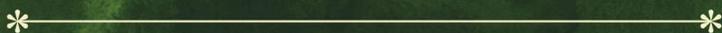


Roberto Sanches Mubarak Sobrinho (organizador)

Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadora)



O DIREITO DAS CRIANÇAS A TER DIREITOS:

infâncias e políticas para
a educação das crianças



**O direito das crianças a ter direitos:
infâncias e políticas para a
educação das crianças**

Ana Lúcia Goulart de Faria
Roberto Sanches Mubarac Sobrinho
(Orgs.)

**O direito das crianças a ter direitos:
infâncias e políticas para a
educação das crianças**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Lúcia Goulart de Faria; Roberto Sanches Mubarak Sobrinho [Orgs.]

O direito das crianças a ter direitos: infâncias e políticas para a educação das crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 191p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1332-3 [Digital]

1. Direito à educação. 2. Direitos da criança. 3. Políticas públicas educacionais. 4. Infância. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Foto da capa: Ricardo Stuckert

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

- 7 **Prefácio**
As crianças da educação infantil e seus direitos...
Bianca Correa

PARTE I

- 17 **Capítulo 1**
O direito das crianças a ter direitos como pressuposto de uma pedagogia da infância
Eduardo Pereira Batista
- 35 **Capítulo 2**
Contribuições pedagógicas para a garantia dos direitos das crianças: fundamentos, práticas e direitos em concomitância
Fabiana Oliveira Canavieira
- 57 **Capítulo 3**
O direito de participação política das crianças: perspectiva do cuidar e educar na educação infantil
Águida Cristina Gomes Pardiniho e Ana Elisa Spaolonsi Queiroz Assis.
- 77 **Capítulo 4**
Escola, exílio e hospitalidade: breves relatos e reflexões sobre educação e o período ditatorial brasileiro
Lígia Zambone Moreira

PARTE II

- 95 **Capítulo 5**
Infância e direito à educação: o acesso à educação infantil e os retrocessos do Plano Estadual de Educação do Amazonas
Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

- 121 **Capítulo 6**
Educação em direitos humanos e culturas infantis: sobre a formação de uma cultura de respeito da dignidade humana desde as infâncias
Crislei de Oliveira Custódio
- 145 **Capítulo 7**
O reconhecimento da função docente na primeira infância como forma de garantir o direito à integralidade da docência às crianças: revelações a partir do Movimento Somos Todas Professoras
Alexandre Tortorella Mandl
- 163 **Capítulo 8**
A educação infantil é direito? O reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal
Bárbara Cristina Hanauer Taporosky
- Posfácio**
- 183 **Violência jamais!**
- 185 **Discurso de Astrid Lindgren (1907-2002) ao receber o Prêmio da Paz em 1978**
- 189 **Sobre as autoras e os autores**

Prefácio

As crianças da educação infantil e seus direitos...

Bianca Correa

Desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), sob a inspiração dos ventos da redemocratização no país, bem como da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA/90), sob a inspiração da Convenção dos Direitos da Criança de 1989 (CDC/89), temos assistido ao reconhecimento, do ponto de vista legal, de um amplo conjunto de direitos das crianças de até 12 anos de idade e de adolescentes até os 18. Para os fins que aqui nos interessam, trataremos dos pequenos e pequenas até os seis anos de idade e dentre os muitos direitos reconhecidos nesse período, vamos nos deter naqueles que se referem à sua educação. Antes, porém, precisamos destacar o que consta na CF/88 e é reafirmado no ECA/90 quanto à prioridade em termos de definição de políticas públicas, valendo a pena transcrever o artigo 4o da segunda lei:

Art. 4o É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. **A garantia de prioridade** compreende:

- a) **primazia** de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) **precedência** de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) **preferência** na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) **destinação privilegiada** de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (Brasil, 1990, grifos nossos)

Em que pese esse profundo reconhecimento das crianças, discriminando-se de forma pormenorizada o que significa a garantia de prioridade, na prática o que ainda assistimos são cenas de desigualdades e violência nos mais diversos setores de nossa sociedade: na saúde, na educação, no lazer e até mesmo no direito à vida. Se não, o que dizer de nossas crianças indígenas que continuam morrendo por conta do garimpo ilegal em terras yanomami? Segundo dados da imprensa, em 2023, mesmo com uma série de medidas do governo federal, dentre 308 indígenas mortos, 104 eram bebês com menos de um ano, 58 tinham entre um e quatro anos e 13 tinham entre cinco e nove. E nossas crianças que seguem vítimas de balas perdidas em territórios bem delimitados: comunidades pobres onde a polícia entra atirando sem pedir licença?

Do ponto de vista do direito à Educação Infantil (EI), como se sabe, nossa legislação também avançou sobremaneira e hoje não há mais como contestar o fato de que qualquer família que queira uma vaga em creche para seu bebê ou criança de até três anos deverá ter seu direito atendido pelo poder público, pois ainda que a matrícula nessa fase da educação não seja obrigatória, sua oferta o é. Já para crianças na etapa legalmente denominada pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos, tanto a oferta quanto a matrícula são obrigatórias e o atendimento deveria atingir 100% da população nessa faixa etária em 2016. Todavia, mesmo nesse segundo caso os dados informados pelo Relatório do 4o Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2022 (Brasil, 2022) evidenciam que não atingimos esse percentual. Quanto às crianças de 0 a 3 anos, cuja meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 era de 50%, os dados evidenciam um alcance de apenas 37%.

Além do não atingimento das metas estabelecidas e da não garantia do direito reconhecido tanto na Lei maior, nossa Constituição Federal, quanto em outras que a sucederam, o Relatório mencionado também reforça um problema crônico de nossa sociedade escravocrata: as desigualdades de toda ordem. Assim, verificamos que em 2019 a diferença do acesso à creche

entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da população de 0 a 3 anos chegava a 27,3 p.p., ou seja, conforme os dados, em 2019 os 20% mais pobres atingiram uma taxa de 26,9% de matrícula, enquanto os 20% mais ricos perfizeram 54,2%.

Outra desigualdade significativa destacada pelo Relatório diz respeito às diferentes regiões do país. Assim é que, enquanto no sudeste de São Paulo atendia-se 50% das crianças em creche já em 2019, no norte o Amazonas atendia 14,1% e Roraima, apenas 11,8%.

Pois bem, queremos nossos bebês e nossas crianças pequenas vivas, saudáveis, plenas e na educação infantil. Mas, em qual Educação Infantil? Na Educação Infantil, o direito a ter direitos também é um desafio!

Na década de 1990, o MEC publicou uma série de documentos importantes para tratar da qualidade na Educação Infantil e, dentre eles, há um que até hoje é utilizado como referência para se discutir e avaliar a qualidade de unidades de EI: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”. Sua 6ª edição foi publicada em 2009 mantendo-se uma lista de direitos relativos ao trabalho na unidade que vale à pena reproduzir

Nossas crianças têm direito à **brincadeira** • Nossas crianças têm direito à **atenção individual** • Nossas crianças têm direito a um **ambiente aconchegante, seguro e estimulante** • Nossas crianças têm direito ao **contato com a natureza** • Nossas crianças têm direito a **higiene e à saúde** • Nossas crianças têm direito a uma **alimentação sadia** • Nossas crianças têm direito a desenvolver sua **curiosidade, imaginação e capacidade de expressão** • Nossas crianças têm direito ao **movimento em espaços amplos** • Nossas crianças têm direito à **proteção, ao afeto e à amizade** • Nossas crianças têm direito a **expressar seus sentimentos** • Nossas crianças têm direito a uma **especial atenção durante seu período de adaptação à creche** • Nossas crianças têm direito a desenvolver sua **identidade cultural, racial e religiosa**. (Campos, 2009, p. 13 - grifos meus)

Embora tal documento tenha mais de 20 anos desde sua publicação original, o valor de seu conteúdo não se perdeu e, como estamos em diálogo sobre o direito a ter direitos, ele nos informa sobre uma vasta gama de aspectos que no âmbito da creche e da pré-escola contemplam aquilo que poderíamos definir como uma educação infantil de qualidade.

Outro documento importante também revisado no ano de 2009 foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio das quais temos definições sobre concepções de infância, proposta curricular e educação infantil. Assim, conforme o documento, a criança interage desde que nasce com tudo ao seu redor, seja com os sujeitos seja com os materiais; ela vai atribuindo significados e desenvolvendo sua curiosidade na medida em que tempos e espaços vão sendo organizados para mediar a sua aprendizagem. Nesse sentido, ela deve ser o centro do planejamento curricular, tomada como sujeito histórico e de direitos, inserida em grupos e contextos culturais específicos. As creches e pré-escolas, por sua vez, para cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, precisam se tornar

espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (...) [Para] cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. (...) comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (Brasil, 2009, p. 13-14)

Outro aspecto destacado pelas DCNEI e que já constavam da LDB de 1996 se refere à formação profissional para atuar com as crianças em creches e pré-escolas, pois, sendo estas um local que possui “um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal” (Brasil, 2009, p. 4), devem funcionar apenas com “profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista (...)” (idem)

Finalmente, lembramos que segundo as DCNEI, que possuem caráter mandatório, os eixos estruturantes da proposta pedagógica devem ser o brincar e as interações.

Assim, creches e pré-escolas no Brasil deveriam garantir como direito de toda criança a configuração de espaços onde elas pudessem brincar, interagir, ter acesso à cultura mais diversa possível, a relações democráticas, sem preconceitos de nenhuma ordem e à educação e cuidado sob a responsabilidade de docentes, jamais de auxiliares ou congêneres. Mas, será que estamos garantindo esses direitos a nossos bebês e crianças?

Infelizmente as pesquisas nos têm informado que não! Cada vez mais cedo crianças têm sido submetidas a métodos de alfabetização ultrapassados que as colocam por horas sentadas a desenhar letras; municípios continuam comprando sistemas apostilados de ensino que submetem tanto professoras quanto crianças à realização de exercícios estereotipados e sem sentido; bebês são colocados em carrinhos ou em bebês – conforto e ficam inativos aguardando a próxima ação de “cuidado”; municípios continuam contratando auxiliares para atuar em creches com crianças de zero a três anos...

Temos ainda o desafio do acesso, que no caso do atendimento para bebês é ainda mais significativo e desigual ao longo do país e dentre as famílias mais pobres. O desafio é econômico, precisamos ampliar o financiamento, pois não há direito que se concretize sem

garantia de recursos condizentes. A educação infantil precisa se tornar prioridade de fato!

Além disso, há que se alterar a cultura nas unidades de educação infantil e com ela a lógica na formação inicial e continuada de docentes para atuar nessa etapa educacional. Também para isto é preciso recursos e é preciso priorizar o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI): o brincar e as interações. Por que não se pensar numa grande política de formação para uma cultura do brincar? Seria necessária uma boa dose de ousadia para sustentar uma política nacional de formação para o brincar... mas, penso que este é dos primeiros direitos que não têm sido plenamente atendidos.

Temos uma legislação e documentos sensíveis. Temos boas definições quanto aos direitos das crianças. Mas, para que o direito a ter direitos se fortaleça e se concretize, as crianças ainda precisam de nossas vozes. Elas certamente têm voz própria, falam e são potentes, entretanto, como disse Fúlvia Rosemberg (2015, p. 215), principalmente em relação aos bebês: “Crianças pequenas não dão mídia, não perturbam a ordem pública, não usam crack, não invadem propriedades públicas, não destroem propriedades privadas, não assaltam, não fazem passeata, não votam. Mas são cidadãs plenas.” Que possamos dar nossas mãos, nossas vozes, nossas letras e estarmos ao lado das crianças em defesa de seus direitos. É isto que o presente livro pretende! Boa leitura!

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei no 8069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. **Casa civil**. 1990.

BRASIL. Lei no 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Resolução no 5, De 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. Brasília, DF, 2022.

CAMPOS, Maria M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** (1ª edição Campos, Maria Malta e Rosemberg, Fulvia) . – 6ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.

ROSEMBERG, Fulvia. São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. *In*: ARTES, Amélia e UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fulvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

PARTE I

Capítulo 1

O direito das crianças a ter direitos como pressuposto de uma pedagogia da infância

Eduardo Pereira Batista

Introdução

É bastante conhecida a crítica que nós, do campo da educação infantil, fazemos à criança ideal que a psicologia educacional descreveu e normatizou em suas diferentes fases ou estágios do desenvolvimento. Por muito tempo, essa criança ideal sustentou, à maneira de uma ideia reguladora, diferentes práticas pedagógicas como, por exemplo, a organização das crianças por faixas etárias nas instituições de educação infantil. Muitas pesquisas e propostas pedagógicas também por muito tempo se orientaram por essa criança ideal. Era preciso observar atentamente as descrições de cada fase do desenvolvimento para planejar as propostas e avaliar as crianças. Ana Laura Godinho (2022) mostra que, na formação discursiva da psicologia educacional, a criança ideal descrita pela teoria do desenvolvimento foi inventada no século XIX com base em outras duas teorias, a saber, a teoria da recapitulação e a teoria da evolução das espécies. Para o discurso da psicologia educacional, que emergiu no fim do século XIX e entrou em declínio na segunda metade do século XX, a criança na qualidade de espécime da humanidade reproduzia em seu desenvolvimento os estágios da civilização humana. Ou seja, os estágios do desenvolvimento da criança seguiam passo a passo os estágios do desenvolvimento da humanidade, de modo que a recomendação para a educação infantil era a de conduzir a Inteligência das crianças de um estágio selvagem ou primitivo para um estágio

racional e civilizado (Godinho, 2020). “O discurso da psicologia do desenvolvimento é híbrido, nele as verdades das transformações vividas na infância e na adolescência não se separam da intenção de orientar as práticas educacionais” (Godinho, 2020, p. 835).

Com a crítica que surge a partir das abordagens interseccionais e dos movimentos identitários, percebemos também que essa criança ideal encobria as diferenças e os marcadores sociais das crianças. A criança deixa de ser vista idealmente, no singular, como um constructo teórico e passa a ser considerada, no plural, como sujeitos marcados por categorias sociais. Dessa perspectiva, não há uma criança, a criança, mas crianças: negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, periféricas, pobres, vítimas de violência, portadoras de necessidades especiais etc. A criança ideal em sua construção teórica não tem classe social, nem gênero ou raça. Ela é produto de uma ciência que postula a universalidade de seus conceitos. Sem essa crítica, poderíamos pressupor que a criança ideal é branca, de classe média, heterossexual e dotada de boa saúde física e mental. Contudo, segundo Asad Haider (2019), essa pressuposição é a forma prototípica da ideologia racial. A identidade branca e masculina é consagrada com status de neutra, geral e universal (Haider, 2019). Para inventar novas pedagogias para a educação infantil, é preciso abandonar essa criança ideal, postulada pela teoria do desenvolvimento, e problematizar as contribuições da psicologia educacional na formação docente (Godinho, 2020); e, ao mesmo tempo, considerar as crianças em suas diferenças e problematizar a forma prototípica da ideologia racial (Haider, 2019).

Essa crítica à criança ideal que aparece imaginariamente como branca e universal coloca um problema político de primeira grandeza para a educação infantil. Ao problematizar a criança ideal postulada pela psicologia do desenvolvimento e reivindicar o reconhecimento da diferença por meio da intersecção dos marcadores sociais, rompe-se com a lógica do consenso, a qual admite, sem mais, essa criança ideal como representação de todas as crianças. A crítica política dos movimentos identitários revela a política epistêmica da teoria do desenvolvimento, que

supostamente abrangeria a totalidade das crianças. Ao reivindicar o direito subjetivo de ser reconhecido pelo Estado a partir de suas identidades, os movimentos identitários colocam no centro do debate político a questão do direito. Quais corpos têm o direito de ser reconhecidos como cidadãos e cidadãs pelo Estado democrático de direito? Quais crianças têm o direito de ser reconhecidas como sujeitos de direito? Neste artigo, pretendo mostrar como a criança abstrata da *Convenção dos Direitos da Criança* (CDC) pode igualmente orientar as práticas educacionais, tanto quanto a criança ideal orientou as práticas educacionais desde a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, mas em uma direção oposta. Pensar a criança como sujeito de direitos nos permite orientar nossas ações pedagógicas no sentido de reconhecer as diferenças e os marcadores sociais. Pensar uma pedagogia que contemple a pluralidade das crianças e a heterogeneidade das infâncias pressupõe reconhecer o direito das crianças a ter direitos. “Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como ‘tempo de direitos’” (Rocha, 2000, p.31).

As declarações de direito em nome das crianças e sua dimensão rememorativa

Os direitos da criança que foram declarados, em 1959, pela Organização das Nações Unidas (ONU) não resultaram de uma assembleia de crianças, nem surgiram de algum movimento organizado por crianças. Esses direitos foram declarados para as crianças, e não por elas. O valor declarativo dos direitos da criança traduz a preocupação dos adultos pelas condições de vida das crianças. Trinta anos depois, em 1989, foi adotada pela ONU a CDC, sendo atualmente ratificada por 196 países. É inegável que tais direitos permitiram que, posteriormente, os Estados signatários pudessem positivá-los em forma de leis para que seus cidadãos e suas cidadãs viessem a gozar de suas prerrogativas como sujeitos de direito. Contudo, há um caminho longo a

percorrer entre a CDC e a garantia desses direitos no ordenamento jurídico dos Estados signatários. Quando uma instituição multilateral *em nome das crianças* declara quais sejam os seus direitos, é preciso ainda um grande esforço da sociedade civil e dos movimentos sociais para que o poder político de cada Estado cumpra o dever de garanti-los. Ainda que seja fundamental o reconhecimento dos direitos da criança, a promulgação de leis positivas não é capaz de assegurar a integralidade dos direitos. Ela é condição necessária, mas não suficiente para que seja possível efetivar o dever do Estado, da sociedade e da família na garantia dos direitos da criança.

Os direitos que foram declarados pela ONU não foram os únicos direitos declarados em nome das crianças. É sem dúvida a declaração mais importante e a mais representativa, mas não foi a única. Isso porque o direito é também um campo de disputa, que se constitui não apenas de litígios e disputas jurídicas, mas também de lutas políticas e reivindicações sociais. No Brasil, por exemplo, o médico higienista, Oscar Clark, declarou seis direitos da criança, 22 anos antes da ONU declarar dez direitos da criança. Oscar Clark foi inspetor médico chefe do serviço de inspeção médica e dentária escolar da capital federal, durante a gestão de Fernando de Azevedo como diretor geral da Instrução Pública, entre os anos de 1927 e 1930 (Rocha, 2005). Em seu livro *O Século da Criança*, publicado originalmente em 1937, o médico higienista declarava *em nome das crianças* o direito de vir sadia ao mundo; o direito de viver o primeiro ano de vida; o direito de ser protegida dos 2 aos 6 anos; o direito de ser bem alimentada; o direito de ser protegida na escola pública; e o direito de viver ao livre (Rocha, 2005). A partir do discurso médico higienista, essa declaração tal como proposta por Clark se desdobra em duas modalidades declarativas: uma biopolítica, que visava prioritariamente reduzir o risco de morte das crianças pobres; e outra disciplinar, que visava reconfigurar o espaço escolar a partir dos saberes da razão médica (Gondra, 2000).

Como nos lembra Carlos Jamil Cury (2000), as declarações de direito não caem do céu, mas antes têm referências históricas.

Segundo Odílio Aguiar (2016), os momentos mais cruciais da história das declarações de direito estão intimamente ligados à guerra, à violência, à fome, à miséria e ao sofrimento humano. As mais antigas dessas declarações de direitos têm referências revolucionárias e, conforme as análises de Hannah Arendt (2011), apresentam diferenças fundamentais. A primeira delas, a *Declaração de Independência dos Estados Unidos*, de 1776, ao romper com o pacto colonial, não buscava limitar o poder de uma monarquia decadente já bastante limitada no exercício do poder colonial, como aconteceu no Grito do Ipiranga, mas antes buscava estabelecer um novo modo de exercer o poder (Arendt, 2011). A eclosão de novas constituições que tomou conta dos Estados Unidos, após a *Declaração de Independência*, impediu, segundo Arendt (2011), que existisse um vazio de poder. Para Arendt (2015), o poder é sempre um potencial de poder, que passar a existir quando os seres humanos se reúnem no espaço de aparência para falar e agir em concerto. A possibilidade de um novo modo de exercer o poder que foi aberta, primeiro, pela vitória da luta armada das colônias americanas contra a Inglaterra e, com a *Declaração de Independência*, os Estados confederados puderam instituir seus ordenamentos jurídicos por meio dos quais podiam então constituir um novo governo. Para Arendt (2011), embora seja difícil identificar o elemento genuinamente revolucionário na criação de uma constituição, basta lembrar que qualquer movimento de libertação que não vier acompanhado pela constituição da liberdade recém-conquistada corre o risco de, após atravessar um imenso oceano a nado, morrer na praia. Por isso, na fundação dos Estados Unidos, a criação de uma constituição revela seu caráter revolucionário, porque não foi entendida como um ato do governo, mas a condição pela qual o povo podia constituir um novo governo e erigir um Novo Mundo (Arendt, 2011).

Ao contrário da versão americana, segundo Arendt (2011), a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, que foi proclamada, em 1789, durante a Revolução Francesa, defendia a existência de direitos fora e independentemente de um determinado corpo político. Na

versão francesa da Declaração, os direitos do Homem são equiparados aos direitos do Cidadão (Arendt, 2011). Assim, ao declarar que qualquer pessoa em razão de seu nascimento se tornava detentora de direitos inalienáveis, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* precisou lidar com a triste ineficácia de simplesmente não ser incorporada na lei positiva de uma série de Estados-Nações (Arendt, 2011). “O problema desses direitos sempre foi que só poderiam ser os direitos dos nacionais, e que eram invocados apenas como último recurso por aqueles que haviam perdido seus direitos normais enquanto cidadãos” (Arendt, 2011, p. 197-198). Ou seja, para Arendt, o problema da versão francesa da declaração dos direitos é que, ao derrubarem o *Ancien Régime*, os revolucionários colocaram o homem no lugar de deus e o povo no lugar do rei, de modo que o homem surgia como a fonte de todas as leis e o povo como origem de todo poder político.

A crítica de Hannah Arendt à versão francesa da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* consistia basicamente no fato de que, ao contrário da versão americana, não havia nenhuma garantia de que os direitos inalienáveis fossem objetivamente inscritos em uma constituição e salvaguardados por um Estado democrático de direito. O paradoxo da declaração de tais direitos inalienáveis do homem era o de que ela se referia a um homem abstrato, universal, e que, portanto, não existia em parte alguma como referente histórico da recém-descoberta dignidade do homem (Arendt, 2012). Poderíamos estender essa crítica à *Declaração dos Direitos da Criança*, uma vez que ela igualmente se refere a uma criança abstrata. Contudo, ao inscrever como dever da família, da sociedade e do Estado salvaguardar, no artigo 277, os direitos da criança e do adolescente na *Constituição Federal*, em 1988, e, posteriormente, ao estabelecer o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em 1990, o Brasil reconheceu objetivamente as crianças como sujeitos de direito.

Art. 277. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito

à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição, 1988).

O reconhecimento desses direitos na forma da lei, ainda que seja fundamental para orientar políticas que possam efetivamente garanti-los, não implica necessariamente que todas as crianças tenham seus direitos assegurados. A lei positiva estabelece a norma, cabendo às instituições o dever de salvaguardar os direitos. O reconhecimento das crianças como sujeitos de direito pelo ordenamento jurídico possibilita novas estratégias políticas de luta pela efetivação dos direitos das crianças. Assim, de acordo com Jamil Cury (2000, p. 567):

Declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país. É também um instrumento voltado à memória individual ou coletiva a fim de lembrar ou relembrar quem esqueceu de tomar ciência dos direitos (Cury, 2000, p. 567).

Se a dimensão rememorativa de declarar direitos permite expressar um modo de conceber as relações sociais dentro de um determinado território nacional, é porque permite expressar um modo de conceber uma redistribuição do bem comum dentro de uma comunidade política. Nesse sentido, de acordo com as análises de Claude Lefort (2011), as declarações de direitos nos permitem lembrar também dessa nova maneira de articular o poder e o direito, que só foi possível com o advento do Estado Moderno. Diferentemente do Antigo Regime, o direito e o poder não emanam mais do corpo do soberano. Eles estão desincorporados. O direito se torna objeto do discurso jurídico e o poder, objeto do discurso político. Essa nova articulação entre o direito e o poder se institui, segundo Lefort (2011), como efeito de ruptura. Graças a esses

fenômenos de desincorporação do poder e de desincorporação do direito, tornou-se possível declarar direitos e lutar por eles.

No Brasil, a promulgação da *Constituição Federal* e do *Estatuto da Criança e do Adolescente* faz lembrar a cada um/a dos/as cidadãos/ãs brasileiros/as de que as crianças têm direitos que devem ser garantidos pela família, pela sociedade e pelo Estado. Ao declarar o direito à saúde e à educação, por exemplo, lembramos de que a saúde e a educação não são privilégios de um grupo social em particular, mas um direito universal de todos e todas. Assim, a declaração dos direitos em nome das crianças delimita um horizonte normativo para que as instituições possam assegurá-lo e para que novas lutas políticas e reivindicações sociais possam instituir novos direitos, alargando esse horizonte. Mas o que podem as crianças na luta e defesa de seus próprios direitos? De que maneira as crianças podem lutar por si mesmas pela garantia de seus direitos? Essas perguntas nos interrogam sobre o estatuto de sujeito de direitos que é atribuído às crianças desde pelo menos 1959, com a *Declaração dos Direitos da Criança* pela ONU. Evidentemente, não se trata de responsabilizar as crianças pela objetividade do direito, isto é, pela instituição de leis e normas que possam garantir seus direitos. Interrogar o estatuto de sujeito de direitos que é atribuído às crianças consiste em problematizar a maneira como se dão as relações entre adultos e crianças, ou ainda, a maneira como os adultos consideram a faculdade das crianças de agir, e não apenas de interagir. Assim, ao perguntar o que podem as crianças na luta e defesa de seus próprios direitos, nos perguntamos de que maneira nos relacionamos com elas? De que maneira escutamos o que as crianças falam com seus corpos e suas palavras; de que maneira consideramos a exuberância expressiva das crianças como reivindicações de sujeitos de direito. Somente na condição de sujeito de direito, é possível pensar o direito das crianças a ter direitos como pressuposto de uma pedagogia das infâncias.

Os direitos da criança e a noção arendtiana de direito a ter direitos

À primeira vista, relacionar os direitos da criança com o direito a ter direitos pode parecer uma interpretação bastante redutora da noção cunhada por Hannah Arendt, em 1949, na obra *Origens do totalitarismo*. Noção que, aliás, segue sendo objeto de diferentes interpretações por grandes nomes do pensamento político contemporâneo (Duarte, 2020). A noção de um direito a ter direitos surge de passagem, como um *insight* no pensamento arendtiano, ao analisar o paradoxo dos direitos humanos na crise humanitária do pós-guerra. Arendt (2012) aponta para a fragilidade desses direitos que não tiveram força alguma para salvaguardar os direitos inalienáveis de milhares de apátridas e refugiados que, após terem suas cidadanias devastadas pela guerra, foram excluídos da categoria de humanidade. Pois, se os direitos humanos deveriam se estender à totalidade dos seres humanos, abarcar a humanidade inteira, a crise humanitária do pós guerra revelava que nem todos os seres humanos pertenciam à categoria de humanidade.

Segundo Arendt (2012), a categoria de humanidade que surgiu, no século XVIII, como ideia reguladora, na terminologia kantiana, entrou em colapso no século XX, com a emergência dos regimes totalitários e dos campos de concentração e extermínio. Essa categoria que orientou a ação política na direção da emancipação desde o século das Luzes, no contexto de dominação total, entrou em curto-circuito diante da catástrofe do pós-guerra. O abismo que separava os direitos inalienáveis do homem e qualquer possibilidade de salvaguardá-los à massa de seres humanos que vieram a existir na condição de refugiados e apátridas também separou o Estado-nação do fundamento de sua própria soberania. Não era mais suficiente o fato de ter nascido para que própria vida fosse a prerrogativa dos direitos inalienáveis do ser humano. Somente uma parte da humanidade podia se valer dessa prerrogativa. Desde então a categoria de humanidade passou a revelar sua inconsistência frente aos desafios do mundo moderno.

Para Arendt (2012), a derrocada dos direitos humanos corresponde ao declínio do Estado-nação. Com o advento da condição de refugiado e apátrida como fenômeno de massa, os direitos inalienáveis do ser humano se tornaram paradoxais, na medida em que “(...) o direito a ter direitos, ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade, deveria ser garantido pela própria humanidade. Nada nos assegura que isso seja possível” (Arendt, 2012, p. 406). Os crimes perpetrados pelos regimes nazista e estalinista mostraram que é absolutamente possível que uma humanidade altamente organizada e mecanizada conclua de maneira democrática, isto é, por decisão da maioria que convém liquidar uma parte de si mesma (Arendt, 2012). E nenhum corpo político, ainda que sua constituição fosse baseada na declaração dos direitos humanos, mostrou-se capaz de assegurar os direitos desses excluídos de todo e qualquer ordenamento jurídico na condição de apátridas e refugiados (Arendt, 2012).

Ainda que Arendt não tenha analisado em profundidade o mecanismo lógico-operativo do direito, de acordo com Roberto Esposito (2021), a pensadora alemã percebe a dimensão aporética desse dispositivo. O diagnóstico arendtiano revela que “[...] o direito admite em seu interior apenas aqueles que fazem parte de uma categoria qualquer – cidadãos, súditos, até mesmo escravos, pois não deixam de fazer parte de uma comunidade política” (Esposito, 2021, p. 83). Para que os excluídos possam ser incluídos pelo direito, eles precisam violar a lei, sendo assim colocados para dentro do direito na condição de fora da lei. Se um criminoso, depois de sua condenação, passa a ter mais direitos que antes de cometer um crime é porque a distinção entre culpado e inocente deixou de fazer sentido. Em um mundo que passou a contar como estratégia política com o extermínio em massa de grupos sociais, o campo de concentração e extermínio se torna o conceito liminar de um novo paradigma de governo. A noção de um direito a ter direitos põe em questão os conceitos de justiça e igualdade no campo do direito.

A respeito ainda dessa dimensão aporética do direito que a noção arendtiana de direito a ter direitos nos dá a pensar, Jacques Rancière (2018) afirma que, sob os escombros da categoria de humanidade, surge o tempo do humanitário, no qual a identidade imediata entre o humano e o não-humano, entre o incluído e o excluído, possibilita a gestão em escala planetária dos direitos humanos. O que emergiu desse contexto analisado por Arendt, segundo Jacques Rancière (2018), foi um sistema consensual que passou a representar a si mesmo como o modo do direito em face ao mundo do não-direito. Um sistema que surgiu na Europa com a pretensão de abarcar em seu interior a comunidade internacional, a cidadania do mundo e, por fim, a humanidade inteira, mas que, para tanto, depende de uma lógica gestionária dos direitos humanos, elegendo a partir de seus próprios interesses quais grupos desumanizados poderão ser humanizados por meio de ações humanitárias. Com isso, a noção de direito a ter direitos nos dá ver como esse tempo do humanitário configura uma partilha do sensível, na qual a distribuição entre as partes da humanidade se dá entre aqueles que fazem parte e aqueles não fazem parte da condição humana.

Poderíamos estender essa breve discussão em torno da noção arendtiana de um direito a ter direitos com as contribuições teóricas de Sheila Benhabib, Judith Butler, Giorgio Agamben, André Duarte, Bethânia Assy, Odílio Aguiar etc. Contudo, isso nos afastaria demasiado de nossos propósitos para esse capítulo. Ainda que de modo bastante abreviado, essa discussão nos dá uma pequena mostra do alcance e da fecundidade do *insight* de Arendt. A relação entre os direitos da criança e o direito a ter direitos nos permite pensar, dentro dos limites da cena pedagógica, a dimensão simbólica do direito na docência com bebês e crianças pequenas.

A dimensão simbólica do direito das crianças a ter direitos na educação infantil

A dimensão simbólica do direito está diretamente ligada à liberdade de expressão e pensamento. Escutar o corpo e a palavra das crianças como modos de expressão e pensamento legítimos de reivindicar seus direitos configura uma nova articulação entre o direito e o poder. Na condição de sujeito de direitos inalienáveis, as crianças desde o nascimento manifestam o direito como uma exterioridade que interroga os limites do poder. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, os adultos não podem fazer o que bem quiserem com elas, não podem simplesmente mandar e esperar com seu mando a sujeição e a obediência das crianças. A vontade dos adultos não é mais soberana diante das crianças, uma vez que devem ser consideradas como sujeitos de direito.

Nessa nova articulação entre o direito e o poder, os caprichos autoritários dos adultos podem corresponder a certas violações de direitos. Em muitas instituições de educação infantil, por exemplo, há um horário pré fixado na rotina das crianças para o sono e o descanso compulsórios. Esse horário geralmente tem a ver com a comodidade dos adultos. O horário do sono coincide, muitas vezes e não por acaso, com o horário de troca de turno dos adultos. É um gesto autoritário e coercivo impor a todas as crianças que, nesse horário, é hora do sono – e ponto final!; que ninguém pode se levantar do colchonete, nem conversar ou brincar sob o risco de penalidades futuras. Essa imposição que sujeita as crianças à vontade dos adultos pela intimidação e ameaça viola o direito que elas têm ao reconhecimento e respeito do tempo subjetivo, isto é, viola a dignidade da pessoa humana (Murta e Schilling, 2024).

A partir do reconhecimento formal da existência do tempo subjetivo e sua íntima ligação com o que há de mais pessoal e fundante de cada sujeito, sua ligação direta com a dignidade da pessoa humana se revela de maneira forte. Derivando da dignidade da pessoa humana, toca diretamente nos direitos humanos fundamentais, chamando

para si a indivisibilidade e a interdependência que lhes são características. Dessa maneira, torna-se um respeito obrigatório, uma vez que sua não observância representará afronta à dignidade da pessoa humana, ferindo direitos humanos fundamentais (Murta e Schilling, 2024, p. 96)

A emergência de um direito ao tempo subjetivo na educação infantil colide frontalmente com o tempo institucional da organização escolar. O reconhecimento e o respeito desse tempo subjetivo ao qual as crianças têm direito são fundamentais para uma pedagogia que recusa os parâmetros estabelecidos a partir da infância em situação escolar (Rocha, 1997). No Brasil, as pesquisas de Eloisa Rocha (1997), desde o final de década de 1990, foram pioneiras no sentido de apontar para a necessidade de considerar a criança a partir de seu tempo subjetivo e a infância como tempo de direitos. Por isso, segundo Rocha (1997), pensar uma pedagogia da educação infantil implica pensar criticamente o conceito de infância, ou seja, implica problematizar a infância idealizada pelo adulto como falta ou potencialidade e, dessa maneira, reconfigurar as relações de saber e poder entre adultos e crianças. A heterogeneidade da infância, sustentada por Eloisa Rocha (1997) como conceito fundamental para pensar uma pedagogia da educação infantil, é inconciliável com a homogeneidade do tempo homogêneo, que tende a ajustar a temporalidade das instituições com o tempo do trabalho e da produção (Rancière, 2014).

