimista de Lages, a Unidade de Proteção e Desenvolvimento Infantil, sendo a primeira creche no município considerada de utilidade pública. Instalada no local onde funciona atualmente o Pronto Atendimento de Saúde Municipal Tito Bianchini, no centro desta cidade, vinculada ao Departamento de Assistência Social do município (CEIM DOMINGAS BIANCHINI, 2019).

De cunho prioritariamente assistencialista, na unidade trabalhavam cerca de dez profissionais, os quais eram vinculados à Secretaria Municipal de Saúde e não à Secretaria Municipal de Educação, uma vez que naquele período histórico, conforme já abordado anteriormente, para esta faixa etária predominava ainda no Brasil um atendimento de base assistencialista, voltado para assistir às crianças enquanto seus pais se encontravam no trabalho (SOUZA, 2008).

Conforme Souza (2008), tal Unidade de Proteção e Desenvolvimento da Infância, tinha o objetivo de complementar a ação da família, proporcionando às crianças um ambiente propício ao seu desenvolvimento físico, mental e social. Prestava atendimento médico, dentário e laboratorial, alimentação às crianças que lá frequentavam e de orientação às famílias. Além de atividades de recreação, expressão corporal, desempenhava a função de período preparatório escolar. Neste sentido, observa-se a preocupação em preparar as crianças para os primeiros anos da escolaridade. Prática essa que era tendência na época: a chamada Pré-Escola preparatória.

Tal programa, que atendia cerca de cento e oitenta crianças, era mantido pela Prefeitura Municipal de Lages, pelo MEC, além de organizações não governamentais, tais como Centros Sociais e Entidades de cunho caritativo. De acordo com Souza (2008), mesmo que o programa não tivesse ligação com a Secretaria de Educação do município, havia, por parte das pessoas que trabalhavam nessa Unidade, certo interesse em realizar com as crianças, atividades de cunho pedagógico: recortes, colagens, desenhos, pinturas.

Conforme relato de uma pessoa entrevistada por Souza (2008), a qual trabalhava à época nesta Unidade: “[...] não tínhamos como objetivo alfabetizar, como ‘hoje’; era apenas fazer por fazer, mas sempre procurávamos aperfeiçoar nosso trabalho” (SOUZA, 2008, p. 68). Tal relato vem reforçar a ideia de um atendimento de cunho assistencialista, o qual era praticado na época.

De acordo com Lockmann e Mota (2013),

Ao compreender as práticas de assistência à infância como uma espécie de filantropia caritativa e ato de benemerência ao próximo, operamos com a ferramenta da governamentalidade, a qual nos permite perceber que tais práticas objetivam conduzir as condutas dos sujeitos por meio de determinadas verdades que fazem circular (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 92).

Neste sentido, conforme as autoras, as práticas realizadas em diferentes épocas estão ligadas a certas racionalidades constituídas por verdades distintas dessa época, as quais sustentam tais verdades. Posteriormente, a entidade mudou de local para uma sede própria, situada no Bairro Sagrado Coração de Jesus, em um terreno doado pelas famílias Bianchini, Ribeiro e Costa, passando então a se chamar Creche Domingas Bianchini. Em 13 de maio de 2010, o Clube Soroptimista de Lages, entidade mantenedora da creche, firmou parceria com a Prefeitura Municipal de Lages, ocorrendo assim, a municipalização desta instituição que passou a denominar-se CEIM Domingas Bianchini (CEIM DOMINGAS BIANCHINI, 2019).

Em outro relato de entrevista trazido por Souza (2008), uma profissional conta que foi contratada, na década de 1970, pela Prefeitura Municipal de Lages, para trabalhar com crianças de dois a seis anos de idade. A creche funcionava em um local cedido por uma igreja (SOUZA, 2008). Em meados de 1974, foi criado o Projeto Casulo, pela LBA e a Fundação do Bem-Estar ao Menor (FUNABEM), vinculada ao Ministério da Assistência e Previdência Social. Foram exatamente nesses moldes os programas de atendimento às crianças durante aquelas décadas em Lages. De acordo com Kramer (2011), as Unidades Casulo tencionavam assistir as crianças de zero a seis anos, objetivando prevenir sua marginalização, ao mesmo tempo em que proporcionava às mães tempo livre para o ingresso no mercado de trabalho (KRAMER, 2011).

Para Trentini (2016), o atendimento à infância possuía um duplo sentido: de um lado, a creche com a função de guarda, atendendo à necessidade da mãe trabalhadora. De outro lado, a creche como promotora do bem-estar social, colocada como dádiva aos desafortunados, como forma de combater a pobreza. De acordo com Moruzzi (2017),

[...] o sujeito para Foucault é sempre constituído pelos dispositivos de sua época; é, portanto, um *efeito* material dos dispositivos do poder-saber. O dispositivo é a rede que se forma a partir de conjuntos heterogêneos compostos por diferentes regimes de verdades e práticas; são as formas de ação e produção do poder-saber (MORUZZI, 2017, p. 292).

Segundo a autora, a infância é um dispositivo do poder-saber que por modos distintos de objetivação, introduzidos em diferentes práticas, fabricam os sujeitos infantis, os quais são constituídos pelo dispositivo da infância. Conforme Kohan (2005), para Foucault, o poder disciplinar se exerce por meio de dispositivos, os quais:

[...] abarcam o dito e o não-dito: discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, que ocupam, em um momento histórico determinado, uma posição estratégica dominante [...] (KOHAN, 2005, p. 72).

Conforme Souza (2008), os movimentos ocorridos no final da década de 1970, como o Primeiro Congresso da Mulher Paulista e o Movimento de Luta por creches no Brasil, os quais abriram caminho para as mudanças ocorridas posteriormente no que tange a oferta de creches no Brasil. Na década seguinte, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM).

Como sabemos, a constituição de espaços de assistência e educação à criança de tenra idade está diretamente relacionada à emergência e ao desenvolvimento dos direitos sociais no país. Tal processo envolve aspectos relacionados à nossa cultura política, que transpassa instituições, organizações e grupos profissionais, como o autoritarismo social, o clientelismo, o patrimonialismo e o populismo político (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 19).

Já em outra entrevista realizada por Souza (2008), a entrevistada relata que no ano de 1977, começou a trabalhar com crianças em idade pré-escolar. Não possuía formação na área da Educação, pois, na época, segundo ela, não havia esse tipo de exigência para se trabalhar com as crianças dessa faixa etária, visto que a intenção era cuidar e brincar com as crianças (SOUZA, 2008). Conforme Kramer (2011), a centralidade do atendimento do Casulo visava o atendimento às carências nutricionais das crianças, bem como na realização de atividades de cunho recreativo. (KRAMER, 2011).

Uma das entrevistadas da pesquisa de Souza (2008) conta que em 1978 foi contratada pela prefeitura de Lages, cumprindo uma jornada semanal de vinte horas, para trabalhar com crianças com idade entre três e seis anos, as quais permaneciam reunidas em uma única sala da Unidade de Proteção e Desenvolvimento da Infância. Conta, ainda, que possuía formação em nível de Magistério e que, mesmo sendo ela e as demais colegas vinculadas a Secretaria da Saúde, a partir do ano de 1981, passaram a receber orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, por meio de encontros mensais para estudos e planejamento de atividades (SOUZA, 2008).

Em outra entrevista, Souza (2008) traz relatos de uma professora que iniciou seu trabalho no ano de 1982, no Pré-Escolar anexo a Escola Mutirão, no Bairro Habitação, nesta cidade. Relata que trabalhava com uma turma de crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade e que no ano seguinte, em 1983, foi trabalhar na Pré-Escola Cruz e Souza, a qual era instalada em um prédio alugado, no centro da cidade (SOUZA, 2008).

Em sua pesquisa, Souza (2008) levantou alguns dados pertinentes à oferta de creches e Pré-Escolas pelo poder público municipal. Dentre os dados, destaca que na administração do então prefeito Dirceu Carneiro, de 1977 a 1982, foram criados dezoito Decretos, os quais

autorizavam o funcionamento de Pré-Escolas neste município. Tais salas de Pré-Escolar funcionariam anexos aos já existentes Grupos Escolares e Escolas Reunidas da Rede Municipal de Ensino, bem como em locais como centros comunitários e associações de moradores dos bairros. No quadro 3, podemos observar o número de cada decreto, sua respectiva data, bem como o bairro e local onde iria funcionar cada sala de pré-escolar:

Quadro 3 - Decretos para a criação de Creches/Pré-Escolas

DECRETO Nº	DATA	CRECHE/PRÉ-ESCOLA	LOCAL
736	20/05/1981	Pré-Escola Municipal Santo Antônio	Com sede no Centro Social Santo Antônio. B: Centenário
737	20/05/1981	Pré-Escola Municipal Tia Anita	Bairro São Luiz
738	20/05/1981	Pré-Escola Municipal Sempre Viva	Com sede na Associação de Moradores no B: Santa Helena
739	20/05/1981	Pré-Escola Municipal Gente Miúda	Com sede no Centro Comunitário no B: Petrópolis
740	20/05/1981	Pré-Escola Municipal São Francisco	Com sede no Centro Social São Francisco
744	21/05/1981	Pré-Escola Municipal Sofia Moritz	Bairro Santa Monica
745	21/05/1981	Pré-Escola Municipal Mutirão	Com sede no Grupo Escolar Municipal Mutirão no B. Habitação
746	21/05/1981	Pré-Escola Municipal Quero-Quero	Com sede no Grupo Escolar Municipal Santa Helena no B. Santa Helena
747	21/05/1981	Pré-Escola Municipal Curió	Com sede no Grupo Escolar Municipal frei Bernardino no B. Frei Rogério
748	21/05/1981	Pré-Escola Municipal SLAN	Com sede na SLAN no B. Popular
749	21/05/1981	Pré-Escola Municipal Bem-Te-Vi	Com sede no Centro de Formação e Mão de Obra André Luiz B. Penha
750	21/05/1981	Pré-Escola Municipal Cruz e Souza	Centro
751	21/05/1981	Pré-Escola Municipal Galha Azul	Com sede no Posto de Saúde B. Guarujá
752	21/05/1981	Pré-Escola Municipal Rota da Esperança	Com sede no Centro Espírita no B. Popular
753	21/05/1981	Pré-Escola Municipal Sepé Tiarajú	Com sede na Associação de Moradores no B: Passo Fundo

DECRETO Nº	DATA	CRECHE/PRÉ-ESCOLA	LOCAL
1027	10/05/1983	Cria oito Pré-Escolas, anexadas aos Grupos Escolares e Escolas Reunidas da Rede Municipal de Ensino	ERM. Manoel Tiago de Castro. B. Santa Clara GEM. Nossa Senhora da Penha B. São Miguel GEM. Professor Trajano. B. Conta Dinheiro GEM. Antonio Joaquim Henriques. B. Centenário GEM. Lupércio de Oliveira Koech. B. Várzea ERM. Belizária Rodrigues. B. São Carlos ERM. Pedro Candido. B. Boquerão ERM. Dom Daniel. B. Dom Daniel

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Alves (2013):

Na década de 1980, mais precisamente em 1981, o MEC criou em todo o território nacional o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Com esse programa, implantavam-se pré-escolas em qualquer espaço possível (salões paroquiais, associações de moradores, centros comunitários) para cobertura das crianças de baixo poder aquisitivo e com acompanhamento de adultos que sequer precisavam ter formação, podendo receber a colaboração das mães, que se revezavam para ajudar nesse atendimento, voluntariamente. Predominava uma tendência na adoção da postura assistencialista por meio de instituições filantrópicas (ALVES, 2013, p.47)

Podemos tomar como exemplo desse fato, a Creche e Pré-escola Gente Miúda, criada pelo Decreto nº 739 de 20 de maio de 1981, com sede no Centro Comunitário do bairro Petrópolis nesta cidade. Esta unidade escolar surgiu com propósito de atender crianças de quatro a seis anos, ou seja, pré-escolar. Com o passar do tempo, houve um crescente aumento da comunidade e conseqüente alargamento de necessidades, surgindo a creche com o objetivo de dar atendimento assistencial e pedagógico às crianças de zero a seis anos, cujas mães realizam atividades fora do lar. Neste sentido, em 10 de abril de 1991 foi inaugurado o novo estabelecimento de ensino, com sede própria, situado na Rua Joinville, s/n. Contava, na época, com 05 salas de aula, 01 refeitório, 01 secretaria, 01 gabinete, 01 cozinha com despensa, 01 área de serviço, 01 pátio coberto, 01 sala de professores com banheiro e 01 almoxarifado. Para atender à crescente demanda por vagas, no dia 11 de dezembro de 1999, foram inauguradas mais duas salas de aula, contendo 02 banheiros com lavabo e foi inaugurado o parque infantil. Mais recentemente, em 2011, houve uma nova ampliação, transformando a pequena área coberta em sala de aula. Houve, também a reforma da sala para acomodar o Berçário I,

transformando, então, a antiga sala desta turma, que tinha um espaço reduzido, em sala informática e biblioteca. Outras melhorias no espaço físico deste CEIM vêm sendo realizadas ao longo dos anos, para um melhor atendimento às crianças que frequentam este espaço de Educação Infantil (CEIM GENTE MIÚDA, 2019).

No ano de 1983, o novo prefeito, Paulo Alberto Duarte, através do Decreto nº 1.027, de 10 de maio de 1983, criou oito turmas de Pré-Escola, “[...] para atender a clientela carente do município com faixa etária de 3 a 6 anos” (SOUZA, 2008, p. 78). Deste modo, mais uma vez fica evidenciada a preocupação para com a população considerada carente.

Em sua pesquisa, Souza (2008) informa que entre os anos de 1983 a 1985 houve o incentivo por parte do poder público ao atendimento domiciliar, dando ênfase às denominadas: “Creches Domiciliares” (SOUZA, 2008, p. 78). Conforme a autora, as creches domiciliares que funcionavam no município de Lages eram conveniadas ao Governo do Estado de Santa Catarina, sob a coordenação da Secretaria Estadual da Assistência Social e com o apoio da LBA. Sobre esta política, Souza (2008) afirma:

O objetivo era manter as crianças em sua comunidade, no domínio familiar, em casas particulares que atendessem crianças de 0 a 6 anos. Denominadas de ‘crecheiras’, as responsáveis pelas creches domiciliares prestavam atendimento assistencialista, mas também tinham algumas propostas sociais e pedagógicas (SOUZA, 2008, p. 79).

De acordo com Ferreira, Ramon e Silva (2002), como era uma prática comum à muitas mães residentes em bairros pobres deixar seus filhos em casas de vizinhos, buscou-se, então, sistematizar tal solução encontrada pelas comunidades. Entretanto, os programas de creche domiciliar não podem ser considerados como uma solução para problemas sociais. Todavia, estes foram relevantes nas comunidades em que estavam inseridos. Evidentemente, tais programas constituíram-se como alternativas para as famílias que não encontraram vagas para a educação e cuidado dos filhos no sistema formal.

Em entrevista feita a uma senhora que prestou serviço de atendimento em creche domiciliar, Souza (2008) relata que, como a mesma possuía um grande espaço de jardim em sua residência e por motivos de ordem financeira, buscou junto à Prefeitura de Lages o convênio para prestar tal serviço. Desta maneira, atendia algumas crianças que residiam na vizinhança. Segundo a autora, os critérios adotados para a implantação de tais creches eram basicamente: gostar de crianças, ter disponibilidade e querer seguir com a formação na área do Magistério (SOUZA, 2008). Neste sentido, vale lembrar que somente a partir da LDB de 1996 é que houve uma preocupação específica com a formação inicial do profissional de Educação Infantil, sendo

que, em princípio, tal formação deve ser em nível superior, embora seja admitida, no mínimo, a formação em magistério, em nível médio.

De acordo com Souza (2008), na década de 1980, o município de Lages prestava um trabalho assistencial através da LBA, o qual era mantido com recursos provenientes do Ministério da Ação Social. Entretanto a maior parte dos recursos destinados ao atendimento infantil provinha da Prefeitura Municipal. Conforme Momma-Bardela e Passone (2015): “Surtem o Programa de Educação Pré-escolar em 1975 e o Programa Nacional de Educação de Pré-escolar, no início da década de 1980, com prioridade de atender 50% das crianças de 4 a 6 anos até 1985” (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 25).

Conforme Souza (2008), na década de 1990, durante a administração do prefeito Fernando Agustini (1993 a 1996), a criança passou a ser vista como prioridade pelo poder público municipal, por meio da integração entre as Secretarias Municipais da Educação, da Saúde e da Criança. Além da implementação do Projeto “Educação”, que trouxe uma nova concepção de Educação Infantil, em que a Pré-Escola deixou de ser considerada espaço de guarda para assumir papel pedagógico (SOUZA, 2008). Outro ponto chave foi a implantação do programa “Creches Sorriso”, que consistiu na construção de cinquenta creches, por meio do Decreto nº 5237, de 22 de maio de 1998 (Anexo G).

Ainda de acordo com a autora, a fim de superar a deficiência de vagas, tais creches surgiram da parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde de Lages, com o intuito de atender à demanda de crianças cujas mães trabalhavam fora e não tinham onde deixar seus filhos (SOUZA, 2008). Tais creches seguiam um padrão arquitetônico único, sendo compostas por uma sala, uma cozinha e um banheiro. Pelo projeto original, essas creches atendiam, no mesmo espaço, crianças na faixa etária entre zero a seis anos. Ao longo do tempo, grande parte dessas creches passaram por melhorias e ampliações, a fim de melhor atender à demanda e separar por idades semelhantes o contingente de crianças atendidas. Desta forma, as Creches Sorriso, que surgiram com o objetivo de combater o índice de desnutrição e mortalidade infantil, foram se configurando em espaços educativos de qualidade.

Conforme Almeida e Lemos (2016), à medida que se estabelece relação entre as vidas dos sujeitos e a complexidade dos processos econômicos, tais como longevidade e saúde, surgem métodos de normalização e organização da vida social, agregando redes discursivas as quais produzem verdades sobre os modos de vida da população. Exemplo de tal discurso, é de que a população de baixa renda deva receber instrução e cuidados.

No ano de 1990, ano em que entrou em vigor o ECA, o qual traz em seu texto original: “Art. 54. 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 [...]” (BRASIL, 1990). Em âmbito local, é promulgada a Lei Orgânica do Município de Lages/SC, a qual trata em seu Capítulo IV - da Educação, da Cultura, dos Esportes e Lazer, Seção I - Da Educação, Art. 189: “O dever do Município, 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 [...]” (LAGES, 1990).

No dia 28 de dezembro de 1992, foi criado, em Lages, o Conselho Municipal de Educação, sob a lei nº 1.829. Constituído por dez membros, pertencentes a diversas entidades educacionais do município, os conselheiros são pessoas com experiência em assuntos educacionais, indicados pelas entidades, por eleição direta entre os professores do Sistema Municipal de Educação e nomeados por decreto. Constitui o Conselho:

- I - Um representante da Secretaria da Educação do Município;
- II - Um representante do Órgão Estadual de Educação;
- III - Um representante dos Diretores/Gestores de Unidades de Ensino Municipais;
- IV - Um representante da UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense;
- V - Um representante das Escolas Particulares;
- VI - Um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina - SINTE;
- VII - Um representante de Conselhos de Pais e Professores do Município;
- VIII - Um representante do SIMPROEL;
- IX - Um representante os alunos do Sistema Municipal de Educação (maior de 18 anos);
- X - Um representante do Órgão de Comunicação do Município (LAGES, 1992)

Neste Conselho são discutidos, votados e aprovados todos os assuntos que dizem respeito à educação do município, tais como a criação e autorização de funcionamento de novas instituições de ensino, aplicação de recursos financeiros, calendário escolar, dentre outros assuntos. Observa-se, então, que a Educação Infantil municipal seguiu os encaminhamentos das políticas públicas do Estado, passando de um atendimento assistencialista para ações de cunho educativo. Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nos CEIMs de Lages, Berteli (2015, p. 140) afirma que, “Com uma visão de desenvolvimento integral da criança, os projetos voltados para a infância (zero a seis/cinco anos) tendem, no discurso, a inserir a criança no contexto educacional e social sob a perspectiva do cuidar e do educar”. De acordo com Kuhlmann Jr (1998), o reconhecimento das creches e Pré-Escolas pela CF/88 e pela LDB/96, como integrantes do sistema educacional foi a superação de um obstáculo, pois desse modo ela deixa de ser considerada como uma alternativa para pobres incapazes para tornar-se uma instituição legítima. Entretanto, tal passagem para o sistema educacional não garante a superação dos preconceitos sociais que envolvem a educação da criança pequena.