Ao reconhecer e respeitar o tempo subjetivo das crianças, uma pedagogia da educação infantil que considere a heterogeneidade da infância subverte a gramática do tempo homogêneo e orienta intencionalmente as ações pedagógicas no sentido de *dar*, ao invés de *perder tempo* com as coisas que interessam às crianças (lembremos de que o verbo interessar vem do latim *inter-essere*, que significa originalmente estar-entre e implica sempre uma relação com o outro e com um mundo de coisas que nos cerca). Reconhecer o que está entre as crianças como algo que importa, o que desperta o interesse e a atenção das crianças como algo valioso e

potencialmente educativo permite suspender o tempo homogêneo que costuma orientar as práticas e as ações pedagógicas nas instituições escolares. E tal suspensão possibilita uma abertura para novos modos de relação com o tempo e, portanto, outras possibilidades de vivenciar a temporalidade do estar junto.

Na gramática do tempo homogêneo, “todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo” (Barbosa, 2013). Ocorre que, como nos ensina o filósofo catalão Josep Esquirol (2009), quem dá tempo não o perde, mas antes ganha tempo. “Dar tempo é a exceção ao passar do tempo. A vida não diminui, ao contrário, aumenta, cresce ao dar [tempo]. Não perdemos tempo nem o deixamos passar quando damos tempo” (Esquirol, 2009, p. 92). Ao suspender a lógica do tempo homogêneo do trabalho e da produção, suspendemos também a ideia de que só importa aquilo que é produtivo, aquilo que serve para outra coisa que não seja ela mesma. Existe uma economia implícita na lógica do tempo homogêneo. Como não se pode perder tempo, valor de uma atividade muitas vezes não está nela própria, mas no excedente que resulta da visibilidade de uma produção objetiva. Nessa lógica, por exemplo, dançar só se for para apresentar na festa diante da família, se não é perda de tempo. O adulto investe seu tempo de trabalho no ensaio e na coreografia estereotipada para que as crianças no dia da festa sigam o mestre na presença de uma multidão de adultos, que estarão mais preocupados em garantir um bom espaço para filmar e tirar fotos que apreciar a expressão artística das crianças.

Era na contramão dessa lógica que Mário de Andrade enfatizava, em suas pesquisas folclóricas, a estreita relação entre educação e cultura (Faria, 2002). Conforme as análises de Ana Lúcia Goulart de Faria (2002) acerca dos parques infantis, inventados por Mário de Andrade em 1930 na cidade de São Paulo, o caráter educativo-não-escolar das propostas desenvolvidas com base na cultura exigia dos adultos muito preparo e muita pesquisa para

“que não tivessem nenhum ranço didático”. Poderíamos ainda nos dias de hoje, quase um século depois da experiência modernista dos parques infantis, aprender muito com essa iniciativa que, segundo Faria (2002), foi precursora do direito à infância. Uma das lições mais importante dessa iniciativa talvez seja a de que as crianças que frequentavam os parques infantis, em sua maioria filhas e filhos da classe operária, tinham assegurados os direitos à educação, à cultura e à liberdade de expressão antes mesmo da *Declaração dos Direitos das Crianças*. O direito das crianças a ter direitos estava prenunciado na iniciativa precursora de Mário de Andrade.

Uma pedagogia da infância sem nenhum ranço didático que possa fazer lembrar do modelo escolar é uma pedagogia que acolhe as crianças em nosso mundo comum, ao invés de tentar diminuir a distância entre o mundo adulto e o mundo infantil. Como se a criança tivesse, mesmo em sua negatividade, o direito de compartilhar o mundo adulto por meio da instituição escolar, cujas práticas e normas vão pouco a pouco docilizando esses corpos barulhentos e agitados. Porém, conforme Eloisa Rocha (1997, p. 28), “o ‘direito’ de compartilhar o mundo adulto representa de fato a ausência de direitos da criança, sobretudo da criança pobre”. Uma pedagogia da infância precisa reconhecer em si mesma, e não nas crianças, sua carência e negatividade. Admitir que não temos de antemão um conceito universal de infância, nem dispomos de uma teoria que descreva o que existe de singular em cada criança. Uma pedagogia da infância deve reconhecer sua posição de ignorância diante da singularidade de cada um e cada uma das crianças que compõe um coletivo infantil. Para saber algo dessa singularidade, é preciso estar atento às suas manifestações; demorar-se diante daquilo que nos interroga, sem pressa para dar um nome e um sentido à incompletude de nosso saber. Reconhecer a criança abstrata do direito possibilita uma abertura para escutar suas expressões, ações e falas como declarações de direitos.

À luz dessas considerações, podemos estender as análises de Claude Lefort (2011) acerca do paradoxo da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* para a *Declaração dos Direitos da Criança*. Para

Lefort (2011), os direitos dos homens são enunciados que pertencem a eles, mas aparecem por meio de representantes que enunciam seus direitos. Ocorre que se o direito é dos homens, então sua declaração também lhes pertence, sendo impossível separar o enunciado da enunciação. “Assim, os direitos não são simplesmente o objeto de uma declaração, é de sua essência declarar-se” (Lefort, 2011, p. 73). Com isso, na medida em que as crianças são reconhecidas por lei como sujeitos de direito, elas possuem não somente os direitos que foram declarados em nome delas, mas também o direito de declarar seus direitos. A eficácia simbólica da noção de direito das crianças nos permite perceber que o poder dos adultos não é sem limites. Ela denuncia a ilegitimidade e a ilegalidade dos abusos do poder na relação entre adultos e crianças. A recusa dos adultos em escutar o que as crianças têm a dizer sobre a coerência de suas regras e a legitimidade de seus mandos é também a recusa dos adultos em reconhecer as crianças como sujeitos de direito. Por isso, reconhecer o direito das crianças a ter direitos é um pressuposto para pensar uma pedagogia da infância que seja digna desse nome. Parafraseando Eloisa Rocha (1997), trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que reconheçam, nas diferentes manifestações do tempo subjetivo das crianças, suas declarações de direitos, pois a infância é também o tempo de direitos.

Referências

AGUIAR, Odílio. O paradoxo dos direitos humanos. **Revista Reflexões**. Fortaleza, ano 5, nº 8, jan./jul., p. 01-10, 2019.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad.: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2015.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad.: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Trad.: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov., 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 128/2022, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 62. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2023.

CURY, Carlos Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUARTE, André. O direito a ter direito como performatividade política: reler Arendt com Butler. **Caderno CRH**. Salvador, v. 33, p. 1-17, e020014, 2020.

ESPOSITO, Roberto. **Terceira pessoa**. Política da vida e filosofia do impessoal. Trad.: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

ESQUIROL, Josep Maria. **El respirar de los días**. Uma reflexión filosófica sobre el tempo e la vida. Barcelona; Buenos Aires; Ciudad del México: Paidós, 2009.

GODINHO, Ana Laura. O evolucionismo na psicologia educacional: uma análise historiográfica. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 03, p. 819-836, 2020.

GONDRA, José. Medicina, higiene e educação escolar. *In*: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HAIDER, Asad. **Armadilhas da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. Trad.: Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEFORT, Claude. Direitos do homem e política. *In*: LEFORT, Claude. **A invenção democrática**: os limites da dominação totalitária. Trad.: Izabel Loureiro e Maria Leonor Loureiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MURTA, Ludmila; SCHILLING, Flávia. O tempo da vítima e o tempo do direito: A emergência de um direito ao tempo. *In*: ENDO, Paulo; KOERNER, Andrei; VENTURA, Raíssa (Org.). **Ensaio crítico e experimentações em direitos humanos, democracia e memória**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **Desentendimento**: Política e filosofia. Trad.: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. Em que tempo vivemos? Trad.: Donaldson Garschagen. **Revista Serrote**. São Paulo, n. 16, mar., p. 203-223, 2014.

ROCHA, Eloisa Candau. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, nº 28, p. 21-33, jul./dez., 1997.

ROCHA, Heloísa Pimenta. A higienização da infância no “século da criança”. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens Infantis**: Outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

Capítulo 2

Contribuições pedagógicas para a garantia dos direitos das crianças: fundamentos, práticas e direitos em concomitância

Fabiana Oliveira Canavieira

Introdução

Muito vem sendo dito nos últimos 35 anos sobre o processo de reconhecimento do sujeito *criança* como ser histórico e de direitos. Seguindo uma perspectiva histórica que parte da modernidade até os dias atuais, por mais que o processo histórico siga uma certa linearidade com a sucessão dos anos, não significa que os fatos dentro do tempo sigam um modelo evolutivo, muito menos que a história da garantia dos direitos das crianças parta da ausência de reconhecimento, do abandono e do infanticídio, até a plena consolidação do status da *criança* como de sujeito jurídico e político.

Para abordar os direitos das crianças, pautarei em concomitância a categoria social infância, enquanto constructo sociológico do tipo geracional que envolverá os sujeitos reais na fase da vida que compreende entre o pós-nascimento aos 12 anos, com foco principalmente na primeira infância, do nascimento até os 6 anos de idade. Pensar infância e crianças em paralelo nos obriga ao exercício sociológico de abordar os aspectos formais da organização social próprias a essa etapa da vida, pensando nos sujeitos reais que vivem essa fase em um espaço e tempo determinado, sujeitos às condições materiais e subjetivas da existência humana. Pois, ao falarmos da garantia de direitos das crianças duas perguntas veem à tona: Quais direitos? Para quais crianças?

A intenção é abordar a conquista dos direitos das meninas e meninos refletindo como a trajetória no âmbito jurídico se entrelaça com concepções filosóficas e pedagógicas sobre a infância. Problematizando se as crianças conquistaram e gozam do estatuto jurídico, são reconhecidas e usufruem de cidadania ativa, como o topo da escala da conquista dos direitos, ou ainda não? Ou só algumas crianças? Não visio apresentar respostas, mas provocar reflexões. Partindo do princípio, que a conquista do direito das crianças, que não é a mesma trajetória da garantia dos direitos das pessoas adultas, pois, a conquista dos direitos sempre diferiram, se as pessoas são: homens ou mulheres, negras ou brancas, heterossexuais ou homossexuais, urbanas ou não, do norte ou do sul global e, se são, adultas ou não.

Não haverá espaço nesse artigo para aprofundar e revisar a pesquisa de doutoramento realizada por mim (Canavieira, 2019), visando apresentar um enquadramento pedagógico da história do direito das crianças ao longo do processo de construção de uma Pedagogia da Infância, mas desde já afirmo que esse paralelismo histórico, pedagógico e jurídico existe, e fundamenta a visão cultural que nos permitiu, e nos permite, a defesa desses direitos em vários âmbitos, para além dessas esferas científicas e institucionais. Trata-se de um lento processo de transposição didática de uma visão pedagógica crítica e emancipatória, buscando tornar a capacidade das crianças de exercerem seus próprios direitos de maneira ativa, uma agenda pública de toda a sociedade.

A educação e os direitos das crianças

Houve um tempo em que não se percebia a categoria *idade* como mais um dos critérios de discriminação social. Mas a história da infância mostra como as crianças por um longo tempo não eram reconhecidas, nem merecedoras de respeito, principal motivo da ausência e esquecimento delas nos sistemas de direitos mundo a fora, havia uma invisibilidade delas, mesmo que isso significasse em alguns lugares sua total inclusão na vida comunitária, a

ausência de especificidades denunciava a invisibilidade. As crianças não só precisam de seus próprios direitos, dada suas especificidades, como também, precisamos lembrar que gozam dos demais direitos humanos, e que os direitos se dão em concomitância.

Segundo Macinai (2013 e 2016) houveram duas principais rotas históricas de acesso ao tema dos direitos da criança durante o século XX, uma foi jurídica, a outra foi cultural. Retraçar essas duas perspectivas significa trazer à tona a complexidade das transformações socioculturais durante o século XX que permitiram o desencadeamento do processo de identificação e especificação da infância, das crianças e dos direitos delas.

A progressiva “inclusão” das crianças pelo/no mundo adulto – inicia-se no binômio abandono-infanticídio e passa por um longo processo de institucionalização das crianças, que tem seus primeiros registros por meio de “*Societates puerorum*” (Sadri, 2007) de pessoas associadas em torno da preocupação com sua educação (ainda que não formal), seguindo para a preocupação com os cuidados com as crianças em instituições de acolhimento e assistência, passando para o processo proteção, com a privatização da infância dentro das famílias, em concomitância com o início de seu processo de escolarização, inserindo-as no ofício de alunos/alunas. Mas, para entendermos essa trajetória de institucionalização, cabe-nos entender que as abordagens pedagógicas e filosóficas vão embasar o plano cultural e político do que virão a ser as conquistas jurídicas.

A compreensão da dimensão jurídica de acordo com Macinai (2016) precisa ser analisada dentro de um contexto social mais amplo, relativo às condições de vida das crianças no contexto mundial, o que também acontecerá no Brasil muitos anos depois, como por exemplo: quando da “configuração” do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, farei essa pontuação adiante.

No âmbito eurocêntrico, o autor italiano afirma que o fato das crianças começarem a trabalhar aos 7 anos, somado ao sofrimento material e insegurança existencial, exacerbados pelas

consequências da Primeira Guerra Mundial, construiu a dimensão material da gênese dos direitos das crianças no estágio anterior a uma codificação oficial. Ou seja, do início século XX até meados do século, após a Segunda Grande Guerra, as condições políticas e econômicas das nações europeias forjam a vulnerabilidade das crianças, essas condições foram o pano de fundo para a posterior luta por seus direitos.

Nas três primeiras décadas do século XX, a atenção social, política e jurídica concentrou-se em questões relativas à proteção e à regulamentação do trabalho infantil, uma vez que a extensão da proteção às outras áreas fundamentais dos direitos sociais, como educação, saúde e bem-estar, dependiam da integridade física das crianças, o que não era possível com elas exercendo atividades laborais. Considerando que, a inserção das crianças no mundo do trabalho é anterior a idade moderna, e uma das ideologias dessa mudança histórica, para o que vai ser denominado posteriormente apenas como modernidade, advinha da projeção de uma esperança na renovação humana, que passa a ser concentrada em uma fase da vida, na infância.

Na obra “Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico” (2013) o autor Emiliano Macinai professor da Università degli Studi di Firenze - UNIFI, com a qual seguimos em diálogo, argumenta que antes da dimensão jurídica, foi a dimensão cultural e, mais precisamente, a educacional que atuou como chave para abrir a mentalidade do século XIX, baseada no conceito de proteção e relacionado a ele de dever, o conceito positivo de direitos das crianças, que foi avançando gradualmente ao longo século XX.

Os paradigmas pedagógicos foram a porta de entrada, pois o processo educacional foi paulatinamente adotando por meio dos fundamentos teóricos uma prática pedagógica centrada nas crianças, essa foi a gênese da dimensão cultural dos direitos infantis.

Dando ênfase a essa ideia que defende que há uma raiz pedagógica na cultura dos direitos das crianças, mais especificamente, tendo a educação como via de acesso mais direta para a disseminação de uma abordagem dos direitos infantis que

se movia do pleno reconhecimento das peculiaridades das crianças em relação aos adultos, foi representada por teóricos educacionais como Rousseau, Comenius, Froebel, Janusz Korczak, Maria Montessori, Ellen Key, entre outros. Foi no campo da educação que se iniciou de forma profunda uma reformulação decisiva da relação adulto/criança que se desenvolveria no século seguinte em torno dessas características.

Ainda segundo Macinai (2016), como o qual faço coro, pensamos ser extremamente difícil compreender plenamente o significado dos conteúdos elaborados nos ordenamentos jurídicos internacionais do direito das crianças, se não se trouxermos à tona as circunstâncias que funcionaram como alimento e pré-requisito para a tradução dos jargões jurídicos em linguagem culturalmente aceita acerca das especificidades infantis que, começando com a renovação da relação educacional entre adultos/os e crianças, permitiu a disseminação de uma nova visão de infância. A humanidade da criança, suas conquistas, sua autonomia, a capacidade de desenvolver sua própria visão do mundo e da realidade, a necessidade de ser ouvida e o reconhecimento de suas singularidades.

Defender um panorama educacional aliando a uma perspectiva histórica visa fornecer um lastro para a ancoragem das garantias jurídicas, políticas e educativas que tenham a educação democrática como horizonte, para que possam garantir a concomitância dos direitos, das práticas e do entendimento acerca de como a cultura jurídica do direito das crianças e as concepções pedagógicas precisam continuar atuando em paralelo. Mesmo que nesse espaço se trate de um panorama teórico sucinto, ele auxilia a abrir um campo de visão, de possibilidades e potência, de perturbação de uma ordem dada, para apontar que outras formas de fazer educação da infância são viáveis, desejáveis e urgentes, essa educação precisa se fundamentar e consolidar os direitos das crianças. Tendo as crianças de pouca idade como protagonistas do exercício de seus direitos; essa é a defesa: de que eles e elas sejam partícipes política da construção de outra configuração não só de

práticas educacionais, mas também da própria sociedade e da democracia.

A trajetória da conquista do direito à participação infantil

Considerar a forma como as crianças adquirem direitos é uma encruzilhada com várias intersecções, uma delas, e que cabe destaque, são as discussões da Política de Reconhecimento, pois, por mais inseridas, autônomas e participativas que as crianças sejam, elas não se outorgam os próprios direitos, nem os adultos o fazem, a não ser quando legislam em causa própria, o que não é fenômeno atípico na realidade brasileira, mas o que também não é correto. Esse outro que ocupa o posto de garantir direitos, por vezes, pode ser aquele que cerceia esses direitos. Tal como na luta pela conquista do direito das mulheres ao sufrágio, ela contou com o reconhecimento por outros – do sexo oposto, de suas lutas e argumentos. No caso dos direitos das mulheres negras, muitas vezes esse outro, além de ser homem era branco (Davis, 2016). Com foco no desvelamento das identidades e pluralidades minoritárias, as crianças vão sendo inclusas no debate contemporâneo, relacionadas principalmente às pautas do movimento feminista.

O que estou buscando tangenciar ao mencionar a abordagem da Política de Reconhecimento diz respeito aos direitos conquistados para as crianças com bem pouca presença delas próprias, de suas formas de luta, reivindicações e argumentos, entre eles o choro, forma legítima de reivindicação e expressão, as manifestações de corpo inteiro, e das outras formas de linguagens infantis, como capacidade de narrar por diferentes meios e formas, que podem ser vistas e concretizadas nas culturas infantis (Barbosa; Canavieira, 2017), mas também pelos Estudos Sociais da Infância e das Crianças.

Adentrar na qualificação dos direitos infantis, nesse momento histórico, significa dirigir a atenção para aqueles direitos até pouco tempo desconsiderados, ou não garantidos, os direitos políticos e civis, pois, ao contrário do movimento de luta pela garantia dos direitos no mundo adulto, que, segundo T. H. Marshall (1967)

iniciam-se pela conquista dos direitos civis e trabalhista, partem para os políticos, para, por fim, chegar à conquista dos direitos sociais, e que segundo ele, esse processo de conquista é dividido segundo as *gerações de direitos*, de acordo com o tempo e a forma que foram sendo adquiridos. A mesma lógica não diz respeito ao movimento pelos direitos infantis que não segue a mesma trajetória “evolucional”.

No Brasil, desde a reabertura do país para estado democrático de direitos, até os dias atuais do início da segunda década do século XXI as reivindicações pela garantia dos direitos sociais das crianças têm sido diuturnas. Garantir-lhes saúde, educação, assistência social, acesso à cultura, entre outros direitos sociais, tomaram conta da agenda de reivindicações dos movimentos sociais, associações comunitárias e Organizações Não-Governamentais, que atuam com mais ou menos força de tempos em tempos. Penso que seja possível supor, e arriscar afirmar, que só a partir de uma garantia mínima do atendimento aos direitos sociais que conseguimos pautar a agenda de reivindicações em nome das crianças, e, por vezes, com elas próprias, de seus direitos políticos, o que também ainda não se constitui em uma realidade jurídica muito difundida.

Pensar, promover e defender, paralelamente aos direitos sociais, os direitos políticos e civis para crianças pequenas origina-se da incorporação da mudança paradigmática de nossos conceitos e representações de infância, “deixando” de ter a dependência das crianças como principal justificativa para todos os nossos atos em sua direção, passando a considerá-las como sujeitos que pensam, expressam-se, têm opiniões próprias, capacidade de agir e de articularem-se coletivamente. Pelo avanço desse paradigma, passamos a considerar a relação entre Proteção e Participação de forma dialética (Qvortrup, 2015), em que os direitos à proteção e provisão não se sobreponham ao direito de participarem da vida social.

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de

direitos, que, para além da proteção, necessita de margem de ação e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências. (Fernandes, 2009, p. 48. sic)

O respaldo internacional dos direitos fundamentais das crianças tem no documento da Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), votado e aprovado com unanimidade na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas ocorrida em 20 de novembro de 1989 em New York, o seu principal amparo e difusor. Para compreensão sobre como os direitos infantis são expostos, é interessante retomar o preâmbulo do Documento da Convenção, que revisa os princípios fundamentais das Nações Unidas e as disposições de vários tratados de direitos humanos que reafirmam a dignidade inerente “a todos os membros da família humana” e reconhece que os “direitos iguais e inalienáveis constituem o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1989, p. 3).

O documento afirma a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana desde o nascimento, que favorecem “o progresso social e instaura melhores condições de vida numa liberdade mais ampla”, ao mesmo tempo em que reafirma o fato das crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitarem de uma proteção e de atenção especiais, sublinhando de forma particular a responsabilidade fundamental da família no que diz respeito aos cuidados e à proteção das crianças e de sua infância. A CDC marca a história da inclusão das crianças na cultura dos direitos fundamentais.

Dos 54 artigos do documento da CDC, não facultativos aos países-membros ou signatários da Organização das Nações Unidas, três tratam especificamente sobre os direitos que fomentam a participação infantil, ou apresentam os condicionantes inerentes ao ato da participação, como: a livre opinião, a liberdade de expressão e direito de associação, dispostos assim:

Artigo 12 1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. Artigo 13 1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. Artigo 15 1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e liberdade de reunião pacífica. (ONU, 1989, p. 10 - 11)

Entendo a interpretação de direitos como a tratativa cultural da narrativa jurídica, pois, toda vez que a leitura de uma lei abre margem às interpretações e significações diversas, os direitos podem ser flexibilizados tanto para seu cumprimento quanto para seu descumprimento, e demonstram o clima sociocultural do espaço-tempo. Sendo assim, a meu ver, dois pontos dos artigos fazem pensar sobre como entendê-los e tencioná-los pela perspectiva infantil, tal como no artigo 12, quando profere que as crianças podem “exprimir suas opiniões sobre questões que lhes dizem respeito”, pode não ser evidente para alguns, mas quem deve escolher o que lhes diz respeito, ou não, são as próprias crianças. Cito um exemplo: para as crianças, a sexualidade pode ser um tema de seu interesse, e elas podem exprimir diferentes opiniões sobre o assunto. Tema que ainda é considerado inapropriado para as crianças segundo algumas pessoas adultas(os), fora o fato delas quererem e poderem opinar, uma afronta à autoridade da adultez, adultocêntrica.

Vejo que a articulação dessas categorias de direitos e sua relação direta com a autonomia infantil, questionando papéis de autoridade como sinônimo de uma imposição contrária, permite visualizar em que medida esses preceitos têm sido compreendidos e garantidos, tanto em um contexto social ampliado em que as crianças estão inseridas, quanto por sua compreensão e emprego dentro da área de Educação Infantil. Pois, a cultura de respeito às

suas competências advém primeiramente e principalmente do campo educacional (Macinai, 2013), daquelas e daqueles que passaram a conviverem cotidianamente com as crianças em creches e pré-escolas desde que essas se popularizaram. Sendo assim, não é um equívoco buscar tais princípios em estreita relação com a prática educativa nas instituições de educação e cuidado da primeira infância nas duas décadas iniciais do século XXI.

Mesmo que a CDC cumpra, em si, a função primordial da consagração dos direitos das crianças, ela teve a missão de fomentar a criação de regulação em jurisprudência própria e específica em cada país signatário da ONU. No caso brasileiro, serviu de ponto de partida para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), e o nosso Estatuto tem uma configuração que reflete o entendimento cultural da garantia dos direitos das crianças no Brasil, que naquele momento ainda tinha uma ênfase na garantia dos direitos sociais, fundados na proteção e provisão. Mesmo se tratando de um documento de mais de três décadas, a CDC ainda é passível de cotejamento por diferentes perspectivas analíticas, que vão da: sua abrangência, das omissões, da forma e da própria exequibilidade da CDC.

Mas, para quaisquer tipos de considerações que sejam feitas, as assertivas de Lansdwon (1998) fazem-se considerar, quando afirma que os artigos precisam ser vistos de forma articulada, não olhando para o artigo 12 de forma isolada ou estabelecendo uma hierarquia entre eles. O mesmo autor afirma que, em seu conjunto, os direitos constituem uma filosofia relativa ao respeito dos direitos das crianças em sua qualidade como seres humanos, reconhecendo a unicidade de cada criança tanto por suas características, como por seus interesses e necessidades (Lansdwon, 1998).

Quando esse autor profere que os direitos foram estabelecidos a partir da compatibilidade das necessidades da sociedade ocidental de formar uma nova geração com competência e destreza para participar desde já das sociedades democráticas, encontro em sua fala a contemplação da forma que penso a validade e o caráter propositivo que o documento ainda enseja, principalmente no que

concerne ao objetivo de problematizar as discussões acerca da participação infantil relacionando o debate ao âmbito da cidadania infantil e da educação democrática desde a pequena infância.

Faço a ressalva do sentimento de ausência que a CDC causa, por não articular ou retomar os princípios participativos inerentes aos artigos 12, 13 e 15, nos artigos 28 e 29, que tangenciam o direito à educação. Em nenhum momento, nesses dois artigos últimos, o direito de participação, livre expressão, associação e formação cidadã, ou mesmo valores democráticos, são considerados para serem vinculados ao direito educacional. Tal sinalização não diminui o mérito do documento e dos artigos em separado, apenas vislumbrei uma capacidade de potência de aplicabilidade deles de forma articulada.

O que é premente considerar, a partir dos excertos que se originam da CDC é o papel atribuído à participação infantil, enquanto cidadania participativa, como entendo e defendo. Para tanto, reputa-se à participação valor em si mesma, pois passa a constituir-se como condição para efetivar o discurso que impulsiona os direitos. Dessa forma, “a promoção dos direitos de participação assume-se como imperativos para concretizar a ideia da criança como sujeito de direitos” (Gama; Tomás, 2011, p. 2).

Nessa mesma direção, Trevisan argumenta que “a participação permanece um foco central da cidadania, uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo” e de ter a oportunidade de fazerem suas vozes e pontos de vista serem considerados (2015, p. 6).

No âmbito educacional, não se trata aqui de um debate inovador, no sentido de seu ineditismo, ao contrário, ele, por vezes, pode nos ocorrer como um *déjà vu*, se retomarmos as atribuições da educação nos ideais republicanos de formação do cidadão, e os debates de seus pressupostos, com a exigência de uma maturidade como capacidade política oriunda de uma preparação intelectual para o exercício da cidadania. Essa discussão remonta à filosofia clássica de Platão, e a divisão entre “aqueles” que podiam dedicar-se às atividades intelectuais, os cidadãos gregos, e os que exercitavam as atividades

práticas, os não-cidadãos. Ponderando que, desde o nascimento da democracia ateniense em IV a.C, quem eram esses cidadãos, e por quem a narrativa da cidadania foi construída, sabemos que nem estrangeiros, nem subalternos, nem mulheres, muito menos crianças, eram consideradas cidadãos e cidadãs.

Há na perspectiva sociológica uma forma de conceber a cidadania tal como postulado por T.H. Marshall (1967), quando defende um modelo de cidadania formal com correspondência estreita entre o cumprimento de deveres para o exercício de direitos. Portanto, para pensar pela ótica da garantia dos direitos das crianças do exercício político de sua cidadania, faz-se necessário ampliar o conceito de cidadania para que ele possa incluir a participação das crianças pequenas no campo político, para que assim possamos aprofundá-la pelo viés do campo educacional.

Quando abordo o tema da cidadania colocando-o em relação com o campo educacional, não estou com isso querendo afirmar que a educação é uma condição para o exercício dos direitos políticos das crianças, apenas concordando com o filósofo Jacques Rancière que, ao travar a sua discussão sobre emancipação e igualdade, temas inerentes ao debate democrático – mas também da forma como o autor entende e defende a educação não-transmissiva –, afirma que não vê na articulação dos conceitos de educação-cidadania o mote para pautar a necessidade de uma preparação para o exercício democrático, mas pronuncia conter na educação a potencialidade que demonstra ser a experiência educacional em si mesma um movimento político.

Quando, parte da literatura sobre cidadania, passa a contemplar grupos minoritários (Mouffe, 2003; Young, 2006), entre eles as crianças, ela passa a considerar, mesmo que de forma incipiente, o que viria a ser o exercício da cidadania pela perspectiva das crianças. Até o início do século XXI, era comum até no meio educacional tratar as crianças como cidadãos do futuro, um vira-ser-cidadão. A relação do exercício da cidadania com a capacidade de exercer o voto, como direito e dever, era automática, e só de posse da inserção dentro da lógica eleitoral e econômica

seria possível a vivência da cidadania plena. Sendo assim, só aos adultos estava outorgado esse direito. Como dito antes, assim como há diferentes maneiras e níveis de participação, há diferentes formas de compreender e denominar cidadania, que pode ser entendida como cidadania plena, universal, ativa, individualista, liberal e até cidadania íntima (Trevisan *apud* Plummer, 2015, p. 2).

Na teoria constitucional moderna (Dahl, 2012), o cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado, é o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal (Constituição, leis) que lhe confere, ainda, a nacionalidade como identidade não só jurídica como também cultural. Cidadãos são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundante da nação. Mesmo sem um panorama aprofundado dos usos e conotações do conceito de cidadania, é possível evidenciar que se trata de um campo em disputa, e que as crianças e seus defensores são agentes que travam uma batalha por posição dentro dele.

Parece-me que para as crianças participarem como cidadãs em nossa sociedade, precisam ser vistas também como agentes políticos, como pontuam Trevisan (2015) e Qvortrup (2010). Esse último apresenta sólidas ponderações sobre o tema, em seu artigo *Infância e Política*. Para Gabriela Trevisan, em sua tese de doutorado intitulada “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós” *Infância e cenário de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e cidade* (2014), a pesquisadora apresenta uma definição de cidadania que contemplaria as crianças como um conjunto de experiências subjetivas em esferas públicas e privadas em que os cidadãos constroem identidades coletivas e individuais, participando e influenciando essas esferas. Há em seus escritos passagens em que ela tenciona a participação política das crianças na escola e na cidade, como espaços socializadores da dimensão política, auxiliando as crianças a obterem diferentes fontes de conhecimento, de construção de identidade, de desenvolvimento de competências de negociação,

de liderança e de influência como processos políticos de tomada de decisão por parte delas próprias.

A ideia de criança como agente politicamente competente parece ter sido, nos últimos anos, alvo de interesses de investigação em diferentes domínios. No entanto, parece também ser pertinente recolocar algumas premissas, sobretudo em contextos em que a participação das crianças diz respeito a cenários promotores de codecisão. Estes serão entendidos aqui como os mais genuinamente próximos da construção da ideia de cidadania infantil, assumindo as crianças como competentes para analisarem situações, formularem argumentos, construir prioridades e, finalmente, construir decisão juntamente com os adultos nos contextos em que se inserem. (Trevisan, 2015, p. 8).

Assim exposto, argumento ser possível afirmar que a participação infantil se constitui como uma das expressões da ação política das crianças, sendo talvez a mais importante, pois garante a visibilidade dessas ações. As práticas participativas são assim entendidas como socializadoras das crianças na democracia da vida cotidiana e inserem-se no conjunto de práticas democráticas que podem e devem ser exercidas pelas crianças em seus contextos de vida, pela discussão de assuntos que lhes dizem respeito e/ou que sejam do seu interesse. Isso pode e deve acontecer em todos os lugares e tempos nos quais elas se inserem, sendo as instituições de Educação Infantil tidas como o *locus* privilegiado, por se constituírem como espaços especializados que acolhem essa faixa etária.

Da participação infantil às práticas pedagógicas democráticas

Adentrar aos espaços institucionalizados de educação da pequena infância, discutindo seus princípios educativos, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas, é, para alguns, adentrar no templo sagrado do cuidado, da afetividade, da sensibilidade, da proteção e da missão vocacional da condução das pequenas almas ao mundo letrado, responsável pela garantia do capital cultural e intelectual que as fará adentrar ao mundo do

trabalho, do consumo, da ascensão social e de inserção na “modernidade”. Salvo um tanto de ironia desta autora, a Educação Infantil tornou-se um espaço-tempo tão importante na contemporaneidade que as fontes de conflito, disputas e dissenso parecem não existirem. Quando, no meu entender, é justamente o contrário, ao constituir-se como espaço de relevância social para os diferentes sujeitos, de diferentes idades, ela atrai para si as disputas inerentes às diferentes concepções de mundo, de sociedade, da implementação do direito e da justiça e de educação da infância. Ou seja, dessa instituição é esperada uma prática integralizadora das multidimensionalidades dos indivíduos, ao mesmo tempo que os coloca em relação com o mundo social.

Muitas vezes, os conflitos inerentes a essa intencionalidade não são explícitos, pois parecem circunscrever-se apenas ao mundo das ideias; como os valores anteriormente mencionados, partilhados pela maioria de nós, ocidentais, adultos/os. Ou ainda, por não se vislumbrar no outro, infantil, criança, um outro, diferente, individualizado, capaz de autogestão, ao menos de suas próprias ideias, já que não de suas próprias vidas. Esse acordo tácito, que ainda vigora em algumas escolas da infância, pelo qual a educação das crianças já está “dada”; partindo da premissa que nós, adultos/os, sabemos de antemão o que é melhor para todas e para cada uma das crianças, é um dos condicionantes que visam legitimar e blindar dos questionamentos às práticas de controle, inclusive àquelas do arcabouço jurídico.

Diante da mudança paradigmática da garantia das crianças de terem direitos – que vem sendo levantada ao longo nesse livro –, instaura-se a desestabilização das bases de “certezas” há muito instituídas, principalmente dos governamentos revestidos de cuidado e proteção. E, em meio às instabilidades e incertezas, parece abrir-se um limbo teórico-prático, o qual os e as profissionais das instituições buscam preencher de quaisquer formas, pois é com concepções teóricas e procedimentos didático-metodológicos que convencionalmente se exerce a prática pedagógica. Essa sede por ocupar um lugar meio cheio e ao mesmo

tempo meio vazio (de certezas e incertezas), que acaba, na minha concepção, por ocultar os princípios políticos que regem as relações, as subjetividades e a práxis, seja ela de qual matriz pedagógica for. Afinal, não nos ensinaram nos cursos de Pedagogia a exercer nossa profissão a partir da escuta das crianças e da total garantia de seus direitos.

Destarte, para restabelecer algumas certezas, mesmo que não absolutas, venho defender que se inicie pela tomada de decisão dos valores políticos que promoverão as práticas pedagógicas. Aqui há uma escolha declarada de que os valores defendidos são os democráticos, de justiça e igualdade nas diversidades, exercidos pela participação ativa (social, política e popular) com pluralismos e liberdade. Tenho nas ponderações de Peter Moss (2009) um respaldo que permite pensar a pertinência desses valores e sua concretização através de práticas democráticas na Educação Infantil, quando argumenta:

Por que práticas democráticas são tão importantes, no geral e na educação infantil? A necessidade pode ser posta em poucas palavras. Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, **a democracia permite que a diversidade prospere**. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas. (Moss, 2009, p. 419, grifo meu)

As escolas de Educação Infantil são entendidas hoje como espaços destinados à vivência da infância em sua plenitude, necessitando ficar evidente que, quaisquer concepções de instituições dedicadas às crianças pequenas são e foram socialmente construídas, e “o que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro

delas” (Dahlberg; Moss; Pence; 2003, p. 87). Em uma forma de olhar que se assemelha aos propósitos da ideia da instituição de Educação Infantil como fórum, mas que a reinterpreta de forma diferenciada, Barbosa (2009) explicita: o conceito de espaços das crianças entende as escolas como sendo ambientes de várias possibilidades – culturais, científicas e sociais, mas também econômicas, políticas, éticas, estéticas, físicas – algumas pré-determinadas, outras não, algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças. Escola é prática ética e política, que se dá no debate, na construção de conhecimentos, como oficina e laboratório social e humano permanentes (p. 178).

A defesa da instituição de Educação Infantil como um fórum da sociedade civil seria o mesmo que defender uma escola democrática na Educação Infantil, ou há uma configuração que marcaria a especificidade da área? E, se antes de dar-lhe essa “abrangência”, ela pudesse ser pensada como um fórum das crianças, algo parecido com o sindicato das crianças, como apontado por Vasconcelos (2015). Gostaria de apresentar mais uma indicação da premência de transformação radical a ser feita quando se escolhe o caminho da educação democrática, e o tipo de mudanças que precisam ser feitas nessa etapa educacional para inseri-la nessa experiência educacional.

Esse apontamento suscita uma configuração de instituição educacional de forma bem diferente da qual se convencionou a “fôrma escolar”. A transformação radical passa pela gestão institucional, pelo currículo, pela prática pedagógica do exercício da docência, mas também pelas relações sociais vivenciadas por todas as pessoas, das diferentes idades, etnias, gênero e classes sociais que vivem a educação da infância, imbuídas da tarefa de garantir que as crianças exerçam plenamente seus direitos.

Considerações finais: o fim quem dá são as crianças

Nesta breve incursão pelas conquistas do direito das crianças a terem direitos, mas com destaque ao direito de participação, houve

uma tentativa de demonstrar as interseções complexas entre pedagogia, história, direitos humanos, política e cultura quando se aborda a visibilidade infantil, há muitos pontos de vistas, por vezes nos ocorre de pontuar apenas por um, provocando ausências analíticas que se dão justamente pela concomitância de abordagens e atuações na garantia desses direitos.

Ao pontuar os princípios da abordagem da política de reconhecimento, a ideia não é só afirmar a importância de promover a visibilidade da faixa etária enquadrando-a enquanto minoria social e buscando garantir direitos historicamente negados enquanto reparação histórica, mas também enfatizar a promoção das vozes infantis, não para ter participação apenas como sinônimo de escuta das crianças, mas para reconhecemos suas formas de expressão e de agência. As crianças não apenas têm direitos inalienáveis, mas também têm capacidade de expressar suas opiniões, ideias e necessidades, e é fundamental que sejam ouvidas e respeitadas nesse processo.

A construção do processo cultural que configura a perspectiva das crianças como sujeito jurídico dentro da nossa sociedade, continua em permanente disputa e elaboração. Como sabemos, mesmo após 30 anos da CDC o cotidiano de muitas crianças ainda demonstra a distância entre a narrativa jurídica e sua efetivação. O mesmo ainda acontece no âmbito educacional, em que o entendimento da mudança de paradigma pedagógico se faz alcança em maior proporção do que a efetivação das transformações do cotidiano educativo em termos da implementação de uma Pedagogia da Infância Democrática. O reconhecimento da necessidade de direitos específicos e de uma pedagogia específica, a nosso ver, são os princípios básicos da esperança de cumprir as promessas de melhoria nas condições de vida de meninos e meninas que o avanço dos conhecimentos científicos sobre a infância fomentou e fomenta.

Na era de uma nova e mais profunda consciência da responsabilidade que o mundo adulto tem para com as crianças, a premissa de que todos os direitos reconhecidos a meninos e

meninas envolve um compromisso correlato da sociedade adulta (família, escola, instituições públicas e Estado) para sua plena efetivação precisa ser sempre reafirmado, todas as necessidades das crianças precisa ser traduzido em um direito humano fundamental e um dever dos adultos/as e à sociedade como um todo, não só com um bom arcabouço jurídico, mas com boas instituições que atendam às demandas infantis, e que também apoiem as famílias e a maternidade.

Por fim, mas não mais importante, ao contrário. Ao levantarmos a bandeira dos direitos das crianças devemos considerar que, visamos garantir que adultos e crianças interajam enquanto sujeitos paritários, e isso tem uma dimensão enorme. Para tanto, as crianças não podem continuar sendo vistas apenas como objeto de direitos, mas sim como partícipes do processo de elaboração do arcabouço jurídico que lhes diz respeito, pois, toda a narrativa jurídica em torno das crianças construída até agora foi com a ausência delas própria no processo de elaboração do plano jurídico que lhe torna “sujeito” de direitos.

Referências

BARBOSA, M^a Carmen Silveira. Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil. *In*: VASQUES, Carla K.; SHILICKMANN, M^a. Sirlene; CAMPOS, Rosânia (orgs.). **Educação e Infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Unijuí: Ijuí (SC), 2009. p.169 – 180.

CANAVIEIRA, Fabiana O. **O fim quem dá são as crianças, e, às vezes, não tem fim**: concepções e práticas democráticas na Educação Infantil. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

CANAVIEIRA, Fabiana O.; BARBOSA, Maria Carmen S. Participação Infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. **Revista Zero-a-seis**. v. 19, n. 36, p. 361 – 378, 2017.

DAHL, Robert A. **A democracia e seus críticos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Bointempo, 2016.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes**. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

LANSDOWN, Gerison. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**. Nº. 36s. Fundacion Bernard Van Leer, La Haya, Paese Bajo, 1998.

MACINAI, Emiliano. Infanzia, diritti fondamentali, educazione. **Pedagogia Oggi/Rivista SIPED/anno XVI – n. 2**, p. 21- 24, 2018.

MACINAI, Emiliano. **Pedagogia e diritti dei bambini: uno sguardo storico**. Roma: Carocci editore, 2013.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Revista Psicologia**. São Paulo, v.20, no.3, p. 417 – 423, jul./set. 2009.

ONU - Organizações das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. 1989. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em: 08 de fevereiro de 2024.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Caderno de Pesquisa**, v.40, n. 141, p.777 – 792, Set/Dez, 2010.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n.1, p. 11 - 30, jan/abril 2015.

SADRI, Lucia. **Il Rinascimento dei Bambini: gli Innocenti e l'accoglienza dei fanciulli tra Quattrocento e Cinquecento**. Istituto degli Innocenti: Firenze, 2007.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direito das crianças**. Porto (Portugal): Afrontamento, 2011.

TOMÁS, Catarina; GAMA, Ana. Cultura de (não) participação das crianças em contexto *escolar*. Porto (Portugal), 2011. In: Educação, Território e (Des)igualdades. II Encontro de Sociologia da Educação. **Anais**. Disponível em: [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20\(n%C3%A3o\)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20(n%C3%A3o)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf) Acesso em: 03 abr. 2019.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós. Infância e cenários de participação: uma análise sociológica dos modos de co-decisão das crianças na escola e na cidade**. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2014.

VASCONCELOS, Queila A. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

Capítulo 3

O direito de participação política das crianças: perspectiva do cuidar e educar na Educação Infantil

Águida Cristina Gomes Pardiniho
Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

Introdução

Conhecido por seus textos provocativos sobre o repertório pedagógico, Jorge Larrosa em seu livro: “Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas”, dedica um capítulo às crianças, e ao tratar do enigma da infância inicia sua reflexão com os seguintes dizeres: “Às crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (Larrosa, 1999, p. 183).

Evidente fica nos parágrafos subseqüentes, o contraste proposto pelo autor entre a premissa anterior e todos os saberes acumulados por cientistas, especialistas, mídia e Estado, acerca do tema “infância”, transformando-o em objeto de estudo e de intervenção social.

Desvendando o enigma da infância, Larrosa (1999) nos evidencia crianças *capturadas* por nossas instituições sociais, de maneira tal que podemos explicá-las, nomeá-las, acolhê-las, ou ainda, sob leituras diversas, intervir sobre seus corpos de modo a reduzir aquilo que é lido pelo adulto como selvageria. Mas, o autor nos provoca: se todos os conhecimentos estão dados, qual seria então o enigma da infância e qual espaço reservamos para a sua alteridade e inquietude, ao novo e ao vazio, ao outro ou àquilo que escapa aos nossos saberes?

Dos conhecimentos adquiridos acerca do assunto infância, temos em Philippe Ariès (1986) um precursor, por ilustrar, do ponto de vista histórico, que durante a Renascença surgiu a ideia do que seria essa infância na Modernidade enquanto construção social, envolvendo instituições tais quais família, igreja e escola, em um longo processo no qual foi evidenciado o contraste entre criança e adulto.

Intrigante que duas décadas depois de Ariès (1986) tratar do nascimento social da concepção de infância (1960), Postman (1999) decretaria o seu desaparecimento, em um de seus livros mais notáveis, em 1982, no qual nos revela como a concepção de infância caminhou do total anonimato entre atenienses e gregos, passando depois por longo processo de escolarização e proteção dos segredos da vida adulta entre os romanos, até chegar à hostilidade nas sociedades atuais.

Postman (1999) aponta como ponto crucial ao que hoje se concebe como infância – enquanto distinção da vida adulta –, o pioneirismo romano em conceber a *noção de vergonha*, demandando uma nova percepção para com os pequenos, da necessidade de sua institucionalização e proteção dos segredos íntimos dos adultos, em especial, os sexuais. Avançando no tempo, o autor elucida, mediante os altos índices de erotização precoce e criminalidade infanto-juvenil da sociedade americana, como essa linha divisória atualmente está borrada.

A tomada de consciência sobre a necessidade de proteção das crianças na Modernidade, culminaria futuramente em legislações de âmbito mundial, a exemplo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 1989, sendo essa um “ponto de viragem”, segundo Marchi e Sarmento (2017), dada a alta relevância aos direitos de participação e de liberdade voltados à infância, além do fato de constituir-se em uma Convenção, forçando assim “os Estados signatários a aplicarem os seus princípios em leis e na ordem interna dos países” (p. 954).

Entretanto, o caráter essencialmente normativo da CDC (1989), somado ao não reconhecimento dos processos de sujeição das infâncias, bem como a falta de participação das crianças em um

documento que se propõe a solidificar direitos de participação, culminaram em uma idealização da infância enquanto concepção universal, passível de globalização e massificação, ficando marginalizadas aquelas apartadas dos preceitos ideológicos hegemônicos, eurocêtricos, e “sendo muitas vezes tematizadas como expressão de uma patologia social, senão mesmo de uma patologia ontológica” (Marchi; Sarmiento, 2017, p. 958).

Ao desconsiderar as crianças enquanto os grupos sociais mais afetados em virtude “da violência urbana, da degenerescência das relações de sociabilidade, da incerteza em face do emprego e das perspectivas de inserção futura no mercado de trabalho” (Marchi; Sarmiento, 2017, p. 957), e ao negar-lhes, bem como às suas famílias, a condição de sujeitos com direitos, a CDC (1989) acabou colaborando com a discriminação das classes sociais menos favorecidas da sociedade, ressoando em políticas de atendimento à infância que passam a ver a criança como meros objetos, submetidos aos ditames de programas e projetos políticos.

Profundamente interessado no tema infância e política, Qvortrup (2010) nos elucida como a CDC (1989), malgrado tratar em seu artigo 12 da liberdade das crianças para expressarem suas opiniões, limitou tal participação aos assuntos que lhes afetem diretamente; no mais, o documento não faz qualquer menção a possibilidade de manifestação política das crianças.

A ideia de que estruturas maiores podem influenciar a criança de maneira muito direta parece estar além das preocupações da Convenção. Outra razão está relacionada explicitamente ao fato de que a criança não teria competência para votar. A criança seria politicamente imatura (Qvortrup, 2010, p. 781).

Qvortrup (2010) acrescenta ainda o fato de autores de destaque no campo da Teoria Política, e no tema da Democracia, tais como Marshall (1950), John Rawls (1971) e Ralf Dahrendorf (1996) se calarem acerca da inclusão das crianças na participação política, ficando em evidencia seu desinteresse em tratar da temática;

conquanto, note-se que “o interesse se concentra exclusivamente na socialização política, ou seja, em como preparar melhor as crianças para se tornarem pessoas responsáveis politicamente” (Qvortrup, 2010, p. 781).

No âmbito nacional o cenário normativo não se modifica do que vivenciamos no campo internacional. Em termos de proteção da infância no Brasil, ao longo do século XX o esgarçamento vinculando-a ao tema da violência é destaque. Na década de 20, estamos com a expressão “criança perigosa” em voga, concomitante a um Código de Menores; apenas na década 40 se inicia um processo progressista com a criação do Serviço de Assistência ao Menor; mas é apenas depois da Constituição de 88, ao encontro da CDC (1989), que o discurso sobre as crianças enquanto seres sociais, de direito e voz se configura, o que não significa efetivação (ASSIS *et al.*, 2016).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), considerada uma das legislações mais avançadas do mundo pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2024), repete a palavra “participação” vinte e duas vezes ao longo do seu texto; mas apenas uma delas se refere a um tipo de participação política, aquele sobre entidades estudantis como o grêmio (art. 53, IV). As demais falam da participação da comunidade, da família e dos órgãos responsáveis pela proteção das crianças; do envolvimento com infrações ou crimes cometidos por adultos; de como deve ser uma oitiva que esteja associada aos seus direitos; da participação em espetáculos e em programas e políticas nacionais, mas como público-alvo, não como elaboradores ou avaliadores.

Com diversas modificações que buscam atualizar a legislação, sendo a última em 2023, nenhuma cuidou da efetiva participação das crianças na construção de suas políticas públicas; o parco espaço é garantido àquelas em idade escolar mais avançada e confinadas dentro de sua escola. Na contramão desse pensamento,

Muitos têm sido os contributos para pensar este papel das crianças enquanto agentes de mudança, como sujeitos participativos,

questionando-se de uma forma crítica a ideia de protecionismo subjacente a representações e práticas desenvolvidas com as crianças (Fernandes, 2022, p. 15).

A partir desse novo prisma, tornou-se urgente a reflexão sobre como anda a representação das infâncias dado um contexto de ataque às democracias e de negativa aos direitos humanos e sociais, somado ao “fortalecimento de uma agenda ultraconservadora e neoliberal no Brasil, que mesmo normatizando sobre os corpos infantis, também acaba abnegando sua proteção” (Pardinho; Assis, 2022, p. 57).

Participação política na Educação Infantil (EI) enquanto perspectiva do cuidar e educar

No capítulo no qual trata dos direitos políticos, a Constituição de 1988, despende uma parte considerável de seu texto, relacionando esse direito ao exercício do voto, enquanto garantia de “soberania popular” e “com valor igual para todos” (art. 14, CRFB/1988).

Curioso que de acordo com dados da PNAD-Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), foi considerado que em 2018, havia aproximadamente 35,5 (trinta e cinco vírgula cinco) milhões de crianças (pessoas de até 12 anos de idade) residindo no Brasil, número corresponde a 17,1% (dezessete vírgula um por cento) da população estimada naquele ano em cerca de 207 milhões, o que permite concluir que uma parcela significativa da população brasileira fica a margem do processo decisório por meio de votação, por não possuírem idade devida, inclusive sob argumento de sua incapacidade. Nesse caso vale questionar:

(...) se a competência é o principal critério para votar, é seguro então que todas as pessoas politicamente incompetentes são impedidas de votar, independente da idade? A sociedade seria prejudicada se crianças fossem eleitores? A criança (ou as crianças) sofreria(m)

algum dano, injustiça ou iniquidade por não terem acesso às urnas? (Qvortrup, 2010, p. 781).

Contudo, ao passo que abnegamos as crianças possibilidades de participação política em espaços públicos,

(...) os políticos continuam fazendo planos e projetos, os grandes shoppings continuam inovando seus catálogos, os produtores de espetáculos continuam fabricando novos produtos, os profissionais continuam melhorando suas práticas e os lugares em que acolhemos as crianças continuam aumentando e adaptando-se cada vez mais aos seus usuários (Larrosa, 1999, p. 183).

Ou seja, em uma sociedade adultocêntrica como a nossa, quem continua tendo protagonismo na decisão sobre os corpos infantis, são os adultos (Fernandes, 2022).

No Brasil, o fenômeno ao qual se assiste mais latamente, é do crescimento de tomada de decisão sobre os corpos infantis, inclusive por instituições que compõem o nosso Sistema de Justiça, tais como, Tribunais de Justiça; Ministério Público e Supremo Tribunal Federal, os quais, frequentemente, sob o argumento de proteção à infância e ao princípio de *dignidade humana*, emitem decisões judiciais desconsiderando a alteridade e singularidade das crianças, bem como sua condição enquanto seres socio-históricos e produtoras de cultura (Pardinho; Assis, 2022).

Afora que sob o discurso de proteção das crianças criamos sobre elas um olhar de subalternidade e incapacidade, de modo tal que essas ficam cada vez mais apartadas das decisões do mundo, equivocadamente entendido como exclusivamente adulto, principalmente nas dimensões política e econômica (Qvortrup, 2010).

Quanto ao direito à educação das crianças, em pesquisa recente do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, foi revelado que 47,3 (quarenta e sete vírgula três) milhões de crianças são atendidas pela Educação Básica brasileira. Realizando um recorte específico na Educação Infantil, o levantamento revela que foram

matriculados no mesmo ano, 4,1 (quatro vírgula um) milhões de bebês e crianças nas creches e pré-escolas nacionais.

Os dados citados, embora demonstrem a necessidade de luta contínua pela efetivação de direitos da infância, também mostram a força dos movimentos sociais ao pressionarem o Estado, ao longo dos anos 70 e 80, por legislações que focassem na infância (Rosemberg, 1984), sendo-lhes consignada, normativamente: i) prioridade absoluta nos direitos, pela Constituição de 1988; ii) consideração da criança em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, demandando proteção de toda a sociedade, conforme Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; e, iii) uma lei educacional contemplando as singularidades no atendimento, com qualidade na oferta, superando-se assim o caráter assistencial-higienista; feito alcançado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 (RCNEI).

Os quatro exemplos supracitados, em grande medida, integraram novos pontos de vista sobre o protagonismo das crianças, de tal modo que caminhamos em direção à superação da concepção da Educação Infantil como mero espaço de assistência e cuidado de bebês e crianças para sua valorização enquanto etapa e espaço educacional (RCNEI, 1988).

Indo além, já que no Estatuto da Criança Adolescente se fez definida a Educação Infantil enquanto “preparo para o exercício da cidadania” (art. 53, ECA/1990), oito anos depois a RCNEI chegou reconhecendo a relevância dessa na “implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o **exercício da cidadania** das crianças brasileiras” (RCNEI, 1988, p. 13) (grifos nossos).

Retirada a condição do “vir a ser” da criança e de sua cidadania, desviamos nosso olhar da ideia de sua incompletude, pois, a um só tempo, podemos vê-las como vulneráveis mas competentes para falar sobre si, cabendo então um novo lugar para sua participação social, para a função da educação infantil e acerca das possibilidades de trabalho e escuta aos interesses e

necessidades das infâncias, inclusive entendendo também as creches no contexto das escolas enquanto espaços privilegiados na promoção do encontro entre pares – sejam bebês e/ou crianças pequenas – e na organização de coletivos de infâncias.

Para tanto, a escuta das crianças e sua participação ganha lugar nos estabelecimentos de educação infantil enquanto dimensão do indissociável binômio cuidar-educar, entendida a capacidade das crianças em estabelecer novos conhecimentos e interpretações de mundo, para então constituir sua identidade autônoma.

Ademais, para além dos muros escolares, somente a representação já não basta, é preciso antes garantir colegiados nos quais as crianças sejam ouvidas e tenham força decisória.

Em alguns países, foram criados ministérios da infância. É lá, supõe-se que são elaboradas a política e as políticas para a infância. Nenhuma dúvida quanto a isso. Contudo, é preciso considerar que as decisões tomadas nos ministérios das finanças, da habitação, dos transportes, do planejamento urbano e em outros ministérios mais amplos têm um impacto muito maior na infância do que as de um órgão exclusivo para as crianças (Qvortrup, 2010, p. 785).

Portanto, para que um cenário de participação das crianças fosse realmente factível e efetivo, seria preciso também o discernimento entre políticas que visam e tratam das infâncias, daquelas nas quais dando tratativa aos direitos dos adultos (pais, familiares, etc.) resvalam nas crianças e nas infâncias. Pertinente seria mediante tal conhecimento, garantir espaço de fala às infâncias em ambas as circunstâncias, e mais, consolidar espaços educacionais para o letramento político.

O letramento para a cidadania por meio da apresentação das instâncias de poder

Em linhas gerais, a Educação Infantil tem se aberto aos debates acerca da superação da ideia de “adaptação” da criança ao espaço

educacional, sob a compreensão de que cabe aos profissionais que atendem as infâncias proporcionarem a essas, momentos de acolhimento (Staccioli, 2013).

Nessa mudança de concepção, os profissionais da educação não mais deverão condicionar as crianças a espaços e tempos rígidos, mas acolher suas singularidades e alteridades e, por conseguinte, garantir seu protagonismo (Staccioli, 2013), ponto demandante de uma escuta atenta aos anseios individuais e coletivos de cada turma.

Na vivência narrada a seguir, situamos uma turma composta de vinte crianças entre três e cinco anos de idade, convidada a ter protagonismo nas escolhas cotidianas, mediante as diferentes propostas realizadas ao longo do período (das 7h às 11h), com momentos divididos entre livres e momentos dirigidos pela professora.

Existia no percurso exposto a preocupação em ampliar a autonomia e efetiva participação das crianças quanto às decisões que impactavam o cotidiano do coletivo, vez que, no geral, as escolhas realizadas ocorriam mediante ao já proposto, portanto, faltava possibilitar à turma espaços de manifestação conjunta de desejos e interesses, estabelecer combinados coletivos, e mediante a tais levantamentos “vivenciar, pesquisar, estudar possibilidades expressivas para ampliar nosso universo de opções” (Friedmann, 2014, p. 17).

O processo desenvolvido no contexto apresentado pode ser chamado de Pequenos Anseios Cotidianos, divididos em 4 (quatro) casos vivenciados pela turma em questão, analisados sob o prisma do neoinstitucionalismo (Frey, 2000), na literatura sobre políticas públicas.

Na língua inglesa, as diferentes dimensões políticas poderão ser nomeadas por: *polity*, *politics* e *policy*. Tais termos são utilizados recorrentemente na bibliografia sobre políticas públicas sob a seguinte compreensão: *polity* é pertinente às estruturas do sistema governamental, inclusive as administrativas (governo, Congresso, sistema judiciário, etc.); *politics* se relaciona ao jogo político (eleições, partidos políticos, jogos de interesses e de poder, etc.),

enquanto *policy* se assenta na dimensão da governança e sua solidificação por meio de políticas públicas (Frey, 2000); compreende-se que nas propostas apresentadas a seguir, as crianças tiveram a possibilidade de se aproximar de alguns desses três processos.

Pequenos anseios cotidianos

1. O caso dos triciclos

Sob o intuito de acolher as crianças e efetivar seu protagonismo, temos dentre as práticas pedagógicas, uma proposta comum nas creches e pré-escolas da cidade de Campinas-SP, qual seja a escolha do nome da turma ou da mascote. Prática que, geralmente, ocorre por meio da constatação de interesses comuns das crianças de determinada turma.

Para os bebês, por exemplo, essa escolha decorre da observação e escuta atenta dos educadores que mediante manifestação dos pequenos adotam um nome para o grupo; para as turmas com crianças maiores, além da observação acolhemos as sugestões dadas por elas e em seguida realizamos eleição.

A votação do nome da mascote e da turma possui diversas nuances, em um longo processo envolvendo a participação das famílias; o levantamento de sugestões das crianças; o aumento da autonomia mediante a escolha de cada um; a atenção ao sentimento de frustração daquele que não teve sua sugestão contemplada; etc. Sendo também uma rica ferramenta para trabalhar junto às turmas algumas das dimensões da política (*politics*).

No ano de 2023, o projeto ganhou outras dimensões ao acompanhar as indignações de um agrupamento 3, nomeado pelas crianças, mediante votação, de Turma das Cores. As estratégias metodológicas junto à turma foram de rodas de conversa, observação, textos coletivos e fotografias.

O aprofundamento no projeto de apresentação de dimensões políticas e esferas de poder teve seu início quando o grupo se mostrou

inquieto quanto à falta de triciclos condizentes com a idade e tamanho das crianças dos agrupamentos 3. Esse sentimento ganhou robustez e força entre as crianças, dentre essas, uma se manifestou:

– Assim não dá! A torneira não funciona... no banheiro não tem papel... as motocas estão quebradas! Nessa escola nada funciona! (Felipe, 5 anos).

Como organizar as indignações desse coletivo de crianças e dar voz a tais inquietações nas instâncias responsáveis por respondê-las? Esse foi o mote de nossa segunda eleição: a escolha dos Representantes de turma.

Primeiramente, conversamos coletivamente sobre o fato de, apesar de termos diversas motocas na creche para as crianças menores, eram poucos os triciclos (apenas dois) e esses eram compartilhados por quatro turmas que totalizavam mais de oitenta crianças. Dialogando chegamos à compreensão de como a escassez de triciclos indicava a falta de cuidado com aquelas que foram recebidas em anos anteriores, questão demandante de duas ações: 1) o compartilhamento dos triciclos restantes entre as crianças e, 2) o cuidado, pois do contrário não restaria nenhum.

Quanto à demanda por triciclos novos, precisávamos antes aprender sobre nossa organização enquanto coletivo para encaminhamento dessa questão aos responsáveis por atendê-la; para isso, a roda de conversa daria lugar a nossa primeira Assembleia. Percebemos nesse contexto a necessidade de representação de turma e suplentes, ambos responsáveis por levar e tratar das necessidades do grupo em espaços para além de nossa sala.

Após conversa, as crianças foram consultadas sobre o interesse em se candidatar à representação da turma... os crachás de nome tornaram-se então títulos de eleitor... e nesse dia elegemos dois representantes e um suplente (para o caso de uma das crianças faltarem em dias de reuniões ou decisões). Realizada a eleição, tratamos então de elencar com o grupo quais seriam as demandas da turma, que sugeriu: motocas novas; fantasias do tamanho das

crianças maiores, acesso aos itens de higiene no banheiro e conserto das torneiras, pois sempre que essas quebravam era preciso fechar o registro, dificultando seu uso pelas crianças.

Consideradas essas demandas, conversamos sobre a hierarquia de nossa equipe pedagógica (diretor, vice e orientadora pedagógica) e estabelecemos que então era o momento das crianças participarem de sua primeira reunião para manifestarem tais descontentamentos. Escrevemos então, coletivamente, uma carta direcionada ao nosso gestor, solicitando um dia para conversar, e deixamos a mensagem colada em sua porta, dada a urgência da situação.

Nessa primeira reunião, o diretor anotou os pedidos da turma, buscou pensar em possibilidades para respondê-las, e quanto àquelas demandas que extrapolavam sua ação (como compra de fantasias de tamanho adequado) foi preciso explicar sobre a necessidade de recursos na escola, sua relação com os impostos pagos pelos cidadãos e como são feitas as escolhas para uso da verba. As crianças tiveram nesse dia uma manifestação da dimensão do *policy*.

Por fim, nessa primeira reunião, houve um compromisso de que a gestão entraria em contato com Coordenadoria de Arquitetura Escolar (CAE), para averiguar os triciclos, enquanto as demais demandas seriam resolvidas aos poucos, com as verbas destinadas às turmas.

Aqui as crianças puderam experienciar uma vivência de “policy arena”, associada a processos de conflito e consensos e caracterizada quanto à forma e os efeitos de uma implementação (Frey, 2000), já que participaram diretamente de uma negociação lidando com os limites e as perspectivas da instituição escolar.

2. O caso do galo e da galinha: nasce um novo pleito eleitoral

Estávamos em recesso quando apareceu, misteriosamente, um galo em nossa escola. Ele foi se instalando e o afeto das crianças e funcionários por ele foi crescendo, surgindo coletivamente a ideia:

“porque não adotamos o galo e fazemos uma eleição com as crianças para decidir seu nome?”.

Como em nossa escola temos duas turmas de agrupamento 3 (uma no período da manhã e outra no período da tarde), propusemos às crianças de ambas as salas a composição de duas chapas eleitorais.

As duas turmas então votaram internamente, escolhendo o nome que cada chapa iria defender para o Galo e iniciamos a divulgação às famílias, demais turmas e funcionários, por meio de bilhetes, avisos na entrada e pelas mídias sociais da escola:

Galo vermelho Carioca ou Galo azul Carijó?

Esses foram os nomes que as crianças da Turma das Cores (AG3A) e da Turma das Frutas (AG3B) escolheram para nomear o galo da nossa escola... Agora as crianças do AG3 farão campanha para defender o nome que escolheram em sala (Bilhete enviado às famílias via *facebook* e *what'sapp*).

Durante a Campanha dos agrupamentos 3, urna e cédulas de votação ficaram na entrada da escola, para que bebês, crianças, famílias e funcionários pudessem votar. Enquanto isso, os dois agrupamentos estavam envolvidos na elaboração de cartazes, bandeirinhas, “folhetagem”, passeatas e criação de *jingle* para as campanhas.

Passada a votação, realizamos a apuração dos votos junto às crianças no parque. Vencendo o nome Galo Carijó com 65 (sessenta e cinco) votos, enquanto o nome Galo Carioca recebeu 35 (trinta e cinco) votos.

As crianças da Turma das Cores ficaram arrasadas, dado o engajamento que tiveram com todo o processo eleitoral, realizamos então rodas de conversa sobre o sentimento de frustração e elaboramos a escrita coletiva registrando todas as coisas interessantes vivenciadas ao longo do percurso; tal vivência se consolidou na escrita coletiva do livro: “A história do Galo Carijó e da Galinha Carioca”; no qual tratamos das fases da eleição (*politics*).

3. Para além da *politics*, pensando o espaço coletivo junto à Comissão Própria de Avaliação (CPA)

O percurso deixava em evidência a necessidade de ampliar a escuta das crianças acerca do que consideravam importante melhorar no espaço de nossa unidade, fizemos então outra Assembleia, para ampliarmos a compreensão sobre as funções de um Representante de Turma.

Assim, entendemos conjuntamente que os Representantes de turma precisavam realizar um levantamento de questões estruturais e materiais que precisavam melhorar em nossa unidade. Passeando pela escola, com suas canetas e pranchetas, as crianças circulavam pela unidade observando aquilo que atrapalhava suas vivências.

“Mas e os bebês o que estão precisando?”

Munidos dessa indagação, as crianças da Turma das Cores, percorreram todas as salas, participaram de rodas de conversas com os outros agrupamentos, questionaram, escutaram e registraram as demandas apresentadas pelas demais turmas.

Munidos desses levantamentos, solicitamos a participação dos Representantes de Turma na reunião da Comissão Própria de Avaliação (CPA), onde as crianças estiveram junto ao colegiado relatando tudo que registraram sobre as demandas dos bebês e crianças de nossa escola.

O espaço de expressão e escuta destinado às crianças na Comissão constituiu para os Representantes um importante processo de construção de autonomia, articulação, participação e pertencimento. Sem a mediação do adulto referência da sala (a professora), as crianças manifestaram os desejos e necessidades elencadas coletivamente junto a todo o coletivo de crianças da unidade, demonstraram empatia pelas demandas dos outros agrupamentos, e, para além disso, um novo olhar dos adultos em relação às capacidades das crianças passava a operar.

Nesse contexto, podemos dizer que as crianças colocaram em marcha uma “*policy cycle*” (Frey, 2000), pois houve um movimento por

fases para delimitação de elementos chave que buscam espaço na agenda da escola, passando pelo refinamento do papel do representante; levantamento dos interesses de toda comunidade escolar, e a apresentação da demanda a um órgão decisório:

As tradicionais divisões do ciclo político nas várias propostas na bibliografia se diferenciam apenas gradualmente. Comum a todas as propostas são as fases da formulação, da implementação e do controle dos impactos das políticas. Do ponto de vista analítico, uma subdivisão um pouco mais sofisticada parece pertinente. Proponho distinguir entre as seguintes fases: percepção e definição de problemas, “agenda-setting”, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação” (Frey, 2000, p. 226).

As crianças preocuparam-se com a percepção e definição de problemas reclamando uma postura na “agenda-setting”, e aguardam agora a elaboração de programas e implementação para que possam avaliar o processo.

4. Conhecendo a Câmara legislativa de Campinas

Olá famílias! Como sabem, ao longo do ano, as crianças da Turma das Cores aprenderam sobre a participação para a melhoria da nossa escola, tivemos a escolha dos Representantes da Turma; Eleição do nome do galo; reunião com o diretor da escola sobre melhorias pras crianças e levantamentos do que pode ser melhorado no espaço físico junto aos bebês e crianças pequenas, que foram apresentadas na reunião da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Agora, para ampliar e finalizar o projeto, gostaríamos de levar as crianças da turma para conhecer a Câmara Legislativa Municipal, contribuindo para que elas possam entender como são tomadas as decisões sobre nossa cidade e como essas afetam nossa escola. De maneira a enriquecer esse trabalho, seria muito importante ouvir as famílias também. Portanto, deixe nas linhas abaixo uma dúvida ou sugestão para que as crianças levem aos nossos representantes do legislativo. Desde já agradeço a colaboração! (Texto produzido pela professora-autora e enviado às famílias).

Depois de um extenso trabalho da Turma das Cores, em levantamentos, reuniões e diálogos, grande parte da equipe de funcionários da unidade direcionava suas atenções às demandas das crianças; desse modo, enquanto a equipe de limpeza instalava suportes e kits de higiene que ficassem na altura das crianças, o diretor buscava contato com a Coordenadoria de Arquitetura Escolar (CAE) para saber sobre os triciclos.

Foi percebido pelos adultos, durante todo o processo de escuta das crianças, que suas demandas se tratavam de questões reais e essas, muitas vezes, eram bem simples de ser atendidas, bastava propor espaços para sua manifestação.

Quanto às crianças, essas passaram a ter um olhar mais apurado àquilo que poderia ser melhorado e, não raramente, iam em direção ao diretor e cobravam as melhorias já reivindicadas.

Com o êxito alcançado pelos Representantes de turma, passamos a considerar conhecer outras instâncias de poder, e foi sugerido às crianças que durante o percurso para casa ou para outros locais do bairro, observassem o que poderia ser melhorado em seu território. Essa proposta veio acompanhada por uma sessão de cinema onde assistimos o discurso de Ailton Krenak na Assembleia Nacional Constituinte, defendendo os direitos dos povos indígenas em 1987.

Em seguida, aproveitamos o dia do passeio de trenzinho pelo bairro, no qual poderíamos realizar o percurso duas vezes, e foi sugerido às crianças que em uma das voltas se ocupassem em observar as demandas do bairro. Tal registro consolidou-se em uma carta entregue ao vereador que nos recepcionou na Câmara Municipal de Campinas:

Olá vereadores!

Sabemos que vocês são nossos representantes.

Passeamos pelo bairro Santa Mônica e vimos algumas coisas que têm que melhorar:

-Árvores caídas, porque choveu muito;

-Melhorar os parques da escola e do Santa Mônica;

- Contratar mais funcionários pra nossa escola.
Muito obrigado por nos receber!
Turma das Cores. Escola Aparecida Cassiolato.