Neste sentido, no dia 23 de dezembro de 1998, é a provada a Lei Complementar nº 107, a qual dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação. A partir de tal Lei, as instituições de Educação Infantil passaram a integrar o Sistema Municipal de Educação (LAGES, 1998). Desta forma, a partir de então, as creches deixaram de pertencer à Secretaria Municipal de Assistência Social, para definitivamente fazer parte do Sistema de Educação do Município de Lages.

5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES A PARTIR DA DÉCADA DE 2000

A partir do ano de 2000, mais de uma dezena de novos CEIMs foram criados na rede municipal de Lages: CEIM Araucária (2001), CEIM Filhos dos Funcionários (2001), CEIM Sempre Viva (2001), CEIM Nelson Martins de Almeida (2003), CEIM Adelina Tramontin Sommariva (2004), CEIM Vila da Criança (2006), CEIM Chapeuzinho Vermelho (2009), CEIM Celina Tomé Melegari (2010), CEIM Judite Terezinha Dias (2010), CEIM Suzete Conceição Soares Córdova (2012), CEIM Maria Conceição Nunes (2015), CEIM Emília Furtado Ramos (2017), CEIM Maria Sônia de Quevedo (2019).

De acordo com Souza (2008), a partir da década de 2000, novas ações foram implantadas na rede municipal de Lages, no que tange a Educação Infantil. Dentre tais ações, foi implantado, no ano de 2003, o projeto Adote um Centro de Educação Infantil (ADOCI). Seu objetivo era oportunizar às crianças atendidas nos CEIMs espaço físico e material pedagógico de qualidade, a fim de garantir um melhor atendimento às crianças de zero a seis anos de idade (SOUZA, 2008). Tal projeto buscava parcerias com as empresas e pessoas físicas do município, as quais doavam mensalmente ao CEIM adotado valores correspondentes a um salário mínimo. Tal projeto foi extinto anos mais tarde.

Conforme Oliveira (2017), frente à necessidade de nortear o processo educativo na rede de ensino de Lages, profissionais de diversas instâncias da educação municipal e autoridades se reuniram com o intuito de reformular o Plano Municipal de Educação (PME), o qual foi consolidado em 2015. Neste sentido:

A elaboração de um PME constitui-se como um momento de planejamento conjunto das esferas governamentais com a sociedade civil que, com base científica e com a utilização de recursos previsíveis, deve ter como intuito responder às necessidades sociais. Todavia, só a participação da sociedade civil (Conselho Municipal de Educação, Associações, Sindicatos, Câmara Municipal de Vereadores, Gestores Escolares, Professores, Estudantes e demais Profissionais da Educação) é que se garante a elaboração de diretrizes e ações, com uma visão ampla e democrática (LAGES, 2015, p. 1).

O Plano Municipal de Educação tomou como base o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), seguindo e ampliando o processo educativo conforme as dez Diretrizes Nacionais:

- I – Erradicação do analfabetismo.
- II – Universalização do atendimento escolar.
- II - Superação das desigualdades educacionais.
- IV – Melhoria da qualidade do ensino.
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania.
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação.
- VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país.
- VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- IX – Valorização dos profissionais da educação.
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

De acordo com Oliveira (2017), a base das diretrizes pressupõe um trabalho amplo e coletivo, que garanta a participação da sociedade civil organizada no atendimento à educação para todos os municípios. Conforme Morgado (2017), a obrigatoriedade da educação enquanto direito constitucional não se restringe apenas em ofertar número suficiente de vagas, mas a efetivação desse direito implica em receber uma educação de qualidade.

Essas Diretrizes, definidas pelo PNE, certamente balizam um trabalho amplo, que se efetiva por meio do respeito à atuação das lideranças municipais de Lages; da garantia de participação da sociedade civil organizada do município; do atendimento dos objetivos da Educação para todos os municípios; da definição de indicadores e, finalmente, pela garantia de esforços comuns na direção do desenvolvimento humano, pautados em um processo de planejamento amplo, que considere as necessidades educacionais da sociedade lageana, por meio de prioridades para educação no Município. Por consequência, no Estado e na União em seus diferentes níveis e modalidades (LAGES, 2015, p. 17).

Nesse sentido, para a elaboração do PME, “[...] toma-se como referência o Plano Nacional de Educação – PNE e o Plano Estadual de Educação – PEE que estabelecem diretrizes, metas e estratégias para a garantia de uma educação de qualidade social e emancipatória”, que contribua para nortear a ação educativa deste município (LAGES, 2015, p. 1).

No que diz respeito à Educação Infantil, o poder público municipal informa que, por meio do PME, busca estabelecer “políticas públicas para garantir a qualidade da Educação Infantil para além da guarda da criança, estruturando-se em uma proposta pedagógica que envolva as dimensões do educar e do cuidar, priorizando seu desenvolvimento integral” (LAGES, 2015, p. 8). Conforme sinalizam Momma-Bardela e Passone (2015):

A partir da institucionalização da educação infantil nos anos 1990, como primeira etapa da educação básica, circunscreveu-se o debate entre o caráter escolar da creche e da pré-escola, visando superar seu domínio assistencialista – até hoje não superado –, e a educação infantil sem o caráter escolar, motivo o qual se passou a enfatizar o binômio *educar e cuidar*[..] (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 25).

A Educação Infantil Municipal de Lages, no mês de maio de 2019, possuía setenta e sete Centros de Educação Infantil Municipal, seis Escolas Municipal de Educação Básica que atendem turmas de Pré-Escolar, além de onze Escolas Municipal de Ensino Fundamental, as quais estão localizadas na área rural do município, atendendo cerca de 7.871 crianças, assistidas em período integral ou parcial, sendo que a quantidade de crianças atendidas em período integral perfazia um total de 4.564 e, em período parcial, 3.307 crianças eram atendidas (Anexo C). No quadro 4, é possível observar o número de turmas de Educação Infantil no município de Lages, até o mês de maio de 2019:

Quadro 4 – Turmas de Educação Infantil no Município de Lages (período maio/2019)

TURMA	IDADE ATENDIDA	QUANTIDADE DE TURMAS	QUANTIDADE DE CRIANÇAS ATENDIDAS POR TURMA
Berçário 1	0 à 11 meses	38	08 a 15
Berçário 2	1 ano à 1 ano e 11 meses	51	08 a 15
Berçário Misto	0 à 1 ano e 11 meses	22	08 a 15
Maternal 1	2 anos à 2 anos e 11 meses	67	08 a 20
Maternal 2	3 anos à 3 anos e 11 meses	69	12 a 20
Maternal Misto	2 anos à 3 anos e 11 meses	20	12 a 20
Turma Mista	0 à 3 anos e 11 meses	62	08 a 15
Pré 1	4 anos à 4 anos e 11 meses	83	18 a 25
Pré 2	5 anos à 5 anos e 11 meses	82	18 a 25
Pré Misto	4 anos à 5 anos e 11 meses	20	18 a 25

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 4, podemos observar que a distribuição das turmas de Educação Infantil no município se dá conforme cada faixa etária. Entretanto, conforme a estrutura física de cada unidade, é possível observar que algumas idades ficam agrupadas, como é o caso dos Berçários Mistos, Maternais Mistos e das Turmas Mistas, de modo que estas últimas atendem crianças com idades entre zero até três anos e onze meses.

Com relação ao número de crianças atendidas em cada turma, de acordo com o Art.15 da Resolução 004/2018 (Anexo H), do Conselho Municipal de Educação, existe um número

máximo de crianças por turma, conforme é possível observar no Quadro 4. Entretanto, pode haver alteração para menos na quantidade de crianças atendidas, conforme a estrutura física de cada CEIM.

Outro aspecto relevante levantado na pesquisa junto ao Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, é em relação à parcialização do atendimento, de modo que as turmas que funcionam em regime parcial são, em sua grande maioria, as turmas de Pré Escolar I e II, as quais correspondem à faixa etária de 4 e 5 anos de idade. Entretanto, observa-se que o atendimento parcial à essa faixa etária sempre ocorreu no município, de modo que alguns poucos CEIMs possuem turmas de Pré-Escola funcionando em regime integral, de forma que estes estão inseridos em bairros do município com maior índice de vulnerabilidade das crianças.

Com relação à oferta de atendimento na faixa etária de zero à três anos, esta se dá, quase que totalitariamente em regime integral, salvo quando há a opção da família em manter a criança frequentando a creche em período parcial. O único CEIM que difere em relação a este regime é o CEIM Maria Sônia de Quevedo, inaugurado no ano de 2019. Nesta instituição, todas as turmas funcionam em regime parcial, situação esta, que está em consonância com o Acordo Judicial datado de 1º de novembro de 2018 (Anexo I), celebrado entre o Ministério Público e o Município de Lages.

Neste sentido, para oferecer com qualidade o atendimento desta etapa da Educação Básica em nível municipal, se faz necessária uma certa organização:

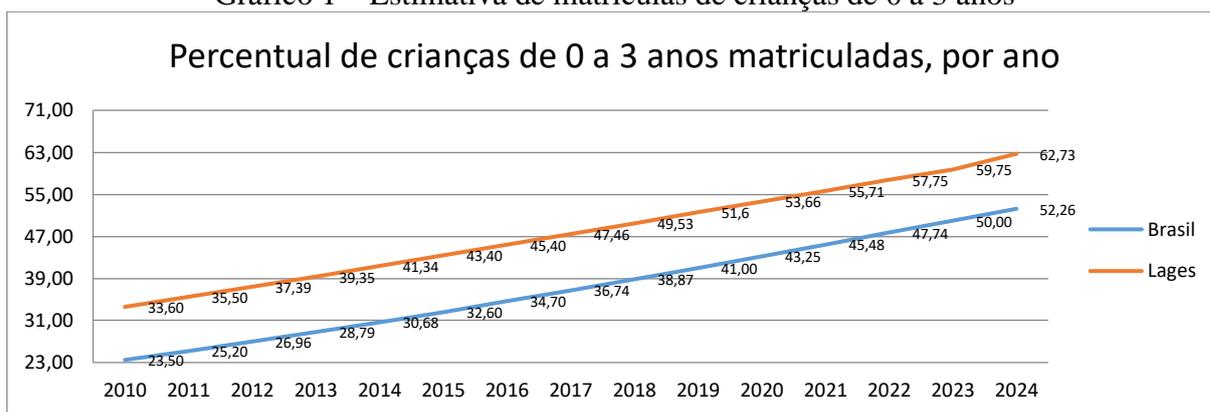
Para manter um Centro de Educação Infantil em funcionamento é necessário um grande empenho, pois a criança necessita de espaços adequados para seu desenvolvimento, professores habilitados, auxiliares no caso das turmas de berçários e maternais conforme dispõe a legislação, diretores, diretores auxiliares, assistentes técnicos educacionais, professores auxiliares de apoio à inclusão para atendimento a crianças com necessidades especiais, merendeiras, pessoas para manutenção, alimentação, materiais didáticos, materiais permanentes e de uso diário, despesas com aluguel, água, luz, telefone, internet entre outras disponibilidades (LAGES, 2015, p. 9).

Neste contexto, de acordo com Oliveira (2017), torna-se indispensável que os CEIMs sejam geridos democraticamente, em prol de uma educação relevante e significativa. Pensando coletivamente, gestores, professores, pais, alunos e comunidade podem colaborar para a formação e o desenvolvimento da criança, na construção de sua identidade, respeitando as suas especificidades.

Em consonância com PNE (2014), o Plano Municipal de Educação traz metas e estratégias. Sendo assim, a Meta 1, visa “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-

escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano” (LAGES, 2015, p. 17). Neste sentido, traz como uma de suas estratégias: “1.2) garantir que, ao final da vigência deste PME, seja superior a 50% (cinquenta por cento) o número de crianças de 03 (meses) a 03 (anos e 11 meses) frequentando a educação infantil” (LAGES, 2015, p. 17). Podemos observar tal estimativa para o atendimento da creche em Lages, até o ano de 2024 no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Estimativa de matrículas de crianças de 0 a 3 anos



Fonte: PME de Lages (2015).

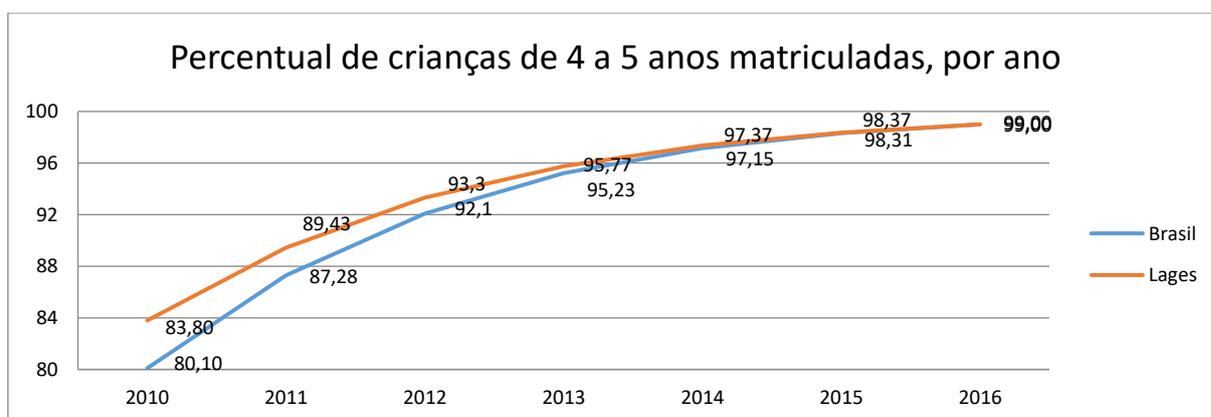
Ao observarmos o Gráfico 1, podemos constatar que a rede municipal de Lages objetiva ultrapassar os percentuais estipulados como meta de atendimento pelo PNE 2014, no que tange o número de matrículas de crianças na faixa etária de zero a três anos. Conforme Klein e Traversini (2016), os números designam trajetórias, sinalizam progressos ou identificam locais potenciais de intervenção por parte das políticas, pois uma vez conhecida, a realidade é passível de ser modificada, sendo a Estatística, a ciência que produz o conhecimento numérico sobre a realidade estudada. Neste sentido, o Estado processos como a educação da população são contabilizados e acompanhados por meio de taxas, índices, contagens, levantamentos, com o objetivo de estudar a realidade, monitorá-la e intervir, de modo a onerar menos o Estado. Ou seja, os números são fundamentais para a efetivação da biopolítica, pois uma vez transformados em taxas e índices, expressam matematicamente a realidade sobre a qual a biopolítica exercerá o seu controle.

Ainda no que concerne às estratégias para o atendimento de Educação Infantil, o PME objetiva:

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 03 (meses) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação didático, pedagógica e administrativa com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental [...] (LAGES, 2015, p. 19).

Também com relação ao percentual de matrículas de crianças de quatro e cinco anos de idade, o município encontra-se além da média nacional, no que concerne a oferta desse atendimento, conforme podemos observar no Gráfico 2. Como outra estratégia no âmbito da Educação Infantil, o PME enfatiza o tempo diário de atendimento as crianças: “1.16) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 03 (três) meses a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (LAGES, 2015, p. 19). Deste modo, podemos observar a estimativa para o atendimento da Pré-Escola em Lages, até o ano de 2024, no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Estimativa de matrículas de crianças de 4 a 5 anos



Fonte: PME 2015

Atualmente, as crianças permanecem nos CEIMs, em média, onze horas diárias em jornada de tempo integral, sendo que o atendimento inicia às 7h30min e se encerra às 18h30min, ultrapassando a jornada estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Este documento sinaliza para uma jornada de no mínimo quatro horas diárias, sendo que em tempo integral, a jornada pode ter duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (LAGES, 2015). Neste sentido, Silva (2011b) ressalta que o poder atua, em primeiro lugar, por meio da educação de massas, arquitetada com estratégias pedagógicas, prestada em larga escala e obrigatória ao longo dos anos de crescimento do indivíduo.

Para melhor observar os números reais das matrículas na Educação Infantil em Lages, elaboramos a Tabela 1, baseada em informações retiradas do sítio do INEP, o qual apresenta os seguintes números oficiais, no período correspondente entre os anos de 2001 e 2018:

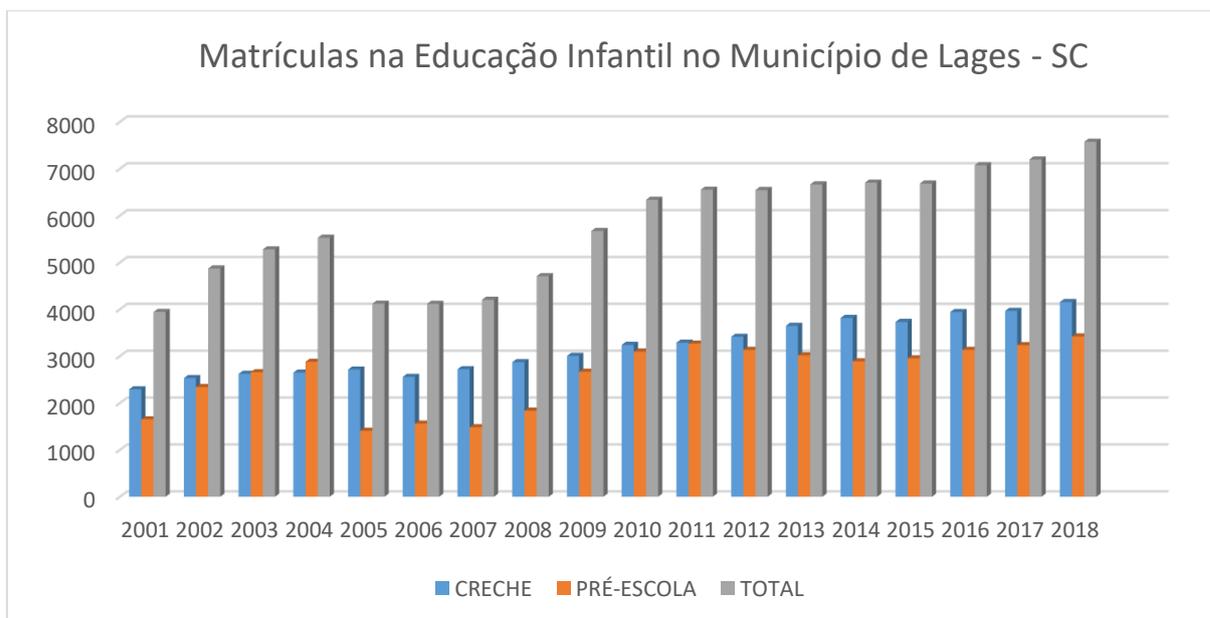
Tabela 1 – Matrículas na Educação Infantil na rede municipal de Lages/SC

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
2001	2.292	1.651	3.942
2002	2.531	2.340	4.871
2003	2.623	2.656	5.279
2004	2.648	2.879	5.527
2005	2.713	1.407	4.120
2006	2.558	1.559	4.117
2007	2.720	1.482	4.202
2008	2.871	1.836	4.707
2009	3.005	2.667	5.672
2010	3.240	3.097	6.337
2011	3.286	3.266	6.552
2012	3.412	3.133	6.545
2013	3.648	3.017	6.665
2014	3.814	2.889	6.703
2015	3.730	2.953	6.683
2016	3.941	3.134	7.075
2017	3.965	3.233	7.198
2018	4.155	3.420	7.575

Fonte: Inep

Os dados expostos na Tabela 1 permitem observar que a oferta e o atendimento à Educação Infantil na rede municipal de Lages, vem aumentando gradativamente ao longo deste período (2001-2018), sendo que a creche, apresentou um crescimento na ordem de 1.863 novas matrículas efetuadas nos últimos dezoito anos. Considerando tais dados, observa-se que a oferta de vagas no segmento creche quase que duplicou. Já em relação ao segmento Pré-escola, podemos observar uma oscilação no decorrer deste mesmo período. Entretanto, as matrículas efetuadas neste segmento da Educação Infantil pública municipal, apresentaram um crescimento de 1.769 novas vagas no mesmo período, sendo que a oferta de vagas nesse segmento mais que duplicou. Podemos observar no Gráfico 3 a evolução das matrículas na Educação Infantil na Rede Municipal de Lages.