Para a visita à Câmara, convidamos também as famílias e solicitamos que essas conversassem com as crianças e registrassem outras demandas a serem apresentadas aos nossos representantes do legislativo.

Enquanto se preparavam para a ida à Câmara, as crianças aprenderam sobre o Brasão da cidade de Campinas e um pouco de sua história, bem como sobre a função dos vereadores e foram apresentadas às fotos de nossos representantes, momento no qual surgiu o estranhamento quanto à baixa de representatividade feminina no Poder Legislativo Municipal.

Chegando à Câmara, as crianças manifestaram seus conhecimentos, encantaram-se com os retratos dos ex-presidentes, expostos na entrada, e tiveram abertura para fazerem suas reivindicações, dentre essas, o que mais foi solicitado pela turma foi a poda das árvores e a construção de uma piscina para o bairro: solicitação bastante pertinente, uma vez que enfrentávamos nossa primeira onda de calor no Brasil, devido às mudanças climáticas, e no bairro são escassos espaços públicos arborizados. Uma das crianças também levou uma carta elaborada junto à família e essa foi entregue e lida pelo vereador.

Por fim, tivemos o comprometimento do vereador que nos acolheu em buscar possibilidades para atender às solicitações das crianças, fossem aquelas que cabiam ao legislativo ou ainda aquelas que demandassem a busca por outros setores, tal como a poda de árvores.

A visita reforçou as ações desenvolvidas no âmbito da escola relativas ao contexto das políticas públicas, estabelecendo uma vivência cidadã e democrática para além do voto.

Considerações finais

O projeto revelou que retirado o olhar de estranhamento e incapacidade que temos sobre as crianças, as consideramos enquanto aquelas que inauguram um novo início (Larrosa, 1999). Nesse sentido, é urgente questionar o limiar entre a proteção e abnegação de suas capacidades e desejos. Durante o percurso também foi percebido que, para além da escuta das crianças é preciso avançar de modo a questionar: como agir mediante a tais manifestações? (Friedmann, 2014), pensando, portanto, em ações voltadas ao acolhimento dos desejos e interesses expressos.

Contudo, é importante ressaltar: acolher a criança não é o mesmo que conceder-lhe todas as suas vontades, mas sim, considerar espaços onde haja seu protagonismo, em conjunto a diálogos e negociações contínuas, nas quais se aborde as implicações coletivas para cada demanda, sejam essas individuais ou do grupo.

Por fim, consideramos que a trajetória aqui narrada contribuiu significativamente para a compreensão de crianças ainda pequenas (de 3 a 5 anos) quanto a duas das dimensões políticas: a *politics* e a *policy*, nos quais a turma participou de diferentes processos de decisão e reivindicação política, tanto mediante a eleições como na participação em espaços decisórios.

Referências

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Trad.: Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Ana Elisa Spaolozzi Queiroz; FERREIRA, E. B.; TEBET, Gabriela G. C.; GUARNIERI, R.. As crianças, sua presença/ausência na legislação brasileira e a construção do direito à integridade física, à educação, e à convivência familiar. *In*: PIRES, Antônio Cecílio Moreira; PIERSON, Lia Cristina Campos; PIRES, Lilian Regina Gabriel Moreira; MALTEZ, Maria de Fátima Monte; SAAD, Martha

Solange Scherer. (Org.). **Estudos sobre a violência contra a criança e o adolescente**. São Paulo: Livro, 2016, v. 1, p. 125-167.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º 9.394/96, 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: 04 abr. 2024.

FERNANDES, Natália. O direito de participação das crianças e a onda ultraconservadora no Brasil. *In*: LINS, Heloísa A. Matos (org.) **Democracia e participação das infâncias e juventudes no Brasil**: cidadanias mutiladas. Campinas-SP: Mercado das Letras.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**: PPP, Brasil, n.º 21, p. 211-259, jun./2000.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância, 2014. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_FriedmannUniversoSimbolicodaCrianca.pdf> Acesso em: 12 abr. 2024.

LARROSA, Jorge. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, trad.: Alfredo Veiga-Neto. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 183-198.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, vol. 38, n.º 141, outubro-dezembro/2017. Campinas: CEDES, p. 951-964.

PARDINHO, Águida Cristina Gomes; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Como fazer um mapa durante um terremoto: a consolidação e refração de direitos das infâncias em tempos atroz. *In*: LINS, Heloísa A. Matos (org) **Democracia e participação das infâncias e juventudes no Brasil**: cidadanias mutiladas. Campinas-SP: Mercado das Letras.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad.: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.º 141, p. 777-792, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 73-79, 1984.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: 2013.

UNICEF. **Convenção Sobre os Direitos da Criança, 1989**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>> Acesso: 07 abr. 2024.

UNICEF. **Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 07 abr. 2024.

Capítulo 4

Exílio, escola e hospitalidade: breves relatos e reflexões sobre a educação e o regime ditatorial brasileiro

Ligia Zambone Moreira

A segunda metade do século XX foi marcada, na América do Sul, por diversos golpes militares que subverteram o Estado Democrático de Direito e instauraram regimes ditatoriais em diversos países, como o Brasil, Argentina, Chile, Uruguai e Paraguai. Inseridos no contexto da Guerra Fria, estes países testemunharam a tomada do poder por juntas militares – em muitos casos com o expresse apoio civil e de grupos do empresariado, como no caso brasileiro – que justificaram a subversão do Estado democrático como movimentos para impedir a expansão do comunismo que estaria ameaçando a ordem e a segurança dos países.

Ainda que com diferentes gradações, todos os regimes militares sul americanos recorreram à violência policial, exílios, perseguições, prisões arbitrárias, sequestros, desaparecimentos forçados, torturas e assassinatos como formas de repressão aos movimentos de resistência e àqueles tidos como opositores dos regimes. Em todo o continente, somam-se centenas de milhares de casos das violências supracitadas. E a triste realidade é que ainda hoje, cerca de 50 anos após o início da maioria destes regimes, ainda é pouco o que sabemos sobre este período: qual a real dimensão em que se alastraram, as formas como afetaram as populações locais, suas marcas e suas vítimas.

No caso brasileiro, a despeito da permanente e resiliente luta de movimentos sociais, de familiares e vítimas da ditadura pela

abertura dos registros militares, os avanços, em termos de recuperação da memória, informações sobre o período e, sobretudo, por justiça, seguem em passos lentos e tímidos. A Comissão Nacional da Verdade (CNV) instituída em 2012 para apurar as graves violações de direitos humanos ocorridas entre setembro de 1964 e outubro de 1988, contabilizou – após pouco mais de dois anos de trabalho – em seu relatório final 434 mortos e desaparecidos. A falta de acesso amplo e irrestrito por parte da sociedade ao que aconteceu durante o regime ditatorial – e aqui falamos sobre o direito de acesso à memória e à verdade – traz como riscos claros: a impossibilidade de justiça às vítimas – uma vez que torturadores, organizadores, apoiadores e financiadores do regime e das violações de direitos humanos do período seguem livres, sem punições claras por seus crimes – e a chance de reedições do golpismo – neste sentido, os recentes eventos de 8 de Janeiro de 2023, no Brasil, são um triste alerta da fragilidade do regime democrático e do quão importante é estarmos atentos às ameaças por ele enfrentadas.

É dentro deste contexto de "não ditos" e "não sabidos" dos regimes ditatoriais sul americanos que se insere este texto. Pouco sabemos sobre os exilados pelo regime ditatorial brasileiro – com exceção de algumas pessoas cujos casos de exílio ganharam maior notoriedade nos meios jornalísticos da época, dado o fato de serem artistas famosos, como os casos de Chico Buarque de Holanda e Caetano Veloso; ou de militantes cuja libertação e saída do Brasil foi negociada como parte das exigências de libertação de embaixadores e figuras políticas proeminentes. Menos ainda sabemos sobre as crianças exiladas – nem sempre acompanhadas de seus pais – pelo regime ditatorial brasileiro: quantas foram? Em que países se exilaram? Chegaram a retornar ao Brasil antes ou depois do fim da ditadura? Com quem viajaram e que familiares deixaram para trás? Como se adaptaram nos países em que se exilaram? Quais experiências tiveram de acolhimento ou rejeição nos países em que buscaram asilo? Como vivenciaram a experiência de um

desenraizamento forçado de seu país de origem em decorrência da atividade política de seus pais e familiares próximos?

Este texto buscará, ainda que brevemente, esboçar uma reflexão sobre os direitos à educação no Brasil durante o período ditatorial, bem como sobre as experiências escolares de crianças exiladas por esse regime, e o que estas experiências podem nos revelar sobre um aspecto que nos parece intrínseco às instituições escolares: a hospitalidade aos estrangeiros no mundo. É importante ressaltar que este é um recorte restrito, que recupera apenas alguns casos de exílio na infância com os quais pudemos realizar entrevistas e obter informações e memórias. Contudo, não encontramos pesquisas ou mapeamentos sobre as crianças exiladas pelo regime ditatorial brasileiro, o que nos parece indicar, para além de uma oportunidade, uma necessidade de pesquisa dentro do campo da história brasileira a ser explorada por outros pesquisadores.

Nossa pretensão com este texto é, primeiramente, recuperar a memória e as experiências de exílio na infância – experiências estas desconhecidas, mas vividas por seus agentes e padecentes – afinal, como nos lembra Jeanne-Marie Gagnebin (2009, p. 47) cabe ao historiador uma

Tarefa altamente política: lutar contra o esquecimento e a denegação é também lutar contra a repetição do horror (...). Tarefa igualmente ética e, num sentido amplo, especificamente psíquica: as palavras do historiador ajudam a enterrar os mortos do passado e a cavar um túmulo para aqueles que dele foram privados. Trabalho de luto que nos deve ajudar, nós, os vivos, a nos lembrarmos dos mortos para melhor viver hoje.

Em segundo lugar, pretendemos recuperar os direitos oferecidos às crianças no período do regime ditatorial, seja pela Constituição Brasileira de 1967, como pela Declaração Universal de Direitos Humanos, sobretudo no que diz respeito à educação. Por fim, buscamos demonstrar que há um aspecto intrínseco às

instituições escolares – nem sempre posto em prática, no entanto – que diz respeito ao acolhimento e à hospitalidade dos estrangeiros no mundo. Aspecto esse das instituições escolares que pode oferecer, ainda que nem sempre garantir, o acesso a direitos humanos mesmo em contextos de exceção e restrição de liberdades.

O breve governo de João Goulart, interrompido pelo golpe militar de 1964, foi marcado por diversas tensões e disputas entre agendas políticas, de esquerda e de direita, que lutavam para consolidar um projeto de país no poder. De um lado, João Goulart, apoiado por operários, trabalhadores rurais, movimentos sociais, pressionaram pelo andamento das Reformas de Base e por mudanças estruturais que tinham como objetivo garantir um projeto desenvolvimentista mais igualitário. Do outro lado, o empresariado brasileiro, ruralistas, parte dos militares – com o apoio dos Estados Unidos que eram avessos a uma proposta de política externa mais ativa e autônoma por parte do Brasil – pressionaram por um modelo de desenvolvimento com investimentos de capital externo; a não realização da reforma agrária e distribuição de terras; e uma pauta ideológica que via nos movimentos sociais e no próprio presidente João Goulart, um risco para a instalação no Brasil de um regime comunista.

Com o advento do golpe militar em 31 de março de 1964, João Goulart foi deposto e vários deputados da coalizão de esquerda tiveram seus mandatos cassados. Diante de um Congresso Nacional sem grande parte desta coalizão, e com o país já há 11 dias sob o controle militar, foi realizada uma nova eleição indireta para Presidente da República. Castello Branco é então eleito presidente, dando início, efetivamente, ao governo militar.

Durante este período ainda vigorava a Constituição, promulgada em 1946, e que previa a educação como um direito de todos, "a ser dada no lar e na escola" (Brasil, 1946) devendo-se inspirar "(...) nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana". A Constituição de 1946 previa como obrigatório e gratuito apenas o ensino primário, a ser dado na língua nacional; os níveis seguintes da escolarização, para além de

não serem obrigatórios, seriam gratuitos apenas aos que conseguissem comprovar a insuficiência de recursos. Em nível universitário, a Constituição de 1946 ainda previa um regime de cátedras, mas garantia às instituições a liberdade das mesmas. Cabe ressaltar que neste período (1946 - 1964) o acesso ao ensino superior era restrito a uma pequena parcela da população, historicamente proveniente das elites brasileiras.

Com a instauração do regime militar, para garantir a manutenção do poder e a adequação do governo às propostas do regime, propôs-se a realização de uma nova constituição. Esta nova constituição foi elaborada ao longo do ano de 1966 e promulgada em janeiro de 1967. Há algumas mudanças significativas nesta nova carta constitucional, ainda que parte do texto da constituição anterior tenha sido mantido. Em termos de direitos e garantias educacionais, que aqui nos interessam sobremaneira, a Constituição de 1967 (Brasil, 1967) estabelece que

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

Ressalta-se aqui a proposição da *igualdade de oportunidades* – que já apontava uma intenção, por parte do regime, de expansão do sistema e da rede educacional do país – e o ideal de *unidade nacional*, que passa a constituir, um dos princípios da educação. E este ponto é relevante, sobretudo, se considerarmos que a política educacional instaurada pelo regime militar baseou-se em um projeto de cunho nacionalista, que reforçava e valorizava ideais patrióticos e que foi aplicado a todo país. Esta nova Constituição estabeleceu ainda que o ensino passava a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos e gratuito nas instituições primárias oficiais; e que nos níveis superiores, haveria gratuidade apenas àqueles que comprovassem a insuficiência de recursos – mas com a ressalva de

que progressivamente a gratuidade seria substituída pela concessão de bolsas de estudo.

A ampliação do período de educação obrigatória, juntamente com uma proposta desenvolvimentista mantida pelo regime – e sustentada, em partes, pelo estímulo ao investimento estrangeiro e por uma dura política de estabilização que se refletiu em medidas de austeridade – levaram à necessidade de investimento e ampliação das vagas nos bancos escolares. A massificação das escolas, que passariam a receber crianças das classes média e baixa – antes alijadas do acesso escolar, restrito à elite econômica e social do país – concretizou-se ao longo do regime militar. Contudo, o crescimento do acesso aos bancos escolares não foi acompanhado de investimentos na qualidade da educação oferecida.

Interessava aos militares, e ao modelo de desenvolvimento por eles proposto, a formação de uma massa trabalhadora minimamente letrada, capaz de dominar operações matemáticas simples e níveis de leitura e escrita básicos, sem que houvesse, no entanto, espaço para o pensamento crítico – sobretudo quando este poderia se direcionar como forma de oposição aos militares.

A expansão das redes escolares, acompanhada por esta falta de investimento na qualidade do ensino oferecido, resultou na manutenção das desigualdades de acesso à educação no país: o ensino de qualidade seguia restrito às elites, que passaram, progressivamente, a optar pelo ensino privado como alternativa à queda da qualidade da educação oferecida pelo sistema público. Portanto, ainda que a Constituição de 1967 pregasse o ideal da igualdade de oportunidades, a forma de organização do sistema educacional brasileiro acabava por manter as divisões de classe e a restrição ao ensino de qualidade às elites econômicas e sociais do país.

A massificação das escolas foi acompanhada ainda pela implementação, por meio do Decreto-Lei 869 (Brasil, 1968), das disciplinas obrigatórias, a todos os níveis escolares, de Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Tais disciplinas, tinham entre suas finalidades "o culto à

Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições (...), o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade" (Brasil, 1969). A nível universitário, os mesmos conteúdos seriam trabalhados pela disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB). Todas essas disciplinas, no fundo, tinham um propósito doutrinator e visavam estabelecer, a nível nacional, uma possibilidade de legitimação do regime junto aos escolares, para além de reforçar e replicar a ideologia conservadora dos militares.

Ainda que a expansão da rede de escolas pelo regime militar pudesse, à primeira vista, implicar em uma expansão e na efetivação do direito à educação básica, em realidade o sistema não conseguiu garantir uma diminuição nos níveis de analfabetismo do país e manteve – mesmo com as reformas universitárias, a expansão de vagas e bolsas de estudo à nível superior – o acesso universitário restrito a pequenos grupos de classe média alta, em um modelo de seleção estritamente meritocrático.

Paralelamente a isso, não podemos deixar de citar que as escolas, e sobretudo as universidades, se tornaram, durante o regime militar, um campo fértil para a espionagem e perseguição de estudantes, professores e funcionários. Com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (Brasil, 1968) em 1968, o regime militar endureceu a repressão e a cassação de direitos políticos, legalizando prisões arbitrárias e sequestros, como parte de uma política para prevenir a sublevação da ordem por movimentos ditos "subversivos". Com o endurecimento do regime, as notícias sobre sequestros, prisões, torturas e assassinatos de militantes cresceram, gerando uma sensação de terror e apreensão sobre a população. Dentro das universidades e órgãos públicos foram instalados braços do Serviço Nacional de Inteligência (SNI) de forma a espionar e obter dados sobre funcionários, professores, estudantes e do próprio movimento estudantil – visto, especialmente no início do regime, como um movimento forte, capaz de questionar e desestabilizar o governo, dado a sua capacidade de mobilização popular.

Durante o regime militar houve uma expansão da rede de escolas e do acesso às mesmas, contudo, esta expansão não só não foi acompanhada de investimentos na qualidade da educação oferecida, como abriu as portas das escolas e das universidades para o controle e repressão de outras camadas da população. Houve ainda censura à pesquisa, publicação e circulação de livros, bem como outras produções culturais e à liberdade de expressão e participação política. Todo este contexto nos mostra que, para aqueles que estiveram no Brasil durante os longos anos do regime militar (1964 a 1987), o direito à educação e o acesso à escola se expandiram; na mesma medida, no entanto, em que crescera a repressão e a perseguição aos movimentos de resistência e oposição à ditadura. É dentro deste contexto de repressão e perseguição que muitas crianças foram exiladas do país, como consequência da atividade política de seus pais.

Frente ao risco de serem sequestrados, presos, torturados ou mesmo mortos, centenas – ao que se estima pelos dados obtidos pela CNV – de brasileiros acabaram optando pelo exílio como uma alternativa para se manterem seguros. Forçados a irem para outros países, deixando para trás trabalho, casa, família e amigos, os exilados brasileiros partiram para diversos países em busca de proteção: Argentina, Chile, Uruguai, México, França, Inglaterra para citar apenas alguns dos destinos mais frequentes. Não sabemos, ao certo, quantas foram as crianças exiladas neste contexto – dado a falta de pesquisas e dados claros sobre estas situações – mas, o que pudemos averiguar ao longo de nossa pesquisa, é que todas as crianças foram forçadas a saírem do Brasil em decorrência da perseguição aos seus pais e familiares, dado os seus posicionamentos e lutas políticas.

Entre os casos que tivemos a oportunidade de termos contato e realizar entrevistas, todos os entrevistados contaram ter sido exilados na companhia de seus pais – ainda que por vezes a viagem rumo ao exílio fosse feita na companhia de amigos, ou militantes dos movimentos sociais e grupos de luta armada aos quais pertenciam os progenitores. As viagens rumo ao exílio – bem como alguns casos

de crianças que permaneceram no país, mas mudaram de estado ou cidade – poderia envolver tramas complexas, documentos falsos e disfarces para garantir que elas não seriam identificadas e interceptadas pelos militares e policiais das fronteiras.

O exilado, uma vez arrancado de sua terra natal, fica com as raízes expostas. Ainda ligados à sua terra de origem sem, contudo, poder aqui permanecer, e sem saber ainda onde deitar novas raízes, os exilados vivem na estranha condição de *não-mais-estar* e *não-estar-ainda*. Como nos dizem Indursky e Conte (2015, p. 276, grifo nosso) “a situação geopolítica de separação e impossibilidade de retorno à terra de origem revela, portanto, a condição psíquica de um sujeito em exílio de si mesmo que, situado em um hiato espaço-temporal, não se encontra nem aqui, nem acolá, nem agora, nem outrora, mas *entre-mundos*”.

Se, para adultos, a condição do exílio pode ser aterradora, para uma criança, perder as referências é perder também as balizas que permitem a elas navegar entre os sentidos e valores atribuídos aos objetos do mundo. Em um depoimento cedido à Comissão da Verdade do Estado de São Paulo Rubens Paiva, por Suely Coqueiro, quando ela fala sobre o impacto que as diversas mudanças de cidade e país, motivadas pela perseguição do regime ditatorial brasileiro, tiveram na sua infância, Suely cita essa perda de referências como um fator importante:

Eu na condição de criança não estava preparada para nada naquele momento. Você não tem infância e o fato de não ter infância, *é perder referências, não ter raízes verdadeiras*. Quando criança, a gente precisa de uma referência de pessoas com quem se conversa, que vão guiar o teu caminho de certa forma.

E como mudávamos muito, a gente não tinha isso. Por que lugares são como referências. Eu fui entender muito tempo depois porque passei por isso, o quanto é importante para uma criança seguir o curso, ficar bastante tempo na mesma escola, com os mesmos amigos, com as mesmas relações. A cada mudança rápida na vida são referências que você vai perdendo e não recupera mais (ALESP, 2014, p.59, grifo nosso).

A perda de raízes e referências é agravada, ainda, pela perda do convívio social e o contato com amigos e familiares. Flávia Schilling, no testemunho que nos cedeu sobre sua experiência de exílio, expressou da seguinte forma o seu descontentamento com a mudança forçada para o Uruguai quando ainda era adolescente:

“L: Como foi para a senhora sair do Brasil e ir para o exílio?”

FS: A gente odiou ... eu odiava, odiava. A gente odiou a ideia quando a minha mãe falou que a gente ia pra lá. A gente chorou, não quis ir, falou que não ia de jeito nenhum porque já estávamos em Porto Alegre e tínhamos começado a estudar estávamos morando no Menino Deus naquela época, um bairro chamado Menino Deus, e a gente começou a ir numa escola também de freiras (...) E aí a gente começou a ter os primeiros namorados. Tinha uma turma lá no Menino Deus de pessoas, adolescentes assim... então a gente ia ao cinema, os primeiros beijos (...) Então não, fomos muito bravas para lá [Uruguai] e chegamos em pleno inverno, um frio desesperador”.

Neste contexto de perda de raízes, referências, amigos e laços sociais, a possibilidade de acessar a escola, mesmo que em outros países, tornava-se uma oportunidade para as crianças exiladas criarem outros vínculos e outras referências e possibilidades de leitura destes novos mundos.

Entre os países que receberam exilados brasileiros, França e Uruguai – países de destino de algumas das pessoas que entrevistamos – já na década de 1960, tinham sistemas de educação pública bem consolidados, em que o acesso era universal, laico, republicano, misto – classes compostas de alunos e alunas – e gratuito a todos, desde as etapas primárias até o ensino superior. Nestes casos, o direito de acesso à educação já era mais amplo do que aquele garantido pela Constituição de 1967 no Brasil, e em conformidade com as previsões da Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e que previa que:

Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (...) (ONU, 1948)

Em termos de uma educação que visava à plena expansão da personalidade humana, Flávia Schilling em seu testemunho relembra que no Liceu Soarez, escola que passou a frequentar em Montevidéu, Uruguai:

(...) você era tratado de senhor e senhorita. Você era tratado como um ser inteligente, basicamente um adulto e que consegue (...) era uma coisa dada assim, que todo mundo conseguia [acompanhar] (...) Pra mim foi como um despertar em relação ao conhecimento. E de que o conhecimento não precisa ser chato, ele pode ser incrível. Mas ele é *hard*, que ele é duro, mas que você consegue.

Flávia se lembra de uma experiência escolar no exílio que a reconhecia como um *ser capaz*: capaz de acompanhar os conteúdos, de aprender outro idioma, de falar e pensar e de se adaptar a uma outra realidade. Nesta escola, Flávia era mais uma aluna, e o fato de ser filha de militantes políticos não era um problema, ou uma questão que lhe oferecia riscos. A experiência de uma escola que acolhe sem perguntar quem é acolhido também foi narrada por Marta Nehring à Comissão da Verdade Rubens Paiva, em seu depoimento sobre sua infância durante a ditadura:

E assim voltamos para a França. Era adaptação o tempo todo: língua, escola, colega, vizinhança. Mas eu também fui feliz nesse retorno à Europa. Primeiro, era ótima aluna e querida pelos meus colegas. Ademais, ser exilado político era bem visto, eu não precisava *mentir* sobre minha identidade, podia dizer que meu pai era guerrilheiro que morreu na luta contra os fascistas (ALESP, 2015, p. 44, grifo nosso)

Estas duas experiências ressaltam dois fatores importantes das instituições escolares sobre os quais nos interessa refletir brevemente: o receber sem perguntar "quem" é recebido, e o reconhecimento da *capacidade de*. Ambas nos parecem traços relevantes da *hospitalidade* oferecida pelas instituições escolares aos estrangeiros no mundo – ou seja, às crianças que chegam ao nosso mundo sem conhecê-lo e que passam pelos anos de escolarização, para entre outras coisas, serem apresentadas a este mundo humano.

Jacques Derrida esmiúça os traços e características da hospitalidade, partindo da proposta de Immanuel Kant de que a hospitalidade "(...) significa o direito do estrangeiro de não ser tratado com hostilidade por ter chegado à terra de outro" (Kant *apud* Derrida, 2023, p. 23, tradução livre). Derrida estabelece, no centro da concepção de hospitalidade, a aceitação: "(...) esse termo, 'acception' pertence, precisamente, ao discurso da hospitalidade; está localizado no centro do discurso da hospitalidade. Aceitação, em latim, é como aceitar, o ato de receber, de acolher, a maneira pela qual alguém é recebido." (Derrida, 2015, p. 29, tradução livre).

Nos dois relatos apresentados anteriormente, Flávia e Marta, vivendo a experiência do exílio e da saída forçada de seu país de origem, são recebidas e acolhidas em instituições escolares que não restringem o acesso às mesmas pelo fato de que ambas eram estrangeiras. A escola as recebe como toda e qualquer outra criança, sem importar a origem ou condição, tratando-as com acolhimento, e não com hostilidade pelo fato de serem estrangeiras, ou filhas de militantes.

"O 'acceptor' é aquele que recebe, que dá a acolhida, *reserva*, como dizemos, a acolhida, ou aquele que aprova, *aceita o outro e aquilo que o outro diz ou faz*" (Derrida, 2015, p. 29, grifo no original, tradução livre). A escola, ao receber sem perguntar *quem*, e que não só reconhece, mas acolhe e aceita o que o outro diz e faz, acaba por reconhecer no outro, nos alunos, seres capazes de agir, de falar e de pensar. Nesse sentido, nos parece que a escola se insere no contexto das condições de hospitalidade apresentadas por Derrida. Frente a

um contexto de perseguição e desenraizamento, poder encontrar na instituição escolar um lugar de acolhimento, de hospitalidade e de boas-vindas ao mundo, é oferecer às crianças e aos jovens: a oportunidade do (re)estabelecimento de laços e vínculos sociais e de sentido com o mundo humano, além de proteção e aceitação frente à perseguição.

Ainda dentro desta reflexão sobre hospitalidade, Fernando Bárcena e Joan-Carles Mèlich (2000) apontam a ação educativa como um ato de recepção e hospitalidade do outro que chega e que deve ser ouvido e lido em seus traços e rastros. O rosto do outro é que faz, justamente,

(...) da educação, responsabilidade, *responsividade*. O outro, em seu rosto, me aparece de frente, 'cara a cara' (...) A ética não começa com uma pergunta, mas como uma *resposta a demanda de outro homem*" (Bárcena, Mèlich, 2000, p.139, grifos no original, tradução livre).

As crianças, ao chegarem nas instituições escolares, demandam uma resposta frente à sua existência: demandam a acolhida, o reconhecimento enquanto seres capazes, a apresentação ao mundo, a proteção contra perigos e perseguições. Para que possa exercer sua responsabilidade frente aos outros que a ela chegam, para Bárcena e Mèlich (2000, p. 143, grifos no original, tradução livre)

A educação deve encontrar uma base para o exercício da responsabilidade no passado, na lembrança e na memória. Trata-se de transmitir, através da memória, uma *ética da atenção*, uma atitude e meios para que as gerações jovens sejam mais atentas que seus antepassados. Não se trata, apenas, de um esforço para não esquecer a história, mas sim, para que não tenhamos de repeti-la (...) Não queremos, pois, recordar o passado fazendo um uso literal da memória, mas sim, um outro exemplo, porque *as vítimas da história*, como disse Ricoeur, *não pedem vingança, e sim, narração*.

Ouvir e retomar as memórias de crianças exiladas pela ditadura brasileira é acolher e dar voz às pessoas antes relegadas não só ao esquecimento, mas ao desconhecimento. Reconhecer estas vozes e experiências, colocá-las em evidência e em um contexto histórico, é dar a elas não só um espaço e amplificar suas vozes, mas, sobretudo, dar a elas o direito de narração. Para além de cumprir um dever de historiador, como aquele que narra o passado, acreditamos que recuperar essas memórias é importante, também, como um dever político e público diante da sociedade brasileira que precisa conhecer e pensar sua própria história, caso queira não só evitar, como lutar efetivamente, contra a repetição de horrores de seu passado.

Nossa intenção com este texto, para além de amplificar vozes antes inauditas, e assim permitir reflexões sobre o nosso passado ditatorial, foi também de colocar questões sobre a potência e possibilidade de que a escola *qua* escola, seja um lugar de hospitalidade e acolhimento: um lugar que receba a todos sem perguntar quem; que reconheça capacidades; que ofereça proteção; e que seja responsável e ética frente às demandas colocadas pela existência de *outros*.

A mera previsão e existência de um direito constitucional à educação não é, em si só, garantia da efetivação deste direito. Neste sentido, entendemos que o direito à educação deve incluir, também, uma luta por parte da sociedade, para que a escola efetive uma potência e uma responsabilidade que nos parecem intrínseco à forma escolar: a hospitalidade dos estrangeiros no mundo, estejam eles em contextos de perseguição política ou não; sendo eles meramente crianças que chegam a um mundo que nos antecede e que seguirá aqui mesmo após a nossa partida (Arendt, 2022).

Referências

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2022.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm . Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF: 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm . Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Decreto Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, página 7769, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 10 abr. 2024.

DERRIDA, Jacques. **Hospitality**: volume I. Chicago: The University of Chicago Press, 2023.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

INDURSKY, Alexei Conte. CONTE, Bárbara de Souza. Trabalho psíquico do exílio: o corpo à prova da transição. **Ágora**, v.XVIII, n. 2, jul/dez 2015, pp. 273-288.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As políticas universitárias das ditaduras militares do Brasil, Argentina e Chile. *In*: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **Ditaduras militares**: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015, pp. 37 - 60.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Paris: Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 10 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo Rubens Paiva. **Infância Roubada**: crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil. São Paulo: ALESP, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PARTE II

Capítulo 5

Infância e direito à educação: o acesso à educação infantil e os retrocessos do Plano Estadual de Educação do Amazonas

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

Introdução

As sociedades, principalmente as consideradas em desenvolvimento, estão cada vez mais dependentes, principalmente no aspecto financeiro, das grandes potências mundiais, de modo que estas acabam por definir as ações que podem ou não ser desenvolvidas nestes países. Assim, a situação caótica do Brasil pode ser considerada como reflexo dessa política injusta e desigual que tantos poderosos disseminam como grande panaceia da realidade atual, conforme a leitura de Arce (2021, p. 255), para quem algumas categorias são eleitas para sustentar os alicerces teóricos neoliberais: “qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia, e produtividade”.

Constata-se que mudanças nas legislações brasileiras são, na verdade, reflexos dos atuais paradigmas políticos (neoliberalismo/globalização) e apontam, em discurso, para um amplo movimento de expansão das ofertas educacionais e oportunidades para a formação dos educadores, sem, contudo, definir um projeto que contribua para a verdadeira e efetiva democratização desse direito social.

Interligando-se todas estas questões, de cunho econômico, social e político, encontramos um espaço contraditório expresso na legislação educacional, que acaba abrindo enormes lacunas tanto na efetivação quanto na interpretação das políticas educacionais.

Nestes termos, este artigo é relevante no sentido de discutir o processo de análise das legislações educacionais e o tão decantado direito à educação, dentro do qual, por diversas vias oficiais, a realidade é mascarada por dados quantitativos, uma vez que as crianças de 0 a 5 anos continuam à margem do processo educacional.

Diante do cenário apresentado, o Plano Nacional de Educação – PNE, publicado através da Lei no 13.005/2014, trouxe um conjunto de desafios para as políticas públicas voltadas à efetivação do direito à Educação Infantil, assim como para a interpretação dos deveres jurídicos que devem ser assumidos pelo poder público. Passados 10 anos, afinal, o que mudou?

O Plano Estadual de Educação – PEE-AM, longe de significar o esgotamento de um ciclo de regulamentação do direito à educação, abriu uma nova etapa de proteção jurídica e de planejamento público para sua efetivação. Ali estava prevista a edição de novas normas, além da revisão e adequação de políticas em curso, tendo como instrumento principal, no âmbito local, os planos de educação dos municípios.

Nesse sentido, este texto é fruto de uma pesquisa em documentos oficiais e respaldada em análises contidas na literatura existente sobre a educação e o direito das crianças, frente às mudanças efetivadas pela legislação educacional vigente. A proposta aqui é de erigir, por um lado, um elemento de análise da realidade e, por outro, de servir como instrumento de reflexão e de estudos para os educadores, operadores do direito e dirigentes públicos, a fim de que possam encontrar, nas análises aqui propostas, tanto subsídios teórico-críticos acerca das políticas públicas para a educação das crianças, quanto a compreensão do papel do Plano Estadual de Educação, em vista do enfrentamento

da situação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos no Estado do Amazonas.

A pesquisa documental e a análise de conteúdo constituíram a base metodológica do estudo, tendo como marco teórico um processo qualitativo de reflexões que se sustenta nos referenciais do Direito Constitucional e do Direito à Educação, bem como em autores do campo da sociologia e da filosofia crítica e ainda um grupo de autores nacionais que estudam a política educacional brasileira e as políticas de Educação Infantil.

Os documentos utilizados para o processo de análise foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei 9394/1996; O Plano Nacional de Educação-PNE Lei 13.005/2014 e o Plano Estadual de Educação do Amazonas-PEE, Lei 4183/2015, tendo como base geral a Constituição Federal (CF) de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990.

Mais do que qualquer atitude de crítica pela crítica, nosso objetivo é fazer dos questionamentos aqui esboçados um elemento fomentador de novos estudos sobre a situação do direito à educação e sobre as tensões entre as políticas educacionais e a prática social, que, sem dúvida, têm-se agravado muito nos últimos anos em função da ampla defesa neoliberal do descompromisso público com as ações educacionais.

Se acaso conseguirmos provocar algum sentimento de inquietação por parte das pessoas envolvidas no processo de garantia dos direitos das crianças de 0 a 5 anos em relação ao direito à educação e ao papel da Lei 4183/2015, que estabelece o Plano Estadual de Educação, já nos sentiremos com o alívio da missão cumprida, haja vista, estarmos em pleno processo de elaboração do novo Plano Nacional de Educação e do Planejamento para o novo Plano Estadual de Educação.

O direito das crianças à educação infantil no contexto da legislação brasileira vigente

Em um contexto muito diferente daquele encontrado pelo 1º PNE (Lei no 10.172, de 2001), felizmente não mais se discute se a Educação Infantil é direito exigível, ou seja, justiciável. Isso porque, em relação especificamente ao direito de exigir acesso à Educação Infantil, as mobilizações da sociedade civil junto ao Sistema de Justiça tiveram papel decisivo na consolidação, a partir de 2005, de uma interpretação constitucional favorável no Supremo Tribunal Federal (STF). Segundo essa posição, que se consolidou em todo o país, do ponto de vista técnico, a Educação Infantil é equivalente a um direito público subjetivo, já que não pode continuar sendo tratada como mera norma programática.

O STF, nesse sentido, afirma o direito à Educação Infantil como prerrogativa constitucional indisponível deferida às crianças, e que esse direito não depende de regulamentações para ser exigível, já que seu conteúdo básico pode ser extraído diretamente do texto da Constituição (Barroso, 2003). Para melhor entendermos tal afirmação, faremos um breve recuo histórico no processo de construção da CF de 1988 e nas leis infraconstitucionais que surgiram como aparato jurídico da proteção integral da criança, a saber o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir de 1985, o país passou a viver um novo momento em sua história. O rompimento com a ditadura civil-militar proporcionou um espaço extremamente fértil ao pensamento intelectual, que se encontrava reprimido por longos 20 anos. As fronteiras de uma nova realidade estavam abertas, os brasileiros queriam de qualquer maneira exercer sua verdadeira democracia. Vários movimentos populares foram deflagrados, sendo que o maior de todos eles foi o “Movimento das Diretas Já”.

Pela primeira vez na história, uma constituição federal atribuiu ao Estado o dever do atendimento institucional às crianças de 0 a 5 anos (art. 208), bem como vinculou o atendimento em

creches e pré-escolas ao amparo do texto constitucional. Conforme Vieira (2000), a própria Constituição Federal de 1988 constituiu-se um marco histórico para repensar as funções sociais da creche e da pré-escola e para o lançamento dos princípios de implementação de novas políticas para a infância. A Carta Constitucional de 1988 reconheceu a educação nesses lugares como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido efetivamente nos sistemas de ensino. Também em seu Art. 205, preconizou 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.” (Brasil, 1988).

Já seu Art. 208, estabeleceu que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 e Emenda Constitucional no 59/2009) I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

A Constituição Federal de 1988 trouxe, então, inovação na área de atendimento às crianças pequenas, pois o documento incorporou as necessidades da sociedade não sob o signo do amparo ou da assistência, mas sob a lógica do Direito; e não mais sob o amparo do **cuidado** do Estado, mas sob a égide do **dever** do Estado. A CF inaugurou um direito, impôs ao Estado um dever e traduziu algo que a sociedade havia ansiado (Cury, 1992.).

Neste contexto, também com ampla participação da sociedade civil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069/1990, avançou ao abandonar a visão da criança em situação irregular e adotando o princípio de proteção integral. O ECA também provocou uma ruptura nos paradigmas que existiam em relação aos antigos textos que viam as crianças como objetos. A lei passou a reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. Em seu texto, o

ECA traz a preocupação em garantir os direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros à educação, saúde entre outros, sendo dever do Estado e de toda sociedade assegurar tais direitos, como pode ser percebido nos artigos 53 e 54.

Vale ressaltar que, em seus artigos 3º e 4º, o ECA inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos e invocou a responsabilidade à sociedade como um todo para a garantia do direito à infância e à adolescência, nos termos da lei:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ao regular os princípios básicos, o Estatuto chama a sociedade como um todo à responsabilidade, isto é, convoca todos os envolvidos à luta política para a implantação dos direitos das crianças e adolescentes. É importante que a sociedade e o poder público compreendam e reconheçam que as crianças são sujeitos de direitos fundamentais e individuais, direitos que devem ser tomados por todos como prioridade absoluta.

O reconhecimento por parte da sociedade a respeito da importância da Educação Infantil no desenvolvimento social, humano e afetivo da criança, bem como e as conquistas alcançadas por meio da Constituição Federal de 1988 e do ECA/1990, prepararam o ambiente propício à aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/1996.

No processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), grande importância teve o movimento

em prol de sua aprovação, a partir de em 1987. Apesar de seu processo de tramitação ter sido permeado por diversos impasses durante nove anos, principalmente por causa dos movimentos reacionários em defesa de uma educação mais conservadora, a Lei foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, entrando em vigor no dia 23 de dezembro do mesmo ano, a partir de sua publicação no Diário Oficial da União (Saviani, 2000).

A partir de agora nos deteremos sobre um estudo mais detalhado da LDB e de seus impactos no direito à educação das crianças, analisando os artigos que se referem a essa etapa da educação básica e que estrutura o atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996)

Dando um enfoque mais amplo à dimensão da educação, o texto do artigo cima, diferente das leis anteriores que consideravam o processo educacional uma ação exclusiva da escola, procura ampliar a ação educativa tanto no seu caráter formal quanto não formal, vislumbrando abranger as fontes de estímulo educativo a que estão sujeitos os indivíduos no seu processo formativo. Tal proposta poderia possibilitar uma certa dinamização dos impactos sobre a educação, principalmente no que se refere à criança, pois esta, em tese, não é mais considerada uma “tábula Rasa” ou uma “folha em Branco”, e sim, um membro da sociedade.

Não obstante, é a prática pedagógica que poderá efetivar essa nova visão de criança, através de um processo contínuo de articulação entre os saberes trazidos de casa e os saberes propostos pela escola. Porém, seguindo uma visão mais aprofundada do

artigo acima, o que se percebe na dinâmica do texto, é uma tentativa de mascarar as relações existentes entre os diversos grupos sociais, utilizando-se uma pseudo-harmonia entre estas instituições (família, escola, comunidade, sistemas de ensino), atribuindo à educação a missão de eliminar os conflitos e, conseqüentemente, a contradição expressa na práxis social.

Assim, segundo Cury (1992, p. 34),

Ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento. Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada.

O Artigo 2º da LDB traz a seguinte prerrogativa sobre o dever de educar: “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Inspirado na Constituição Federal de 1988, o artigo apresenta uma dinâmica teórica que nem sempre se efetiva na prática.

O dever de educar da família e do Estado, numa sociedade com problemas de dimensões tão amplas como os vividos no Brasil, acaba por não se concretizar, pois a Educação Infantil ainda não é realmente considerada uma prioridade pelo Estado, e a família, principalmente nas classes mais pobres, não esboça um processo de reivindicação deste atendimento enquanto um direito social, principalmente devido às dinâmicas repressivas impostas pelo Estado.

A própria redação do art. 2º da LDB, acima, diferentemente da constituição, inverte a ordem dos termos “da família e do Estado”, o que caracteriza uma estratégia de buscar sempre na ação familiar a principal responsabilização pelo processo educacional das

crianças pequenas, eximindo as responsabilidades precípuas do poder público.

Somente em 2013, com a ampliação da obrigatoriedade da pré-escola, para as crianças de 4 e 5 anos, é que se começou um movimento de expansão dessa oferta, mas ainda de forma muito tímida, pois o próprio dispositivo legal e o Plano Nacional de Educação estabeleceram um prazo de três anos para as redes municipais se adaptarem a tal obrigatoriedade, o que, de fato, deveria ter ocorrido em 2016, mas que não se efetivou, como demonstraremos nos dados do item 2 deste texto.

Vejam os outros trechos de lei pertinentes:

Art. 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)

É interessante destacar nesse artigo a forma abrangente como a Educação Infantil é vista, não restringindo-a a apenas uma etapa preparatória (prontidão) ou ao letramento (alfabetização), mas a uma maneira de ver a criança como um ser que sente, pensa, age, comunica-se e, por isso, pode interagir no seu meio e produzir conhecimentos. Os aspectos aqui listados, na verdade, partem de estudos realizados por pesquisadores que seguem uma linha mais crítica, denominados construtivistas, sócio-construtivistas e ainda os Estudos Sociais da Infância.

Subsequentemente, o art. 30 procura caracterizar as etapas da Educação Infantil que, até antes da atual legislação, eram um tanto confusas.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013)

Na verdade, a definição dessas etapas deu-se pela faixa etária, o que consubstancia, também, uma proposta de trabalho respaldada em estudos sobre o desenvolvimento infantil e suas características, estes baseados no campo teórico dos Estudos da Infância, os quais demarcam, para cada período da Educação Infantil, um trabalho de base, que envolve o desenvolvimento dos aspectos afetivo, social, cognitivo e perceptivo-motor, valorizando as culturas infantis.

Sob outra perspectiva, um elemento que merece destaque é a possibilidade de serem corrigidas algumas confusões conceituais, principalmente sobre o termo “alfabetização”, que, diferentemente do pensamento de muitas redes de ensino ou escolas, não se constitui em uma série ou uma etapa da pré-escola, mas sim, um processo que acompanha a criança desde o seu ingresso no mundo social e que deve se sistematizar a partir de suas próprias experiências e de suas culturas de pares, devendo consolidar-se, enquanto domínio, de fato, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A lei não define a organização da oferta, somente as nomina como “creche” para crianças de zero a três anos e “pré-escola” para crianças de quatro a cinco anos. Caso os sistemas municipais queiram subdividi-las ou nominá-las, estes poderão fazê-lo mediante regulamentação própria, aprovada pelo respectivo Conselho de Educação.

Diferente das demais etapas, na Educação Infantil o processo de avaliação não possui caráter promocional, ou seja, às crianças inexistente a aprovação ou reprovação, o que define sua situação é a idade. Evidente que, nesse processo, o compromisso com a observação e registro das atividades deve ser uma constante por parte do professor, e os esforços da equipe pedagógica devem orientar para um crescimento permanente das possibilidades de aquisição de novos conhecimentos, valorizando os elementos da cultura e da convivência familiar e social da criança.

Art. 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)

Entende-se que a Educação Infantil é uma etapa imprescindível para a criança e, por isso, seus pressupostos não podem ser vinculados a uma perspectiva de reprovação. Isso, por um lado, acarretou alguns problemas conceituais acerca de suas funções, de modo que, por muito tempo, a educação infantil foi considerada um mero passatempo e não uma etapa do processo educativo. De fato, a falta de clareza, por parte de muitos sistemas de ensino, acabou por representar um descompromisso com a educação das crianças.

Na verdade, ao contrário do que muitos pensam, os aspectos educacionais são fundamentais, e, do mesmo modo, a ação do professor, enquanto agente mediador, é elemento essencial desse processo, pois lhe exige uma formação continuada e um amplo processo de planejamento educacional, além, é claro, de uma estrutura adequada de funcionamento para as instituições.

Nestes termos, os art. 61 e 62 trazem o papel do processo de formação dos professores. Os dois artigos defendem a importância da formação preferencialmente em curso superior, o que pode garantir um trabalho mais capacitado e dinâmico para atuar com

as crianças. Para Carneiro (2016, p. 858), “a formação do professor constitui aspecto angular na educação básica. O ideal é que se tenham docentes com formação avançada para atuar num nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno aprender o conhecimento mínimo e elaborar a visão estratégica imprescindível a compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico”.

Mesmo a formação de nível superior, contudo, não garante a formação específica para atuar na Educação Infantil. Ao nosso ver não basta somente garantir a qualificação de nível superior, é preciso desdobrá-la de acordo com a especificidade do trabalho de cada nível de ensino e da atuação do profissional que já está em sala de aula, privilegiando neste processo a formação continuada.

O direito das crianças de 0 a 05 anos e os retrocessos do Plano Estadual de Educação do Amazonas

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei no 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do Estado Democrático de Direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas de educação. No texto, fruto de debates entre diversos agentes sociais e o poder público, foram definidas metas e estratégias para o ensino em todos os níveis – Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior – a serem executados nos dez anos subsequentes, além das modalidades de ensino. Efetivamente, o PNE 2014-2024 definiu dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, cuja implementação constitui um dos maiores desafios das políticas educacionais.

O Plano Nacional de Educação precisa ser compreendido como uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento deveria ser objeto de monitoramento e acompanhamento contínuos e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho

Nacional de Educação (CNE), pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e por toda a sociedade civil organizada, o que, na prática, não ocorreu (Saviani, 2016). Na verdade, o debate do segundo PNE aprovado por lei assemelhou-se menos ao do primeiro PNE e mais ao processo de discussão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Mas, eis a questão, o seu acompanhamento seguiu o que se previu enquanto processo participativo?

Durante a elaboração do primeiro PNE, as discussões envolveram o governo federal, os parlamentares e os “interlocutores prioritários” – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Já a discussão do segundo PNE contou com o movimento social reestruturado, a partir dos Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), organizados pelas entidades da comunidade educacional e de um novo agente a Conferência Nacional de Educação – CONAE, que representou papel decisivo nas discussões que ocorreram durante os quase quatro anos de feitura do texto.

Uma das importantes determinações estabelecidas na lei que aprovou o PNE foi a exigência dos entes federados elaborarem ou revisarem os seus Planos, a partir do PNE vigente para que se constituísse, de fato, um sistema nacional de educação (Brasil, 2014).

Ainda que se venha a demonstrar o cumprimento das metas objetivas estabelecidas no planejamento educacional, isso representará o atendimento de apenas uma das duas dimensões jurídicas essenciais, que é o dever objetivo do Estado de adotar medidas para a realização do direito à educação conforme estabelecido nos planos de educação. O não cumprimento desse dever pode, em si, gerar responsabilização e cobrança por meio do Sistema de Justiça. Cumprindo-se ou não a meta relativa à Educação Infantil, entretanto, persistirá a dimensão subjetiva, já que esta se relaciona com os direitos inalienáveis de cada criança.

Comprovada a exclusão escolar, há o direito individual e coletivo de exigir sua superação.

De acordo com Ximenes e Grinkraut (2014, p. 83):

O levantamento e a publicização periódica da demanda manifesta, como veremos, é o mecanismo que o novo PNE coloca à disposição para aproximar as dimensões objetiva e subjetiva do direito à educação infantil em creches. Ao determinar que, em complemento à meta mínima objetivamente estipulada, o poder público institua mecanismos de escuta da demanda popular, a Lei busca adequar a resposta estatal à dimensão real dos direitos subjetivos em questão. Identificada a demanda, antes e durante a formulação ou atualização dos planos locais ou ainda em seu processo de implementação, será possível estabelecer deveres objetivos condizentes com a dimensão real de exclusão em cada contexto. Ao atender tal demanda no planejamento público, por sua vez, poderemos inclusive reduzir recurso ao Sistema de Justiça.

Cumprindo as determinações legais quanto à construção do Plano Estadual de Educação, e ciente de que as mudanças sociais só acontecerão se a educação for prioridade na gestão de todas as esferas de governo, o processo de construção do PEE-AM, de modo geral, seguiu a dinâmica do PNE, contando com a participação da sociedade civil organizada do Estado do Amazonas. Isso porque a educação brasileira e, em especial a do Amazonas, envolve uma questão paradigmática que implica mudanças e inserções de medidas corretivas ao fluxo escolar, algo que se reflete, também, nas unidades federadas, isto é, preconiza-se que toda criança e todo jovem estejam na escola, aprendendo, porém, ao mesmo tempo, ocorre o abandono escolar, reflexo das pressões sociais que fazem com que as crianças e jovens interrompam seus estudos.

Para que se altere essa nova ordem da garantia dos direitos à educação e suas características pedagógicas do momento histórico atual, há que se estabelecer, sim, uma profunda revisão conceitual do que seja a escola hoje, mas é preciso, principalmente, ressignificar sua função social.

À luz de diagnósticos da realidade sócio educacional, a sociedade Amazonense fundamentou o seu Plano Estadual de Educação em conformidade com a Lei 13.005/2014, propondo medidas para otimização dos resultados políticos e pedagógicos nas instâncias da Educação formal e não formal. O Fórum Estadual de Educação do Amazonas, instância legítima de discussões, proposições e deliberações no âmbito da educação do Amazonas, por questões também regimentais, mobilizou as lideranças e coordenou, em conjunto com a equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação-SEDUC, o processo de construção do Plano, realizando o levantamento de diagnóstico e análise dos dados, para a obtenção dos resultados mais próximos da realidade e para a criação das possibilidades de execução do Plano Estadual de Educação do Amazonas-PEE/AM.

Sua construção ocorreu em consonância com o Plano Nacional de Educação avalizado pelo Ministério da Educação e corroborado pelos sistemas de ensino estadual e municipais, desenvolvendo diretrizes, metas e ações estratégicas para o atendimento educacional à diversidade étnica e multicultural da população, além de políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero, racial e outras diferenças. Entretanto, é preciso aprofundar o debate sobre o processo educacional que temos, que queremos e o aquele que é efetivamente possível, centrado na qualidade e nas condições que interessam ao povo amazonense.

Segundo do Documento Base (Amazonas, 2014, p. 12):

O Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE-AM), precedido de conferências municipais e estadual e, concomitante à conferência nacional, além de representar um marco na história da Educação no Estado do Amazonas, fundamentalmente, por ter tido a participação efetiva da sociedade civil organizada, com representações de instâncias dos mais variados segmentos sociais em que os mesmos puderam contribuir nas interpretações e formulações de propostas que ao fim e ao cabo propiciaram a construção de metas e estratégias

assentadas em diagnóstico da realidade educacional do Brasil e, especificamente, do Amazonas, a serem implementados na Educação Básica, nos seus distintos níveis e modalidades de ensino, no Ensino Profissional e na Educação Superior, para os próximos 10 (dez) anos.

O referido PEE/AM, aprovado pela Lei 4183/2015, consubstancia-se nas exigências legais dispostas no art. 214 da Constituição Federal, de 05 de outubro 1988, no art. 203 da Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989, na Emenda Constitucional 59 de 2009, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, e na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou e instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE).

O Fórum Estadual de Educação, assentado em seu regimento interno, assumiu a liderança do processo de construção coletiva do Plano, delineando as subcomissões temáticas no limite das representações sociais que o compõe e mobilizando os segmentos sociais convergentes. Além disso, discutiu a metodologia que permeou todo o trabalho de construção coletiva, que veio a culminar na Conferência Estadual de Educação.

Estabelece o Documento Base (Amazonas, 2014) que a premissa básica é a educação para todos, tendo sempre como foco a expansão da oferta da educação com qualidade, a universalização do atendimento em todos os níveis, a melhoria das condições de trabalho para os profissionais e das condições de estudos para todos os discentes, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática enquanto novo paradigma das relações dos sujeitos, bem como o delineamento do financiamento da educação nos marcos do regime de colaboração entre os entes federados, na perspectiva do acesso, permanência e promoção dos discentes.

A partir de agora passaremos a analisar a Meta 01 do Plano Estadual de Educação, que trata especificamente do acesso à Educação Infantil, uma vez que é um instrumento para a consolidação – ao menos no discurso oficial e do próprio conteúdo

da lei – do marco legal para a garantia do direito das crianças de 0 a 5 anos de idade. Eis o texto:

META 1 - Universalizar até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para 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, 30% (trinta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2019 e progressivamente 50% (cinquenta por cento) ao final da vigência deste PEE/AM.

Essa proposta foi considerada excessivamente tímida por várias organizações da sociedade civil e do próprio movimento da Educação Infantil do Amazonas. Ao final de sua apreciação pelos deputados estaduais, a Meta 1 praticamente não sofreu alteração em relação ao Projeto de Lei encaminhado pelo Executivo, o que significou que não repercutiu nessa meta a elevação dos investimentos em educação em relação ao PIB de 7% para 10%, conquistada no Plano Nacional. No entanto, essa não foi a posição pactuada e aprovada pela sociedade amazonense no bojo da Conferência Estadual de Educação que defendeu a imediata aplicação do mesmo percentual do PNE, de ampliação em creches para 50% e não uma meta intermediária de 30%, o que, por si só, já representou um dos retrocessos já na aprovação da Lei.

Educação infantil: análise situacional frente ao PEE-AM

A visibilidade da Educação Infantil, enquanto um direito da criança, como primeira etapa da educação básica, e a sua inclusão nos sistemas de ensino, seja estadual ou municipal, exigiu não apenas a superação de serviços que outrora haviam sido marcados pela divisão entre assistência e educação, mas também uma adequação da legislação educacional. Dessa forma, a garantia da qualidade na estrutura física das instituições educativas, da formação dos profissionais, das propostas pedagógicas, dos concursos de professores, da segurança, da alimentação e dos

direitos das crianças, como lazer e convívio familiar, foram e continuam sendo imprescindíveis.

Entretanto, a Educação Infantil ainda é palco de discussões controversas, pois cotidianamente surgem opiniões divergentes quando se trata de primeiro, definir suas duas funções – educação e cuidado – e, segundo, como tem se efetivado o direito de acesso às instituições educativas. Percebe-se que muitos ainda não entendem essa etapa enquanto política ligada à educação, outros não a compreendem enquanto direito da criança, e alguns querem negá-la apresentando propostas para desqualificá-la.

Se, por um lado, a Educação Infantil havia se constituído em direito no papel, por outro, o sistema de financiamento não a prestigiou. Neste sentido, a Educação Infantil só obterá maior investimento com a aplicação dos 10% do PIB e com a implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), previstos na meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Mesmo diante dos avanços conceituais e da inclusão nos textos legais e nas políticas públicas de educação, os dados da realidade amazonense ainda estão longe de representar esse avanço quanto à importância da efetivação dos direitos das crianças ao acesso a essas instituições, conforme demonstraremos a seguir, ao apresentarmos dados primeiramente antes da aprovação e, depois, da aprovação do PEE-AM.

O gráfico 1 demonstra que, nacionalmente, em 2013, com 85,2% de atendimento de crianças de 4 e 5 anos, a meta não parecia tão distante para se universalizar até 2016, mesmo que os 14,8% restantes representassem aproximadamente 700 mil crianças. O percentual de crianças que frequentam a pré-escola no Amazonas era de 75,9%, abaixo da média nacional e também da média da região norte, de acordo com dados do IBGE/PNAD 2013, que era 78,8%. A meta era alcançar 100% até 2016, em cumprimento à Emenda Constitucional nº 59/2009. Na construção e concepção das estratégias, foi importante inserir ações que pudessem atingir e

qualificar essa meta especificamente, algo que não ocorreu como mostraremos a seguir.

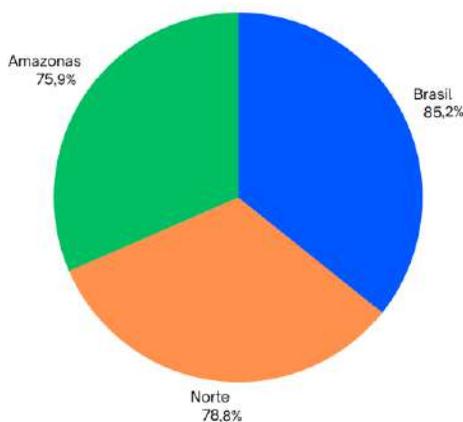


Gráfico 1 – Elaborado pelo autor. Fonte IBGE/PNAD 2013.

O gráfico 2, com os dados de pós-aprovação do PEE-AM e com informações referentes ao ano de 2022, demonstram que, além de a meta não ter sido atingida, os números alcançados tampouco evidenciam o compromisso dos poderes públicos estadual e municipais do Amazonas quanto ao atendimento na Pré-escola, que já deveria ter sido universalizada desde 2016.

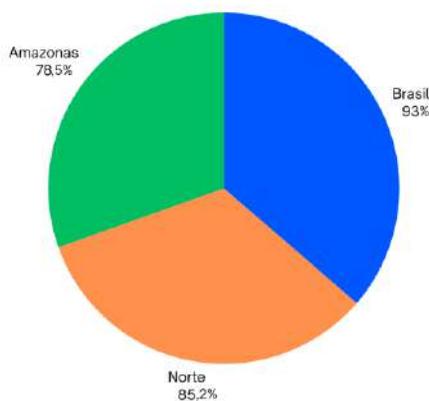


Gráfico 2 – Elaborado pelo autor. Fonte IBGE/PNAD 2023.

O gráfico 3, a seguir, demonstra a evolução da oferta no segmento de 4 a 5 anos, nos últimos nove anos. Fica visível que tal oferta tem oscilado bastante e que no ano de 2022 despencou, apesar do próprio Estado do Amazonas, na Meta 1, indicador 1, do PEE-AM, estabelecer que até 2016 deveriam ter sido atendidas 100% das crianças naquela faixa de idade.

• Amazonas



Gráfico 3

Se o atendimento às crianças de 4 e 5 anos já se demonstra um problema a ser enfrentado quanto ao acesso nas instituições públicas, a situação das crianças de 0 a 3 anos é, no mínimo, alarmante, como demonstrado no gráfico 3, com os dados de 2013, no diagnóstico que subsidiou a elaboração do PEE-AM.

O gráfico 4 demonstra que, nacionalmente, houve apenas 23,20% de atendimento de crianças de 0 e 3 anos. De qualquer modo, não obstante as 72,30% não atendidas, a Meta 01 visa ser ampliada para no mínimo 50% da população nesta faixa etária até o final da vigência do PNE, o que configuraria algo em torno de dois milhões de crianças.

O percentual de crianças que frequentavam as Creches no Amazonas era de 8,3%, ou seja, muito abaixo da média nacional, de acordo com dados do IBGE/PNAD 2013, e a Meta 01, que, como vimos, pretende alcançar 50% até 2025, encontra-se também abaixo do esperado na região Norte, com apenas 9,2%. O que se percebe

claramente, é a total impossibilidade de se atingir a Meta, ou seja, o PEE já nasce como uma política pública fadada ao fracasso.

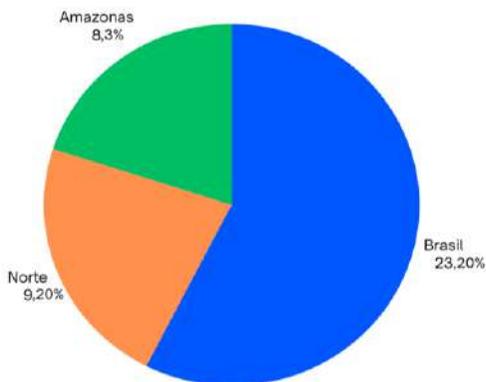


Gráfico 4 – Elaborado pelo autor. Fonte IBGE/PNAD 2013.

Isso se comprova com os dados de 2022 apresentado no gráfico 5, a seguir, no qual, mesmo assim, percebe-se que houve um razoável crescimento dessa oferta, mas ainda bem distante do necessário para o cumprimento da meta, isto é, 50% do atendimento.

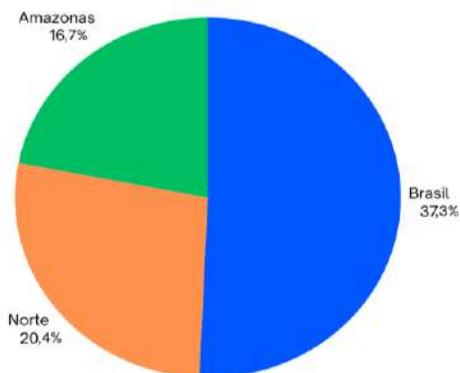
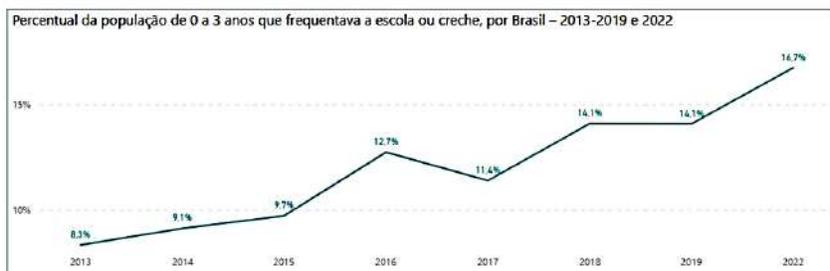


Gráfico 5 – Elaborado pelo autor. Fonte IBGE/PNAD 2023.

O gráfico 6, a seguir, demonstra a evolução da oferta no segmento de 0 a 3 anos, nos últimos 9 anos, e deixa evidenciado

que tal oferta tem oscilado durante esse período, de modo que o crescimento nos últimos três anos tem sido muito lento, apesar do próprio Estado do Amazonas, na Meta 01, estabelecer que, até 2025, atenderia 50% das crianças nesta faixa etária.

• Amazonas

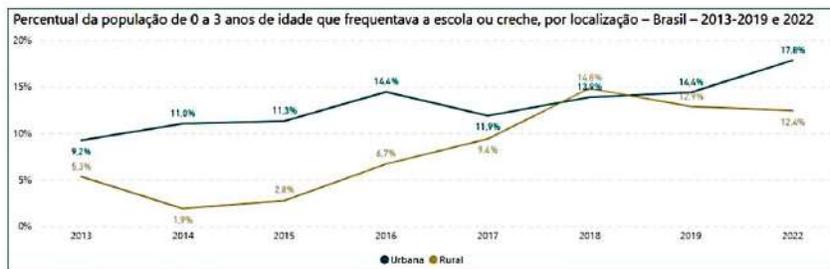


Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016-2019 e 2022).

Gráfico 6

A situação é ainda mais drástica em relação ao cumprimento da meta 01, indicador II (atendimento em Creches para crianças de 0 a 3 anos, nas zonas rurais do Amazonas), conforme demonstrado no gráfico 7. Nesses lugares, o descaso do poder público é ainda maior, principalmente considerando que ali estão as populações mais vulneráveis do Estado, como os povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, que vivem em total situação de miséria e descaso.

• Amazonas



Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016-2019 e 2022).

Gráfico 7

Na prática o que se tem vivenciado é que é impossível cumprir a meta, pois, com quase 300.000 (trezentas mil) crianças fora das creches, seria necessária a abertura de no mínimo **trinta mil novas turmas** em todo o Estado para se atender o que preceitua a Lei, o que significa dizer que deverão ser inauguradas em torno de **100 novas creches a cada ano** para que, de fato, fosse garantido esse direito ao acesso como condição básica a esse público. Tal discussão deve balizar o novo PEE-AM, que está em processo de planejamento.

Considerações finais

Os questionamentos ao direito à educação, bem como as afirmações de seu fracasso são recorrentes em muitos discursos. Na verdade, todas as instituições estão sendo questionadas, da mesma forma com que também estão sendo questionados o Estado e seus sujeitos: políticos, gestores e agentes públicos. No fundo, questionamos a ética dominante. Em decorrência, questionamos as instituições do Estado e da sociedade. Já não temos grandes seguranças quanto ao que deveria ser. Mas a verdade é que temos, sim, que nos questionar, especialmente enquanto agentes políticos, professores e cidadãos, pois é nesse momento, quando procuramos pensar nossa realidade, quando refletimos sobre as tensões do sistema de poder que podemos esboçar novos rumos para nossa luta.

Precisamos acreditar na educação e nos seus agentes sociais, acreditar num sistema educacional nacional e num sistema social mais justo que poderão se erguer da consolidação do direito à educação, em vista de uma escola mais justa. Acreditamos no potencial das crianças, no potencial dos(as) professor(as) e principalmente na força da sociedade. Porém, isso ainda não é realidade no âmbito da educação brasileira, principalmente quando essa educação nos nega a etapa mais propícia à formação do cidadão: a infância.

Este estudo procurou demonstrar o desenvolvimento do direito à educação e da política educacional em relação à Educação

Infantil, à luz das mudanças implementadas pela legislação vigente e pelo Plano Nacional e Estadual de Educação do Amazonas. A história parece que se repete com outra roupagem, mas com o mesmo conteúdo: o descaso. Passam-se os tempos, os discursos efervescentes se intensificam, as crenças aumentam, mas a dura realidade nos impõe um quadro pintado da mesma forma, com outras tintas, outras mãos, mas com os mesmos olhares.

As crianças não têm seus direitos garantidos e, portanto, estão distantes da Educação Infantil apropriada, isto é, aquele espaço social que deveria primar pela formação. Ao não garantir tais direitos, quem fracassa, na verdade, é a sociedade, que se vê cada dia mais incapaz de propor educação/cuidado que privilegie as crianças a partir de suas infâncias hoje, e não mais com o futuro, com o amanhã, com aquele adulto que levará o país para frente. Enquanto isso ocorrer, jamais conseguiremos ter perspectivas melhores, e a história nos mostra isso claramente, pois os referenciais podem aparentemente ter-se modificado, mas na essência os grandes problemas sociais ainda permanecem vivos e cada vez mais fortes (desigualdades sociais, miséria, desemprego...).

Após 10 anos do Plano Nacional de Educação e quase 10 anos do Plano Estadual de Educação do Amazonas, o que os dados da realidade nos apontam é o fracasso da atual política educacional, relacionada ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade. A Meta 01 foi um grande fiasco sob todos os seus aspectos. O Estado falhou gravemente com nossas crianças, mas nós, enquanto sociedade civil, também falhamos ao nos conformarmos com tanto descaso.

É preciso romper com as estruturas de poder, mesmo que pelo embate de forças. Precisamos definir novos ritmos e rumos para o direito à educação; precisamos, acima de tudo, alimentar nossas forças para que não caiamos no marasmo socialmente construído pela classe dominante. É preciso levantar nossa bandeira em prol da educação infantil com qualidade, continuar fincando as bases e procurando erguer uma nova estrutura que possa contrapor-se a todo esse arsenal presente no cotidiano social e, sobretudo, respaldados pelas leis. Acreditamos que nosso compromisso

intelectual, neste trabalho, é reforçado no sentido se acender novas chamas e propor novos olhares para a situação vigente. O trabalho não se encerra, apenas está começando e, quem sabe, novos frutos possam brotar.

Com o processo de construção do novo Plano Nacional de Educação 2024-2034 e do novo Plano Estadual de Educação 2025-2035, almejamos que o nosso movimento de luta e organização possa se fazer presente em defesa das crianças de 0 a 5 anos e que possamos, de fato, estabelecer metas e estratégias mais concretas e viáveis, cuja efetividade possa garantir uma política pública que não tenha o mesmo caminho percorrido pelas anteriores. Temos um grande desafio pela frente.

Referências

AMAZONAS. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Manaus: SEDUC, 2014.

AMAZONAS. Plano Estadual de Educação 2015-2025: Lei 4183, de 26 de junho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. – Manaus: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, 2015.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganha grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Campinas-SP. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2021.

BARROSO, L.R. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BRASIL. **Constituição República do Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069/90. Brasília, 1990.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARNEIRO, R. U. C. Dossiê: Trabalho docente no contexto da inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp2, p. 856–860, 2016.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, Dermerval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição** (1985 a 1995). Brasília: Plano, 2000.

XIMENES, Salomão; GRINKRAUT Ananda. Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. **Cadernos Cenpec** | São Paulo | v.4 | n.1 | 2014.

Capítulo 6

Educação em direitos humanos e culturas infantis: sobre a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana desde as infâncias

Crislei de Oliveira Custódio

Introdução

Entendida como uma educação em valores, isto é, como uma educação que não se restringe à instrução e ao conhecimento sobre os direitos humanos, mas como um processo educativo que se dá na vivência cotidiana dos valores da igualdade, da justiça, da solidariedade, da cooperação, da liberdade e da equidade, a educação em direitos humanos (EDH) objetiva a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana. Em outras palavras, a EDH visa fomentar uma cultura dos direitos humanos, de modo que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos possam ser reconhecidos como sujeitos de direito que, para além de saber o que são os direitos humanos, vivenciem nas relações e práticas sociais cotidianas os valores da democracia e dos direitos humanos, tornando-se potencialmente capazes de defender e promover essa cultura.

Conforme estabelece o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a política de EDH está organizada em cinco frentes: educação básica, ensino superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e, educação e mídia. Assim, tendo-se em vista a compreensão da EDH como uma educação permanente e continuada em valores com vistas à disseminação de uma cultura de direitos humanos, entende-se que a noção de culturas infantis

possibilite a ampliação do debate acerca da prática da EDH, sobretudo no contexto da educação básica.