Gráfico 3 – Matrículas na Rede Municipal de Lages (2001 a 2017)



Fonte: elaborado pela autora

Neste sentido, observa-se que a oferta de vagas na etapa da Educação Infantil no município de Lages está em consonância com as políticas nacionais para a Educação Infantil, em especial, o Plano Nacional de Educação 2001, cuja vigência teve seu término no ano de 2010 e o Plano Nacional de Educação 2014, o qual possui como primeira meta “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Conforme Lockmann e Mota (2013),

A escola moderna foi um dos cenários em que, de modo muito especial, se operou uma série de deslocamentos com relação às formas de organização dos tempos e espaços, num processo de individualização do corpo infantil, condição para a possibilidade de um maior controle e governo das populações infantis. A individualização da infância provoca um olhar diferenciado sobre a criança, que passa a ser percebida por sua inocência e também por ser desprovida de razão. É, então, percebida a partir do que lhe falta, havendo necessidade de espaços específicos que a tornem sujeito de razão (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 101).

De acordo com Mota (2016, p. 79): “O que Foucault chama de governamentalidade é, então, o conjunto de tecnologias que possibilitam exercer uma forma específica de poder cujo centro será a população”. Dessa forma, tal conceito nos possibilita perceber os efeitos das

políticas no governmento das crianças, bem como a problematizar acerca do cuidar e do educar nas práticas cotidianas da Educação Infantil.

Outro aspecto importante a ser observado, é que a partir do ano de 2008, a rede pública estadual de educação deixou de ofertar a pré-escola em seus estabelecimentos de ensino no município de Lages, de modo que a rede municipal teve que absorver, a partir de então, toda a demanda de oferta da pré-escola pública no município. Tal fato, pode ser constatado ao se observar a Tabela 2:

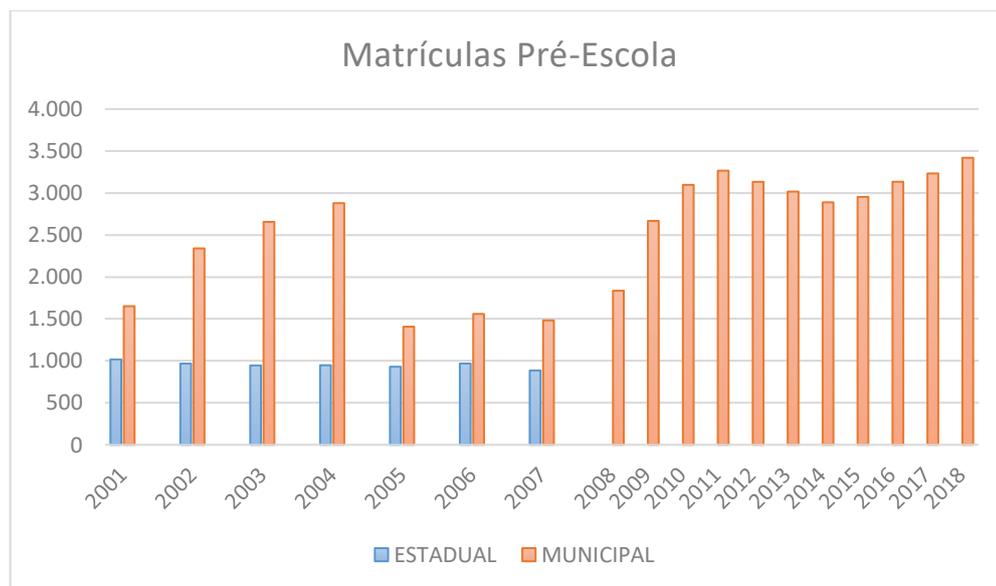
Tabela 2 – Matrículas na Pré-Escola no município de Lages/SC

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL
2001	1.017	1.651
2002	967	2.340
2003	945	2.656
2004	948	2.879
2005	930	1.407
2006	968	1.559
2007	885	1.482
2008	0	1.836
2009	0	2.667
2010	0	3.097
2011	0	3.266
2012	0	3.133
2013	0	3.017
2014	0	2.889
2015	0	2.953
2016	0	3.134
2017	0	3.233
2018	0	3.420

Fonte: Inep

A evolução das matrículas pode ser observada no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Matrículas Pré-Escola – redes Municipal/Estadual



Fonte: Elaborado pela autora

Com vistas a um melhor atendimento às crianças que frequentam a Educação Infantil Municipal, a Secretaria de Educação de Lages elaborou, no ano de 2018, juntamente com todos os profissionais que atuam nesta etapa da Educação, um Regimento Interno Único da Educação Infantil, pensando no seu bem-estar, na saúde, e nos direitos que devem ser garantidos dentro da Unidade Escolar. Dessa forma, os profissionais da educação e os pais e/ou responsáveis devem estar cientes desse documento e cumpri-lo. Dentre as orientações gerais as quais constam do referido documento, destaca-se que no ato da matrícula ou rematrícula, os pais e/ ou responsáveis serão convocados para uma reunião, a qual acontece já no primeiro dia do ano letivo, antes mesmo de iniciar as atividades com crianças.

Esta reunião tem por finalidade, esclarecer aos pais algumas questões relacionadas ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, como a sua função, as especificidades de cada faixa etária; o funcionamento da rotina escolar; além de uma explanação, de forma clara e objetiva, do Regimento Interno que compõe a Educação Infantil, bem como da estrutura da Unidade Escolar e sua equipe funcional. Neste sentido, todos os assuntos tratados nesta reunião, devem ser registrados em ata, assim sendo, os pais e/ ou responsáveis, estando cientes de suas responsabilidades, seus direitos e deveres, devem assinar a Ata e o Regimento.

Com relação às matrículas e rematrículas, sua realização é de responsabilidade e competência dos pais e/ou responsável legal pela criança, sendo indispensável, no ato da matrícula, a presença de ao menos um dos pais ou responsáveis. No ato da matrícula, se faz obrigatória a apresentação da seguinte documentação da criança: Certidão de Nascimento, RG,

CPF, Cartão SUS, comprovante de residência e a carteira de vacinação. Entretanto, caso os pais e/ou responsáveis não realizem a matrícula da criança no prazo determinado, a criança perderá a vaga automaticamente.

Este Regimento, dispõe ainda sobre os horários de funcionamento da Educação Infantil, de modo que para as crianças atendidas em período integral, o horário de entrada é das 7h30min até 8h20min, sendo concedidos, 10 minutos de tolerância. O horário de saída é das 17h15min às 18h30min. Caso haja desistência do período integral, por parte dos pais e/ou responsáveis, os mesmos devem assinar o termo de desistência do período desejado. Entretanto, não é permitido que a criança retorne ao período integral após a desistência. Caso queiram retornar, deverão desistir da vaga em que a criança está atendida e entrar na lista de espera novamente.

Todavia, se no ato da matrícula não houver disponibilidade de vaga no período integral e os pais e/ou responsáveis optem por matricular a criança em período parcial (matutino ou vespertino), poderão solicitar junto à secretaria da Unidade Escolar a alteração da matrícula para o período integral assim que haja a vaga. Para as crianças atendidas em período parcial, o horário de entrada é das 8h para o período matutino e das 13h30min para o período vespertino. Sendo que o horário de saída é das 12h para o matutino e das 17h30min para o vespertino. As turmas de Pré-Escola, inseridas nas EMEBs, devem respeitar os horários e o calendário escolar estabelecidos por cada uma das Unidades de Ensino.

O Regimento Interno Único da Educação Infantil, dispõe ainda sobre a saída da criança fora do horário, das pessoas autorizadas a retirar a criança do CEIM, das faltas, da comunicação entre pais e CEIM via agenda, de aspectos referentes à higiene e saúde das crianças, dentre outros assuntos. Importante registrar que encontra-se em fase de elaboração a proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Lages, a qual será um documento norteador no que tange o atendimento à faixa etária de zero a seis anos na rede pública municipal.

5.3 A LISTA DE ESPERA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

No que se refere à demanda da Educação Infantil, a quantidade de vagas, apesar de todas as iniciativas por parte da Secretaria Municipal de Educação no que tange a ampliação da oferta de vagas nesta etapa da Educação Básica, observa-se que a procura por esse atendimento nos CEIMs ainda é maior do que a sua oferta. Para tanto, em parceria com o Conselho Municipal de Educação, algumas iniciativas foram implantadas para melhor atender tal demanda. Exemplo disso, em 2013, foi implantada a lista de espera *online* na Educação Infantil, através do Sistema

de Gestão Escolar (SGE), proporcionando aos pais ou responsáveis que realizem a inscrição de seus filhos, em um dos vários CEIMs da rede municipal (LAGES, 2015).

Desta forma, para realizar o cadastro na lista de espera, os pais precisam levar alguns documentos originais a um dos CEIMs, sendo eles: certidão de nascimento da criança, carteira de vacina da criança, o cartão do SUS da criança, comprovante de residência, CPF e RG dos pais ou responsáveis. Caso a criança seja beneficiária do Programa Bolsa Família, os pais podem apresentar o comprovante do último recebimento. Também podem apresentar um comprovante de trabalho, sendo este a Carteira Nacional de Trabalho ou uma declaração assinada pelo empregador. Posteriormente, para a efetuação da matrícula da criança na Educação Infantil, são utilizados os mesmos documentos existentes no cadastro da lista de espera, sendo estes atualizados se necessário (Anexo D).

De acordo com Abuchaim (2018), o marco legal permitiu à Educação Infantil a expansão do número de matrículas, bem como a valorização de sua importância enquanto primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, “os municípios têm encontrado dificuldades em implementar o que está previsto na legislação, tanto no que diz respeito ao aumento de vagas quanto em relação à garantia de atendimento de qualidade” (ABUCHAIM, 2018, p. 101). Diversas são as estratégias adotadas pelos municípios no tocante a gestão e a expansão das redes de Educação Infantil. Conforme a autora, o acesso à Educação Infantil ocorre de maneira desigual entre as regiões do país, de modo que as regiões Norte e Centro-Oeste possuem os menores percentuais de matrícula em creches e Pré-Escolas na população de zero a três anos e de quatro a cinco anos.

No município de Lages, no dia 12 de novembro de 2015, foi homologada uma Ação Civil Pública (Anexo A) pelo Ministério Público do Estado de Santa Catarina, junto à Vara da Infância e Juventude, a qual obriga o município de Lages a adotar critérios para a inserção de crianças nos CEIMs. A partir da vigência de tal Ação Civil Pública, passa a ser estabelecida uma pontuação, para cada critério contido no documento, sendo os critérios propostos em audiência os seguintes: recebe pontuação sete a criança que encontra-se em situação de risco ou violação de direitos, possuindo acompanhamento junto ao CRAS, Ministério público, Vara da Infância e Juventude e abrigo municipal, devendo ser emitido por essas instituições uma declaração de acompanhamento. Ou seja, este critério abrange as situações em que se faz necessária a permanência da criança na creche durante o dia. Entretanto, posteriormente estabeleceu-se que, nos casos das crianças cujas principais ou únicas refeições sejam aquelas dadas no ambiente escolar, devem caracterizar também situação de risco, recebendo, assim, pontuação máxima (Anexo A). Conforme Silva (2016, p. 4):

Nos jogos de poder, infâncias – no plural – vão emergindo: infância pobre, infância das ruas, infância abrigada, infância marginalizada, infância privilegiada, infância da vida no lar, infância da vida sem lar, infância escolarizada, entre tantas outras. A infância não é, nesse sentido, um lugar neutro ou universal, ainda que nossa lógica Moderna tente categorizá-la.

Conforme Abramowicz (2003, p. 15): “O trabalho com as crianças das creches está referido às forças, que se hegemonomizam em determinado momento histórico, e que impõem ao estado as funções que deveria desempenhar em relação à infância e aos pobres”. De acordo com Marín (2008, p. 111), junto da natureza infantil a ser cuidada, protegida e assistida, situa-se o processo educativo, “[...] o ensino, a instrução, a formação, a disciplina, o governo pedagógico – para garantir o desenvolvimento e/ou a superação das condições naturais das crianças”.

Ainda de acordo como a Ação Civil Pública supramencionada, para a criança cujos pais ou responsáveis trabalhem em período integral, impossibilitando assim a sua permanência com os filhos, é atribuída a pontuação seis. Se um dos pais ou responsáveis trabalhar durante somente meio período e o outro em período integral, a criança recebe pontuação cinco. De acordo com Silva (2011b), a escolarização que ocorre cada vez mais cedo na vida dos indivíduos, provocada pela inserção da dos adultos da família no mercado de trabalho, com jornadas que incompatibilizam as necessidades de cuidado e vínculo com as crianças, tornou precária também a convivência familiar. Dando sequência a esta pontuação, recebe quatro pontos a criança cuja família é beneficiária do Programa Bolsa Família, o que caracteriza a situação de hipossuficiência, situação a ser comprovada mediante apresentação do cartão do beneficiário e do comprovante de recebimento (Estado de Santa Catarina, 2015).

Para a criança que comprove residir no mesmo bairro em que se situa o CEIM no qual pleiteia a vaga, é dada a pontuação quatro. Neste caso, não havendo vaga CEIM próximo à residência da criança, a mesma será atendida onde houver vaga disponível, sendo que, se porventura, haja a desistência da família em relação à vaga disponibilizada, tal fato importará na exclusão do nome da criança da lista de espera. A utilização de tais critérios aplica-se apenas em relação às crianças que aguardam na lista de espera, não abrangendo aquelas já inseridas na Educação Infantil, inclusive nas hipóteses de rematrícula. Recomenda-se ainda, o atendimento da demanda por ordem de antiguidade na inscrição na lista de espera, caso duas ou mais famílias preencham os mesmos critérios elencados acima (Estado de Santa Catarina, 2015).

Durante a realização da pesquisa junto ao Setor responsável pela Educação Infantil no município de Lages, constatou-se que após a homologação da Ação Civil Pública já citada nesta seção, poucos são os casos de pais que procuram o Conselho Tutelar do município ou o

Ministério Público para a obtenção de vaga via judicial. Conforme Momma-Bardela e Passone (2015, p. 27): “A opção de recorrer à justiça ou ficar aguardando na lista de espera a ‘liberação’ de uma vaga na creche implica a compreensão que cada um e todos temos sobre o que se constitui como direito, isto é, a cidadania como benefício ou privilégio, uma vez que esse direito vem sendo negligenciado a muitas crianças e famílias”. Para as autoras, as políticas públicas de Educação Infantil estão aquém das necessidades das crianças e suas famílias, de modo especial daquelas na faixa etária entre zero a 3 anos, bem como aquelas pertencentes aos extratos mais pobres da população.

No dia 22 de março de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Lages, encaminhou à Procuradoria Geral do Município a documentação comprobatória das vagas abertas, sob o ofício nº 0062/19 (Anexo B), considerando o acordo judicial homologado nos autos número 0006494-61.2013.8.24.0039, no qual esta Secretaria, em conjunto com a Secretaria Municipal de Administração e Fazenda se comprometeram em criar 410 novas vagas na Educação Infantil até o dia 31 de março de 2019. Ao visualizar o Quadro 5 podemos ter uma melhor compreensão de tais medidas adotadas pela administração municipal no intuito de reduzir a quantidade de crianças na lista de espera da Educação Infantil.

Quadro 5 – Vagas criadas em março de 2019

UNIDADE	VAGAS CRIADAS	TURMAS	MATRÍCULAS ATÉ O DIA 22 DE MARÇO DE 2019
CEIM Ivo Pacheco de Andrade	50	Pré-escolar	46
CEIM Maria Sônia de Quevedo	240	Berçário/Maternal/Pré	110
CEIM Bem Te Vi	75	Berçário/ Maternal	75
CEIM Girassol	10	Berçário	10
CEIM Bairro Guadalajara	20	Pré-Escolar	20
CEIM Juarez Pereira da Silva	10	Berçário	10
CEIM Sepé Tiaraju	10	Berçário	10
CEIM Emília Furtado Ramos	15	Berçário	15
EMEB Nossa Senhora da Penha	25	Pré-Escolar	24
CEIM Aristorides Machado de Melo	40	Pré-Escolar	25
CEIM Justine Barth	40	Pré-Escolar	31

Fonte: Elaborado pela autora

Constata-se que até o dia 22 de março de 2019, das 535 novas vagas criadas na Educação infantil, 376 haviam sido ocupadas por meio de novas matrículas. Desta forma, a lista de espera

da Educação Infantil que no mês de fevereiro de 2019, possuía 1.476 crianças inscritas, no mês subsequente, este número reduziu para 1.102 crianças. Ainda no que tange a criação de novas vagas, dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, os quais também constam no documento do Anexo B afirmam que, ainda durante o ano de 2019, entrará em funcionamento o CEIM André Luiz, ofertando um total de 120 novas vagas.

Um dado que merece ainda ser analisado é o fato de que, apesar da população do campo ser bem menos numerosa do que a da zona urbana no município, ela tem tido pouca representatividade na organização da Educação Infantil, de modo que se observa a oferta da pré-escola em algumas EMEFs, sendo que a oferta de creche ocorre em apenas três localidades do interior do município. Isso evidencia que não há ainda o reconhecimento deste direito às crianças e famílias da população rural. Entretanto, a Educação Infantil do campo foi o tema da estratégia 1.10 do PNE 2014-2024:

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL, 2014).

Neste sentido, tal estratégia objetiva garantir que as crianças que vivem em comunidades rurais contem com atendimento em instituições de Educação Infantil próximas de suas residências.