Parte-se do entendimento de que o termo "culturas infantis" ou "culturas da infância" emergiu dos novos estudos sociais da infância, os quais reconhecem a infância como uma categoria social específica e geracional. Nesse sentido, os indivíduos que compõem essa população possuem linguagens, normas, valores e sistemas simbólicos próprios para interpretar o mundo natural e social. Esses estudos, surgidos como uma crítica à Sociologia clássica, questionam a concepção da infância como uma categoria residual dentro dos contextos institucionais da escola e da família. Em vez disso, argumentam que a infância é uma fase da vida com características distintas e autônomas, cujo entendimento não pode ser reduzido às teorias tradicionais de socialização que retratam o mundo adulto como a única estrutura normativa.

Diante disso, este artigo se propõe a pensar a EDH não apenas como uma perspectiva educacional que incorpora processos socializadores de uma cultura de direitos humanos, mas como uma educação que reconhece a agência das crianças nos seus contextos sociais e culturais na reprodução interpretativa e produção de uma cultura em direitos humanos.

Considerações sobre a noção de Direitos Humanos

Entendidos como um conjunto de princípios e normas que visam garantir a dignidade, a liberdade, a igualdade e a justiça para todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, raça, etnia, gênero, religião, orientação sexual ou qualquer outra condição, os direitos humanos foram concebidos como "naturais e universais, pois independem de qualquer ato normativo, e valem para todos, além-fronteiras" (Benevides, 2001, p. 47). Naturais porque, inspirados no jusnaturalismo moderno e marcados pelo residual do ideário das teorias contratualistas dos séculos XVII e XVIII, os direitos humanos fundamentam-se em uma ideia de direitos naturais inerentes à dignidade da pessoa humana e,

portanto, precedem e devem prevalecer ao direito positivo. Universais porque a noção de pessoa humana parte da afirmação de uma essência comum a todo ser humano, independente do lugar ou da cultura a que ele pertença. Essa essência dá contorno ao conceito de humanidade, de modo que “a elaboração do princípio da igualdade essencial de todo ser humano, não obstante a ocorrência de todas as diferenças individuais ou grupais, de ordem biológica ou cultural [...] forma o núcleo do conceito universal de direitos humanos” (Comparato, 2005, p. 20).

Contudo, embora pretensamente naturais, os direitos humanos são também históricos, “pois foram sendo reconhecidos e consagrados em determinados momentos, e é possível pensarmos que novos direitos ainda podem ser identificados e consolidados” (Benevides, 2001, p. 47). Fala-se em três gerações dos direitos humanos: i) a primeira geração, associada às revoluções burguesas do final do século XVIII e ao longo do século XIX, é composta pelos direitos civis e liberdades individuais; ii) a segunda teria surgido no início do século XX, influenciada pelas lutas operárias e pelo pensamento socialista na Europa Ocidental, tendo pautado a inserção de direitos sociais, econômicos e culturais à concepção de direitos humanos; iii) por fim, a terceira geração exprime a ideia de solidariedade global, adicionando os direitos coletivos da humanidade, tais como “direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado” (Benevides, 2001, p. 47).

Outros aspectos que, historicamente, tem caracterizado os direitos humanos são a indivisibilidade e a interdependência. Nesse sentido, todos os direitos que integram o conceito de direitos humanos, sejam civis, políticos, econômicos, sociais ou culturais são fundamentais e não podem ser tratados separadamente. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, é um dos principais documentos que estabelecem uma visão comum dos direitos e liberdades fundamentais a serem garantidos a todos os indivíduos.

Junto com os Pactos Internacionais sobre os Direitos Cívicos e Políticos e sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966, compõem a Carta Internacional dos Direitos Humanos. Além disso, existem convenções e tratados regionais, como a Convenção Europeia dos Direitos Humanos, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Herdeira das formulações consolidadas nos documentos oriundos das Revoluções Burguesas, como a francesa Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e a inglesa *Bill of Rights*, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, embora proclame a universalidade como princípio fundante, assim como a radical igualdade dos indivíduos em sua condição de seres humanos e enquanto sujeitos de direito, é produto de um processo histórico da Modernidade e, por consequência, é também uma elaboração do Ocidente. Se nos valermos da interpretação do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, é possível:

[...] qualificar a base histórica da Cultura de direitos [humanos] como um localismo que remonta à chamada modernidade, ou modernidade clássica, nos séculos XVII e XVIII, enraizando-se nas revoluções liberais da Inglaterra e da França; na experiência das treze colónias inglesas da América do Norte, processo formativo dos Estados Unidos da América; espraiando-se por alguns outros países europeus (Bélgica, Grécia, Alemanha, Itália, entre outros). [...] A expansão do ideário liberal e sua concepção de cidadania, indissociável da própria expansão do capitalismo, repercutiu sobre partes da Europa e das Américas, no século XIX, e, tonificado pelo imperialismo europeu sobre a África e a Ásia, a partir de meados deste mesmo século, o seu módulo de Estado Moderno e de cidadania foi se cristalizando e buscando impor-se em seus contornos: democrático liberal, capitalista, branco, masculino, cristão. Nessa rota histórica, que se prolonga pelo século XX, a Cultura que o envolve, vai adquirindo discursividade e práticas pretensamente universalizantes [...]. Neste front de disputa simbólica, a Cultura burguesa ocidental, com o seu conteúdo político

codificado no Estado de Direito, reuniu os que pensaram/pensam universalizar direitos liberais, de modo a atingirem os mais diversos povos, sociedades e segmentos sociais. Contudo, esta pretendida “universalidade” cultural se conformava e enformava nos limites do seu localismo de origem (Silveira, 2007, pp. 247-248).

Como uma das formas em que se dá a globalização – processo pelo qual uma condição ou entidade local amplia sua influência para todo o mundo e, ao fazer isso, adquire a capacidade de redefinir outra condição social ou entidade rival como local –, o localismo globalizado caracteriza-se como o modo por intermédio do qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso. Assim, a pretensa universalidade dos direitos humanos esbarraria nos limites de sua cultura de origem: liberal, burguesa, capitalista, branca e ocidental. É importante destacar que, nessa concepção, a globalização hegemônica expressa na forma de localismo globalizado da qual se fala diz respeito às raízes da cultura ocidental, pautada nos princípios das democracias liberais e dos estados-nação burgueses que, em sua constituição, são marcados por uma visão de mundo patriarcal, colonialista e capitalista. Ou seja, não seriam os direitos humanos em si uma forma de localismo globalizado, mas a cultura ocidental que subjaz à sua formulação, postulando, num primeiro momento, uma noção de universalidade que embora parta da afirmação da dignidade universal da pessoa humana, operou com distinção quanto à concepção de civilização e permitiu “a consignação de direitos para certos segmentos sociais [...], sobretudo, para a própria burguesia, [e] esteve bem distante, no entanto, de uma socialização universal da cultura como patrimônio da espécie” (Silveira, 2007, p. 248).

A cultura liberal burguesa na qual se origina a cultura de direitos fundamentais tanto não era universal que, no curso da própria modernidade, vão surgindo formas de resistência “– a exemplo das lutas das classes trabalhadoras europeias no século XIX e das lutas anticoloniais no século XX – de grupos sociais e povos excluídos daquela Cultura, mas nela socializados, em

termos, porque portadores, também, de outras práticas culturais” (Silveira, 2007, p. 249).

Além disso, para além das lutas do proletariado no próprio território europeu, a fragilidade da universalidade dos direitos do homem enunciados nas declarações oriundas das revoluções burguesas do século XVII e XVIII se mostrou de modo contundente, como aponta Hannah Arendt (2009), após a Primeira Guerra Mundial. Com o esfacelamento dos impérios Alemão, Austro-húngaro, Otomano e Russo, a fragmentação que deu origem a uma nova divisão política da Europa teve como consequência o surgimento de uma massa de pessoas categorizadas como apátridas ou como minorias adicionadas a territórios pluriétnicos sem histórico de coexistência sob os limites do mesmo estado-nação.

Essa nova condição política europeia demonstrou, de acordo com a autora, que quando desprovido de uma cidadania nacional, o indivíduo é lançado para fora do estatuto de direitos fundamentais. Isso assim o foi na experiência do pós-Grande Guerra, pois, embora os direitos do homem invocassem a anterioridade dos direitos naturais em relação ao ordenamento jurídico, sem a salvaguarda desses direitos por leis que assegurassem a cidadania de um indivíduo no contexto de um estado-nação, não havia instituição ou tratado internacional que garantisse efetivamente aos apátridas e às minorias étnicas tais direitos. Dessa forma, para Arendt (2009, p. 330),

A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz. Algo mais fundamental do que a liberdade e a justiça, que são os direitos do cidadão, está em jogo quando deixa de ser natural que um homem pertença à comunidade em que nasceu, e quando o não pertencer a ela não é um ato da sua livre escolha, ou quando está em uma situação em que, a não ser que cometa um crime, receberá um tratamento independente do que ele faça ou deixe de fazer. Esse extremo, e nada mais, é a situação dos que são privados dos seus direitos humanos.

São privados não do seu direito à liberdade, mas do direito à ação; não do direito de pensarem o que quiserem, mas do direito de opinarem.

A vinculação prática entre a possibilidade de ter assegurado para si os direitos humanos e a cidadania nacional, amplamente discutida por Hannah Arendt em “Origens do Totalitarismo”, tem como desdobramento no pensamento da autora a afirmação do direito à comunidade, no sentido de pertencimento e de reconhecimento do indivíduo como sujeito político capaz de falar sobre si e sobre o que se passa consigo e com os seus pares, como condição basilar para a afirmação de todos os demais direitos fundamentais. O lugar no mundo mencionado pela autora não se resume ao direito à propriedade, mas ao direito a pertencer ao mundo público e a ter nele espaço para agir individual e coletivamente, sendo reconhecido como um sujeito com direito a ter direitos.

Mesmo em face das críticas feitas por Hannah Arendt ou direcionadas à cultura burguesa e moderna do Ocidente que engendrou os direitos humanos, é certo que a formulação de direitos humanos que emerge no século XX a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, se distingue das formulações que a antecederam e inspiraram, pois sistematiza uma abordagem mais ampla dos direitos, ao passo que incorpora em seu ideário os princípios de universalidade, interdependência, integralidade, inviolabilidade e indivisibilidade. Segundo Silveira (2007, p. 250), “essa universalidade se postula para toda a espécie humana, expressando uma Cultura que transversalize as particularidades culturais”.

Todavia, apesar de aprovada com proeminência e de ser resultado de um processo histórico no século XX, marcado por duas guerras mundiais, ascensão de regimes fascistas, genocídios e demais violações contumazes do direito universal à vida, a Declaração de 1948, “na implementação dos seus princípios encontrou enorme dificuldade porque sua formalização jurídico-

política não se acompanhou da instauração de uma Cultura de Direitos Humanos que, largamente, se disseminasse e desse sustentação à perspectiva sinalizada naquele documento” (Silveira, 2007, p. 251). Essa cultura de direitos humanos era muito mais um desejo, uma afirmação ético-política e um horizonte a partir do qual uma nova sociedade poderia ser vislumbrada. Tanto que, no contexto da Guerra Fria – que sucedeu à promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos –, a multiplicidade de conflitos decorrentes da bipolaridade de poder entre as grandes potências políticas ocasionou inúmeras violações dos Direitos Humanos, sendo muitas delas cometidas com base na retórica de defesa da democracia e dos direitos.

É baseado na imprescindibilidade da disseminação de uma cultura de direitos humanos que a educação em direitos humanos (EDH) começou a ganhar forma e reconhecimento na segunda metade do século XX. Este desenvolvimento foi motivado pela necessidade de promover a paz, a justiça e a compreensão mútua em um mundo marcado por conflitos e violações dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos já destaca em seu texto a importância da educação em direitos humanos ao afirmar, em seu preâmbulo, que "o ensino e a educação visem ao respeito desses direitos e liberdades". Nos anos seguintes, várias iniciativas e documentos internacionais reforçaram a importância da educação em direitos humanos, incluindo a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), que enfatizaram a centralidade da educação para se combater a discriminação.

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena, em 1993, resultou na Declaração e Programa de Ação de Viena, destacando a educação em direitos humanos como essencial para promover e proteger os direitos humanos em todo o mundo. Durante a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004), a Organização Mundial das Nações Unidas promoveu ativamente a integração da educação em direitos

humanos nos sistemas educacionais de seus Estados membros. O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, lançado em 2005 e ainda vigente, tem o objetivo de promover uma cultura universal de direitos humanos por meio da educação. A EDH, portanto, se desenvolveu com o intuito de informar e capacitar sujeitos sobre seus direitos e responsabilidades, fomentar uma cultura de respeito e dignidade, e promover a participação ativa na construção de sociedades justas e equitativas.

Embora as convenções e tratados internacionais tenham sido fundamentais na ampliação e afirmação dos direitos humanos, bem como as iniciativas em torno da difusão da educação em direitos humanos, é salutar dizer que os direitos humanos, mesmo que consolidados nas constituições e ordenamento jurídico de diferentes nações e povos, segue sendo ainda um princípio ético-político e um compromisso na construção de um mundo em que todos, de fato, tenham direito a ter direitos. Em que todos sejam reconhecidos como sujeitos de direito.

Carneiro (2011) exprime com precisão a complexidade da luta pelos direitos humanos no Brasil ao dizer que:

É de Joaquim Nabuco a compreensão de que a escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira porque não seria seguida de medidas sociais que beneficiassem política, econômica e socialmente os recém-libertados. Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos. Se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não participem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos (Carneiro, 2011, pp. 14-15).

A questão essencial acerca dos direitos humanos indicada por Carneiro (2011) é o ponto fulcral da universalidade dos direitos fundamentais: a igualdade no reconhecimento do estatuto de humanidade de todos os sujeitos individuais e coletivos. É evidente

que o texto da Declaração postula essa igualdade em seu primeiro artigo, sendo uma formulação de contundente importância ética e política. No entanto, na realidade histórica de nossas sociedades, o reconhecimento de determinados sujeitos pertencentes a grupos minorizados como sujeitos de direito, nem mais nem menos humanos que outros, é condição de possibilidade para que os direitos humanos de fato se tornem universais. Afinal, “a igualdade, em contraste com tudo que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais; tornamo-nos iguais [...]”. Dessa maneira, “nossa vida política baseia-se na suposição de que podemos produzir igualdade através da organização” coletiva (Arendt, 2009, p. 335).

Afinal, o que é Educação em Direitos Humanos?

De acordo com Benevides (2001, p. 43), a educação em direitos consiste na:

[...] formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

Como um conjunto de ações que visam a formação de uma cultura dos direitos humanos, isto é, de uma cultura de respeito à dignidade humana e de promoção dos valores dos direitos humanos por meio da vivência desses valores e não da sua mera conceitualização, a EDH parte de três pontos: i) trata-se de uma educação permanente, global e continuada; ou seja, ela não se encerra a partir da obtenção de alguma finalidade específica, mas se dá em um processo contínuo e dotado de sentido em si; ii) se

orienta para a mudança cultural, portanto, compromete-se com a luta pela justiça social, com a equidade e com a igualdade, sendo uma formação política por excelência, “uma educação *para e na* democracia” (Instituto Vladimir Herzog, 2020, p. 22); iii) é uma educação em valores “é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos” (Benevides, 2001, p. 43).

Nesse sentido, como uma educação que se pretende promotora de uma cultura de direitos humanos, a EDH não se limita a uma concepção tradicional de cultura como conservação, embora, evidentemente, haja tradições, costumes, valores e crenças que precisem ser conservados. A cultura de respeito à dignidade humana tem como horizonte uma mudança de mentalidades fundadas em preconceitos, discriminação e desumanização do outro. Por ter como cerne a própria noção de respeito, a cultura de direitos humanos que a EDH promove parte da “consideração [e] reconhecimento da legitimidade da existência do outro, independentemente de sua condição física, social, de suas escolhas e atos” (Instituto Vladimir Herzog, 2020, p. 22).

A educação em direitos humanos é uma educação em valores. Isso significa que ela não se restringe apenas à instrução sobre a formulação histórica dos direitos humanos e sobre quais direitos compõem esse ideário, nem se caracteriza unicamente como uma educação política voltada para a formação de atores que, futuramente, podem se engajar politicamente em movimentos sociais e na luta em defesa dos direitos fundamentais. A educação em direitos humanos compreende ambas as dimensões, contudo, assume como o fulcro de sua ação uma formação ética comprometida com a democracia e com as virtudes públicas que constituem os valores dos direitos humanos. Trata-se, pois, de uma formação ética que busca um modo de vida pautado pelos valores da justiça, liberdade, igualdade, solidariedade e equidade, bem como “pelo desenvolvimento de atitudes e da capacidade ética que implica compreender, saber praticar e desejar adotá-los para si” (Instituto Vladimir Herzog, 2020, p. 21). Em outras palavras, a

educação em direitos humanos como uma educação em valores pretende “enseñar a querer lo que merece ser querido, educar los sentimientos para que se adhieran a los fines que promueven la justicia” (Camps, 2003, p. 11).

Para ensinar a querer o que merece ser querido, o que diz respeito a todos e fundamenta uma vida mais democrática e justa em sociedade, é preciso que se vivencie os valores dos direitos humanos.

Acreditamos que aprender a agir segundo princípios éticos é algo que acontece na experiência vivida, quer dizer, é preciso experienciá-los para aprendê-los: não é possível aprender a ser justo, por exemplo, sem nunca ter experimentado a justiça, sem conviver com pessoas que valorizem e busquem serem justas, sem ter oportunidade de refletir sobre situações em que justiça e injustiça são colocadas em jogo. Nessa perspectiva, a formação ética [...] se dá pela imposição desses valores, mas pela afirmação destes nas ações, nas tomadas de decisão, nas escolhas, na colocação dos limites e nas intervenções educativas dos adultos (Instituto Vladimir Herzog, 2020, p. 22)

O cultivo de uma cultura de direitos humanos e a adesão dos seus valores como princípios de ação se dá, na perspectiva da educação em direitos humanos, por meio da vivência e da prática de tais valores, visto que a formação ética não consiste apenas no conhecimento e tomada de consciência acerca de determinados princípios e imperativos éticos. Ou seja, “a conduta moral não decorre da simples consciência de certos princípios, nem da posse ou da enunciação de imperativos e máximas morais, mas é resultante de um constante exercício prático nele fundado”. Desse modo, do ponto de vista da educação formal em direitos humanos, pode-se dizer que “é sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta” (Carvalho, 2004, pp. 102-3). O contrário também é válido. Ensinamos virtudes e vícios por meio das

ações, das práticas cotidianas e da vivência junto aos bebês, crianças, adolescentes e jovens. Do mesmo modo em que se ensina o respeito agindo-se com respeito, também se ensina o desrespeito. Como se ensina a justiça, também se ensina a injustiça e assim por diante.

Ao questionar sobre o efeito esperado desse processo educativo, Benevides (2001) afirma que, em primeiro lugar, o aprendizado decorrente de uma educação em direitos humanos permanente e contínua deve refletir a vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos, incentivando atitudes de cooperação e solidariedade. A educação para a tolerância, por sua vez, deve ser ativa e vinculada à solidariedade, em vez de restringir-se a uma simples aceitação passiva do outro. Além disso, esse processo educativo deve desenvolver no sujeito a capacidade de entender as consequências pessoais e sociais de cada escolha, promovendo assim um forte senso de responsabilidade. Por fim,

Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (Benevides, 2001, pp. 47-48).

Esses efeitos enunciados pela autora, ao que parece, para além de numerosos, são também ambiciosos, sobretudo se tem-se em mente que os processos educativos dessa natureza, relacionados à formação integral do sujeito e de sua personalidade ética, consistem em ações intencionais em direção a objetivos e finalidades para as quais não se tem garantia do alcance. E, embora rodeado de incertezas, “ensinar é [...] iniciar alguém em um mundo comum tanto ao aprendiz como ao professor. [...] Não basta colocar as coisas diante dos olhos de quem deverá decifrá-las...” (Boto, 2011, p. 116), ainda mais no que se refere à iniciação

em uma cultura de respeito à dignidade humana. A etimologia da palavra **respeito** indica sua origem no latim *respectus*, que significa olhar outra vez, olhar em volta, prestar atenção ao redor. Formar um sujeito partindo da afirmação do princípio do respeito à dignidade humana implica, em certa medida, oferecer meios para que ele possa ver e reparar, prestar a atenção, olhar de novo para as tradições, valores, costumes e crenças que sustentam a nossa sociedade e desnaturalizar o olhar, perceber, estranhar, questionar. Também consiste em ensiná-lo a ver o outro como sujeito de direitos. Tal como assevera Boto (2011, p. 116),

As sociedades possuem, em sua atmosfera mental, crenças tácitas, conhecimentos compartilhados, horizontes de expectativas, tradições e valores perpetuados pela transposição didática de seu universo cultural. Ensinar é nomear; é sugerir roteiros de ação, protocolos de conduta, pistas e sinais.

A educação em direitos humanos, portanto, é permanente, contínua e global porque os seus objetivos e finalidades, em certa medida, constituem uma utopia. E utopia não quer dizer que seja algo inatingível, mas sim um horizonte distante e complexo que orienta as ações do presente. Trata-se de uma utopia “que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Perez Aguirre, enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social” (Benevides, 2001, p. 50).

Sobre as culturas infantis e a promoção de uma cultura de direitos humanos

A complexidade do papel que a educação em direitos humanos avoca para si, permite pensar que, ainda que haja objetivos, metas e finalidades previamente estipuladas que direcionam as ações em torno de uma formação ética, radicalmente comprometida com a democracia, orientada para a mudança

cultural e pautada no aprendizado dos valores dos direitos humanos pela vivência e prática desses valores, o horizonte de expectativas desses fins e uma dimensão utópica que eles comportam instiga a reflexão acerca do sentido da EDH.

Segundo Hannah Arendt, “o significado de uma coisa, por oposição ao seu fim, está sempre contido na própria coisa, e o significado de uma atividade só pode existir enquanto dura a atividade” (2008, p. 257). Isso quer dizer que o sentido de algo se encontra em si mesmo e a revelação desse sentido, caso seja uma atividade, dá-se ao longo do ato. Os fins, por sua vez, tornam-se manifestos ao término da atividade. Nas palavras de Arendt, “um fim só começa a se tornar realidade quando a atividade que o produziu tiver sido concluída” (2008, p. 258). Assim sendo, os meios e recursos utilizados na obtenção de um fim precisam estar orientados em direção à sua busca, dado que o próprio fim está fora da atividade que visa alcançá-lo. Como explica Custódio (2011, p. 86),

Se uma casa própria é o fim que um pai de família quer atingir, todo o seu trabalho para acumular fundos, as possíveis horas extras realizadas ou a participação em mutirões de construção são meios empregados para o cumprimento de seu projeto. Todas as atividades envolvidas nessa busca e até os esforços despendidos não são a casa em si; afinal, esse fim só será alcançado quando tais empreendimentos se cessarem e assim, com o dinheiro em mãos para a aquisição do imóvel ou com a construção concluída, a casa própria poderá tornar-se realidade.

Os objetivos das ações encontram-se em uma área de interseção entre significados e finalidades, pois compartilham com os significados certa intangibilidade e, com as finalidades, a projeção externa à ação. Eles servem para direcionar as ações; afinal, segundo Hannah Arendt, “os objetivos pelos quais nos orientamos estabelecem os parâmetros pelos quais tudo que se faz deve ser julgado; eles ultrapassam, ou transcendem, o que é feito no mesmo sentido em que toda régua transcende o que ela deve

medir” (2008, p. 258). Desse modo, retomando-se o exemplo do pai de família e da casa própria, é possível “inferir que o objetivo que conduziria seus esforços, dentre outros, é a estabilidade e bem-estar de sua família. Dessa forma, para assumir tal objetivo como diretriz, esse pai de família estabelece alguns fins práticos e tangíveis a serem alcançados” (Custódio, 2011, p. 86).

Além do fim que a ação busca, do objetivo que a guia e do significado que ela revela ao longo de sua execução, Arendt aponta “um quarto elemento, que, embora nunca seja a causa direta da ação, é o que a coloca em movimento” (2008, p. 259). Na concepção arendtiana, esse elemento é denominado como o ‘princípio da ação’, acerca do qual, “em termos psicológicos, poder-se-ia dizer que se trata da convicção fundamental compartilhada por um grupo de pessoas” (2008, p. 259). Em relação a esses princípios, “a extraordinária importância de todos [...] reside em que eles não apenas levam os seres humanos a agir, mas são também a fonte que alimenta continuamente as suas ações” (2008, p. 259).

Dessa maneira, os princípios não apenas inspiram as ações, mas também as iniciam e sustentam, funcionando como ‘fontes’ de inspiração. Todavia, apesar de serem convicções que podem desencadear ações, os princípios não atuam como motivações internas do indivíduo, regidas pela sua vontade pessoal ou direcionadas a objetivos específicos para alcançar determinados fins. Em vez disso, os princípios se caracterizam como inspirações externas que “são demasiado gerais para prescreverem metas particulares, embora todo desígnio [objetivo] possa ser julgado à luz de seu princípio uma vez começado o ato” (Arendt, 2003, p. 199). Diferente de sua meta, o princípio de uma ação pode ser repetido indefinidamente, sendo inesgotável, e, ao contrário de seu motivo, a validade de um princípio é universal, não estando vinculada a nenhuma pessoa ou grupo específico. Assim, tomando como exemplo, mais uma vez, o pai de família e a casa própria, pode-se dizer “que o imóvel é o fim a ser atingido, o desejo de estabilidade e bem-estar da família é o objetivo que orienta suas

atividades e, por fim, seu princípio inspirador, dentre outros, poderia ser a felicidade” (Custódio, 2011, p. 88).

Ora, a distinção proposta neste texto entre fim, objetivo, sentido e princípio, não obstante o seu caráter didático, auxilia na compreensão da complexidade da tarefa de educar em direitos humanos. Muitos são os fins perseguidos, dos quais, destaca-se a formação de sujeitos críticos, conscientes e responsáveis por suas escolhas pessoais e coletivas, comprometidos com a defesa intransigente da democracia e com a vida coletiva. Os objetivos que orientam a ação de educar em direitos humanos podem ser variados, embora os principais sejam: i) a mudança de uma cultura autoritária, fundada na noção de privilégios e não de direitos, bem como atravessada de concepções preconceituosas e discriminatórias; ii) o cultivo e disseminação de uma cultura de direitos humanos, cujo cerne é o respeito universal à dignidade humana. Os princípios que inspiram essa ação são, certamente, aqueles que suportam os valores dos direitos humanos, a saber, a igualdade, a justiça, a liberdade, a solidariedade, a equidade etc. Por fim, o sentido que se revela no próprio curso da educação em direitos humanos e que a dota de significado é o reconhecimento de cada indivíduo como sujeito de direito, a si e aos pares, em uma relação de respeito mútuo que faz com que a convivência com o outro seja fundamentada na ideia de diálogo e escuta.

O caráter complexo e desafiador da educação em direitos humanos aponta para a necessidade de se pensar a cultura de direitos humanos a ser cultivada no processo educativo na interface entre universalismo e particularismos, entre coletividade e subjetividades, entre pluralidade e singularidades. Isso significa dizer que o sujeito de direito que se constitui no decurso da EDH não é um sujeito abstrato, mas uma pessoa humana com corpo, história, cultura e lugar no mundo. Assim, a educação em direitos humanos defendida neste artigo é, em sua essência, uma educação intercultural. Ser intercultural não diz respeito unicamente a apresentação de epistemologias, saberes e perspectivas culturais não-hegemônicas, anticoloniais, feministas, ancestrais. É isso, mas

é também uma disposição radical para o diálogo com culturas territoriais e geracionais distintas.

Com efeito, o interculturalismo como princípio ético e político possui caráter formativo, pois, envolve uma mudança estrutural no modo que concebemos a relação entre as diferentes culturas e a relevância que elas assumem no contexto social e educacional. E, isso não diz respeito unicamente ao conhecimento sobre a herança cultural historicamente acumulada pelos diferentes grupos sociais, mas também, se relaciona à tentativa de compreensão e de intercâmbio das perspectivas distintas das quais cada sujeito e agrupamento concebem o mundo. Esse, aliás, é um ponto fulcral para uma educação que se pense intercultural: a apresentação, compartilhamento e interação dos múltiplos olhares e concepções que se tem sobre a sociedade e o mundo em que vivemos.

Segundo Candau (2005, p. 58), uma educação na dimensão intercultural precisa “fomentar a solidariedade e reciprocidade entre culturas, denunciar a injustiça provocada pela assimetria cultural e lutar contra ela e avançar em direção a um projeto educativo global que inclua a opção intercultural e a luta contra todas as formas de discriminação”. O enfrentamento da assimetria cultural e denúncia das injustiças por ela geradas passa pela valorização das diferentes concepções de mundo, o fomento à tolerância das diferenças e repúdio às desigualdades e a inter-relação das diversas culturas, identidades e singularidades principalmente no contexto educacional.

É nessa perspectiva que as culturas infantis tomam forma e sentido na educação em direitos humanos. O conceito de culturas infantis ou culturas da infância surge dentro dos novos estudos sociais da infância, que veem a infância como uma categoria social específica e geracional. Essa categoria inclui uma população que possui suas próprias linguagens, regras, valores e mecanismos simbólicos para interpretar o mundo natural e social. Tais estudos se desenvolvem a partir de uma crítica à Sociologia clássica, que entendia a infância como uma categoria residual inserida nos contextos institucionais da escola e da família. A visão tradicional

da infância como uma fase transitória definida pelas normas do mundo adulto é desafiada, promovendo uma compreensão mais autônoma e complexa da infância.

William Corsaro (1997), ao conceber a noção de culturas infantis enfatiza a agência das crianças nos mundos sociais e culturais em que estão inseridas. Com isso, ele propõe dois conceitos basilares: i) a ideia de reprodução interpretativa em substituição à noção de socialização; ii) a concepção de cultura de pares, que consiste na compreensão de que, nos contextos institucionais em que estão inseridas, as crianças constroem significados, apreendem e ressignificam as ordens instituídas e estabelecem valores, princípios e regras próprios da ação individual e coletiva por meio das interações e da participação em redes de sociabilidade intra e intergeracionais.

A concepção de culturas infantis preconiza, portanto, que as crianças, por meio das interações com outras crianças, adolescentes e adultos, desenvolvem, organizam e sistematizam suas próprias formas de representar, interpretar e agir no mundo. Os bebês e crianças são entendidos, então, como produtores culturais e não mais como:

receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos activos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com os seus códigos interpretativos próprios, configurando-se assim uma situação de 'reprodução interpretativa' (Sarmiento, 2007, pp. 22-23).

De acordo com Sarmiento (2007), as culturas da infância se constituem pelo intercâmbio entre as representações do mundo feitas pelas crianças e as representações adultas dominantes. Essas duas culturas – a infantil e a da sociedade em geral – se combinam na formação das culturas infantis, refletindo uma variedade, pluralidade e até contradições internas que moldam ambas. Elas referenciam o mundo de vida das crianças e orientam suas ações

concretas. A construção de uma pedagogia da interculturalidade, portanto, manifesta-se na interação dialógica entre as múltiplas culturas, sempre mediada pela interpretação das crianças, com o apoio das professoras. A natureza pedagógica da atividade docente baseia-se na criação de uma consciência crítica do mundo por meio de processos ativos, participativos e criativos, incorporando o outro e analisando as implicações políticas e simbólicas das interações entre as crianças. Dessa forma, “a promoção de uma consciência crítica nas crianças se enraíza numa concepção de pertença à sociedade global, como sujeito histórico, com características próprias, a quem são reconhecidos direitos de participação social (Sarmiento, 2007, p. 23).

Ademais do seu caráter produtivo e interpretativo, as culturas da infância são um ponto de confluência desigual de aspectos que condicionam as relações sociais, tais como os marcadores sociais da diferença (gênero, raça, etnia, classe, geração). Essa confluência se concretiza na ação de cada criança, em seu processo de subjetivação, de modo que, ao falar em culturas infantis, a ideia de infância ou de criança como categoria geral e abstrata, pretensamente universal e atemporal, é confrontada e descartada.

Os bebês e crianças são produtores de cultura na medida em que interagem intra e intergeracionalmente como corpos que têm raça, gênero, classe, território e história e que, a partir do lugar em que ocupam no mundo, são capazes “de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia” (Sarmiento, 2007, p. 26).

Retomando os fins, objetivos, princípios e significado possível da educação em direitos humanos, bem como o seu caráter permanente, contínuo e global, entende-se que o cultivo de uma cultura de respeito à dignidade humana junto a bebês e crianças não tem como partir de uma socialização escolar pautada na ideia de transmissão unilateral. E dizer isso não significa afirmar a eliminação de qualquer ideia de assimetria entre adultos e crianças

no processo educativo. É óbvio que por mais dialógica e democrática que seja a educação, ela jamais estabelece a total horizontalidade entre educadores e estudantes, uma vez que as responsabilidades são distintas e os lugares que ambos ocupam também. A igualdade que se pressupõe e se afirma por meio da vivência e das ações cotidianas é a da condição de sujeito de direito: crianças e adultos são igualmente sujeitos de direito, logo, ambos precisam ser devidamente respeitados em sua dignidade humana. Entretanto, ao invocar a ideia de culturas infantis e de interculturalidade na educação em direitos humanos, compreende-se que:

Trabalhar com a “ética do encontro” na pedagogia exige que escutemos o pensamento – as ideias e teorias, perguntas e respostas das crianças e dos adultos – e o tratemos séria e respeitosamente. O “Outro” não está somente lá, ele também está aqui. Significa lutar para entender o que é dito, sem ideias preconcebidas sobre o que é correto ou apropriado. Uma pedagogia da “escuta” trata o conhecimento como sendo uma construção, que tem uma perspectiva provisória, e não como a transmissão de um corpo de saber verdadeiro que uniformiza o “outro”. Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’, mas “ouvir”, “compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir”, “formular novos conhecimentos”. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis (Barbosa, 2007, p. 1078).

O reconhecimento das culturas infantis recoloca o sentido da EDH no compromisso com a formação crítica e situa o diálogo intercultural no centro das práticas educativas, atualizando os princípios e valores dos direitos humanos que inspiram e sustentam a cultura de respeito à dignidade da pessoa humana.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ARENDDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.
- BENEVIDES, Maria Victória. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In: Conventit Selecta*, v. 6, n. jan./jun. 2001, p. 43-50, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *In: SCHILLING, Flávia (orgs.). Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 91-149.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3ª reimpressão simplificada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República; Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO, 2018.
- CAMPS, Victoria. **Virtudes Públicas**. Madrid: Espasa Calpe, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 4ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARVALHO, José Sérgio (orgs.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- CORSARO, William. **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press, 1997.
- CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade

de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144919/pt-br.php>. Acesso em: 30 mai. 2024.

Instituto Vladimir Herzog. **Respeito na escola**. 4ed. São Paulo: Vlado Educação, 2020. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar/>. Acesso em: 30 mai. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

Capítulo 7

O reconhecimento da função docente na primeira infância como forma de garantir o direito à integralidade da docência às crianças: revelações a partir do Movimento Somos Todas Professoras

Alexandre Tortorella Mandl

Introdução

Vivemos a barbárie capitalista, com a mercantilização de todas as dimensões da vida. As condições objetivas e materiais nos levam à profunda desigualdade social, extrema pobreza e adoecimento da humanidade (OXFAM, 2023). O neoliberalismo é a “nova razão do mundo”, com uma racionalidade que impõe a competição individual como eixo de desenvolvimento meritocrático (Dardot & Laval, 2016). As resistências e lutas por direitos sociais são indispensáveis para adiar o fim do mundo (Krenak, 2019), exigindo novas relações com a natureza, e um apelo para novos padrões de convivência entre seres humanos, numa completa inversão de pressupostos.

A sociedade capitalista adota um modelo predatório de produção, e uma perversa forma de reprodução de relações sociais, em que prevalece o poder econômico, a exploração da força de trabalho e as opressões de raça, gênero, etnia e territorial. Em países da periferia do capital, com seu passado escravista, colonial, patriarcal e autoritário, temos marca do sangue e do suor nas raízes da realidade brasileira (Moura, 2020). Um dos elementos mais visíveis da desigualdade é o acesso à educação. Na verdade, a crise da educação é um projeto, como dizia Darcy Ribeiro, ainda mais se

analisarmos o desmonte do serviço público como temos visto no país de forma avassaladora desde os anos 1990.

Nesse sentido, a defesa do direito à educação, como luta por direitos sociais é uma tática fundamental para a resistência, no sentido de preservar conquistas como as disposições previstas na Constituição Federal de 1988, mas também como forma de um ponto de apoio para um combate político mais amplo, usando o “direito como barricada” (Seferian, 2021) e o direito insurgente como um método para as ações organizadas da classe trabalhadora e setores populares (Pazzelo, 2022), no sentido de contribuir para revelar as contradições dos fatos da vida real e o “mundo” normativo. Assim, no que ora se propõe, a partir desta contextualização, a defesa da estruturação da educação infantil para garantir a docência às crianças pequenas devem ser pensadas desta maneira, resgatando momentos de intensas lutas e conquistas, combinando a criança e as mães como sujeitos de direitos, mas também as mulheres trabalhadoras nas unidades escolares como sujeitos de direitos (Serrão, 2021).

No entanto, até hoje ainda temos visto que a educação infantil acaba sendo um segmento da educação menos valorizado do que os demais, com salários muito baixos, na maioria das vezes, de até dois salários mínimos e jornada de 40 horas semanais, sem ter direito à 1/3 da composição da jornada de trabalho sem aluno, como devido a quem é reconhecido como parte da carreira do Magistério, sem direito à aposentadoria especial, sem uma evolução funcional, sem adicionais de penosidade ou insalubridade, sem qualquer motivação, sem instrumentos de trabalho adequados, sem respeito às proporcionalidades de quantidades de criança por docente, sem ter docentes e mesmo demais profissionais em número suficiente, sem ser reconhecidas como docentes (Mandl, 2021), enfim, aspectos que refletem no alto nível de adoecimento (Zafalão, 2021) e vítimas de assédios institucionalizados (Heloani, 2018).

Essas trabalhadoras são mulheres negras marcadas pelo racismo estrutural e a lógica patriarcal de um Estado construído

sob a colonização e escravidão (Gonzales, 2020). Sofrem com a pressão da característica marcante do mercado de trabalho brasileiro de baixos salários, alta rotatividade e sem efetivação de direitos formalmente conquistados (Krein, 2007), com profundo impacto nas dimensões de precarização do trabalho contemporâneo (Alves, 2013). Não obstante, cumpre asseverar que o modo de produção capitalista impõe novas morfologias do trabalho, com impactos objetivos e subjetivos em sua consciência de classe, e percebe-se que elas sofrem duplamente, na ação combinada entre exploração e opressão, considerando o trabalho do cuidado como elemento chave para entender a teoria da reprodução social estruturante para a sociedade capitalista (Hirata, 2022) (Leite, 2023). Nesse sentido, a partir desta base estrutural, temos que a condição do trabalho docente na educação infantil traz enormes desafios para as lutas sindicais, associativas e dos movimentos da educação infantil (MIEIB, 2020).

Ademais, para além das relações de trabalho e suas características, há elementos concernente à concepção do trabalho pedagógico nesta faixa etária. Como se sabe, a educação infantil ainda sofre com uma compreensão conveniente de assistência social e não de educação. Há um embate sobre a caracterização da função docente na primeira infância e como as atividades, inerentemente lúdicas e recreativas, são falsamente imputadas como auxílio à criança, como um eufemismo que esconde o significado pedagógico da educação infantil. Por isso, Fúlvia Rosemberg nos instigava a compreender a disputa elucidadora em torno da hegemonia na/da educação infantil:

que não construamos ilusão: a despeito de permanecer a irmã pobre da educação básica, a creche constitui uma arena em disputa aberta ou velada, de diferentes forças/atores sociais: das religiões, das tendências teóricas e disciplinares da academia, dos profissionais e suas organizações, do mercado, bem como das instâncias políticas e governamentais, complexificadas por interesses internacionais. (...) Daí a necessidade de estado de alerta constante, de explicitar e exigir

explicitação de lealdades e concepções, pois muitas delas estão em disputa pela hegemonia na/da educação infantil (Rosemberg, 2015, p. 226).

Da Assistência à Educação: a luta pela caracterização da docência na educação infantil e a vigência de uma transição ainda incompleta

A educação brasileira vem sendo pautada, historicamente, por uma dualidade de forças políticas: de um lado a sociedade civil organizada por professores, educadores, sindicatos e entidades que lutam em defesa da escola pública, de qualidade referenciada e com direito à ser pública, laica, gratuita e sobretudo de responsabilidade do Estado; e do outro lado os empresários, a elite, a classe política conservadora, dentre outros sujeitos que tem cada vez mais se apropriado da educação brasileira, advogando o direito em defender, criar e implementar o que entendem por direito à educação, que por certo, não abrange as necessidades da nossa realidade social.

Na nossa história, marcada por lutas sociais em busca de direitos, encontramos as lutas em prol do direito à educação de qualidade para a primeiríssima infância, a qual vem construindo referências para a sua efetiva implementação. Dentre tais lutas, podemos citar o Movimento de Luta por Creche em São Paulo, criado nos anos 1970 e protagonizado pelas mães, devido a demandas relacionadas ao trabalho e a preocupação de com quem deixar as suas crianças, neste cenário ganhava força,

(...) a importância da creche como um espaço primordial para garantir condições razoáveis de trabalho para as mães, mas também havia a preocupação em garantir um serviço de qualidade para a educação de crianças pequenas, de modo a oferecer uma convivência democrática entre as próprias crianças de diversas idades e pessoas adultas de distintos lugares, com profissionais preparados, numa perspectiva de enfrentar e reduzir as desigualdades sociais (Teles, 2018, p. 163).

O Movimento de Luta pelas Creches era a expressão para novas possibilidades de socialização extraparental,

inaugurando um novo conceito de atendimento infantil – um serviço educacional, não-filantrópico, de direito da criança, da mulher, [do homem], da família -em consonância com as profundas transformações de valores, atitudes, práticas e papéis que permearam as décadas que se seguiram. Possivelmente, esse novo conceito foi o embrião do que é chamado agora de “educação e cuidado infantil”, o precursor de um modelo moderno de socialização extrafamiliar com componentes profissionais e educacionais, capaz de atender tanto as necessidades de cuidado e educação da criança quanto as necessidades sociais, ocupacionais e familiares dos pais. Com maior ou menor sucesso, o setor social procurou responder a questões cruciais da vida moderna que o sistema de ensino nem sempre se dispôs ou foi capaz de responder, como por exemplo, a atenção aos menores de três anos, a necessidade de período integral e o envolvimento da família (Haddad, 1996).

Neste processo, surgiam as bases que fundamentariam o direito à educação na primeira infância, levadas por este Movimento aos constituintes elaboradores da Constituição de 1988, que após aprovada trouxe como novidade e inovação que a Educação Infantil passaria da assistência social para a responsabilidade da pasta da educação (Faria & Finco, 2011). Uma vez que a Educação Infantil passou a fazer parte do capítulo da Educação, novos rumos foram tomados no sentido de enxergar as crianças como sujeito de direitos e que precisavam de políticas públicas e educacionais específicas para viabilizar o desenvolvimento, a manutenção, o acesso e a permanência destas crianças (Finco, Gobbi, Faria, 2015). Assim,

Não se estabelece uma hierarquia entre as idades: educar bebês é tão importante quanto educar crianças de 6 anos que se iniciam na alfabetização. Consequentemente, reforça-se a continuidade entre creche e pré-escola: a creche educa e cuida; a pré-escola educa e cuida. Finalmente, esta opção impede que se estabeleça uma

hierarquia entre cuidar e educar, geralmente presente quando se contrata um(a) professor(a) para educar e uma pessoa com nível educacional inferior para cuidar. A creche/pré-escola da Secretaria do Menor considera que as funções de cuidar e educar são indissociáveis na prática (São Paulo, SEM, 1992, p. 33).

A Educação Infantil, então, entendida e implementada como duas etapas, sendo a primeira relacionada à Creche (de 0 a 3 anos e 11 meses) e a segunda a Pré-escola (de 4 a 6 anos), necessitava de quadro qualificado, ligado à área educacional para que a formação ocorresse em todas estas etapas de forma equânime. Logo, os profissionais tiveram ou deveriam ser formados em magistério como nível médio ou em curso de formação de professores a nível superior, de modo, que cada vez mais afastássemos a ligação que existia entre a Educação Infantil ao assistencialismo. Foi neste cenário que surgiram os primeiros cursos de formação ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), desde a década de 1990, os quais formaram muitos profissionais da educação que não tinham o curso superior, independente do cargo ocupado como profissional da educação, dentre tais podemos destacar o Parfor, criado pelo MEC, em 2009, desenvolvido por diversas instituições de ensino superior no Brasil. Embora se tenha avançado quanto à formação, vários profissionais da educação ficaram de fora do quadro do magistério e nem mesmo considerados como quadro da educação nos estatutos do magistério, retirando destas/es trabalhadoras/es direitos inerentes à função docente na primeira infância, inclusive o direito da criança estar com esse profissional devidamente reconhecido.

É neste contexto que surgem as lutas pelo enquadramento no magistério ou quadro de profissionais da educação em vários municípios brasileiros, entre tais encontramos diversas experiências e formas de regulamentação que foram feitas (Professoras, 2021), de profissionais que atuam pedagogicamente com as crianças, principalmente nas Creches, mas não são reconhecidos como professoras/es, criando vários impasses até hoje.

Desta forma, a transição da “década da educação”, e o disposto no artigo 61 da Lei Federal nº 9394/1996, segue presente, como eixo central para disputas importantes e atuais. Na defesa da indissociabilidade das ações de cuidar e educar, na consideração da dupla titularidade do direito à educação infantil, e disputando a política pública da educação integral na primeira infância, é evidente a necessidade de atenção às profissionais que atuam diretamente com as crianças educandas. Não se pode legitimar as tentativas de hierarquização de profissionais. É uma afronta à dupla docência ou dupla titularidade, base para pensar um projeto adequado na primeira infância. Porém, vivemos sob à égide do capitalismo neoliberal, e lógicas de custos, austeridade, precarização e sucateamento dos serviços públicos.

Assim, percebe-se que a disputa de projetos de sociedade se inserem no embate para compreensão da natureza do trabalho docente na educação infantil. A lógica perversa do capital, com a mercantilização da educação e das crianças, leva a um profundo retrocesso na caracterização da educação. Nesse sentido,

a “adoção de novas modalidades de cargos que substituam [a professora e] o professor, [seja] com grande diferenciação de salário, formação, funções, segregando o trabalho e dificultando a consolidação da identidade docente”, atende, indubitavelmente, a um único objetivo: baratear o custo da oferta de creches e pré-escolas (Moruzzi; Silva; Barros, 2018, p. 195).

Mostra-se relevante retomar o Parecer nº 21/2008, da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que indica que

a variedade de denominações não se mostra como problema maior, desde que os (as) profissionais sejam habilitados(as) para o magistério [...] além de o ingresso ser mediante concurso público e que estejam no plano de carreira com vantagens e obrigações equivalentes aos/às profissionais com a denominação professor(a)” (Brasil, 2009b). (Coutinho, A.M.S.; Côco, V; Alves, T. 2023, 138).

É nesse contexto que surge o Movimento “Somos Todas Professoras”, como fruto das lutas de vários municípios em todo o Brasil, impulsionado por trabalhadoras de diferentes cidades do Estado de São Paulo. O Movimento iniciou uma articulação em várias cidades que apresentam esta situação profissional de não reconhecimento como parte da carreira do magistério, na atuação dos educadores ou auxiliares e outras nomenclaturas de cargos que atuam com esta mesma finalidade, na Educação Infantil (Moretti & Silva, 2021). Em seu manifesto de fundação, pode-se verificar:

Nós, do Movimento, dizemos: Sim, Somos Todas Professoras! E afirmamos isso em alto tom. Utilizamos os diversos meios de comunicação, para ecoar nossa luta, que é mais do que necessária e urgente, para a superação das práticas assistencialistas, ainda presentes na Educação Infantil de diversos municípios (...)

Hoje, mais do que nunca, reivindicamos o direito à qualidade de nosso trabalho, que passa por planejar, estudar e colocar em prática junto às crianças, um processo de ensino aprendizagem que se dá na relação direta com elas por meio da escuta, do aprender a linguagem dos bebês. Além da inserção nas diretrizes, os parâmetros de qualidade, os diferentes pareceres do Conselho Nacional de fato sejam lidos na sua essência e colocados em prática.

O movimento “Somos Todas Professoras” se soma aos movimentos que negam as concepções assistencialistas, higienistas, machistas, racistas e de caráter econômico que precisam ser superadas. Concepções essas que se revelam nas diferentes nomenclaturas utilizadas como Babá, Pajem, Recreacionistas, na não aceitação social da figura masculina para atuar com crianças pequenininhas e se refletem nos baixos salários.

Atualmente, a palavra “Auxiliar” demonstra essa concepção antipedagógica, dividindo os tempos na educação infantil de forma que em um dos períodos aparece a figura do profissional intitulado Professor, enquanto no outro período, tido como assistencial, aparece a figura do profissional intitulado “Auxiliar”. Nesta lógica, busca separar o ato de “Planejar” do ato de “Executar” e, assim, tornar o atendimento mais econômico, do ponto de vista orçamentário e imediatista.

Defendemos que a ação pedagógica acontece em uma relação direta e dialógica com as crianças, na qual planejar e executar tornam-se inseparáveis, dado o objeto a ser afetado pelas ações planejadas, ou seja, as crianças. Até porque só é possível planejar/pensar/refletir sobre essas práticas diárias, mediante uma relação de escuta, e essa só faz possível numa relação direta entre as crianças pequenas e os responsáveis pelas turmas (...)

Foi por meio da luta de vários coletivos municipais, contra essas concepções que fomos nos reconhecendo como Professoras e construindo uma luta de qualidade por uma educação realmente laica, pública, universal e direta para a primeiríssima infância (...). (Professoras, 2021).

Desta forma, esse movimento tem trazido à tona as lutas por reconhecimento, valorização e o devido enquadramento das docentes da primeira infância que, por décadas, têm sido invisibilizadas e negligenciadas em seus direitos, e, conseqüentemente, a negação ao direito da criança à função docente. A luta, portanto, é justamente para garantir à efetividade do direito à educação compatível com sua faixa etária.

A legislação corrobora isso, a partir da relação da Declaração dos Direitos das Crianças, de 1959, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8069/1990), como podemos ver no conjunto da legislação educacional, disposto, entre outras, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9394/96), o Marco Legal da Primeira Infância (Lei Federal nº 13.257/2016), e o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014, e veremos como sairá o novo após a realização da CONAE em janeiro de 2024), além dos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (nº 09/2009, nº 07/2011 e nº 06/2012) e a Resolução nº 01/2008, que são fontes normativas do direito educacional.

Assim, considerando a indissociabilidade do cuidar e do educar como especificidade da educação infantil, analisa-se o processo histórico da estruturação da educação infantil nos municípios, as atribuições dispostas nos editais dos concursos públicos, as formas de contabilização e identificação deste cargo

para o controle externo e órgãos de fiscalização, constatando as atribuições pedagógicas do cargo. Percebe-se que são atos de cuidar e educar, por “ficarem” com as crianças, sob suas responsabilidades diretas em sala de aula ou turma, e não como apoio, suporte ou auxílio, e, por isso, as Prefeituras não podem se eximir de suas responsabilidades, sob pena de caracterizar o uso como docente, mas o trato como “auxiliar”.

Vale destacar que, muitas vezes, expressamente, constavam, originalmente, como cargo de Assistente de Maternal, o termo “assistente” não se refere à Assistência Social, como cuidado, nem mesmo como “assistente” de um professor, ou de outro profissional. Mas Assistência à criança, ainda com raízes indevidas da lógica que a Constituição Federal havia disposto de que a educação infantil faz parte da educação, por mais óbvio que isso possa parecer. Não pertence mais à Assistência Social. Superou-se noção como Babá, Pajem ou auxiliar, sendo que é “auxiliar” a criança, e não subordinado à outra profissional. O trabalho é com atividades pedagógicas, inerentemente lúdicas e recreativas. Ou seja, todas as atribuições do referido cargo são, indiscutivelmente, comprobatórias do caráter docente que o cargo dispõe. Porém, nos mapeamentos realizados pelo próprio Movimento Somos Todas Professoras, o diagnóstico indicado não resulta na conclusão óbvia pelo reconhecimento. A manutenção da nomenclatura dissociada de professor é um eufemismo que busca ocultar o caráter docente, reproduzindo preconceito injustificado com a educação, promovendo precarização com um cargo sem a exigência da escolaridade e os direitos correspondentes, mas com os deveres de docência.

Desta forma, comprova-se que a Prefeitura *usou* as servidoras denominadas como Auxiliar, Agente, Monitora, etc. como docente, pois sempre foi essa servidora que “ficava” diretamente com as crianças, mesmo que antes era pensado somente como “cuidado”, mas a lei federal determinou que o “ficar” era “cuidar e educar”, de forma indissociada.

Portanto, o decisivo é a função, e não a nomenclatura.

A gravidade, e, por conseguinte, também como comprovação de que a transição segue presente, é que mesmo após a vigência da LDB, os concursos perpetuaram a realização de concursos desta maneira, sendo conveniente para as gestões municipais, que executam a política pública, mas também sob a conivência do próprio governo federal que deixa de exercer seu controle, especialmente ao considerar o financiamento, e dos órgãos do sistema de justiça, inclusive do Ministério Público, negando às crianças o efetivo direito à educação.

Conclusão

Nesse sentido, questionamos: por que quem exerce a atividade diretamente com as crianças na educação infantil muitas vezes não são reconhecidas como docentes? Afinal, as crianças brasileiras estão tendo o direito à educação? Mais precisamente: as crianças vulneráveis de nosso país são educadas como determina o conjunto da legislação vigente? São educadas por docente que são reconhecidas em suas atribuições? Ou seja, as Prefeituras, estão garantindo o direito à integralidade da docência às crianças na primeira infância?

Desenvolvemos uma linha de raciocínio no limite deste artigo que para responder essas perguntas, que caminham para uma síntese multidimensional, vez que o objeto é complexo, superando a resposta insuficiente de que “não são professoras porque não prestaram concurso de professoras”, buscando ocultar as reais motivações de “por que não houve concurso para professora na educação infantil?”. Assim, o Movimento Somos Todas Professoras tem contribuído, a partir de sua prática empírica, nos combates em cada cidade, mas buscando sistematizar tipologias e nacionalizar a questão, para revelar interesses escusos. Por que estamos em 2024 e ainda sem resolução de algo que já havia sido tão bem pautado em um processo político fundamental para a estruturar a educação infantil entre 1988 e 1996?

Compreendendo que a construção de direitos é permanente, especialmente diante da profunda crise econômica, social e democrática que estamos vivendo, indispensável reforçar elementos que não foram consolidados e permanecem em disputa.

Vivemos numa sociedade capitalista em que há exploração da força de trabalho, mercantilização da vida, ainda mais potente num país como o Brasil, de capitalismo periférico, subordinado, de dimensões territoriais, complexo, heterogêneo, profundamente marcado pela escravidão, patriarcado, extrema pobreza e desigualdade social. Nas condições impostas pelo neoliberalismo, a situação é ainda mais drástica, com desmonte dos serviços públicos por meio de privatizações, terceirizações e agendas fiscalistas de austeridade que resultam em precarização dos serviços públicos. A educação nesse contexto sofre muito, mostrando que, no fundo, a destruição da educação é um projeto. E mais, a educação infantil é ainda mais atingida, tratada como um segmento “menor” da educação. Percebe-se que é conveniente manter a creche como mera assistência, porque o cuidado é desvalorizado, porque estamos falando de mulheres, mulheres negras, porque estamos falando da base da pirâmide de quem ali trabalha, e das pessoas mais pobres que são atendidas, como fruto da vigência da reprodução social na sociedade capitalista.

Desta maneira, constata-se uma grande fragilidade no ambiente de trabalho, com sobrecarga excessiva, descumprimentos de direitos básicos, alta rotatividade da força de trabalho, buscas por soluções individuais e meritocráticas, sem identificação com o que se faz, sem valorização ou estímulo. “Quer sair, pede exoneração. Tem quem queira”, dizem os patrões (gestores municipais, tratando-se de servidores públicos). Por outro lado, há quem diga: “Busque algo melhor. Saia deste inferno”. Ou seja, há toda lógica de quem é de fora que presume: “quem estuda, e é boa, sai...” É forte a pressão para lógica meritocrática de passar em outro concurso e sair deste “inferno”, como muitas vezes escutamos nas ações empíricas do movimento, em busca de outros espaços mais “valorizados” da

educação, trazendo inúmeros desafios para pensar uma luta coletiva, classista e mais estruturante de quem está no cargo.

Desta forma, tal quadro de diagnóstico demonstra como é conveniente, sob o prisma jurídico, “legalizando a ilegalidade”, fugindo da efetiva discussão necessária, escondendo-se atrás do véu do peso da decisão judicial como espaço de poder na sociedade de classes. Da mesma maneira, conclui-se que é conveniente financeiramente manter uma relação desigual na relação da estruturação da educação infantil. É uma questão de custo. “A conta não fecha”. “Sai mais barato fazer assim porque eu não preciso de uma mão de obra qualificada na creche!”. É isso que ouvimos diariamente na luta do Movimento Somos Todas Professoras.

Assim, percebe-se que estamos sob à égide de um projeto de classe e de país, socialmente, culturalmente e historicamente construído para reproduzir relações de trabalho fundadas na exploração e opressão de classe, gênero e raça, na educação como mercadoria, no serviço público municipal destruído, especialmente na educação infantil, com poder econômico e jurídico ditando as regras. Nos conflitos ainda presentes, constata-se que há consenso pela universalização do atendimento, mas com desafio ainda profundo de discutir sua qualidade.

Nesse sentido, ao problematizar a questão, buscamos contribuir tão somente na elucidação de que seguimos neste impasse histórico, indo às raízes do diagnóstico da precarização que tem sido vista, revelando, para além da aparência, e ir à essência, e reconstruir os passos para uma emancipação de uma “educação infantil pra valer”, como consigna de que a educação infantil não pode ser mercantilizada sob a lógica de destruição do serviço público, e que estas trabalhadoras não podem seguir sendo exploradas e oprimidas como estão, sem que seja desnudada a hipocrisia do discurso liberal que valoriza a educação infantil, nem mesmo que as crianças estão sendo efetivamente educadas.

Portanto, nessa síntese de conflitos e disputas, de grande relevância econômica e social, concluímos que são passíveis de

resolução, em especial com ação combinada de dois paradigmas que, inclusive foram construídos em outros momentos históricos e, depois, desmontados: a) Parar de fazer concurso “errado” daqui *para frente*. Ou seja, precisa valorizar a carreira, investir e mudar essa concepção financeira, jurídica e pedagogicamente estabelecida sobre as relações de trabalho na educação infantil. Afinal, “são todas professoras!”; b) Arrumar *para trás*: Como? Reconhecendo a função docente de quem exerce a atividade na primeira infância de forma retroativa (legalmente, como já feito em tantas cidades, e com investimentos e priorização, mesmo que se compreenda a permanente disputa orçamentária).

Para tanto, indispensável um compromisso efetivo de uma “Educação infantil pra valer!”, num grande pacto nacional pela primeira infância, que supere as contradições de classe, raça e gênero que o Movimento Somos Todas Professoras tem revelado. E que tenhamos esperança na luta, recuperando o passado, intervindo no presente para construir o futuro.

Referências

- ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho**. Bauru: Canal 6, 2013.
- ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: [http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rd e/article/view/130/232](http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rd%20e/article/view/130/232).

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; CÔCO, Valdete; ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p.130-143, Jan.- Abr., 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela, GOBBI, Marcia Aparecida, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

GOBBI, Marcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante (org.). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro**: São Paulo: FEUSP, 2021.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades, **Cad. Pesq.**, vol. 36, nº 129, p. 519–546, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300002.

HELOANI, Roberto. **Modelos de gestão e educação: gerencialismo e educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

HELOANI, Roberto & BARRETO, Margarida. **Assédio moral: gestão por humilhação**. Curitiba: Juruá, 2018.

HIRATA, Helena. **O cuidado: teorias e práticas**. São Paulo: Boitempo, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KREIN, José Dari. **Tendências Recentes nas relações de emprego no Brasil: 1990-2005**. Tese de Doutorado. IE/Unicamp. 2007. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2019/03/Tese-Jose-Dari-Krein.pdf>. Acesso em: 23/04/2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos - organização Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LEITE, Marcia. O trabalho de cuidado e a reprodução social: entre o amor, o abuso e a precariedade. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 13, n. 1, jan. - abril. 2023, pp. 011-032.

MANDL, Alexandre Tortorella. **Parecer Jurídico do Movimento Somos Todas Professoras**. 2021. Disponível em: www.facebook.com/movimentosomostodasprofessoras.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Políticas Públicas de Educação Infantil**: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, 524p.

MORETTI, Nara & SILVA, Antônia. **Relatório do Movimento Somos Todas Professoras**. 2021. Disponível em: www.facebook.com/movimentosomostodasprofessoras. Acesso em:

MORUZZI, Andrea Braga; SILVA, Bianca Neves Borges da; BARROS, Bruna Cury de. Formação de professores da educação infantil: a especificidade em questão. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (org.). **Educação Infantil**: a luta pela infância. Campinas, SP: Papirus, 2018.

Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. Relatório de Levantamento junto aos sindicatos, associações, movimentos e demais entidades que representam trabalhadoras e trabalhadores de instituições que ofertam educação infantil. ANPED GT 7 Educação De Criança De 0 A 6 Anos. 2020 - Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt07-educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7a-de-0-6-anos>.

Acesso em: 23/04/2024.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do brasil negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

OXFAM. Relatório Desigualdade. A “**Sobrevivência**” do **Mais Rico**. 2023. Disponível em: /www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/a-sobrevivencia-do-mais-rico/ Acesso em: Somos Todas Professoras. **Manifesto de fundação**. Relatório do Movimento Somos Todas Professoras. 2021. Disponível em: www.facebook.com/movimentosomostodasprofessoras. Acesso em: 30/04/2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias feministas e subordinação de idade. **Proposições**, vol. 7, nº 3, 1996b.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, 1999, nº 107, junho, p. 7-40.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Panorama da educação infantil brasileira nos anos 1990**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, mimeo, 2003

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 69–84, 2010.

Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. **Supervisão Geral de Planejamento e Controle. Diretrizes pedagógicas**. São Paulo, 1992.

Secretaria Municipal da Educação. **Movimento de reorientação curricular**. São Paulo, 1992.

SEFERIAN, Gustavo. **Direito do trabalho como barricada**: sobre o uso tático da proteção jurídica das trabalhadoras e trabalhadores. Belo Horizonte: RTM, 2021.

SERRÃO, Célia Regina Batista. **Atos, Sombras e Fatos**: a desconstrução do Programa Creche/pre-escola da Secretaria do Menor (1987-1995). Dissertação Mestrado. FEUSP, 2000.

SERRÃO, Célia Regina Batista; OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. As vozes que ecoam na pandemia: a escuta como desafio para garantia dos direitos de bebês e crianças pequenas. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante (org.). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos**: na pandemia, do podcast ao livro: São Paulo: FEUSP, 2021.

SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março 2001, p. 7-32.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perdas de direitos! *In*: TELES, Maria Amélia de Almeida *et al.* (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!** São Carlos: Pedro & João editores, 2018. 295p.

ZAFALÃO, João. **Do que adoecem os professores e as professoras?** São Paulo: Usina Editorial, 2021.

Capítulo 8

A educação infantil é direito? O reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal

Barbara Cristina Hanauer Taporosky

Introdução

O que significa reconhecer a educação infantil enquanto direito à educação? Há uma vasta literatura no campo educacional acerca do reconhecimento do direito das crianças de zero a cinco anos à educação em creches e pré-escolas, o que foi contemplado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88). Essa literatura apresenta diversos debates acerca deste importante direito.

Uma busca exploratória no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa do Ensino Superior (Capes) indica a existência de 888 artigos produzidos no período de 1991 e 2024 que tratam, em alguma medida, do tema, apresentando as mais diversas discussões: respeito às diversidades, privatização do direito, questões relacionadas ao currículo e organização pedagógica, de dimensões de qualidade e participação, especificidades como a sua garantia no período da pandemia, materialização de direitos na educação infantil, necessidade de financiamento, garantia de acesso, entre outros.

O trabalho de Gonçalves e Silveira (2021) realizou uma análise das teses e dissertações produzidas entre os anos de 1988 e 2018 constantes do Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre o tema do direito à educação. Selecionaram aquelas que tratavam de sua exigibilidade, chegando a uma quantidade de 73 trabalhos, dentre os quais 12 se referiam à educação infantil, sendo a etapa mais presente

nos trabalhos selecionados, empatando apenas com aqueles que realizavam uma análise da educação básica de forma global.

Desta forma, percebe-se que a temática do direito à educação infantil não é um tema novo, compondo a tradição de pesquisa nas políticas educacionais. Assim sendo, ainda é importante fomentar o debate acerca do que significa reconhecer a educação infantil enquanto um direito? Como será discutido no desenvolver deste trabalho, a luta histórica para seu reconhecimento ainda permanece, mas como novos contornos: a busca de sua efetivação.

Para tanto, é necessário retomar o que significa reconhecer a educação enquanto direito. Já em 1933, Miranda indicava que o direito à educação compreende a conjunção de duas dimensões: gratuidade e obrigatoriedade. O autor faz uma discussão a partir do tratamento histórico dado à educação nas Constituições brasileiras até então editadas. Há, inicialmente, o reconhecimento a gratuidade na oferta educacional, sem que fosse estabelecida a obrigatoriedade de frequência; e, posteriormente, a previsão da obrigatoriedade da frequência ao ensino primário, garantida a gratuidade na rede pública.

Sob essa lógica, a ausência da obrigatoriedade de frequência descaracterizaria o direito, na medida que gratuidade e obrigatoriedade são necessárias para seu reconhecimento (Miranda, 1933). Embora esse conceito seja teoricamente importante para a defesa da oferta gratuita da educação, bem como que o estabelecimento da obrigatoriedade também é uma conquista para garantia de acesso e frequência de toda a população, no caso da educação infantil constitui-se enquanto um limitador do seu reconhecimento, dado não ter sido contemplada com a obrigatoriedade na redação original da CF/88. Isso só foi modificado pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, por meio da qual é estendida para abranger a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Ou seja, atualmente, o segmento da pré-escola é contemplado com a obrigatoriedade, mas o da creche, não. Nessa perspectiva, nasceria o argumento de que a educação infantil como um todo,

anteriormente a 2009, e a creche, atualmente, não poderia ser considerada direito.

Por outro lado, a CF/88 conta com outro conceito em torno da educação: o de dever do Estado. A educação infantil em creches, destinada às crianças de zero a três anos, e na pré-escola, para as crianças de 4 e 5 anos, constitui o dever do Estado para com a educação (art. 208, III, CF/88). A expressão é autoexplicativa: o Poder Público tem o dever de ofertar a educação infantil às crianças de até cinco anos de idade. Se é dever, o Estado precisa realizar. Ainda assim, a ausência da previsão da obrigatoriedade foi amplamente utilizada como argumento de municípios em todo o país para não prover vagas suficientes ao atendimento de toda a população. Silveira (2014) indica que, quando demandados perante o Poder Judiciário, as prefeituras municipais alegavam que não eram obrigados a fornecer a educação infantil a toda a população, o que também foi observado nos fundamentos de decisões judiciais como demonstro em trabalho anterior (Taporosky; Silveira, 2018).

Portanto, a ampla luta no sentido da proteção constitucional à educação infantil enquanto direito desde bebês não foi suficiente para que os debates em torno de sua efetivação se encerrassem. Em virtude disso, o tema passou a ser constantemente levado à apreciação do sistema de justiça, que é chamado a resolver os conflitos especialmente em torno do acesso a esta etapa educacional (Silveira, 2014), embora também sejam encontradas discussões em torno da qualidade (Taporosky, Silveira, 2018). Dada a proporção de ações existentes no território nacional sobre o tema, o Supremo Tribunal Federal (STF) foi chamado a se posicionar por meio do julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 1008166, ocorrido em 22 de setembro de 2022, reconhecendo que a educação infantil, enquanto etapa da educação básica, é um direito fundamental que pode ser exigido individualmente.

A partir dessas reflexões, o objetivo do presente capítulo é analisar a decisão do STF no julgamento do RE 1008166, demonstrando as lutas jurídicas e políticas sobre a efetivação do direito à educação. Para isso, esse texto está organizado em outras

quatro sessões, além desta introdutória: na primeira, será realizada uma rápida explanação acerca da luta política pelo reconhecimento do direito à educação, com foco na atuação dos movimentos sociais; na sequência, será discutida a exigibilidade e judicialização do direito à educação; após, será realizada a análise específica da decisão do STF para, na sequência, serem apresentadas as considerações finais.

A luta política para o reconhecimento do direito à educação infantil

A constitucionalização da educação infantil como dever do Estado e direito das crianças de zero a seis anos até o ano de 2006, e de zero a cinco anos a partir dessa data, é fruto de uma intensa mobilização social. Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos feministas e sindicais começaram a reivindicar as creches como direito da mulher, para garantir sua participação no mercado de trabalho e sua participação política (Campos, 1999; Teles, 2015).

A creche, então, passa a compor uma importante pauta da reivindicação dos direitos das mulheres por meio da criação do Movimento de Luta Por Creche. Uma vez que a luta era da creche enquanto direito das mulheres, buscava-se a responsabilização do Estado pelo atendimento dissociada de uma reflexão acerca da concepção da creche. Como consequência, o atendimento passa a ser prestado, mas pela via da assistência e de forma precarizada (Teles, 2015).

Com a percepção acerca da precarização do atendimento, as reivindicações feministas no período da constituinte passam a ser mais específicas, demandando o reconhecimento do direito não apenas das mulheres, mas das crianças. Nessa ótica, a luta pelo direito à creche compreendeu as discussões a respeito da necessidade que o atendimento fugisse à lógica assistencialista para que sua prestação se desse em espaços institucionalizados, princípios esses defendidos na carta de princípios “Criança: compromisso social” (Campos, 1999).

A educação infantil, então, em creches e pré-escolas, foi constitucionalizada como dever do Estado para com a educação às crianças até seis anos de idade. A CF/88 também ampliou os mecanismos de controle e participação social nas políticas públicas, resultando, no início da década de 1990, no desenvolvimento de encontros para discutir as políticas para a infância em resposta à nova ordem constitucional. Esses encontros acabaram gerando o desenvolvimento de diversos fóruns estaduais de educação infantil, que passaram a exercer a militância em torno da efetivação deste direito (Maudonnet, 2019).