No Apêndice B, podemos observar quais são os CEIMs que integram a rede municipal de Lages, a localização (bairros) onde cada um deles está situado⁸, bem como a quantidade de crianças atendidas em cada CEIM. O número de crianças atendidas em cada um dos CEIMs da rede municipal equivale ao período de 01/05/2019 a 30/05/2019 e foi fornecido pelo Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Lages. De acordo com dados fornecidos pelo Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Lages, no mês de novembro de 2019, a quantidade de crianças frequentando esta etapa é de 5.087 em período integral, 2.767 em período parcial, somando um total de 7.854 crianças. Destas, 1.570 estão em turmas de Berçários (0 a 1 ano e 11 meses), 2.814 estão em turmas de Maternais (2 anos a 3 anos e 11 meses) e 3.470 crianças estão frequentando turmas de Pré-Escolas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Outro aspecto observado na pesquisa é a tendência de se oferecer vagas em período parcial, como ocorre no caso do CEIM Maria Sonia de Quevedo, fato este que vai na contramão

⁸ Informações disponíveis em <https://www.educacaolages.sc.gov.br/ceims-e-emebs>

do PNE (2014-2024), o qual traz em sua Meta 1, na estratégia 17: “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014). Em relação à quantidade de crianças inscritas em lista de espera, no mês de novembro de 2019, havia 1.030 crianças. Em relação à procura por turmas, tais crianças estão distribuídas da seguinte forma, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 – Quantidade de crianças inscritas na lista de espera da Educação Infantil – novembro de 2019

TURMA	IDADE DE ATENDIMENTO	QUANTIDADE
Bercário 1	0 à 11 meses	71
Bercário 2	1 ano à 1 ano e 11 meses	254
Maternal 1	2 anos à 2 anos e 11 meses	221
Maternal 2	3 anos à 3 anos e 11 meses	183
Pré 1	4 anos à 4 anos e 11 meses	196
Pré 2	5 anos à 5 anos e 11 meses	105

Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, tal número de crianças na lista de espera tende a diminuir, uma vez que no dia 21 de novembro de 2019, aconteceu a inauguração do CEIM Hermínia Graciosa Zago, no bairro Pró Morar. As obras para a construção deste CEIM iniciaram em março de 2013, com execução da obra até junho de 2017. Após um período de mais de um ano e meio de paralisação da obra, essa foi retomada entre o mês de junho de 2017 a março de 2019. Outros três CEIMs, todos originários do Programa Proinfância, encontram-se em fase de construção no município, estando eles localizados nos bairros Nadir, Santa Helena e Centenário.

Outro aspecto que chama a atenção ao observarmos o Quadro 6, diz respeito à quantidade de crianças em idades entre 4 e 5 anos, as quais correspondem às turmas de Pré-Escola, visto que a lei Lei nº 12.796/13 instituiu a obrigatoriedade da frequência das crianças de quatro anos na Pré-Escola. Entretanto, tal situação ocorre pelo fato de os pais não aceitarem matricular seu filho em um CEIM que ofereça vagas disponíveis de Pré-Escola por estes estarem situados em um bairro diferente do local de residência, optando assim, por permanecer com o nome da criança na lista de espera.

No dia 26 de setembro de 2019, a Secretária Municipal da Educação lançou o Edital nº 002/2019, o qual dispunha sobre o chamamento público para preenchimento das vagas na Educação Infantil (Anexo E), buscando preencher as vagas ainda existentes para o ano letivo

de 2019, de modo que a escolha das vagas remanescentes ocorreu no dia 04 de outubro de 2019, no Auditório da Secretaria Municipal da Educação.

Entretanto, nem todos os pais que possuíam crianças na lista de espera demonstraram interesse pela ocupação dessas vagas remanescentes. Cabe ressaltar que a listagem das 572 vagas disponíveis (Anexo F), em 59 Unidades de Ensino, entre CEIMs e EMEBs, nessas últimas houve a oferta de vagas somente na Pré-Escola, foi divulgada no sítio eletrônico da Secretaria de Educação. Observa-se que destas 572 vagas, 389 foram ofertadas em turmas de Pré-Escola, número este que supera a quantidade de crianças em idade entre 4 e 5 anos em lista de espera no mês de novembro de 2019.

Diante do exposto, podemos perceber por meio dos dados aqui apresentados, que nas últimas décadas, o atendimento público educacional voltado para a faixa etária de zero a seis anos no município de Lages passou por uma série de transformações, acompanhando os deslocamentos ocorridos em âmbito nacional. Observa-se que em cada momento histórico, diferentes discursos se apresentaram como verdades, constituindo assim, por meio da implementação de diferentes políticas, novas formas de governo do sujeito infantil.

Sendo assim, de um atendimento assistencialista, prestado durante as décadas de 1960 e 1970, a Educação Infantil municipal em Lages, passou por grandes mudanças, apresentando o crescimento da sua rede, ao passo em que adequou-se às mudanças na legislação educacional, ocorridas nas últimas décadas, bem como às políticas públicas em educação que foram sendo implantadas em nível nacional. Desta forma, constata-se o movimento produzido por parte do poder público municipal no intuito de ampliar a oferta de vagas, diminuindo o número de crianças com idades entre zero a seis anos em lista de espera por uma vaga nos Centros de Educação Infantil Municipal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar o direito de acesso à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, e a oferta de vagas na rede municipal de Lages/SC, proporcionou um olhar mais abrangente e aprofundado sobre a própria trajetória da Educação Infantil, tanto em nível nacional, quanto à história recente, mas não menos valorosa, da Educação Infantil em Lages. De cunho qualitativo, a pesquisa teve como metodologia, a coleta e análise de documentos públicos que tratam da organização e da oferta dessa etapa da Educação Básica no município. A análise foi realizada a partir de pressupostos da perspectiva foucaultiana. Para tanto, utilizamos como ferramentas de análise, os conceitos de governo, governamentalidade e biopolítica, de acordo com a teoria de Michel Foucault, de modo que o referencial teórico utilizado para análise foi, de maneira predominante, embasado em autores que abordam a perspectiva pós estruturalista.

Ao nos debruçarmos sobre o arcabouço teórico foucaultiano, somos instigados a pensar sobre as formas de saber e poder imbricadas em nossa sociedade, bem como sobre o conjunto das tecnologias de poder que possibilitam ao Estado exercer formas específicas de governo sobre a população. Neste sentido, surge a noção de “governamentalidade”, como prática de condução da vida na Modernidade. Deste modo, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, são também formas de governar a infância, por meio de regras, da disciplina e do controle do corpo infantil.

Sob essa ótica, é possível constatar que a emergência de políticas públicas que tem o enfoque sobre o atendimento e sobre a institucionalização da infância, bem como os discursos pedagógicos apregoados acerca da Educação Infantil, servem de ferramentas para o governo desse sujeito infantil.

Dando continuidade à incursão nos estudos foucaultianos, nos deparamos com outro tipo de tecnologia de controle, centrada na vida da população, a qual Foucault chamou de “biopolítica”. Tal tecnologia busca a regulação dos processos biológicos e dos fenômenos, como a natalidade, o saneamento, as doenças, a assistência social e a educação pública. Neste sentido, escolarizar a população infantil pode ser considerada como uma estratégia biopolítica. Tal racionalidade está presente na contemporaneidade, com o surgimento de novas políticas públicas assistencialistas destinadas à infância, no que tange o atendimento voltado à saúde, higiene e alimentação.

Podemos concluir então que diferentes discursos acerca da Educação Infantil são legitimados pelo regime de verdade vigente em cada época, de modo que nas políticas públicas para a Educação Infantil, encontram-se imbricadas as relações de poder que vão delineando as

conquistas e retrocessos que impactam o cotidiano das crianças, as quais são as principais destinatárias de tais políticas.

O estudo realizado a partir da seleção do referencial teórico permitiu a apropriação de uma gama de conceitos e conhecimentos, os quais viabilizaram a análise e discussão dos dados pesquisados. Os documentos normativos da educação brasileira, de maneira mais específica, os documentos que regem e norteiam a Educação Infantil, proporcionaram um melhor entendimento do que propõem as políticas públicas para os rumos da Educação Infantil.

Na perspectiva de responder à problemática: “Como o direito de acesso das crianças de zero a seis anos à Educação infantil foi operacionalizado no município de Lages/SC no período pós-Constituição Federal de 1988?”, considero que o referencial teórico e metodológico possibilitou compreender que desde tal marco legal, várias políticas foram criadas no intuito de consolidar a garantia de tal direito às crianças dessa faixa etária, correspondente a etapa da Educação Infantil.

Diante disso, e antes de apresentar os principais achados nesta pesquisa, é necessário retomar o objetivo central desse estudo: “investigar a garantia do acesso das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil e a oferta de vagas na Rede Municipal de Ensino de Lages”. Para tanto, tal objetivo foi desdobrado em três objetivos específicos, sendo que o primeiro buscou analisar a legislação no que tange a garantia do direito de acesso das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escola a fim de construir uma contextualização histórica; o segundo, identificar por meio de documentos quais ações foram desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação com relação à garantia do acesso à Educação Infantil, desde 1988 e o terceiro, verificar, por meio de documentos, como o município de Lages atendeu/atende à demanda por vagas na faixa etária de zero a seis anos.

Comprendemos que tais objetos foram contemplados no decorrer da pesquisa, e apresentados aqui por meio dos estudos e discussões promovidos nas seções que compõe essa dissertação. Deste modo, iniciamos a primeira sessão teórica, resgatando a trajetória da constituição da Educação Infantil no Brasil, ressaltando o início do atendimento marcado como uma política assistencialista. Observamos que o atendimento às crianças pequenas perpassou funções sociais diferenciadas, desde a filantropia, o assistencialismo, caracterizado por um atendimento médico/higienista, a um modelo de educação compensatória, até que se chegasse, na contemporaneidade a um atendimento pautado em aspectos pedagógicos, e após inúmeras conquistas, o reconhecimento da Educação Infantil como um direito de todas as crianças, da mulher e das famílias, independentemente de sua idade, origem ou classe econômica.

A história do atendimento em instituições de Educação Infantil é bastante recente no Brasil, sendo que foi nas últimas décadas que o atendimento às crianças em creches e pré-escolas apresentou significativo crescimento. Podemos elencar alguns fatores que contribuíram para a procura por vagas em tais instituições, como as mudanças na organização familiar, a participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, além de legislações de âmbito internacional, tais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989, as quais começaram a sinalizar para a garantia do direito de acesso à educação nos primeiros anos de vida. Cabe ressaltar que a Educação Infantil, até à Constituição Federal de 1988, não era vista com uma atividade de natureza educacional, mas sim de cunho assistencialista. Anterior à CF/88, as políticas públicas educacionais contemplaram prioritariamente o Ensino Fundamental, de modo que as crianças pequenas ficaram desassistidas pelas Leis, participando apenas de programas assistencialistas, em que o atendimento era voltado aos cuidados com higiene, alimentação, saúde, enquanto as mães trabalhavam, pois necessitavam desse espaço para deixar as crianças durante o horário de trabalho.

Na sequência, discorreremos acerca do reconhecimento da Educação Infantil como direito público subjetivo, por meio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e demais leis, as quais garantiram a Educação Infantil como direito de todas as crianças de zero a seis anos. Deste modo, a segunda seção teórica tratou da implementação de políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, e do reconhecimento do direito da criança de zero a seis anos à educação em creches e pré-escolas, sendo dever do Estado a garantia dessa oferta, consolidando assim uma nova realidade discursiva, produzida, em grande parte, como efeito de mobilizações sociais em prol dos direitos da criança. Para tanto, abordamos, primeiramente, os conceitos de políticas públicas e políticas públicas em educação. Em seguida, os principais documentos legais que tratam da garantia do direito à Educação Infantil, as diretrizes, políticas, planos e programas de atendimento na Educação Infantil, no período pós-Constituição.

A LDB de 1996 reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, de modo que tal reconhecimento se configura como efeito de um longo processo de transformações sociais, permeado, principalmente, pela luta de mulheres, que se organizaram, seja nos movimentos sociais ou em sindicatos e universidades. No que diz respeito ao reconhecimento de direitos no âmbito legal, este processo resulta de demandas sociais decorrentes de uma dupla legitimação: das diferentes configurações do núcleo familiar, produzidas pela saída da mulher para o mercado de trabalho, bem como o discurso de valorização desse nível da Educação Básica para o pleno desenvolvimento da criança, que passa

então a ser considerada como um sujeito de direitos, com necessidades sociais, afetivas e pedagógicas.

Na seção seguinte, abordamos implicações do processo de implementação das políticas públicas para a Educação Infantil, da esfera federal ao âmbito do município de Lages - SC. Para tanto, trouxemos dados coletados na Secretaria de Educação deste município, a fim de fazer um levantamento das principais ações e programas que foram e estão sendo realizadas na esfera municipal, a partir da LDB de 1996, para oferecer educação às crianças na faixa etária entre zero e seis anos de idade.

Fizemos ainda uma abordagem acerca do número de crianças atendidas na faixa etária correspondente a Educação Infantil neste município, da lista de espera por vagas na Educação Infantil municipal, bem como sobre os critérios adotados para o fornecimento das vagas nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs). Entretanto, cabe aqui ressaltar a dificuldade com a qual nos deparamos durante o processo de coleta de documentos e de informações inerentes ao processo de constituição pelo qual passou a Educação Infantil de Lages, uma vez que não há registros arquivados sobre a construção ampliação dos CEIMs nem tampouco sobre a criação de novas vagas durante as últimas décadas no município.

A Constituição Federal promoveu uma nova configuração de gestão das políticas públicas, ao estabelecer a descentralização dos serviços por parte União para os Estados e Municípios. A União, por sua vez, passa a normatizar e coordenar as políticas, prestando apoio técnico e financeiro aos demais níveis, em regime de colaboração. Neste sentido, ações devem ser implantadas pelos municípios, principalmente no que tange a oferta da etapa da Educação Infantil. Deste modo, arranjos são feitos para dar conta da demanda do atendimento, sendo que os municípios adotam estratégias para o suprir o *déficit* de vagas existente, como critérios para seleção da vaga, preferência para pais que trabalham ou para crianças em situação de risco, e opções pela parcialização do tempo de atendimento, oferta de vagas em espaços adaptados, entre outros. Podemos constatar a preocupação por parte do Ministério Público de Santa Catarina, em cobrar da Prefeitura de Lages, ações para que seja regularizada a questão do *déficit* de vagas ofertadas na Educação Infantil. Neste sentido, acordos judiciais entre ambas as partes vêm sendo celebrados, a fim de que se possa, gradativamente, diminuir a quantidade de crianças na lista de espera.

Outro aspecto que constatamos na pesquisa é o fato de que a constituição da Educação Infantil pública no município de Lages não difere muito do movimento que ocorreu em nível nacional. Muitas propostas foram implantadas para atender as crianças, de acordo com cada momento histórico e, conseqüentemente, cada discurso vigente à sua época. Destaca-se que,

inicialmente, o atendimento voltado à infância era de cunho assistencial e posteriormente, passou a ter um olhar educacional, de modo que a criança passou a ser vista como um sujeito de direito.

Diante do exposto, foi possível perceber, que nas últimas décadas, o atendimento voltado para a Educação Infantil no município de Lages passou por uma série de transformações, acompanhando os deslocamentos ocorridos em âmbito nacional. Deste modo, em cada momento histórico, diferentes discursos se apresentaram como verdades, constituindo assim, por meio da implementação de diferentes políticas, novas formas de governo do sujeito infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, p. 182-203, 2017.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.
- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p.13-24, set./dez. 2003.
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- ALMEIDA, Leila Cristina da C. S.; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Modos de operar biopolíticas do saudável na escola: o professor como “agente de saúde”. *In*: COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, 5.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU, 17., 2015, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2016. Tema: Saberes e práticas na constituição dos sujeitos na contemporaneidade. p. 1107-1115. Disponível em: <http://repositorio.unisinos.br/ihu/xvii-simposio-ihu/XVII-Simposio-IHU/assets/basic-html/page-1.html>. Acesso em: 08 jan. 2020.
- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **A implementação da política pública de educação infantil: entre o proposto e o existente**. Orientador: Eloisa de Mattos Hofling. 2013. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.
- ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 2014.
- BASTOS, Maria Helena. C. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BATISTA, Elane da Silva. **Política Pública de Creche da Semed em Manaus: organização do Atendimento e da oferta no sistema de Ensino Público do Município**. Orientadora: Pérsida

Ribeiro da Silva Miki. 2018. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

BATISTA, Fabio; BACCON, Ana Lúcia Pereira; GABRIEL, Fábio Antonio. Pensar a escola a partir de Foucault: uma instituição disciplinar em crise? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2015.

BERTELI, Mary Isolete Silva Duarte. **Creche Tia Bira: mito e institucionalização**. Orientadora: Carmen Lúcia Fornari Diez. 2015. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, aprovado em 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. V. 1. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V. 1: Introdução. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB,

1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./dez. 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Orientador: Alfredo Veiga-Neto. 2001. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

CACIANO, Caroline; SILVA, Giuliana Arboite da. Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. **Revista e-Ped – FACOS/CNEC**, Osório, v. 2, n. 1, ago. 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Orientadora: Eloisa Acires Candal Rocha. 2008. 214 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CAPILHEIRA, Carolina Dias. **O Programa Criança Feliz e o governmentamento da infância contemporânea**. Orientadora: Maria Renata Alonso Mota. 2018. 142 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande, 2018.

CASSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALCANTE, Janayna. O projeto social da escolarização das populações adultas: um problema biopolítico. *In*: COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, 5.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU, 17., 2015, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2016. Tema: Saberes e práticas na constituição dos sujeitos na contemporaneidade. p. 1267-1274. Disponível em: <http://repositorio.unisinos.br/ihu/xvii-simposio-ihu/XVII-Simposio-IHU/assets/basic-html/page-1.html>. Acesso em: 08 jan. 2020.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL (CEIM) DOMINGAS BIANCHINI. **Projeto Político Pedagógico**. Lages, 2019.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL (CEIM) GENTE MIÚDA. **Projeto Político Pedagógico**. Lages, 2019.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL (CEIM) MARIA DE CASTRO ARRUDA. **Projeto Político Pedagógico**. Lages, 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p.135-144, dez. 2016.

CORREA, Bianca. À base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a educação infantil. *In*: CASSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

DOMICIANO, Cassia Alessandra; FRANCO, Dalva de Souza; ADRIÃO, Theresa. A educação infantil: de zero a três anos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 309-327, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/14>. Acesso em: 08 jan. 2020.

DRESCH, Jaime Farias. **A impressão do consenso**: uma análise político-epistemológica do SARESP na Folha de S. Paulo e no Jornal da APEOESP. Orientador: José Carlos Rothen. 2015. 177 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERREIRA, Rinara Passos Oliveira. **Educação Infantil Pública e Privada Na RMBH: Uma análise a partir do Censo Escolar 2014**. Orientador: Frederico Poley Martins Ferreira. 2016. 104 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 65-100, mar., 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 1. ed. 4. tir. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**. A vontade de saber. Tradução de maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRONER, Emanuele; SUDBRACK, Edite Maria. **Educação infantil: direito ou obrigação?** Reflexos da lei 12.796/2013. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

FRONER, Emanuele. **Educação infantil, do direito à obrigação: caminho para a qualidade?** Orientadora: Edite Maria Sudbrack. 2014. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

FURTADO, Vera Lúcia Mendes Vieira. **Memórias de Egressas do Orfanato Nossa Senhora das Graças de Lages (1955 a 1990): um olhar genealógico.** Orientadora: Carmen Lúcia Fornari Diez. 2014. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@:** Lages, Santa Catarina. [s. l.]: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/lages/panorama>. Acesso em: 08 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Consulta a Matrícula do Senso Escolar – 1997/2014.** Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: 08 jan. 2020.

KLEIN, Delci Heinle; TRAVERSINI, Clarice Salette. O Censo Escolar como ferramenta que subsidia a biopolítica que procura regular a educação brasileira. *In: COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, 5.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU, 17., 2015, São Leopoldo. Anais [...].* São Leopoldo: Casa Leiria, 2016. Tema: Saberes e práticas na constituição dos sujeitos na contemporaneidade. p. 1171-1179. Disponível em: <http://repositorio.unisinos.br/ihu/xvii-simposio-ihu/XVII-Simposio-IHU/assets/basic-html/page-1.html>. Acesso em: 08 jan. 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Infância.** Entre educação e filosofia. 1 ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005. KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; ROCHA, José Fernando Teles da. Educação no Asilo dos Expostos da Santa Casa em São Paulo: 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 597-617, set./dez. 2006.

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

LAGES. **Lei nº 4.114, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Lages, SC: Leis Municipais, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-ordinaria/2015/411/4114/lei-ordinaria-n-4114-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 maio 2019.

LAGES. **Lei Orgânica do Município de Lages/SC, de 05 de abril de 1990.** Lages, SC: Leis Municipais, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-lages-sc>. Acesso em: 23. maio 2019.

LAGES. **Lei nº 1829, de 28 de dezembro de 1992**. Cria o Conselho Municipal de Educação. Lages, SC: Leis Municipais, 2019. Disponível em: <http://leismunicipais.com.br/a2/sc/l/lages/lei-ordinaria/1992/183/1829/lei-ordinaria-n-1829-1992-cria-o-conselho-municipal-de-educacao>. Acesso em: 05 jun. 2019.

LAGES. **Lei complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação. Lages, SC: Leis Municipais, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-complementar/1998/10/107/lei-complementar-n-107-1998-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-educacao>. Acesso em: 25 fev. 2020.

LEITE, Dayseellen Gualberto. **Atendimento e oferta da Educação Infantil nas redes municipais de Ensino do Agreste de Pernambuco no contexto da obrigatoriedade e universalização**. Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva. 2017. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. p. 76-111, 2013.

LOCKMANN, Kamila. História das práticas de atendimento à infância no Brasil: entre a caridade e a Assistência Científica. *In*: LOCKMANN, Kamila (org.). **Infância(s), educação e governo**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, Editora da FURG, 2013.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a Base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 27, n. 2, p. 165-184, maio/ago. 2011.

MAIA, Antonio. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 54-71, jan./jun. 2011.

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares**. Orientadora: Maria Cecília Luiz. 2015. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p.69-97.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica? **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 47-65, maio/ago. 2014.

MARÍN, Dora. Natureza infantil e governamentalidade liberal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 104-120, jan./jun. 2011.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v.5, p. 1-21, 2019.

MELLO, Débora Teixeira de. **Uma genealogia das políticas públicas para a creche no Brasil: Estado e Infância (1899-1920)**. Campinas, SP: [s. n.], 2008.

MOMMA-BARDELA, Adriana M; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Políticas públicas de educação infantil e o direito à educação. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v.1, n. 1, p.17-35, jan./abr. 2015.

MORGADO, Tamiris Aparecida Bueno. **O processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil no Município da Lapa-PR**. Orientadora: Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos. 2017. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.

MOTA, Maria Renata Alonso. “A BNCC E A Educação Infantil: Algumas provocações e um ponto de ancoragem. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói, RJ. **Anais [...]**. Niterói: ANPEd, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5628-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

MOTA, Maria Renata Alonso. Políticas públicas de assistência à infância e as reconfigurações do cuidado/educação no contexto contemporâneo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 55, p. 77-93, 2016.

NAZÁRIO, João Dimas. **O acesso de crianças de Zero a seis anos à Educação Infantil de Florianópolis: uma análise sóciodemográfica de crianças em “lista de espera”**. Orientadora: Roselane Fátima Campos. 2011. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OESTREICH, Marlise. **Democratização da Educação Infantil no Município de Florianópolis: uma análise das “Creches Ampliadas”**. Orientadora: Roselane de Fátima Campos. 2011. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, Elaine Ribeiro de. **A Educação Inclusiva na Educação Infantil: compromissos e desafios da Gestão Educacional**. Orientadora: Lurdes Caron. 2017. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, 2017.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. VALEIRÃO, Kelin. Governamentalidade e práxis educacional na contemporaneidade. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 559-578, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

POSSEBON, Camila Moresco. **Matrícula obrigatória na Educação Infantil: impactos no município de Santa Maria – RS**. Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi. 2016. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PROENÇA-LOPES, Leandro de; ZAREMBA, Fellipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 15, n. 21, p. 283-304, 2013.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, maio/ago. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 205-228.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Jandira Inez Garcia dos. **Obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos: As repercussões da Lei no cotidiano das famílias**. Orientadora: Rosânia Campos. 2017. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

SARTORI, Alice Stephaniee Tapia; DUARTE, Claudia Glavam. Uma análise do discurso na perspectiva foucaultiana: as práticas lúdicas na Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**. v. 8, 2015.

SILVA, Gisele Ruiz. “Lugar de criança é na escola”: estratégias de gerenciamento da infância na atualidade. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba, PR. **Anais da XI ANPED Sul**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016. 15p. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-5-educacao-e-infancia>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 229-244, jul./dez. 2011a. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 21 ago. 2018.

SILVA, Vivian de Jesus Correia e. Estudo sobre a sociedade disciplinar no pensamento de Foucault e a sociedade de controle no pensamento de Deleuze-Guattari: um olhar sobre o papel da instituição educacional e o controle na infância. *In*: JÚNIOR, Hélio Rebello Cardoso; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **Foucault e Deleuze/Guattari: Corpos, Instituições e Subjetividades**, São Paulo: Annablume, 2011b.

SOARES, Relva Lopes Chaves. **Um olhar sobre o acesso à Educação Infantil no Território de Identidade de Vitória da Conquista – BA**. Orientadora: Sandra Márcia Campos Pereira. 2017. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SOUZA, Andrea Colla de; FERNANDES, Sonia Regina de Souza. **Trajetória do atendimento à infância em Lages/SC: um exame entre as décadas de 1970 a 1990**. Orientadora: Sônia Regina de Souza Fernandes. 2008. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2008.

TRENTINI, Julcimara. **Direito à educação ou direito à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 A 3 anos na Região da Amunesc?** Orientadora: Rosânia Campos. 2016. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governmentação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p.79-85, jul./dez. 2005.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 165-204.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/9/173>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: As Propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE DOCUMENTOS



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE DOCUMENTOS

Eu, Ivana Elena Michaltchuk,
 ocupante do cargo de Secretária Municipal da Educação
 na instituição Prefeitura Municipal de Lages após ter tomado
 conhecimento do projeto de pesquisa intitulado “**O direito de acesso à Educação Infantil e a oferta de vagas na Rede Municipal de Lages/SC**”, que tem como objetivo investigar a garantia do acesso das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil e a oferta de vagas na Rede Municipal de Ensino de Lages, que para tanto necessita coletar as seguintes informações dos documentos acadêmicos e/ou institucionais selecionados para esse estudo: dados sobre a criação, manutenção, ampliação, reformas de instituições educacionais e estratégias institucionais e/ou governamentais para atender às demandas por vagas na educação infantil, na faixa etária dos zero aos seis anos de idade, **autorizo** os pesquisadores Lucimar Presotto Azi Costa e Jaime Farias Dresch a terem acesso aos dados contidos nos documentos referentes aos registros acadêmicos e/ou institucionais desta Instituição para a referida pesquisa.

Essa autorização está sendo concedida desde que as seguintes premissas sejam respeitadas: as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto de pesquisa; os pesquisadores se comprometem a preservar as informações constantes nos documentos, garantindo o sigilo e a privacidade dos sujeitos.

Local e data: Lages, 08 de abril de 2019


 Ivana Elena Michaltchuk
 Secretária Municipal da Educação
 Decreto 17.068

Assinatura e carimbo do guardião legal dos prontuários

Nós, pesquisadores acima descritos e abaixo assinados, comprometemo-nos, em caráter irrevogável, manter o sigilo e a confidencialidade em relação à identificação dos sujeitos e demais dados presentes nos documentos por prazo indeterminado. Garantimos que as informações a serem coletadas, descritas acima, serão exclusivamente para realização do presente projeto de pesquisa. Além disso, comprometemo-nos a observar todos os requisitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 510/16.

Local e data: Lages, 08 de abril de 2019


 Ass. do Pesquisador Responsável


 Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – QUANTIDADE DE CRIANÇAS ATENDIDAS EM CADA CEIM

CEIM	BAIRRO	CRIANÇAS ATENDIDAS
CEIM Adelina Tramontin Sommariva	Gralha Azul	85
CEIM Adotai	Ipiranga	52
CEIM Adriana Aparecida Lourenço	Ferrovias	71
CEIM Alfeu Rogério de Liz e Silva	Vila Mariza	108
CEIM Alfredo Bianchini de Mathia	Santo Antônio	14
CEIM Andrea Maris Santa Ana	Morro Grande II	24
CEIM Araucária	Araucária	154
CEIM Aristides de Oliveira Campolin	Morro Grande I	27
CEIM Aristorides Machado de Melo	Penha	101
CEIM Assistência S. N. Sra dos Prazeres (extensão)	Vila Nova	144
CEIM Bairro Bom Jesus	Bom Jesus	54
CEIM Bairro Caroba	Caroba	101
CEIM Bairro Conta Dinheiro	Conta Dinheiro	44
CEIM Bairro Guadalajara	Guadalajara	70
CEIM Bairro Jardim Celina (extensão André Luiz)	Maria Luiza	76
CEIM Bairro Jardim Residencial Bela Vista	Conte	10
CEIM Bairro Santa Cândida	Santa Cândida	12
CEIM Bairro Santa Maria	Santa Maria	87
CEIM Bairro Santa Mônica	Santa Mônica	28
CEIM Bairro São Paulo	São Paulo	97
CEIM Bairro São Pedro	São Pedro	69
CEIM Bairro Vila Maria	Vila Maria	18
CEIM Bem-Te-Vi	Penha	93
CEIM Cacilda Altomar	Triângulo	84
CEIM Cantinho Feliz	Centenário	69
CEIM Celina Tomé Melegari	Chapada	20
CEIM Chapeuzinho Vermelho	Centro	95
CEIM Clarício Madruga Andrade	Santa Clara	68
CEIM Distrito de Índios	Dist. de Índios	19
CEIM Domingas Biachini	Sagrado C. Jesus	53
CEIM Emília Furtado Ramos	Gethal	168
CEIM Emília Ribeiro de Barros	Bela Vista	20
CEIM Eudalto Lopes de Sá	Santa Helena	109
CEIM Filhos dos Funcionários	Centro	214

CEIM	BAIRRO	CRIANÇAS ATENDIDAS
CEIM Gente Miúda	Petrópolis	167
CEIM Girassol	Santa Mônica	137
CEIM Galha Azul	Guarujá	75
CEIM Iraci Souza Steinke	Popular	106
CEIM Irmã Dulce	Guarujá	235
CEIM Ivo Pacheco de Andrade	Tributo	192
CEIM Jhonatan Kuster Lehmkuhl	Jardim Panorâmico	69
CEIM João José Theodoro da Costa Netto	São Miguel	111
CEIM Juarez Pereira da Silva	São Luiz	49
CEIM Judite Terezinha Dias	Petrópolis	86
CEIM Justine Barth	Várzea	92
CEIM Leonina Rodrigues da Costa	Vila Camboni	77
CEIM Marco Floriani Bordin	Copacabana	156
CEIM Maria Conceição Nunes	Várzea	122
CEIM Maria de Castro Arruda	São Cristóvão	190
CEIM Maria Joana de Arruda	Centenário	19
CEIM Marieta Camargo dos Santos	Brusque	138
CEIM Marina Martins Borges	Guarujá	13
CEIM Maura do Pilar	Frei Rogério	81
CEIM Miriam Regina O. Koeche	Ipiranga	43
CEIM Moranguinho	Centenário	60
CEIM Mutirão	Habitação	156
CEIM Nelson Martins de Almeida	Novo Milênio	79
CEIM Noé José dos Santos	Santa Rita	150
CEIM Nossa Senhora do Caravágio	Caravágio	143
CEIM Nossa Senhora dos Prazeres	Santa Catarina	254
CEIM Pedras Brancas (Interior)	Índios	03
CEIM Pequeno Príncipe	Várzea	99
CEIM Primeiros Passos	Coral	78
CEIM Professor Trajano	Conta Dinheiro	131
CEIM Prof. Maria Sonia de Quevedo	São Cristóvão	122
CEIM Professora Rosimery Guimarães Lira	Dom Daniel	99
CEIM Prof. Rosvita Lima Borges	Maria Luiza	59
CEIM Prof Valeria Guimarães Goss	Guarujá	158
CEIM Salto Caveiras (Interior)	StaTerezinha do Salto	14
CEIM Sebastião Waltrick Farias	Cohab III	24
CEIM Sempre Viva	Santa Helena	93

CEIM	BAIRRO	CRIANÇAS ATENDIDAS
CEIM Sepé-Tiarajú	Passo Fundo	53
CEIM Suzete Conceição Soares Córdova	Universitário	227
CEIM Tia Anita	São Luiz	60
CEIM Tia Bira	Centenário	107
CEIM Vila da Criança	Universitário	52
CEIM Vivaldino Silva Lourenço	Pro - Morar	163

Fonte: Secretaria da Educação de Lages

ANEXO A - AÇÃO CIVIL PÚBLICA



ESTADO DE SANTA CATARINA
PODER JUDICIÁRIO
Comarca de Lages
Vara da Infância e Juventude
Autos nº 0006494-61.2013.8.24.0039

fls. 1472

1

Ação: Ação Civil Pública/PROC
Requerente: Ministério Público do Estado de Santa Catarina
Requerido: Município de Lages - SC

Vistos, etc.

Trata-se de Ação Civil Pública ajuizada pelo Ministério Público em desfavor do Município de Lages para compeli-lo à regularizar a oferta de vagas em creches e pré-escolas da rede pública municipal.

Em audiência conciliatória, foi homologado acordo determinando a suspensão do andamento do feito pelo prazo de 45 dias para que fossem juntadas informações do recenseamento e novas inserções das crianças no CEIMs, bem como o número de vagas pendentes de atendimento (p. 498).

Na decisão de p. 1078/1079 foi determinado que o requerido comprovasse o cumprimento de todos os itens do acordo, de forma individualizada.

O Município juntou informações (p. 1463/1469).

O Ministério Público manifestou-se favorável aos termos propostos pelo requerido, pugnando pela homologação judicial para fins de direito (1470).

É o relato.

Os critérios propostos em audiência foram:

Primeiro - atendimento de pessoas em situação de risco ou violação de direitos, objeto de apuração pela rede de proteção, CRAS, CREAS, Ministério Público, Vara da Infância e Juventude, entidades de acolhimento, ou seja, as situações em que se faz necessária a permanência da criança na creche durante o dia.

Segundo - a situação de hipossuficiência da família, ou seja, serão beneficiadas prioritariamente as famílias que recebem benefícios como o bolsa família;

Endereço: Av. Belisário Ramos, 3650, 1 andar, Centro - CEP 88502-905, Fone: (49) 3221-3571, Lages-SC - E-mail: lages.infancia@tjsc.jus.br

Este documento foi assinado digitalmente por PDDE-041460105 e RICARDO ALEXANDRE FIUZA. Se impresso, para conferência acesse o site <http://esaj.tjsc.jus.br/esaj>, informe o processo 0006494-61.2013.8.24.0039 e o código 3CDB04F.



ESTADO DE SANTA CATARINA
PODER JUDICIÁRIO
Comarca de Lages
Vara da Infância e Juventude
Autos nº 0006494-61.2013.8.24.0039

2

Terceiro – atendimento das famílias cujos pais ou responsáveis (pai e mãe) trabalhem durante o período integral, impossibilitando a sua permanência com os filhos;

Quarto – se um dos pais ou responsáveis trabalhar durante somente meio período e o outro trabalhar em período integral, a criança permanecerá apenas meio período na creche;

Quinto – atendimento da demanda na creche mais próxima da residência familiar, salvo quando haja mais vagas, caso em que a criança será atendida no CEIM onde haja vaga disponível, sendo que a desistência da família em relação à vaga disponibilizada importará na exclusão da fila;

Sexto – utilização dos referidos critérios apenas em relação às crianças que estão aguardando na fila de espera, não abrangendo os que já estão inseridos na educação infantil, inclusive nas hipóteses de rematrícula;

Sétimo – atendimento da demanda por ordem de antiguidade na inscrição no cadastro (lista de espera), caso duas ou mais famílias preencham os demais critérios.

O requerido informou que a lista de espera atual foi elaborada de acordo com os critérios estabelecidos em audiência, conforme preenchimento de ficha de inscrição (acostada à p. 1468), onde fora estabelecida pontuação diferenciada para cada um dos sete critérios apontados no acordo para a concessão de vagas na educação infantil da rede municipal de ensino. Porém, passados alguns meses do acordo estabelecido em audiência, foram redefinidos os critérios de pontuação dos itens Segundo, Terceiro e Quarto do acordo, os quais receberam respectivamente a pontuação 4, 5 e 6, com o fim de dar prioridade às famílias cujos responsáveis trabalham e não têm com quem deixar seus filhos.

Além disso, indicou que será considerada como situação de risco o caso de crianças cujas principais ou únicas refeições sejam aquelas dadas no ambiente escolar, devendo tais casos receber pontuação máxima.

Por fim, pugnou pela exclusão do item proposto no acordo, com relação aos casos encaminhados pelo CRAS e pela manutenção dos

Endereço: Av. Belisário Ramos, 3650, 1 andar, Centro - CEP 88502-905, Fone: (49) 3221-3571, Lages-SC - E-mail: lages.infancia@tjsc.jus.br



**ESTADO DE SANTA CATARINA
PODER JUDICIÁRIO
Comarca de Lages
Vara da Infância e Juventude
Autos nº 0006494-61.2013.8.24.0039**

3

encaminhamentos realizados apenas pelo CREAS, em razão deste ter como função a orientação e apoio especializado e continuado a indivíduos e famílias com seus direitos violados, pois segundo eles, os casos identificados pelo CRAS devem ser necessariamente encaminhados aos CREAS, que é órgão especializado para fazer estudo mais detalhado.

Pelo exposto, HOMOLOGO o presente acordo para alterar a pontuação dos critérios Segundo, Terceiro e Quarto, os quais receberão respectivamente a pontuação 4, 5 e 6; considerar como situação de risco o caso de crianças cujas principais ou únicas refeições sejam aquelas dadas no ambiente escolar, devendo tais casos receber pontuação máxima e ter a situação atestada pela rede de proteção; deferir o pedido de exclusão dos encaminhamentos de situação promovidos pelo CRAS, mantendo-se o CREAS, em razão de sua função e orientação especializada.

Oficie-se ao relator do AI n. 2015.067195-3 informando sobre a presente decisão.

Intimem-se.

Lages (SC), 12 de novembro de 2015.

**Ricardo Alexandre Fiuza
Juiz de Direito**

ANEXO B – DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA DAS VAGAS ABERTAS**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES**Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação

Ofício JUR/ SMEL – nº 0062/2019.

Lages (SC), 22 de março de 2019.

À PROGEM – Procuradoria Geral do Município
Ao Procurador Geral do Município
Exmo. Dr. Procurador Senhor AGNELO SANDINI MIRANDA.
A/C: Exma. Dra. Procuradora MARIANA KOCHÉ MATTOS BUTTENDORF.

Assunto: Comprovação das Vagas abertas na Educação Infantil no ano de 2019, acordo judicial homologado nos autos n. 0006494-61.2013.8.24.0039.