A década de 1990 também foi muito frutífera na especificação do direito à educação infantil, que se trata da determinação de seus titulares (Bobbio, 1992) e na previsão de normas legais necessárias para sua garantia no plano infraconstitucional. Entraram em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incluiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, passando a ser responsabilidade não mais dos órgãos de assistência, mas sim dos sistemas educacionais. Os conhecimentos produzidos, ainda, pela comunidade acadêmica e pelos encontros realizados, passaram a orientar a produção de documentos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) para socializar os conhecimentos já produzidos acerca da educação infantil (Maudonnet, 2019).

Percebe-se, assim, conquistas importantes no plano legal e normativo, fruto da atuação da sociedade civil organizada, da academia e dos movimentos sociais. A declaração do direito é um passo extremamente importante pois “declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado” (Cury, 2002, p. 259).

Contudo, nesse mesmo período, percebe-se que as disputas políticas em torno do direito levaram a um tensionamento: avanços, por um lado, e a configuração de novas disputas, por outro. Há o avanço legislativo na proteção dos bebês e crianças

pequenas especialmente na perspectiva do direito à educação; contudo, essa etapa é excluída do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi a primeira política de fundos que visava redistribuir recursos para a educação no país.

Embora tenha sido uma construção necessária, não se pode desconsiderar que realizava uma evidente priorização do ensino fundamental em detrimento de outras etapas educacionais. É importante apontar esse fato pois, a ausência de financiamento adequado acaba deixando a concretização do direito descoberta. O FUNDEF não impedia e nem restringia a aplicação de recursos próprios das prefeituras na educação infantil. Mas destinava verbas às matrículas no ensino fundamental, priorizando essa etapa (Lima; Lima; Fontinelles, 2021).

Então, há uma expansão do atendimento educacional nas creches e pré-escolas. Mas essa expansão ocorre priorizando as crianças a partir de quatro anos de idade, no segmento da pré-escola e mediante baixo investimento, gerando impactos na qualidade da oferta o que aprofundou as desigualdades educacionais (Campos, 1999).

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

Ou seja, a declaração gerou o reconhecimento do direito: mas sua concretização não foi a consequência lógica. Como já aponta Bobbio (1992), o reconhecimento de um direito abre espaço para a requisição de novos direitos. Mas, mais do que isso, abre espaço para sua requisição e exigibilidade, assim compreendida como a

possibilidade de os indivíduos exigirem seu cumprimento perante o Poder Público (Taporosky, 2017).

No âmbito da exigibilidade do direito por meio da pressão política, Maudonnet (2019) aponta o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) como o principal ator. Criado em 1999 pela reunião de fóruns estaduais, o MIEIB passou a atuar na incidência política, inclusive por dentro do governo ao compor, em 2003, o Comitê Nacional de Políticas de Educação Básica (CONPEB) do MEC, dando-se, ainda, destaque ao fato de Rita Coelho, integrante do MIEIB, assumir a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC. O MIEIB, ainda, participou de diversos grupos de trabalho e da elaboração de documentos orientadores produzidos pelo MEC para a educação infantil.

Contudo, essa proximidade com o governo não impediu o movimento de manter sua atuação na contestação das políticas adotadas, como, por exemplo, a realizada durante a tramitação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) transitório no Congresso Nacional, junto ao “Movimento Fraldas Pintadas” que visava a inclusão da educação infantil no fundo, o que efetivamente foi conquistado (Maudonnet, 2019).

Para além do MIEIB, outros atores sociais também participaram ativamente das lutas em prol da efetivação do direito à educação infantil, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Ação Educativa, participantes da elaboração das discussões e documentos junto ao MEC para esta etapa educacional. Gouvêa, Carvalho e Silva (2021) também dão destaque ao Movimento Sem-Terrinha, na criação da Frente pela Educação Infantil, trazendo a concepção da centralidade das crianças na luta por seus próprios direitos, especialmente considerando sua própria identidade enquanto crianças sem-terra.

O golpe político-parlamentar que destituiu a presidenta eleita Dilma Roussef da Presidência da República no ano de 2016 intensificou o tensionamento existente entre o direito declarado e sua efetivação pelo Estado em diversas áreas das políticas sociais e,

também, da educação infantil, gerando ampliação da luta política. Retomaram-se propostas de políticas de atendimento precarizadas, com intensificação das estratégias de privatização mediante programas não formais e de baixo custo no governo Temer, intensificadas no governo Bolsonaro. O MIEIB passou a articular-se conjuntamente a outros atores (Maudonnet, 2019). Saliente-se, ainda, o desmonte da participação social, iniciada com a alteração da composição do Fórum Nacional de Educação ocorrida no governo Temer e a desconstrução de toda a política de participação ocorrida no governo Bolsonaro (Taporosky, 2022).

Todo esse cenário, aliado à crise sanitária e econômica fruto da pandemia de Covid-19, gerou a ampliação das desigualdades regionais e socioeconômicas, gerando efeitos também no atendimento da educação infantil (Coutinho; Côco, 2020; Godoi; Di Francia, 2024). Saliente-se que como apontam Coutinho e Côco (2020) as estratégias adotadas durante o período de isolamento social para a educação infantil desconsideraram todas as especificidades desta etapa educacional, descaracterizando aspectos centrais como a interação, os relacionamentos e as brincadeiras, que foram totalmente inviabilizados nas estratégias de educação remota.

A luta política no período se demonstra pela contraposição pública das estratégias adotadas pelo governo. Também houve ampla movimentação social com forte incidência para a manutenção da educação infantil no FUNDEB Permanente, instituído pela EC 108/2020, o que foi alcançado, mas não sem perdas: há autorização para destinação de verbas a entidades privadas no âmbito desta etapa educacional, quais sejam as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos na creche e na pré-escola, sendo essa última até alcançada sua universalização (Lima; Lima; Fontinelles, 2021).

Após a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, houve retomada nos órgãos de participação, retorno de Rita Coelho à COEDI e a abertura para a elaboração de políticas mais dialogadas, como se viu no âmbito da Conferência Nacional de Educação

(CONAE) de 2024, para edição do novo Plano Nacional de Educação. Contudo, isso não significa que o âmbito de luta é menor, pois as disputas e tensionamentos persistem.

Esse contexto de luta política demonstra que a educação infantil, além de ser reconhecida como direito por sua declaração na legislação, demanda também sua exigibilidade para sua garantia e efetivação. Contudo, há casos em que essa luta não é suficiente, sendo necessário recorrer a outros instrumentos previstos na CF/88 e na legislação, inclusive perante o sistema de justiça.

A judicialização da educação infantil: dimensão da luta jurídica

Na seção anterior discutiu-se acerca da luta política em torno da declaração e efetivação do direito à educação. Trata-se das lutas coletivas, visando interferência nos processos decisórios das políticas educacionais, mediante a ampliação da declaração do direito e da elaboração de políticas, programas e estratégias, visando sua efetivação.

Contudo, enquanto luta política, sua realização demanda a vontade dos agentes políticos. A luta os pressiona; mas, ao final, sua decisão se dá pelos mais diversos motivos e interesses, que orientam sua atuação. E se, nesse caso, os agentes decidem por não agir ou agir de forma a, na prática, negar a realização desse direito?

A CF/88 criou um sistema de proteção dos direitos fundamentais não apenas por sua declaração, mas também pela previsão de instrumentos e garantias que visem sua efetivação ou sua exigibilidade, caso desrespeitados. Esse sistema também se aplica ao direito à educação infantil. Nesse âmbito, é central o conceito de direito subjetivo público, próprio aos direitos fundamentais. Isso significa dizer que os direitos fundamentais podem ser exigidos frente ao Estado.

O direito objetivo é a norma jurídica escrita: ela prevê algo, mas não tem força suficiente para possibilitar sua exigibilidade. Quando o ordenamento jurídico prevê um direito como direito subjetivo, quer dizer que o que está previsto na norma pode ser requisitado

individualmente pelo seu titular. Dessa forma, ele passa a ser plenamente exigível e acionável inclusive perante o sistema de justiça, na ausência de seu cumprimento pela Administração Pública (Miranda; 1933; Duarte; 2004). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito, nos termos do art. 208, §1º da CF/88, é previsto como direito público subjetivo. Segundo Miranda (1933), essa previsão é necessária para obrigar o Estado a fornecê-la. E a CF/88 previu também mecanismos, tais como a ação civil pública, a ação popular e o mandado de segurança, que garantem a busca ao Poder Judiciário quando o Estado descumpre seu dever.

Contudo, se a CF/88 dotou expressamente o acesso ao ensino obrigatório e gratuito com essa característica, estaria a educação infantil fora desse âmbito de proteção, não podendo ser exigida individualmente?

Para responder a essa questão, faz-se necessário primeiramente pensar sobre a natureza do direito à educação: trata-se de um direito de titularidade coletiva ou individual? A teoria do direito aponta que os direitos sociais, dentre os quais o direito à educação, são direitos que têm por fundamento a busca da justiça social, visando a redistribuição de bens em virtude das distorções sociais causadas pelo avanço do capitalismo (Mendes; Branco, 2023). Nesse sentido, são direitos que visam atender de forma equitativa a população, motivo pelo qual sua fruição deve se dar de forma coletiva, via implementação de políticas sociais (Bobbio, 1992; Lopes, 2002). São direitos, portanto, de natureza coletiva, pois sua fruição pela coletividade atende de forma mais adequada aos seus fins.

Contudo, como já apontado, o não atendimento do direito pelo Poder Público leva à sua violação que atinge individualmente seus titulares. Ou seja, fere o âmbito individual daquelas pessoas que possuem o direito. Bobbio (1992) e Lopes (2002) já apontam que os direitos sociais são, sim, direitos individuais que podem ser requisitados nessa condição. Portanto, os direitos sociais são direitos de natureza coletiva, mas também individual, pois são

melhor atendidos coletivamente, visando sua distribuição justa; mas podem ser requisitados individualmente.

Em trabalhos anteriores já defendi que o atendimento ao direito à educação infantil deve se dar de forma coletiva, inclusive quando acionado o Sistema de Justiça (Taporosky, 2017; Taporosky; Silveira, 2018). Por outro lado, não se pode negar sua dimensão da exigibilidade individual, sob pena de ofensa ao próprio direito e ao sistema de direitos e garantias fundamentais. Tanto é assim que trabalhos como o de Silva (2016) demonstram os efeitos da exigibilidade judicial do direito à educação infantil pela via da requisição individual.

Em virtude disso passaram a se multiplicar demandas judiciais em todo o Brasil requisitando vagas em creches e pré-escolas, ante a negativa de matrículas pelos municípios. As discussões em torno do dever do Estado de atender à demanda chegaram, inclusive, ao STF no ano de 2006, que, no julgamento do RE 436996, reconheceu o dever do poder público de ofertar vagas na educação infantil de acordo com a demanda. Isso significa dizer que todas as crianças que buscassem sua matrícula deveriam ser atendidas pela Administração (Brasil, 2005). A ação em que a decisão foi proferida tinha como partes o Município de Santo André e o Ministério Público de São Paulo e, teoricamente, é aplicável apenas às partes que compõem aquele processo. Contudo, por se tratar de uma manifestação do STF reconhecendo o dever do Estado na oferta da educação infantil, serviria como precedente para as decisões que seriam proferidas a respeito do tema a contar daquela data. Ainda assim, a discussão não restou pacificada, pois o acesso às crianças de zero a cinco anos à educação infantil continuou sendo negado e muitas demandas continuaram a ser propostas individualmente para sua requisição, como demonstram os trabalhos de Gonçalves (2018), Macedo (2018) e, mais recentemente, de Godoi e Di Francia (2024), por exemplo.

A luta política resultou no reconhecimento de direitos e avanços legislativos, resultando em políticas educacionais asseguradoras do direito à educação infantil. Contudo, ainda há

ausência do Estado e descumprimento de seu dever constitucional, na medida em que no ano de 2019 apenas 37% da população entre zero e três anos de idade frequentavam a escola ou creche, e a universalização da pré-escola não havia sido atendida, uma vez que 5,9% da população de quatro e cinco anos ainda não estavam matriculadas (Brasil, 2022a). É no âmbito dessa ausência que a luta jurídica ganha forma, já que é necessário recorrer aos instrumentos jurídicos para sua garantia, assim considerada como o recurso às instituições do sistema de justiça para a efetivação dos direitos não efetivados pela Administração.

É nessa discussão que se afigura de especial relevância a análise da decisão do STF no julgamento do RE 1008166, pois cristaliza um importante reconhecimento, por meio da luta jurídica, da educação infantil como direito público subjetivo, que pode ser requisitada individualmente perante o sistema de justiça, como se verá na seção a seguir.

A educação infantil como direito subjetivo público: a análise da decisão do STF no RE 1008166

Antes de abordar especificamente a discussão em torno do direito à educação infantil, é necessário compreender o sistema recursal que levou a discussão ao STF, que demonstra a importância da temática e da decisão proferida.

O RE 1008166 se trata de um Recurso Extraordinário, provindo de um mandado de segurança proposto pelo Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) em face do Município de Criciúma, para ver atendido o direito à educação infantil de uma única criança, por meio de sua matrícula em creche pública municipal. Essa ação teve a segurança concedida, o que significa dizer que foi julgada procedente para que o Município procedesse à matrícula da criança. O município recorreu da decisão ao Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina (TJSC), que manteve a decisão em primeira instância. Foi nesse momento que foi interposto o RE ao STF, visando a reforma da decisão.

O RE é um recurso cabível contra decisões dos tribunais, direcionado ao STF quando a decisão recorrida gera ofensa a uma previsão constitucional, exclusivamente. Ou seja, a decisão deve contrariar dispositivo expresso da CF/88. Contudo, não basta que a decisão gere contrariedade à CF/88 para que o recurso seja apreciado pelo STF; é necessária a demonstração da chamada repercussão geral, que se caracteriza como um

Instituto processual pelo qual se reserva ao STF o julgamento de temas trazidos em recursos extraordinários que apresentem questões relevantes sob o aspecto econômico, político, social ou jurídico e que ultrapassem os interesses subjetivos da causa (Brasil, 2018).

Assim, para um RE ser admitido perante o STF, é necessário que ele tenha relevância tal que não seja objeto de uma única ação, mas ultrapasse a relação processual entre as partes daquele caso específico. Ou seja, é uma decisão que pode ser aplicada em inúmeros casos semelhantes, dada sua relevância econômica, política, social ou jurídica.

Desta forma, quando um RE chega ao STF, a primeira coisa a ser realizada é a análise da existência da repercussão geral. A ausência de seu reconhecimento leva à inadmissão do recurso. Caso a repercussão geral seja reconhecida, além de ter seu processamento para posterior julgamento, imediatamente suspendem-se todos os processos em trâmite no Poder Judiciário do país, quer sejam individuais, quer sejam coletivos, sobre o tema (Brasil, 2015).

A suspensão dos processos é importante para se assegurar a uniformidade da interpretação constitucional. Uma vez proferida a decisão, o STF edita a súmula do julgamento – a que denomina “tese” – que servirá de baliza para os demais julgamentos. Assim, as decisões proferidas nos demais âmbitos do Poder Judiciário poderão seguir o mesmo entendimento e, caso não o observem, poderão ser reformadas.

Desta forma é possível perceber que o mero reconhecimento da repercussão geral no caso já é suficiente a demonstrar a multiplicidade de demandas requisitando acesso à educação infantil no país, para que o RE 1008166 fosse recebido e levado à julgamento pelo STF. E, também, demonstra a importância dessa decisão, na medida em que orienta a interpretação de todas as decisões a serem proferidas pelos demais órgãos do Poder Judiciário em todo o Brasil.

O argumento apontado pelo município em seu recurso diz respeito à sua disponibilidade orçamentária. Alegou que a manutenção da decisão que determinava a matrícula da criança gera um precedente para que casos similares também sejam providos, o que impacta em seu orçamento. Assim, o Judiciário, segundo o argumento, interviria na discricionariedade administrativa ao determinar a destinação de verbas específicas, o que comprometeria outras políticas sociais. Ademais, alegava que a creche não se constituía enquanto etapa obrigatória e, portanto, os municípios deveriam atendê-la de acordo com sua disponibilidade. Estaria aí, portanto, a ofensa à CF/88.

O julgamento da causa ocorreu no plenário, com voto dos 11 ministros. Como analisado por Godoi e Di Francia (2024), na primeira sessão de julgamento um dos ministros proferiu voto com o potencial de causar extremo retrocesso para o direito e políticas de educação infantil. O relator do caso, Ministro Luiz Fux, proferiu voto inicial vinculando a oferta de vagas na educação infantil à disponibilidade financeira do ente municipal. Esse voto foi seguido pelos ministros Luís Roberto Barroso e Alexandre de Moraes.

Sob essa lógica, caso o município conseguisse comprovar que não possuía condições financeiras de arcar com a abertura de novas vagas na educação infantil, ele não poderia ser obrigado a fazê-lo. Não havendo vagas para todos, o que se propunha nesse voto era de que fossem conferidas vagas às crianças que cumprissem alguns requisitos, como a comprovação de pobreza. Esse entendimento acarretaria enorme retrocesso ao direito à educação infantil, pois vincularia sua realização à capacidade financeira do Estado,

mediante a cristalização dos já conhecidos critérios de priorização realizados pelas municipalidades na seleção das crianças que serão matriculadas. Retira-se, portanto, a obrigação de ofertar a educação infantil a todos.

Houve pedido de vistas pelo ministro André Mendonça para avaliar melhor a questão. Nesse momento, a luta política entrou em campo novamente. Diversas entidades da área educacional, tais como o próprio MIEIB e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação proferiram manifestações indicando o risco de adoção dessa decisão para a efetivação do direito fundamental à educação infantil (Godoi; Di Francia, 2024).

Quando retomado o julgamento, houve intensos debates em torno do reconhecimento da educação infantil como direito. Foram realizadas ponderações sobre o voto inicial do relator, chamando a atenção para o retrocesso no direito pelo estabelecimento de limitações no acesso à creche de crianças que a ela fazem jus, nos termos constitucionais.

Faço destaque ao voto do ministro Gilmar Mendes, que retomou diversos precedentes da casa que já haviam reconhecido a educação infantil enquanto um direito público subjetivo. O ministro apontou que a decisão “transcende a esfera de interesse das crianças” (Brasil, 2022b, p. 211), na medida em que demanda políticas públicas transversais, gerando efeitos nas desigualdades sociais, de gênero, entre outras, alertando pela insuficiência das políticas públicas adotadas pelos municípios. Assim, indicou o ministro, uma vez que o direito à educação infantil se constitui enquanto direito fundamental, é necessário que o Estado se mova em prol da sua garantia, não havendo justificativa para qualquer “paralisia estatal” (Brasil, 2022b, p. 214). Em relação à questão orçamentária, pontuou sobre como a alocação é realizada sem quaisquer explicitações das prioridades, sendo que há recursos para, por exemplo, construção de novas creches.

Ao final, após intensas discussões, o relator reviu seu voto inicial, o STF negou provimento ao RE 1008166, firmando a seguinte tese:

1. A educação básica em todas as suas fases – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – constitui direito fundamental de todas as crianças e jovens, assegurado por normas constitucionais de eficácia plena e aplicabilidade direta e imediata.
2. A educação infantil compreende creche (de zero a 3 anos) e a pré-escola (de 4 a 5 anos). Sua oferta pelo Poder Público pode ser exigida individualmente, como no caso examinado neste processo.
3. O Poder Público tem o dever jurídico de dar efetividade integral às normas constitucionais sobre acesso à educação básica (Brasil, 2022b, p. 254).

A tese fixada pelo STF foi automaticamente aplicada para todos os demais casos no país. Sua relevância reside em pacificar o entendimento de que a educação infantil constituiu direito fundamental de eficácia plena e aplicabilidade imediata. Isso significa que, tal como as demais etapas da educação, para que a educação infantil seja exigida ela não demanda nenhuma outra norma legal ou condição. Ela deve ser provida de plano pelo Poder Público. Também reconhece a possibilidade de ser exigida individualmente por seus titulares. Portanto, é reconhecido seu contorno de efetivo direito público subjetivo, não condicionado a nenhum outro critério para que seja atendido pelo Poder Público.

Considerações finais

Então, a educação infantil é direito? Sim, quer seja na creche, quer na pré-escola. O âmbito da luta política e da luta jurídica em prol de seu reconhecimento e de sua efetivação permitiram que a educação infantil, em creches e pré-escolas às crianças entre zero e cinco anos possua, hoje, o mesmo status de direito à educação do ensino obrigatório: o de direito público subjetivo.

O resultado da luta jurídica somente foi alcançado pela ampla movimentação política em prol da previsão constitucional e legal deste direito, bem como da pressão por sua efetivação, inclusive durante o julgamento do RE 1008166. Por outro lado, hoje há elementos claros por meio de uma decisão pacificada do STF para

garantir que qualquer criança que tenha esse direito violado possa exigí-lo, tanto politicamente, quanto juridicamente. Isso não significa que o âmbito de luta está encerrado. Contudo, gera mais segurança para que próximas lutas sejam travadas.

Referências

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de estudos educacionais. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2022a.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Brasília, 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Entenda-repercussão geral**. Brasília, 2018. Disponível em: < <https://portal.stf.jus.br/xtos/verTexto.asp?servico=estatistica&pagina=entendarg#:~:text=Instituto%20processual%20pelo%20qual%20se,os%20interesses%20subjativos%20da%20causa.>>. Acesso em: 2 ma. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 1008166**. Recorrente: Município de Criciúma. Recorrido: Ministério Público do Estado de Santa Catarina. Relator: Ministro Luiz Fux. Brasília, 22 nov. 2022b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 436996**. Recorrente: Ministério Público do Estado de São Paulo. Recorrido: Município de Santo André. Relator: Ministro Celso de Mello. Brasília, 26 de janeiro de 2005. **Diário de Justiça da União**. Brasília, 07 nov. 2005.

CAMPOS, Maria M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, mar. 1999, p. 117-127.

COUTINHO, Angela S.; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós-golpe parlamentar: políticas públicas e

avaliação. **Revista Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 19, n. 36, jul./dez. 2017, p. 349-360.

CURY, C. R. Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. p. 245-262.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 18, n. 2, 2004. p. 113-118.

GODOI, M. S.; DI FRANCIA, N. Z. Meta de ampliação da oferta de creches e judicialização do direito à educação. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 35, fev. 2024, e10465.

GONÇALVES, A. de B. V.; SILVEIRA, A. A. D. A exigibilidade do direito à educação básica no Brasil. **Educação e Políticas em Debate**, v. 10, p. 936-954, 2021.

GONÇALVES, L. F. **Atuação da defensoria pública do Paraná para a garantia do direito ao acesso à creche no município de Curitiba.**, 2018. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Paraná.

GOUVÊA, Maria Cristina S.; CARVALHO, L. D; SILVA, I. O. e. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 47, e237436, 2021.

MACEDO, I. F. N. de. **Judicialização da educação: uma análise da dinâmica do fenômeno no município de Curitiba**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

LIMA, M. C. B; LIMA, C. L de S.; FONTINELES, I. C. da S. A política de financiamento da educação infantil e a incidência dos movimentos sociais. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 17, abr. 2021.

LOPES, J. R. de L. Direito subjetivo e direitos sociais: o dilema do judiciário no estado social de direito. *In*: FARIA, J. E. (Org.). **Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça**. São Paulo: Malheiros Editores, 2002.

MAUDONNET. J. V. de M. **Movimentos sociais em defesa da infância: os Fóruns de Educação Infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil**. Tese (doutorado). Programa de Pós

Graduação Estado, Sociedade e Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

MENDES, G. F.; BRANCO, P. G. G. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: SaraivaJur, 2023.

MIRANDA, P. de. Direito à educação. Rio de Janeiro: Editorial Alba Limitada, 1933.

SILVEIRA, A. A. D.; XIMENES, S. B.; OLIVEIRA, V. E. DE; CRUZ, S. H. V.; BORTOLLOTTI, N. Efeitos Da Judicialização Da Educação Infantil Em Diferentes Contextos Subnacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 718-737, 2020.

SILVEIRA, A. D. Exigibilidade do direito à educação infantil: uma análise da jurisprudência. *In*: SILVEIRA, A. D.; GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de. (Org.). **Conversas sobre políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2014, v. 1, p. 167-188.

TAPOROSKY, Barbara C. H.; SILVEIRA, A. D. A judicialização das políticas públicas e o direito à educação infantil. **Eccos revista científica**, p. 295-315, 2019.

TAPOROSKY, Barbara C. H. **A política educacional e o Ministério Público**: atuação institucional para a promoção da qualidade da educação básica. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

TAPOROSKY, Barabara C. H. **O Controle Judicial da Qualidade da Oferta da Educação Infantil**: um estudo das Ações Coletivas nos Tribunais de Justiça do Brasil (2005-2016). Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. 202 f.

TELES, Maria Amelia de A. A participação feminista na luta por creches. *In*: FINCO, Daniela.; GOBBI, Marcia A.; FARIA, Ana Lúcia G. de. **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. ALB: São Paulo, 2015. p. 21-34.

Violência Jamais!

Há 10 anos atrás, foi sancionada no Brasil a lei nº 13.010 de 26/06/2014, conhecida como Lei da Palmada, que alterou a Lei nº 8.069 de 13/07/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecendo o direito de crianças e adolescentes serem educadas e educados sem o uso de castigos físicos, tratamento cruel ou degradante. Na ocasião, o debate foi acirrado entre os que defendiam o Projeto de Lei 7.672 de 16/07/2010 em tramitação no Congresso e os que, indignados com a proposta, acusavam o Estado de interferir em assuntos doméstico. Era evidente, no debate público, as marcas de nosso passado colonial, atravessado pela violência e pelo autoritarismo. Bater e humilhar eram, até pouco tempo atrás, práticas corriqueiras e cotidianas que visavam a correção e a disciplina das crianças; práticas que eram admitidas socialmente na “educação” das crianças, inclusive na instituição escolar.

Após a promulgação da Lei da Palmada pela então presidenta Dilma Rousseff, a reação contra a proibição de castigos físicos e tratamento cruel ou degradante na educação das crianças continuou sendo alvo de discursos raivosos no Congresso, em especial pelas bancadas da bala, do boi e da bíblia. Rayani Mariano dos Santos (2021) mostra como os setores mais reacionários da sociedade, amplamente representados no Congresso, se posicionaram no debate público sobre a Lei da Palmada. Em um discurso proferido na Câmara dos Deputados, um ano após a promulgação da Lei, o então deputado federal Jair Bolsonaro acusa o governo de tentar se imiscuir na família e na educação das crianças.

Que cultura é essa que o PT quer impor à sociedade? Se petista está se lixando para a sua família, problema dele. Que moral, Major Olímpio, Capitão Augusto, tem o Governo que criou a Lei da Palmada para punir o pai que porventura dê um tapa no bumbum do filho? Que moral tem este Governo para se imiscuir nas nossas famílias, para dizer como eu e

o Deputado Manato temos de educar nossos filhos e, daqui a pouco, ajudar na educação dos nossos netos? (Deputado Jair Bolsonaro - PP/RJ, 11 jun. 2015; Santos, 2021, p.1).

Infelizmente, de acordo com os dados do último *Atlas da Violência*, nem mesmo a promulgação da Lei foi suficiente para controlar as práticas e os índices de violência contra crianças e adolescente, sobretudo, aquela praticada por familiares dentro de casa. Para as vítimas de violência entre 0 e 19 anos, a casa é ainda o local de maior incidência dos casos. No Brasil, entre os anos de 2011 e 2021, os dados mostram que para as vítimas de 0 a 14 anos, dois em cada três casos de violência ocorreram dentro de casa; e para as vítimas de 15 a 19 anos, um em cada dois casos ocorreram dentro de casa (Atlas da Violência, 2023).

Há 46 anos atrás, portanto, 32 anos antes do debate público sobre a proibição legal dos castigos físicos e maus-tratos contra crianças e adolescentes no Brasil, a escritora sueca, Astrid Lindgren, criadora da personagem Pipi Meialonga, foi homenageada com o Prêmio da Paz, concedido pelo Comércio Livreiro Alemão. Em seu discurso, Astrid decidiu tocar exatamente neste ponto: a defesa do direito à educação das crianças sem o uso de “métodos energéticos” e “rédeas curtas”, como defendiam os setores mais reacionários da sociedade europeia. Para Astrid, era preciso educar as crianças com amorosidade, e não com violência, se quiséssemos trilhar um caminho para a paz mundial. Astrid foi a voz que defendeu publicamente, em nome das crianças, a dignidade da pessoa humana e se opôs a qualquer tentativa de, autoritariamente, impor a vontade dos adultos sobre a vontade das crianças. O discurso de Astrid, pronunciado em 22/10/1978, continua atual nos dias de hoje e, por essa razão, decidimos finalizar essa obra com as palavras da escritora sueca: violência jamais!

Discurso de Astrid Lindgren ao receber o Prêmio da Paz pelo Comércio Livreiro Alemão, em 22 de outubro de 1978

El mismo tiempo que ha vivido la humanidad en este planeta, ha llevado guerras y se ha peleado. Nuestro mundo frágil siempre está en peligro. ¿No será la hora de preguntarnos si nosotros mismos hacemos algo a diario que nos conduce a conflictos? ¿Cómo podemos mejorar u olvidarnos de la agresión constante?

Creo que debemos empezar desde el principio, ¡desde los niños! Ellos son los que próximamente gobernarán este planeta, ellos tendrán que decidir si continuar con la violencia o vivir en paz y alegría.

Recuerdo lo impactada que me sentí cuando me di cuenta: nos gobiernan personas comunes y corrientes que no tienen el don de la providencia divina ni sabiduría extraordinaria. Son como nosotros, con sus debilidades y pasiones, pero tienen poder. ¿Por qué estas personas toman decisiones tan malas? ¿Acaso es por qué son malas debido a su naturaleza?

No lo creo. Los niños no nacen ni buenos ni malos. Entonces ¿qué es lo que determina si será abierto y bondadoso o un lobo solitario cruel y amargo? Somos nosotros, sus padres, las personas que deben enseñarle al niño qué es el amor. O, sin quererlo, enseñarle todo lo contrario.

Un día me encontré a la esposa del cura, quien me contó que cuando era joven y dio a luz a su primer hijo, no creía en los castigos físicos a pesar de que azotar a los niños en aquel tiempo era una práctica común.

Sin embargo, cuando su hijo tenía 4 o 5 años, hizo tal travesura, que ella decidió, a pesar de todos sus principios, azotarlo: por primera vez en su vida. Le dijo al hijo que fuera al patio y buscara un palo para este fin.

El niño se tardó en regresar, y cuando volvió, tenía su rostro mojado en lágrimas. Dijo: "Mamá, no encontré ninguna vara, pero encontré una piedra que me puedes lanzar".

En ese momento la madre comprendió de golpe cómo lucía la situación desde el punto de vista del niño: si mi mamá quiere lastimarme, no importa cómo lo haga, con el mismo éxito puede hacerlo con una piedra.

La madre sentó al hijo en su regazo y lloraron juntos. Puso la piedra en un estante en la cocina como recordatorio de que la violencia no es una solución.

Tal vez te preguntes: ¿entonces si dejamos de castigar a los niños físicamente, criaremos una nueva especie de Homo Sapiens, todos se volverán bondadosos al instante y las guerras terminarán? Por supuesto que no. Solo los escritores infantiles pueden creer en este tipo de utopía. Este pobre mundo necesita un montón de reformas y cambios.

Pero nuestros hijos ven la televisión, ven cuánta agresión hay en el mundo y, tal vez, crean que es la única manera de resolver todos los problemas. Y ahora mismo, en nuestro hogar, podemos enseñarles que existe otro camino. Y es lo que podemos hacer por el mundo.

A ninguno de nosotros nos vendría mal una piedra en un estante de la cocina para recordar: "¡No a la violencia!"

Referências

BRASIL. **Lei Nº 13.010, de 26 de Julho de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coord). **Atlas da Violência 2023**. Brasília: IPEA; FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia/> Acesso em: 11 jun. 2024.

LINDGREN, Astrid. **Discurso de 22 de outubro de 1978**. Disponível em: <https://www.tribunasalamanca.com/blogs/recetas-para-educar/posts/discurso-de-astrid-lindgren-al-recibir-el-premio-nobel-de-la-paz> Acesso em: 21 mai. 2024.

SANTOS, Rayani Mariano. O debate sobre a “Lei da Palmada” na Câmara dos Deputados. *In: Revista Brasileira de Ciências Políticas*, nº 36, p. 1-34, 2021.

Sobre as autoras e os autores

Águida Cristina Gomes Pardino. Doutoranda em Educação, Mestra em Educação e Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Integrante do grupo de pesquisas Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE), desde 2018. Atualmente é Professora de Educação Básica (PEB I) na Prefeitura Municipal de Campinas.

Alexandre Tortorella Mandl. Doutorando em Ciências Sociais na Unicamp. Mestre em Economia Social e do Trabalho na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado e especialista em Direito Constitucional pela PUC-Campinas, é advogado do Movimento Somos Todas Professoras, membro da RENAP (Rede Nacional de Advogad@s Populares) e Coordenador do GT Mundo do Trabalho do IPDMS (Instituto de Pesquisa Direitos e Movimentos Sociais)

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis. Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Doutora e mestre em Educação. Graduada em Direito e Pedagogia. Atualmente Coordenadora do Programa de Formação Interdisciplinar Superior - ProFIS e vice-líder do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE).

Ana Lúcia Goulart de Faria. Professora permanente aposentada colaboradora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora do GEPEDISC - Linha Culturas Infantis. Membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI).

Barbara Cristina Hanauer Taporosky. Graduada em Direito e Licenciada em pedagogia. Mestre e doutora em educação pela

Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde também realizou estágio pós-doutoral.

Bianca Cristina Correa. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP - (1996), fez mestrado (2001) e doutorado (2006) em Educação na mesma instituição. Atualmente é professora associada no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), na área de Políticas e Práticas da Educação Infantil, onde também integra o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Crislei de Oliveira Custódio. Doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), e licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. É coordenadora educacional da área de educação em direitos humanos do Instituto Vladimir Herzog.

Eduardo Pereira Batista. Mestre e doutor em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Pós-doutorando em Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Pensamento Contemporâneo (GEEPC).

Fabiana Oliveira Canavieira. Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutora em Interculturalidade e professora visitante da Università degli Studi di Firenze (UNIFI) de outubro de 2023 a setembro de 2024. É membra do Núcleo de Estudos das Infâncias da UFMA, do GEPEDIC – Linha Culturas Infantis da Faculdade de Educação da UNICAMP, e do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infância (GEIN-UFRGS).

Ligia Zambone Moreira. Mestranda em Educação, graduada em História pela USP e Relações Internacionais pela PUC-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Pensamento Contemporâneo (GEEPC) desde 2016. Atualmente é professora do Ensino Fundamental II em colégio bilíngue da rede privada de ensino da cidade de São Paulo.

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho. Professor Associado C da Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Graduado em Pedagogia e em Direito, Mestre e Doutor em Educação. Professor permanente do Mestrado em Educação – PPGED/UEA, do Mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH/UEA e do Doutorado em Educação na Amazônia – Rede EducaNorte, polo Amazona/UEA. Desde 2022 é Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação na Universidade do Estado do Amazonas.



“Na tribo, o velho é o dono da história, o adulto é o dono da aldeia e a criança é a dona do mundo,”

Orlando Villas Bôas