A Secretaria Municipal da Educação de Lages - SMEL, com base em suas atribuições, considerando o acordo judicial homologado nos autos n. 0006494-61.2013.8.24.0039, no qual a SMEL e a Secretaria Municipal de Administração e Fazenda se comprometeram **em criar 410 (quatrocentos e dez) novas vagas na Educação Infantil até o dia 31/03/2019**, encaminha-se documentação comprobatória das vagas abertas até a presente data, conforme segue abaixo:

- 1. CEIM Ivo Pacheco de Andrade – 50 novas vagas** – período parcial - criadas no mês de março/2019; (Fotos que comprovam a conclusão da construção da sala em anexo – ANEXO 1)
- 2. CEIM Maria Sônia de Quevedo - SLAN – 240 novas vagas** – período parcial - criadas no mês de março/2019; (Fotos que comprovam a conclusão da obra em anexo – ANEXO 2)
- 3. Buscando uma alternativa para atender as crianças na Educação Infantil, com o atraso na conclusão da obra do CEIM André Luiz, que deve ser concluída no mês de abril de 2019, foram, desta**

Página 1 de 4



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação



forma, readequadas algumas turmas, encaminhando as turmas de pré-escolares para as Unidades Escolares que possuem o Ensino Fundamental e ampliando a capacidade de atendimento nas turmas de berçário e maternal, como pode ser observado:

- a) CEIM Bem-Te-Vi – **75 novas vagas de Berçário e Maternal em período integral** – criadas após a readequação de faixa etária no mês de fevereiro/2019;
- b) CEIM Girassol – **10 novas vagas de Berçário** – período integral- criadas no mês de março/2019;
- c) CEIM Juarez Pereira da Silva – período integral - **10 novas vagas de Berçário** - criadas no mês de março/2019;
- d) CEIM Sepé-Tiarajú – **10 novas vagas de Berçário** - período integral- criadas no mês de fevereiro/2019;
- e) CEIM Emília Furtado Ramos - **15 novas vagas de Berçário** - período integral - criadas no mês de março/2019;

4. Foram readequadas desta forma, algumas turmas, com a transformação dos espaços destinados ao ensino fundamental em pré-escolares, como segue abaixo:

- a) EMEB Nossa Senhora da Penha: **25 novas vagas de pré-escolar** – período parcial - criadas no mês de fevereiro/2019; (retirando os alunos matriculados da Lista de Espera)
- b) CEIM Bairro Guadalajara/EMEB Guadalajara – **20 novas vagas de pré-escolar** - período integral - criadas no mês de fevereiro/2019; (retirando os alunos matriculados da Lista de Espera)
- c) CEIM Aristorides Machado de Melo/EMEB Jardelina Furtado Pereira: **40 novas vagas de pré-escolar** – período parcial -

Página 2 de 4



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação



criadas no mês de março/2019; (retirando os alunos matriculados da Lista de Espera)

- d) CEIM Justine Barth/EMEB Lupércio Kubistchek de Oliveira: **40 novas vagas de pré-escolar** – período parcial- criadas no mês de março/2019; (retirando os alunos matriculados da Lista de Espera)

Ou seja:

CEIM	Nº de Vagas criadas	Alunos matriculados até o dia 22/03/19
Ivo Pacheco	50	46
Maria Sonia - SLAN	240	110
Bem Te Vi	75	75
Girassol	10	10
Guadalajara	20	20
Juarez	10	10
Sepé Tiarajú	10	10
Emília	15	15
EMEB N. Sra. Da Penha	25	24
Aristorides	40	25
Justine	40	31
	Total: 535 vagas abertas	Total de matrículas: 376
Vagas a serem abertas ainda em 2019 no CEIM André Luiz: 120 novas vagas		

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES**Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação

Encaminha-se em anexo a **lista de espera do mês de fevereiro de 2019 (ANEXO 3), com 1476 (mil quatrocentos e setenta e seis) crianças inscritas** e a **lista de espera do mês de março de 2019** (emitida em 22/03/2019), **com 1102 (mil cento e duas) crianças inscritas (ANEXO 4)**, o que comprova a **redução de 374 (trezentos e setenta e quatro) crianças**, mesmo com o fato de que no início do ano sempre acontece o registro de muitas crianças, com a abertura do ano letivo.

Além disso, informa-se que algumas das vagas abertas ainda não foram preenchidas, estão sendo efetuadas matrículas diariamente, e posteriormente será aberto edital de chamamento para preenchimento das vagas, conforme estabelecido no acordo judicial.

Caso haja necessidade, enviaremos demais documentos comprobatórios da abertura das vagas, se solicitado.

Atenciosamente,

Ivana Elena Michaltchuk
Secretária Municipal da Educação

ANEXO C – INFORMAÇÕES DO SETOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGE

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação



INFORMAÇÕES EDUCAÇÃO INFANTIL:

(*informações do dia 21/05/2019)

- Quantidade de CEIMs: 77
- Quantidade de EMEBs com Educação Infantil: 06
- Quantidade de EMEFs com Educação Infantil: 11

- Quantidade de crianças:
 - Integrais: 4564
 - Parciais: 3307 (total)
 - 1430 (matutino)
 - 1877 (vespertino)
 - Frequentando: 7871
 - Em espera: 1110

- Quantidade de turmas:
 - Berçários I: 38
 - Berçários II: 51
 - Berçários Mistos: 22

 - Maternais I: 67
 - Maternais II: 69
 - Maternais Mistos: 20

 - Turmas Mistas: 62

 - Pré I: 83
 - Pré II: 82
 - Pré Misto: 20

- Documento que contém informações do Ministério Público que apontem critérios para pontuação na lista de espera: (em anexo)

- Documentação necessária para inscrição na lista de espera: (em anexo)

ANEXO D – DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA CADASTRO NA LISTA DE ESPERA

Para a realização do cadastro da Lista de Espera trazer os seguintes documentos ORIGINAIS e uma CÓPIA de cada:

Obrigatórios:

- Certidão de Nascimento da criança;
- Carteira de Vacina da Criança;
- Cartão do SUS da criança;
- Comprovante de residência;
- CPF e RG dos pais ou responsáveis.

Não obrigatórios:

- Cartão do Bolsa Família e o comprovante do último recebimento;
- Comprovação de trabalho (Carteira de Trabalho ou Declaração de Trabalho);

Documentos para a matrícula são utilizados os mesmos que já tem no cadastro da lista de espera sendo atualizados apenas o que tirem alterações.

**ANEXO E - EDITAL N° 002/2019 - CHAMAMENTO PÚBLICO PARA
PREENCHIMENTO DAS VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES
Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação



EDITAL N° 002/2019 – SMEL

**CHAMAMENTO PÚBLICO PARA PREENCHIMENTO DAS VAGAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.**

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas, torna público o edital de chamamento público para preenchimento das vagas remanescentes na educação infantil municipal.

1. DO CHAMAMENTO.

1.1. O chamamento público para preenchimento das vagas na educação infantil acontecerá duas vezes ao ano, nos meses de julho e novembro, conforme acordo celebrado com o Ministério Público nos autos n. 0006494-61.2013.8.24.0039, sempre que existirem vagas disponíveis, no entanto, será lançado excepcionalmente no mês de setembro/2019, buscando preencher as vagas ainda existentes para o ano letivo de 2019.

1.2. Justifica-se o lançamento tardio do edital tendo vista o funcionamento extemporâneo do novo sistema de cadastro da Lista de Espera da Educação Infantil.

1.3. Será lançado, posteriormente, novo edital para o preenchimento das vagas remanescentes do ano de 2020.

1.4. O presente chamamento visa a publicação das vagas disponíveis na educação infantil, em todo o Sistema Municipal da Educação para ingresso imediato dos interessados.

2. DA PUBLICAÇÃO

As vagas disponíveis, assim como a relação dos inscritos na Lista de Espera da Educação Infantil, serão divulgadas no site da Secretaria Municipal da Educação: <http://www.educacaolages.sc.gov.br>. Além disso, também serão expostas no mural

Página 1 de 4



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação



da sede da Secretaria Municipal da Educação de Lages, situada na Av. Papa João XXIII, nº 1115, Bairro Petrópolis, Lages/SC, nos horários das 08h às 12h e das 14h às 18h. Esse procedimento deverá ocorrer com no mínimo 48 (quarenta e oito) horas antecedente ao dia das escolhas das vagas.

3. DAS INSCRIÇÕES

3.1. As inscrições na lista de espera podem ocorrer até às 18h do dia 16 de setembro de 2019, para ser gerada a lista oficial com a classificação das crianças inscritas na Lista de Espera da Educação Infantil.

3.2. Novas inscrições na Lista de Espera da Educação Infantil só poderão ser efetuadas após os dias reservados para matrículas das vagas disponíveis.

3.3. Só poderão ser disponibilizadas as vagas às crianças que estejam devidamente inscritas na Lista de Espera da Educação Infantil até o dia 16 de setembro de 2019.

4. DOS CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO

4.1 Serão observados os critérios de pontuação para a classificação da Lista de Espera da Educação Infantil criados e homologados em decisão judicial, ou seja:

4.1.1 Atendimento de pessoas em situação de risco ou violação de direitos, objeto de apuração pela rede de proteção, CREAS, Ministério Público, Vara da Infância e Juventude, entidades de acolhimento, ou seja, as situações em que se faz necessária a permanência da criança na creche durante o dia;

4.1.2 Hipossuficiência da família, ou seja, são beneficiadas prioritariamente as famílias que recebem benefícios como o bolsa família;

4.1.3 Atendimento das famílias cujos pais ou responsáveis (pai e mãe) trabalhem durante o período integral, impossibilitando a sua permanência com os filhos;

4.1.4 Se um dos pais/responsáveis trabalhar durante somente meio período e o outro trabalhar em período integral, a criança permanecerá apenas meio período na creche;

Página 2 de 4



4.1.5 Atendimento de demanda na creche mais próxima da residência familiar, salvo quando não haja vagas, caso em que a criança será atendida no CEIM onde haja vaga disponível, sendo que a desistência da família em relação à vaga disponibilizada importará na exclusão da fila;

4.1.6 Utilização do referidos critérios apenas às crianças que estão aguardando vaga na lista de espera, não abrangendo as que já estão inseridas na educação infantil, inclusive na hipótese da rematrícula; e,

4.1.7 Atendimento da demanda por ordem de antiguidade na inscrição no cadastro de credenciamento, caso duas ou mais famílias preencham os demais critérios;

4.1.8 Persistindo o "empate" nos critérios acima, deverá ser realizado sorteio, com o chamamento prévio dos interessados para acompanhamento.

4.2 A pontuação será a mesma já utilizada.

5. DA ESCOLHA DE VAGAS

A escolha das vagas remanescentes será realizada no dia 04 de outubro de 2019, às 18h30min, no Auditório da Secretaria Municipal da Educação, situado na Av. Papa João XXIII, nº 1115, Bairro Petrópolis, Lages/SC.

6. DAS MATRÍCULAS

No momento da escolha das vagas, observando a classificação da lista de espera, será entregue aos que escolherem uma das vagas disponíveis um encaminhamento para matrícula na turma e Centro de Educação Infantil Municipal escolhido. A matrícula deverá ser efetuada diante da apresentação de todos os documentos informados e do encaminhamento, nos dias 07 e 08 de outubro de 2019.

7. DISPOSIÇÕES GERAIS:

7.1 Diante da escolha da vaga será solicitada a anuência dos pais ou responsáveis que compareceram na ocasião, por meio de Termo de Comparecimento ao Chamamento Público n. 002/2019.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES
Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação



7.2 Nos casos em que não for realizada a matrícula junto ao Centro de Educação Infantil Municipal, pelos pais ou responsáveis, no período estabelecido no item 6, a situação na Lista de Espera da Educação Infantil será alterada para **DESISTENTE**, sendo aceita nova inclusão na lista da espera somente com abertura das inscrições para o ano de 2020.

7.3 Os casos omissos serão tratados pela Secretaria Municipal de Educação observados os acordos firmados com a Promotoria de Justiça.

Lages/SC, 26 de setembro de 2019.



Ivana Elena Michaltchuk
Secretaria Municipal da Educação



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES
 Estado de Santa Catarina
 Secretaria Municipal da Educação



DATA: 02/10/2019

VAGAS SEM LISTA 2019	B I		B II		B - MISTO		M I		M II		M - MISTO		PRÉ I		PRÉ II		PRÉ - MISTO		UE			
	M	V	I	M	V	I	M	V	I	M	V	I	M	V	I	M	V	I		M	V	I
CEIM VIVALDINO SILVA LOURENCO																						0
EMEB PROF MADALENA MIRANDA LARGUR														1			2					3
EMEB PENHA																0						0
EMEB OSNI																						0
EMEB SAC VICENTE																						8
EMEB IZABEL THIESEN ROSETO														13			6					19
EMEB PREF WALDO COSTA																2						2

Total Geral de Vagas	B I		B II		B - MISTO		M I		M II		M - MISTO		PRÉ I		PRÉ II		PRÉ - MISTO										
	M	V	I	M	V	I	M	V	I	M	V	I	M	V	I	M	V	I									
	4	1	0	3	4	1	0	0	1	36	1	47	44	9	27	4	0	1	74	80	32	133	31	18	1	20	0
	5		8		1		84		60		5		186		182		21										
	572																										

ANEXO G – DECRETO N° 5237 CRIA AS “CRECHES SORRISO”

 Prefeitura do Município de Lages
ESTADO DE SANTA CATARINA

DECRETO N.º 5237
De 22 de maio de 1998.

CRIA AS UNIDADES DE ENSINO INFANTIL DO PROGRAMA “CRECHES SORRISO” NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Decio da Fonseca Ribeiro, Prefeito do Município de Lages, no uso de suas atribuições legais,

DECRETA:

Art. 1.º Ficam criadas, as seguintes Unidades de Ensino Infantil do Programa “Creches Sorriso” na Rede Pública Municipal de Ensino, conforme segue :

- I. Creche Sorriso do Bairro Bela Vista – rua 7716;
- II. Creche Sorriso do Bairro Bom Jesus – rua Bartolomeu de Gusmão;
- III. Creche Sorriso do Bairro Caroba – rua das Laranjeiras;
- IV. Creche Sorriso Municipal Maria Joana de Arruda - Bairro Centenário – rua Visconde de Cairú;
- V. Creche Sorriso do Bairro Cohab-Bates – rua Luiz Carlos Bampi;
- VI. Creche Sorriso do Bairro Conta Dinheiro – esquina da rua Carlos Chagas com rua José Linhares;
- VII. Creche Sorriso do Bairro Copacabana – rua Presidente Kennedy;
- VIII. Creche Sorriso do Bairro Dom Daniel – rua Padre Adriano;
- IX. Creche Sorriso do Bairro Ferrovia – esquina da Av. Castelo Branco com a rua Gomes Carneiro;
- X. Creche Sorriso do Bairro Frei Rogério – rua João José Godinho;
- XI. Creche Sorriso do Bairro Gethal- rua Pedro Gaspar Fernandes;
- XII. Creche Sorriso do Bairro Guadalajara – rua Inocêncio de Brito;
- XIII. Creche Sorriso do Bairro Guarujá – rua Cristóvão Colombo;
- XIV. Creche Sorriso do Bairro Jardim Celina – rua Pedro José Silveira;
- XV. Creche Sorriso do Bairro Jardim Panorâmico – rua Edésio Caon;
- XVI. Creche Sorriso do Bairro Jardim Residencial Bela Vista – rua Manoel Lins de Jesus;
- XVII. Creche Sorriso do Bairro Jardim Residencial Maria Angélica – rua 6244;



Prefeitura do Município de Lages

ESTADO DE SANTA CATARINA

- XVIII. Creche Sorriso do Bairro Maria Luiza - esquina da rua Luiz Matias com a rua Lauro Luiz Silva;
- XIX. Creche Sorriso Municipal Aristides de Oliveira Campalim - Bairro Morro Grande - esquina da rua Frei Silva Neiva com a rua 5151;
- XX. Creche Sorriso Municipal Maris Santa Ana - Bairro Morro Grande - rua João Lemos Machado;
- XXI. Creche Sorriso do Bairro da Penha - esquina da rua Emília Steffen com a rua Sempre Viva;
- XXII. Creche Sorriso do Bairro Popular - rua Artur da Costa e Silva;
- XXIII. Creche Sorriso do Bairro Santa Cândida - rua José Wilson Muniz;
- XXIV. Creche Sorriso do Bairro Santa Clara - esquina da rua João Arcedílio Mendes com a Av. Sociedade Esportiva São Bento;
- XXV. Creche Sorriso Municipal Eudalto Lopes de Sá - Bairro Santa Helena - rua Célio Batista de Castro;
- XXVI. Creche Sorriso do Bairro Santa Maria - rua José Soares Silvério;
- XXVII. Creche Sorriso do Bairro Santa Mônica - esquina da rua Luiz Floriani com a rua Fluminense;
- XXVIII. Creche Sorriso Municipal Alfredo Bianchini e Mathia - Bairro Santo Antônio - rua Maria Arlete da Luz;
- XXIX. Creche Sorriso Municipal Juarez Pereira da Silva - Bairro São Luiz - rua Salustiano Neto;
- XXX. Creche Sorriso do Bairro São Paulo - rua Iberto Nepomuceno;
- XXXI. Creche Sorriso do Bairro São Pedro - rua 8321;
- XXXII. Creche Sorriso do Bairro Triângulo - rua José Golin;
- XXXIII. Creche Sorriso do Bairro Universitário - rua Gama D'êça;
- XXXIV. Creche Sorriso do Bairro da Várzea - esquina da rua Salvador Pucci Sobrinho com a rua Cláudio Manoel da Costa;
- XXXV. Creche Sorriso do Bairro Vila Maria - rua Ito Zapellini Neto;
- XXXVI. Creche Sorriso do Bairro Vila Mariza - esquina da rua Jerusalém com a rua Santo Onofre;
- XXXVII. Creche Sorriso do Bairro Ypiranga - rua Bom Jesus.

Art. 2.º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos à 02 de fevereiro de 1998.

Art. 3.º - Revogam-se as disposições em contrário.

Lages 22 de maio de 1998.

Decio da Fonseca Ribeiro
Prefeito

ANEXO H – RESOLUÇÃO 004 DE 05 DE JUNHO DE 2018



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação
Conselho Municipal de Educação - CME



RESOLUÇÃO Nº 004, DE 05 DE JUNHO DE 2018.

ALTERA OS ARTIGOS 7º E 15º DA RESOLUÇÃO Nº 003 DE 07 DE ABRIL DE 2015, FIXA NORMAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES.

A PRESIDENTA DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES (CME), no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96, na Lei Complementar nº 412/2013, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação de Lages,

Resolve:

CAPÍTULO I DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 1º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito da criança de zero a cinco anos, a quem o Estado e a Família têm o dever de atender.

Art. 2º A autorização, o funcionamento e a supervisão das instituições de Educação Infantil, que atuam na educação de crianças de zero a cinco anos, públicas e privadas, serão regulamentadas pelas normas desta Resolução.

Parágrafo Único - Entende-se por instituições de Educação Infantil privadas, as enquadradas nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, nos termos dos Artigos 19 e 20 da Lei 9.394/96.

Art. 3º A Educação Infantil será oferecida em:

- I – creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos.
- II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos.

§ 1º Para fins desta Resolução, entidades equivalentes a creches, às quais se refere o inciso I deste artigo, são todas as responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a três anos, independente de denominação e regime de funcionamento.

§ 2º As instituições de Educação Infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos, onze meses e vinte e nove dias e também de quatro a cinco anos, onze meses e vinte e nove dias, em pré-escola, constituir-se-ão como Centro de Educação Infantil.

Página 1 de 8



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE
LAGES**

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação
Conselho Municipal de Educação - CME



§ 3º As crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais serão preferencialmente atendidas na rede regular de creches, pré-escolas e centros de educação infantil, respeitando o direito a atendimento adequado em seus diferentes aspectos.

**CAPÍTULO II
DA FINALIDADE E DOS OBJETIVOS**

Art. 4º A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (At. 22, Res. 04/2010).

Parágrafo Único – Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indissociáveis: educar e cuidar (Inciso VII, DCNEI 1999).

Art. 5º A Educação Infantil tem por objetivo produzir condições que garantam à criança o pleno exercício de seus direitos como sujeito ativo e em processo de desenvolvimento, através:

- I. da expressão e da formação da sua identidade sócio-político-cultural, mediante os princípios de individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (Res. 04/10 – At. 22, § 1º).
- II. da elaboração e da apropriação de sua autonomia;
- III. da garantia de seu bem-estar e de sua saúde;
- IV. da garantia de livre expressão e de manifestação de sua criação e de seu imaginário;
- V. do movimento, do contato com a natureza e da expressão corporal em espaços amplos;
- VI. do conhecimento científico e tecnológico; da brincadeira, da teatralidade, da musicalidade, da poesia, da historicidade e das artes plásticas;
- VII. da atenção individual enquanto ser social;
- VIII. da valorização e da ampliação de suas experiências e de seus conhecimentos sobre a realidade local e universal;
- IX. do fortalecimento do vínculo familiar.

**CAPÍTULO III
DA CRIAÇÃO E DA AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO**

Art. 6º Entende-se por criação o ato próprio pelo qual o mantenedor formaliza a intenção de criar e manter uma instituição de Educação Infantil, e se compromete a sujeitar seu funcionamento às normas do Sistema Municipal de Ensino.

Página 2 de 8



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE
LAGES**

Estado de Santa Catarina

Secretaria Municipal da Educação

Conselho Municipal de Educação - CME



§ 1º O ato de criação se efetiva para as instituições de Educação Infantil - mantidas pelo Poder Público ou pela iniciativa privada, comunitárias, confessionais ou filantrópicas - por manifestação expressa do mantenedor em ato jurídico ou declaração própria.

§ 2º O ato de criação a que se refere este artigo não autoriza o funcionamento, que depende da aprovação do Conselho Municipal de Educação.

Art. 7º Entende-se por autorização de funcionamento o ato pelo qual o Conselho Municipal de Educação permite o funcionamento da instituição de Educação Infantil, desde que atendidas todas as disposições legais pertinentes.

Parágrafo Único - O prazo para renovação da autorização de funcionamento será a cada 03 anos, conforme a disponibilidade dos conselheiros.

Art. 8º O processo para autorização de funcionamento será encaminhado ao Conselho Municipal de Educação, instituído de relatório de verificação in loco, da Secretaria Municipal da Educação, pelo menos 120 dias antes do prazo previsto para início das atividades, e deverá conter:

- I – requerimento dirigido ao Presidente do Conselho Municipal de Educação, subscrito pelo representante legal da entidade mantenedora (anexo I);
- II – registro do mantenedor, se da iniciativa privada, nos órgãos competentes: Cartório de Títulos e Documentos, Junta Comercial e Cadastro Geral dos Contribuintes do Ministério da Fazenda;
- III – documentos específicos exigidos para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, e públicas.
- IV – documentação que possibilite verificar a capacidade de autofinanciamento e prova de idoneidade econômico-financeira da entidade mantenedora e de seus sócios, consistindo de certidão negativa do cartório de distribuição pertinente, com validade na data da apresentação do processo;
- V – identificação da instituição de Educação Infantil e seu endereço;
- VI – comprovação da propriedade do imóvel, de sua locação ou cessão, por prazo não inferior a três anos;
- VII – planta baixa ou croqui dos espaços e das instalações;
- VIII – relação do mobiliário, equipamentos, material didático-pedagógico e acervo bibliográfico;
- IX – relação dos recursos humanos e comprovação de sua habilitação e escolaridade;
- X – previsão de matrícula com demonstrativo da organização de grupos;
- XI – proposta pedagógica;
- XII – plano de capacitação permanente dos recursos humanos;
- XIII – regimento que expresse a organização pedagógica, administrativa e disciplinar da instituição de Educação Infantil;
- XIV – laudo da inspeção sanitária e da vistoria do Corpo de Bombeiros;
- XVI – alvará expedido pelo órgão próprio da Prefeitura Municipal,
- XVII - cópia do Comprovante de Inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas - CNPJ.

Página 3 de 8



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE
LAGES**

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação
Conselho Municipal de Educação - CME



Art. 9º A desativação das instituições de Educação Infantil, autorizadas a funcionar, poderá ocorrer por decisão do mantenedor em caráter temporário ou definitivo, devendo atender legislação específica do Sistema Municipal de Educação.

**CAPÍTULO IV
DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Art. 10 A proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil, na forma da lei, tem garantia de fundamentação no pluralismo de ideias e na consequente concepção pedagógica (DCNEI/2010).

Art. 11 Ao elaborar sua proposta pedagógica a instituição de Educação Infantil deverá explicitar, obrigatoriamente, e nesta ordem, os seguintes incisos:

- I. história da instituição;
- II. processo de planejamento geral;
- III. avaliação institucional,
- IV. calendário escolar;
- V. características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;
- VI. concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem que a fundamenta;
- VII. fins e objetivos da proposta;
- VIII. plano curricular que estabeleça a inter-relação entre os conhecimentos produzidos e a realidade física e social, através de atividades que integrem o conhecimento das diversas áreas: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, bem como aspectos da vida cidadã;
- IX. organização do cotidiano de trabalho com as crianças (espaço, tempo e materiais);
- X. organização de grupos na relação professor/criança;
- XI. processo de avaliação do desenvolvimento da criança;
- XII. proposta de articulação da instituição Família e Comunidade;
- XIII. processo de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental;
- XIV. relação de recursos humanos, especificando cargos e funções e formação profissional;
- XV. forma de capacitação contínua dos profissionais;
- XVI. espaço físico, instalações e equipamentos, constando adequações para o atendimento a pessoas com deficiência (Lei da Acessibilidade nº 10.098/2000);
- XVII. regime de funcionamento.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

Estado de Santa Catarina

Secretaria Municipal da Educação

Conselho Municipal de Educação - CME



Art. 12 O regime de funcionamento das instituições de Educação Infantil será em período diurno em jornada integral ou parcial, de acordo com a proposta do Projeto Pedagógico, podendo ser ininterrupto no ano civil, respeitando os direitos trabalhistas e estatutários.

Art. 13 O currículo da Educação Infantil deverá assegurar a formação básica comum, respeitando as diretrizes curriculares nacionais, nos termos do artigo 9º da Lei nº 9.394/96, e o item 2.3 da Resolução 05/2010, do MEC/SEB.

Art. 14 A avaliação na Educação Infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção, mesmo que para acesso ao ensino fundamental, tomando como referência os objetivos estabelecidos para esta etapa da educação, o planejamento geral e a avaliação institucional.

Art. 15 Os parâmetros para a organização de grupos decorrerão das especificidades da proposta pedagógica e não excederão a seguinte relação educador/criança:

Crianças de zero a um ano	08 a 15 crianças / 01 professor e 01 auxiliar
Crianças de um a dois anos	08 a 15 crianças / 01 professor e 01 auxiliar
Crianças de dois a três anos	08 a 20 crianças / 01 professor e 01 auxiliar
Crianças de três a quatro anos	12 a 20 crianças / 01 professor e 01 auxiliar
Crianças de quatro a cinco anos	18 a 25 crianças / 01 professor

CAPÍTULO V DOS RECURSOS HUMANOS

Art. 16 A direção da instituição de Educação Infantil será exercida por profissional com curso superior completo na área da educação e capacitação em Gestão Escolar, no mínimo, de 40 horas.

Art. 17 O responsável direto por qualquer agrupamento fixo de crianças de zero a cinco anos, em atuação na relação direta criança/professor, é o professor de Educação Infantil, habilitado em curso de nível superior específico de licenciatura, com graduação plena em Pedagogia. E para a condição de auxiliar, exigido como habilitação mínima, a modalidade de Magistério oferecida em nível médio.

I – Será autorizada a funcionar somente a instituição de Educação Infantil com 100% (cem por cento) de profissionais habilitados nos termos do caput deste artigo.

II- Na inexistência de profissional com formação exigida no Art. 17, admitir-se-á, mediante autorização da Secretaria Municipal da Educação, a contratação temporária de professores não habilitados para atuarem na rede pública de ensino. (art 4º do Decreto 14.604-01/10/14).

Art. 18 O Sistema Municipal de Educação promoverá a formação continuada dos professores legalmente habilitados para o magistério, em exercício em instituições de Educação

Página 5 de 8



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação
Conselho Municipal de Educação - CME



Infantil, de modo a viabilizar formação que atenda aos objetivos da Educação Infantil e às características da criança de zero a cinco anos.

Art. 19 O Sistema Municipal de Educação promoverá o atendimento às crianças e suas famílias, num contexto de atenção multidisciplinar, com profissionais adequados e necessários para o atendimento, tais como: pediatra, nutricionista, assistente social e outros (DCNEI, inc VII).

Parágrafo único – A ausência desses profissionais no corpo de funcionários, poderá ser suprida mediante a assessoria e supervisão especializada através de convênios com instituições existentes na comunidade, como: universidades, postos de saúde, clínicas e outros (Res 04/10, Art 22, inc 4º).

Art. 20 Para a contratação de pessoal de apoio (merendeira, auxiliar de serviços gerais, vigia, porteiro), exigir-se-á que os candidatos para estes cargos, sejam no mínimo alfabetizados, conforme lei complementar nº 296/2007, que trata do plano de carreira dos servidores públicos municipais.

CAPÍTULO VI DO ESPAÇO, DAS INSTALAÇÕES E DOS EQUIPAMENTOS

Art. 21 Os espaços serão projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, respeitadas as suas necessidades e capacidades.

Art. 22 Todo imóvel destinado à Educação Infantil, pública ou privada, dependerá de aprovação pelos órgãos oficiais e competentes.

§ 1º O prédio deverá adequar-se ao fim a que se destina e atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente.

§ 2º O imóvel deverá apresentar condições adequadas de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento e higiene, em total conformidade com a legislação que rege a matéria.

Art. 23 Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil e conter uma estrutura básica que contemple:

- I - salas para professores, para profissionais do pedagógico-administrativo e de apoio;
- II - salas para atividades das crianças com boa ventilação, iluminação adequada, visão para o ambiente externo e com mobiliário e equipamentos adequados;
- III - espaços adequados, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;
- IV - instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para uso das crianças e para uso dos adultos;

Página 6 de 8



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE
LAGES**

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação
Conselho Municipal de Educação - CME



V - berçário, se for o caso, provido de berços individuais, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças;

VI - área coberta para atividades externas compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição.

§ 1º A área para as salas de atividades das crianças será de 1,30m² por criança atendida, conforme determinação da Organização Mundial da Saúde.

§ 2º Todos os espaços deverão atender as adequações necessárias de acessibilidade, conforme Lei nº 10.098/2000 (Lei Complementar /SC nº 170).

Art. 24 As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física, artística e de lazer, contemplando também áreas verdes.

**CAPÍTULO VII
DA SUPERVISÃO**

Art. 25 A supervisão, que compreende o acompanhamento do processo de autorização e a avaliação sistemática do funcionamento das instituições de Educação Infantil, é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, a quem cabe velar pela observância das leis de ensino e das decisões do Conselho Municipal de Educação, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 26 - Compete à Secretaria Municipal de Educação definir e implementar procedimentos de supervisão, avaliação e controle das instituições de Educação Infantil, promovendo a cooperação técnica na perspectiva de aprimoramento da qualidade do processo educacional.

Art. 27 - À supervisão compete acompanhar e avaliar:

- I - o cumprimento da legislação educacional;
- II - a execução da proposta pedagógica;
- III - condições de matrícula e permanência das crianças na creche, pré-escola ou centro de Educação Infantil;
- IV - processo de melhoria da qualidade dos serviços prestados, considerando o previsto na proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil e o disposto na regulamentação vigente;
- V - a qualidade dos espaços físicos, instalações e equipamentos e a adequação para as suas finalidades;
- VI - a regularidade dos registros de documentação e arquivo;
- VII - a oferta e execução de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, nas instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público;
- VIII - a articulação da instituição de Educação Infantil com a Família e a Comunidade.

Página 7 de 8



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE
LAGES**

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação
Conselho Municipal de Educação - CME



Art. 28 A supervisão cabe também propor às autoridades competentes o cessar efeito dos atos de autorização da instituição, quando comprovadas irregularidades que comprometam o seu funcionamento ou quando verificado o não cumprimento da proposta pedagógica.

§ 1º A supervisão que se refere este capítulo será exercida por comissão indicada pelo Conselho Municipal de Educação.

§ 2º As irregularidades serão apuradas e as penalidades aplicadas de acordo com a legislação específica do Sistema Municipal de Educação, assegurado o direito à ampla defesa.

**CAPÍTULO VIII
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS**

Art. 29 As instituições de Educação Infantil da rede pública e privada, em funcionamento na data da publicação desta Resolução, deverão integrar-se e adequar-se ao Sistema Municipal de Educação, em até 180 (cento e oitenta) dias, após publicação da presente Resolução.

§ 1º A integração e adequação serão acompanhadas e verificadas caso a caso, pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, que encaminhará ao Conselho Municipal de Educação parecer, baseado em relatório, que comunique o estágio de adaptação às disposições desta Resolução.

§ 2º O Conselho Municipal de Educação poderá diligenciar, a partir do parecer dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, comissão especial para verificação in loco do funcionamento da unidade de Educação Infantil para, posteriormente, quando julgada correta, conceder-lhe o devido credenciamento.

§ 3º À vista do relatório a que se refere o § 1º deste artigo, o Conselho Municipal de Educação poderá conceder prorrogação de prazo para a instituição de Educação Infantil sob análise para adequar-se às normas desta Resolução.

§ 4º O Conselho Municipal de Educação concederá inscrição para a instituição de Educação Infantil somente após aprovação de todos os requisitos legais.

Art. 30 Revoga-se a Resolução nº 003, de 07 de abril de 2015.

Art. 31 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua promulgação.

Sala das Sessões, 05 de junho de 2015.

CLÁUDIA MARIS COELHO PEZZI
Presidente do Conselho Municipal de Educação de Lages

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
LAGES - S/C**

Página 8 de 8

ANEXO I – ACORDO JUDICIAL DE 1º DE NOVEMBRO DE 2018

fls. 3081

MPSC MINISTÉRIO PÚBLICO
Santa Catarina

4º Promotor de Justiça da Comarca de Lages

**EXCELENTÍSSIMA SENHORA DOUTORA DESEMBARGADORA RELATORA DO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SANTA CATARINA.**Autos n. 0006494-61.2013.8.24.0039
SIG n. 08.2013.00131163-4

Trata-se de Ação Civil Pública ajuizada pelo **Ministério Público**, destinada a compelir o **Município de Lages** a regularizar a oferta de vagas em creches e pré-escolas públicas.

Conforme consta do documento anexo, as partes celebraram acordo sobre o objeto desta demanda, conforme documento anexo.

Assim, o Ministério Público requer a homologação do acordo, na forma do artigo 515, II, do Novo Código de Processo Civil, para que surta seus jurídicos e legais efeitos.

Lages, 6 de novembro de 2018.

[assinado digitalmente]
Fernando Wiggers
Promotor de Justiça e.e.

Página 1 de 1

Avenida Belisário Ramos, 3650, Centro – Anexo ao Fórum Nereu Ramos – Lages/SC - CEP 88502-100
Fone: (49) 3221-3584 - E-mail: lages04pj@mpsc.sc.brEste documento é cópia do original, assinado digitalmente por FERNANDO WIGGERS e Tribunal de Justiça de Santa Catarina - 50105, protocolado em 06/11/2018 às 09:18, sob o número WJGS18200261476. Para conferir o original, acesse o site <https://esaj.tjsc.jus.br/pastadigital/sq/abrirConferenciaDocumento.do>, informe o processo 0006494-61.2013.8.24.0039 e código 120F6DE0.



PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO



fls. 3082

Lages/SC, 01º de novembro de 2018.

OFÍCIO N. 2415/PROGEM/2018

Ao Excelentíssimo Senhor

FERNANDO WIGGERS

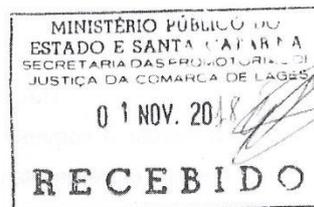
Promotor de Justiça

4ª Promotoria de Justiça da Comarca de Lages

Avenida Belizário Ramos, nº 3650, Centro

88.502-100 Lages/SC

URGENTE



Assunto: minuta assinada

Senhor Promotor,

Em atenção às tratativas iniciadas na reunião realizada no dia 17 de outubro, no gabinete da 4ª Promotoria de Justiça, segue acordo assinado.

Sem mais para o momento, aproveitamos o ensejo para renovarmos protestos de estima e consideração.

Respeitosamente,

M. K. J. K.
MARIANA KÖCHE MATOS BUTTENDORF

Procuradora do Município

MUNICÍPIO DE LAGES | ESTADO DE SANTA CATARINA

Rua Benjamin Constant, 13 | Fone (0xx49) 3221.1092 | Cep. 88501.900 | CNPJ 82.777.301/0001-90
www.lages.sc.gov.br | progem@lages.sc.gov.br

**EXCELENTÍSSIMA SENHORA DOUTORA DESEMBARGADORA RELATORA DO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SANTA CATARINA.**

Autos n. 0006494-61.2013.8.24.0039
SIG n. 08.2013.00131163-4

O **MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA**, por seu Órgão de Execução em exercício nesta Comarca, e o **MUNICÍPIO DE LAGES**, representado por seu Prefeito e Procuradores, vem, à presença de Vossa Excelência, nos autos em epígrafe, expor o que segue:

CONSIDERANDO que: "*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*" (artigo 205 da Constituição Federal);

CONSIDERANDO que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante, dentre outras, a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (artigo 208, IV, da Constituição Federal, com redação dada pela Emenda Constitucional n. 53/2006);

CONSIDERANDO que a Constituição Federal fixou a obrigatoriedade de manter a educação infantil, em creche e pré-escola, para crianças de zero até cinco anos de idade. Todavia, a Constituição do Estado de Santa Catarina foi além, aumentando em um ano a idade do público alvo, ou seja, para 6 (seis) anos de idade;

CONSIDERANDO que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), ao dividir as responsabilidades quanto à educação, atribuiu ao Município a incumbência de oferecer a infantil, em creches e pré-escolas,

in verbis:

Artigo 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - 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.

CONSIDERANDO que o §2º do artigo 208 da Constituição Federal:

"O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente";

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, no

seu artigo 1º, regulamentou a doutrina protetiva da criança e do adolescente, estabelecendo uma série de proteções políticas, sociais e jurídicas aos novos sujeitos de direitos. E especificamente sobre a educação, dispõe o artigo 54 da Lei n. 8.069/90:

Artigo 54. 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;

§1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

CONSIDERANDO que o disposto na Lei n. 9.394/96:

Artigo 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Artigo 30. A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Artigo 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

CONSIDERANDO os ensinamentos da doutrina:

Pelo novo estatuto, regem-se pelas disposições da Lei nº 8.069/90 as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular: do ensino obrigatório, de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. De atendimento em creche e pré-escola; de ensino noturno; de programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde; de serviço de assistência social; de acesso às ações e serviços de saúde; de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade (cf. art. 208). (CURY, Munir (coord.), ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COMENTADO. 6 ed. São Paulo: Malheiros, 2003. p. 670).

CONSIDERANDO que, na análise dos dispositivos que regem a tutela judicial dos direitos e interesses das crianças, a doutrina leciona:

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao enumerar as ações de responsabilidade resultantes do não oferecimento ou da oferta irregular de serviço público necessário ao cumprimento da proteção integral à criança e ao adolescente, fê-lo de forma enunciativa, exemplificativamente, tanto que o parágrafo único do art. 208 expressamente diz, ressaltando aquelas hipóteses que não excluem da proteção judicial outros interesses individuais, difusos ou coletivos, próprios da criança e do adolescente, protegidos pela Constituição e pela lei.

Nesse rol de ações visando a outros interesses próprios da criança e do adolescente protegidos pela Constituição e pela lei, enumeram-se: as ações destinadas a promover reformas em entidades de atendimento à criança e ao adolescente; ações destinadas a promover a construção de casas de abrigo e internação para crianças e adolescentes; ações na área da saúde visando a reforma e o correto funcionamento de unidades hospitalares; [...]; ações para garantir exames médicos laboratoriais; de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...].

[...]. Assim, a questão da legitimação passiva para as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referente ao não oferecimento ou oferta regular das atividades elencadas no artigo em comento, aponta no sentido do Município. (grifo inexistente no original). (CURY, Munir (coord.) op. cit. pp. 702/703).

CONSIDERANDO, sobre o assunto, o seguinte precedente do

Supremo Tribunal Federal, que, ao analisar situação análoga de Santa Catarina, decidiu:

RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO DIREITO CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO INFANTIL. ATENDIMENTO DE CRIANÇA EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA. DIREITO ASSEGURADO PELO TEXTO CONSTITUCIONAL (ART. 208, IV, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL). DEVER DO ESTADO. POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO PARA GARANTIR A EFETIVA CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL PÚBLICO SUBJETIVO.

1. O direito à educação revela-se como um dos direitos sociais mais expressivos e, nesse sentido, sua concretização implica num dever de prestação positiva que proporcione acesso pleno ao sistema educacional, neste compreendido o atendimento em creche e pré-escola. 2. A criança tem direito assegurado a atendimento em creche e pré-escola, nos termos do art. 208, IV, da Constituição Federal. Destarte, a inobservância do referido preceito constitucional pelos órgãos estatais competentes impõe o reconhecimento e a garantia de sua efetividade por intermédio do Poder Judiciário. 3. (...) É o relatório. DECIDO. O agravo não merece prosperar. É que o entendimento da instância judicante de origem está em consonância com a jurisprudência desta Suprema Corte, no sentido de que **a criança tem direito assegurado a atendimento em creche e pré-escola, nos termos do art. 208, IV, da Constituição Federal. Com efeito, o direito à educação revela-se como um dos direitos sociais mais expressivos e, nesse sentido, sua concretização implica num dever de prestação positiva que proporcione acesso pleno ao sistema educacional, neste compreendido o atendimento em creche e pré-escola. Destarte, a inobservância do referido preceito constitucional pelos órgãos estatais competentes impõe o reconhecimento e a garantia de sua efetividade por intermédio do Poder Judiciário. (...) A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública, nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental.** - Os Municípios - que atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil (CF, art. 211, § 2º) - não poderão demitir-se do mandato constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi outorgado pelo art. 208, IV, da Lei Fundamental da República, e que representa fator de limitação da discricionariedade político-administrativa dos entes municipais, cujas opções, tratando-se do atendimento das crianças em creche (CF, art. 208, IV), não podem ser exercidas de modo a comprometer, com apoio em juízo de simples conveniência ou de mera oportunidade, a eficácia desse direito básico de índole social. - Embora resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, determinar, ainda que em bases excepcionais, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas pelos órgãos estatais inadimplentes, cuja omissão - por importar em descumprimento dos encargos político-jurídicos que sobre eles incidem em caráter mandatório - mostra-se apta a comprometer a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional. A questão pertinente à "reserva do possível" Doutrina" (RE 410.715-AgR, Rel. Min. Celso de Mello, Segunda Turma, DJ de 03/02/2006) À derradeira, pontuo que não se verifica ofensa ao princípio da separação dos Poderes. Isso porque tado pelo respeito à Constituição, não transgride o princípio da separação de poderes" (MS 23.452, da relatoria do ministro Celso de Mello). Ex positis, nego seguimento ao agravo, com fundamento no artigo 21, § 1º, do RISTF.

Página 4 de 10

MPSC

MINISTÉRIO PÚBLICO
Santa Catarina

Procuradoria de Justiça da Comarca de Lages

Publique-se. Int. Brasília, 29 de março de 2012. Ministro Luiz Fux Relator
Documento assinado digitalmente (ARE 677008, Relator(a): Min. LUIZ FUX,
julgado em 29/03/2012, publicado em DJe-068 DIVULG 03/04/2012 PUBLIC
09/04/2012)

CONSIDERANDO que no Superior Tribunal de Justiça a questão também é pacífica:

PROCESSUAL CIVIL. RECURSO ESPECIAL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. OFENSA AO ART. 535 DO CPC NÃO CONFIGURADA. ALÍNEA "C" DO PERMISSIVO CONSTITUCIONAL. NÃO-DEMONSTRAÇÃO DA DIVERGÊNCIA. DIREITO A CRECHE E A PRÉ-ESCOLA DE CRIANÇAS ATÉ SEIS ANOS DE IDADE. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA. LEGITIMIDADE ATIVA DO MINISTÉRIO PÚBLICO. PRINCÍPIO DA INAFASTABILIDADE DO CONTROLE JURISDICIONAL. LESÃO CONSUBSTANCIADA NA OFERTA INSUFICIENTE DE VAGAS. 1. A solução integral da controvérsia, com fundamento suficiente, não caracteriza ofensa ao art. 535 do CPC. 2. Na ordem jurídica brasileira, a educação não é uma garantia qualquer que esteja em pé de igualdade com outros direitos individuais ou sociais. Ao contrário, trata-se de absoluta prioridade, nos termos do art. 227 da Constituição de 1988. A violação do direito à educação de crianças e adolescentes mostra-se, em nosso sistema, tão grave e inadmissível como negar-lhes a vida e a saúde. 3. O Ministério Público é órgão responsável pela tutela dos interesses individuais homogêneos, coletivos e difusos relativos à infância e à adolescência, na forma do art. 201 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. 4. Cabe ao Parquet ajuizar Ação Civil Pública com a finalidade de garantir o direito a creche e a pré-escola de crianças até seis anos de idade, conforme dispõe o art. 208 do ECA. 5. A Administração Pública deve propiciar o acesso e a frequência em creche e pré-escola, assegurando que esse serviço seja prestado, com qualidade, por rede própria. 6. De acordo com o princípio constitucional da inafastabilidade do controle jurisdicional (art. 5º, XXXV, da CF), garantia básica do Estado Democrático de Direito, a oferta insuficiente de vagas em creches para crianças de zero a seis anos faz surgir o direito de ação para todos aqueles que se encontrem nessas condições, diretamente ou por meio de sujeitos intermediários, como o Ministério Público e entidades da sociedade civil organizada. 7. No campo dos direitos individuais e sociais de absoluta prioridade, o juiz não deve se impressionar nem se sensibilizar com alegações de conveniência e oportunidade trazidas pelo administrador relapso. A ser diferente, estaria o Judiciário a fazer juízo de valor ou político em esfera na qual o legislador não lhe deixou outra possibilidade de decidir que não seja a de exigir o imediato e cabal cumprimento dos deveres, completamente vinculados, da Administração Pública. 8. Se um direito é qualificado pelo legislador como absoluta prioridade, deixa de integrar o universo de incidência da reserva do possível, já que a sua possibilidade é, preambular e obrigatoriamente, fixada pela Constituição ou pela lei. 9. Se é certo que ao Judiciário recusa-se a possibilidade de substituir-se à Administração Pública, o que contaminaria ou derrubaria a separação mínima das funções do Estado moderno, também não é menos correto que, na nossa ordem jurídica, compete ao juiz interpretar e aplicar a delimitação constitucional e legal dos poderes e deveres do Administrador, exigindo, de um lado, cumprimento integral e tempestivo dos deveres vinculados e, quanto à esfera da chamada competência discricionária, respeito ao due process e às garantias formais dos atos e procedimentos que pratica. 10. Recurso Especial não provido. (REsp 440.502/SP, Rel. Ministro HERMAN

Página 5 de 10

Avenida Belisário Ramos, 3650, Centro – Anexo ao Fórum Nereu Ramos – Lages/SC - CEP 88502-100
Fone: (49) 3221-3584 - E-mail: lages04p@mpsc.sc.br

Este documento é cópia do original, assinado digitalmente por FERNANDO WIGGERS e Tribunal de Justiça de Santa Catarina - 50105, protocolado em 06/11/2018 às 09:18, sob o número WJCS18200261476. Para conferir o original, acesse o site <https://esaj.tjsc.jus.br/pastadigital/sig/abrirConferenciaDocumento.do>, informe o processo 0006494-61.2013.8.24.0039 e código 120F6E7A.

BENJAMIN, SEGUNDA TURMA, julgado em 15/12/2009, DJe 24/09/2010)

CONSIDERANDO que o Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina não destoia:

AÇÃO CIVIL PÚBLICA. INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM CRECHE OU PRÉ-ESCOLA. NÃO ACOLHIMENTO PELO PREFEITO MUNICIPAL AO ARGUMENTO DE INEXISTÊNCIA DE VAGA. DEVER DO ESTADO DE GARANTIR ATENDIMENTO EDUCACIONAL. EXEGESE DOS ARTIGOS 208 e 227 DA MAGNA CARTA; 54, INCISO IV DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E 11, INCISO V, 22 E 29 DA LEI N. 9.394/96 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL). FALTA DE INTERESSE DE AGIR E VIOLAÇÃO DO DEVIDO PROCESSO LEGAL. PREFACIAIS AFASTADAS. GENITORAS, DOS MENORES, QUE NECESSITAM TRABALHAR FORA E NÃO TÊM COM QUEM DEIXÁ-LOS. SOLICITAÇÃO DE MATRÍCULA EM ESTABELECIMENTO PRÓXIMO DE SUAS RESIDÊNCIAS E EM PERÍODO INTEGRAL. DIREITO GARANTIDO PELO ARTIGO 7º, INCISO XXV DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. AGRAVO RETIDO INTERPOSTO CONTRA DECISÃO LIMINAR ANTECIPATÓRIA DOS EFEITOS DA TUTELA, SEM A OITIVA DO ENTE PÚBLICO. OFENSA À DISPOSIÇÃO DO ARTIGO 2º DA LEI N. 8.437/92, BEM COMO AO DEVIDO PROCESSO LEGAL. INEXISTENTE. EMBARGOS DECLARATÓRIOS. OPOSIÇÃO COM FINS DE PREQUESTIONAMENTO. CARÁTER PROTETATÓRIO NÃO RECONHECIDO. SANÇÃO INCABÍVEL. MINORAÇÃO, DE OFÍCIO DA ASTREINTE ARBITRADA POR OCASIÃO DA SENTENÇA. PREQUESTIONAMENTO DESPICIENDO DE DISPOSITIVOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E DO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL. FACE À ADEQUADA FUNDAMENTAÇÃO DO DECISUM. APELO PROVIDO, EM PARTE. "O Estado possui obrigação de inserir criança em creche, não podendo simplesmente colocar a mesma em uma "fila de espera" (ISHIDA, Válder Kinji. Estatuto da Criança e do Adolescente: doutrina e jurisprudência - 8ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007). "Sendo a educação um direito fundamental assegurado em várias normas constitucionais e ordinárias, a sua não-observância pela administração pública enseja sua proteção pelo Poder Judiciário." (RE-Agr 463210/SP, rel. Min. Carlos Velloso, j. em 6-12-2005). "A simples ausência de aplicação de uma dada norma jurídica ao caso sob exame não caracteriza, apenas por isso, violação da orientação firmada pelo STF. Para caracterização da contrariedade à Súmula Vinculante 10, do STF, é necessário que a decisão fundamente-se na incompatibilidade entre a norma legal tomada como base dos argumentos expostos na ação e a Constituição" (Reclamação n. 6.944, rel. Min. Cármen Lúcia, j. 23.6.2010. No mesmo sentido: AI 566.502- AgrR, rel. Min. Ellen Gracie, j.01.3.2011, Segunda Turma, DJE de 24.3.2011). "O prequestionamento faz-se despiciendo quando o julgador já encontrou, como no caso dos autos, fundamentação bastante em prol do decidido." (Apelação Cível n. 2011.089519-7, de Blumenau, Rel. Des. João Henrique Blasi, j. em 28.2.2012). "Fundada a decisão em uma premissa, por um raciocínio lógico não está o Tribunal obrigado a examinar as demais teses suscitadas pela parte que com ela sejam incompatíveis" (Resp n. 255.294, Min. Francisco Peçanh Martins; EDREsp n. 231.651, Min. Vicente Leal; Resp n. 243.709, Min. Aldir Passarinho Junior; EDAC n. 1996.006076-6, Des. Francisco Oliveira Filho). "Deve-se decotar a multa imposta no julgamento dos embargos de declaração caso não sejam protelatórios" (Resp. 1044990/RS, Ministro Relator João Otávio de Noronha, j. 1º/03/2011). (TJSC, Apelação Cível n. 2012.031406-1, de Brusque, rel. Des. Gaspar Rubick, j. 31-07-2012)

CONSIDERANDO que o **MUNICÍPIO DE LAGES**, pelo presente documento, reconhece a oferta irregular da educação infantil na rede municipal de ensino, atualmente com um *deficit* de aproximadamente 1.600 (mil e seiscentos) vagas em creches e pré-escola;

CONSIDERANDO que o **MUNICÍPIO DE LAGES**, pelo presente documento, declara ciência da possibilidade de bloqueio das contas públicas caso persista a oferta irregular da educação infantil na rede municipal de ensino;

CONSIDERANDO, por outro lado, as reais dificuldades financeiras por que atravessam os municípios brasileiros, em especial o **MUNICÍPIO DE LAGES**, o que dificulta sobremaneira a implantação imediata das políticas públicas criadas pelo legislador federal, muitas vezes sem a contrapartida financeira adequada para a concretização das obrigações impostas;

CONSIDERANDO, por fim, que o artigo 3º, § 2º, do Código de Processo Civil dispõe que "*O Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos*", e que "*A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juizes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial (§ 3º do mesmo artigo)*;"

O Ministério Público de Santa Catarina e o Município de Lages **RESOLVEM** celebrar acordo nos seguintes termos:

CLÁUSULA PRIMEIRA

Item 1. O **MUNICÍPIO DE LAGES** assume a obrigação de fazer, consistente na criação de 1.600 vagas na rede municipal de ensino infantil, da seguinte forma:

Item 1.1. Até o dia 31 de março de 2019, devem ser criadas 410 (quatrocentos e dez) vagas, distribuídas da seguinte forma: 240 (duzentos e quarenta) vagas no CEIM SLAN; 120 (cento e vinte) vagas no CEIM André Luiz; e, 50 (cinquenta) vagas no CEIM Ivo Pacheco;

Item 1.2. Até 31 de março de 2020, devem ser criadas mais 400 (quatrocentos) vagas;

Item 1.3. Até 31 de março de 2021, devem ser criadas mais 400 (quatrocentos) vagas; e,

Item 1.4. Até 31 de março de 2022, devem ser criadas mais 390 (trezentos e noventa) vagas.

CLÁUSULA SEGUNDA

Item 1. O MUNICÍPIO DE LAGES assume a obrigação de fazer de, a cada 6 (seis) meses, sempre nos meses de novembro e julho, lançar Edital de Chamamento para preenchimento das vagas na educação infantil;

Item 2. As partes ratificam, no que couber, os critérios para concessão de vagas na educação infantil municipal, estabelecidos na audiência de 15.5.2015 (fls. 497-498), nos seguintes termos:

1º) Atendimento de pessoas em situação de risco ou violação de direitos, objeto de apuração pela rede de proteção, CRAS, CREAS, Ministério Público, Vara da Infância de Juventude, entidades de acolhimento, ou seja, as situações em que se faz necessária a permanência da criança na creche durante o dia;

2º) Hipossuficiência da família, ou seja, são beneficiadas prioritariamente as famílias que recebem benefícios como o bolsa família;

3º) Atendimento das famílias cujos pais ou responsáveis (pai e mãe) trabalhem durante o período integral, impossibilitando a sua permanência com os filhos;

4º) Se um dos pais/responsáveis trabalhar durante somente meio período e o outro trabalhar em período integral, a criança permanecerá apenas meio período na creche;

5º) Atendimento de demanda na creche mais próxima da residência familiar, salvo quando não haja vagas, caso em que a criança será atendida no CEIM onde haja vaga disponível, sendo que a desistência da família em relação à vaga disponibilizada importará na exclusão da fila;

6º) Utilização dos referidos critérios apenas em relação às crianças que estão aguardando vaga na lista de espera, não abrangendo as que já estão inseridas na educação infantil, inclusive na hipótese da rematricula; e,

7º) Atendimento da demanda por ordem de antiguidade na inscrição

Página 8 de 10

no cadastro de credenciamento, caso duas ou mais famílias preencham os demais critérios;

8º) Persistindo o "empate" nos critérios acima, deverá ser realizado sorteio, com o chamamento prévio dos interessados para acompanhamento.

Item 3. Fica acordada a possibilidade de compensação das vagas criadas ao longo dos anos (**por exemplo: 1**) caso sejam criadas 500 (quinhentos) vagas no primeiro ano, no segundo ano poderão ser criadas 310 (trezentos e dez) vagas); e, **2**) caso sejam criadas 600 (seiscentos) no terceiro, no quarto ano poderão ser criadas 190 (cento e noventa) vagas;

Item 4. Em caso de descumprimento do referido cronograma, o **MUNICÍPIO DE LAGES** assume a obrigação de inserir as crianças da lista de espera na rede particular de ensino infantil, até o limite do número de vagas planejadas acima;

Item 5. Fica acordado que as vagas a serem criadas serão ofertadas em meio período de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias, matutino ou vespertino;

Item 6. Fica acordado que as vagas atualmente existentes permanecerão em período integral;

Item 7. Fica acordado a suspensão da exigibilidade da multa diária de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), fixada na sentença da Ação Civil Pública n. 0006494-61.2013.8.24.0039;

Item 8. Fica acordado que os atuais Gestores Públicos Municipais passarão a integralidade dos termos do presente acordo para eventuais novos gestores, no período de transição entre os mandatos (entre o resultado das eleições e a posse da nova gestão), mediante comprovação, a ser entregue ao Ministério Público em até 30 dias após o término do mandato;

Item 9. O presente acordo não exige o **MUNICÍPIO DE LAGES** do dever de fornecer vagas para criança em situação excepcionais, a exemplo de crianças que estejam acolhidas; e,

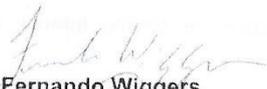
Item 10. O presente acordo não exige o **MUNICÍPIO DE LAGES** de, futuramente, criar novas vagas, caso haja aumento da demanda, nem tampouco de o **MINISTÉRIO PÚBLICO** exigir, mediante o uso dos instrumentos legais de que

dispõe, que seja cumprido o disposto na legislação pátria no que diz respeito à oferta de vagas na rede pública de ensino.

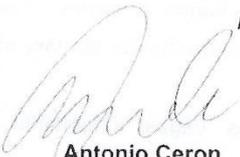
Ante o exposto, requer-se a homologação do presente acordo, na forma do artigo 515, II, do Novo Código de Processo Civil, para que surta seus jurídicos e legais efeitos.

Por fim, informa-se que, tão logo seja homologado o presente acordo, será instaurado, no âmbito da 4ª Promotoria de Justiça desta Comarca, o competente Procedimento Administrativo para fiscalizar o cumprimento do acordo aqui firmado.

Lages, 1º de novembro de 2018.


Fernando Wiggers

Promotor de Justiça e.e.

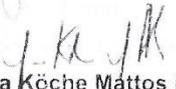

Antonio Ceron
 Prefeito Municipal


Agnelo Sandini Miranda
 Procurador Geral do Município


Ivana Elena Michaltchuk
 Secretária Municipal de Educação

Secretária Municipal da Educação
 Decreto 17.068

Secretário Municipal de Planejamento


Mariana Köche Mattos Buttendorf
 Procuradora do Município