

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Thaís Brandão

**DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0-3 ANOS DE IDADE:
A JUDICIALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO GESTOR DA
ESCOLA.**

Campinas

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Thaís Brandão

**DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0-3 ANOS DE IDADE:
A JUDICIALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO GESTOR DA
ESCOLA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como requisito para conclusão do curso de Pedagogia, sob a orientação da Prof. Dra. Adriana Missae Momma-Bardela.

Campinas

2015

B734d Brandão, Thaís, 1993-
Direito à educação infantil de 0-3 anos de idade : a judicialização na perspectiva do gestor da escola / Thaís Brandão. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Adriana Missae Momma-Bardela.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Políticas públicas. 3. Direito e educação. I. Momma-Bardela, Adriana Missae, 1975-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciado

Data de entrega do trabalho definitivo: 14-12-2015

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ter me ajudado em todo o tempo e ter me dado forças para continuar a caminhada.

Agradeço imensamente a minha família por me apoiar incondicionalmente e incentivar ao longo desses anos e especialmente nesse último!

Agradeço as minhas amigas de sala que tanto me ouviram e ajudaram.

Agradeço também aos diretores entrevistados que se disponibilizaram a contribuir com esse trabalho!

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Adriana Momma-Bardela pela dedicação e paciência!

Resumo

O presente trabalho se propõe, através de pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas com diretores de escolas de educação infantil, a considerar como o direito a educação infantil – instituído através de documentos como a Constituição Federal de 1988, A LDB (1996) e o Estatuto da criança e do Adolescente (1990) – têm sido viabilizado inúmeras vezes através da “judicialização”, como forma de garantia do mesmo. Consideramos para isso, o número de crianças fora das creches, que segundo o PNAD de 2012 se aproxima dos oito milhões em todo o país.

Após análise bibliográfica para elencar dados legais visando o direito das crianças à educação infantil, e a realização das entrevistas semiestruturadas, estudamos e consideramos, mediante análise de dados, como os diretores das escolas de educação infantil lidam com as demandas encaminhadas do conselho tutelar – através da judicialização – e como se viabiliza o direito da criança nesses casos, considerando os aspectos negativos e positivos desse caminho paralelo de acesso a educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Políticas Públicas na educação Infantil; Direitos na educação infantil; Judicialização.

Sumário

Introdução	01
1 O direito à educação da criança de 0 a 3 anos: dimensões históricas e a legislação educacional brasileira.....	02
1.1 Dimensões Históricas da Educação Infantil: um breve panorama.	02
1.2 Legislação educacional e o direito a educação da criança de 0 a 3 anos no Brasil.....	07
2 A Judicialização como forma de viabilização do direito à educação de crianças de 0 – 3 anos.....	25
3 Dimensões metodológicas da pesquisa e análise de dados	33
3.1 Entrevistas: a elaboração.....	34
3.2. Aspectos analisados nas entrevistas e considerações sobre os entrevistados.....	36
3.2.1 Administração da gestão mediante o fenômeno da judicialização.	38
3.2.2 Compreensão da judicialização pelos demais envolvidos.....	40
3.2.3 O gestor diante do fenômeno da judicialização.....	42
3.2.4 Desdobramentos e implicações pedagógicos que ocorrem com o processo de Judicialização.....	44
3.2.5 Possíveis soluções para o fenômeno.....	46
4 Considerações Finais.....	49
Anexos.....	51
Referências bibliográficas.....	52

Introdução

O presente trabalho visa analisar se as crianças de 0 – 3 anos de Campinas – SP estão sendo contempladas com o direito à educação infantil e conseqüentemente a vagas nas creches, já que o mesmo é garantido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e também na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, principais documentos legais atualmente, e no entanto, nos últimos anos, não garantem plenamente esse direito permitindo assim, que o mesmo seja viabilizado através de ordens judiciais, gerando o fenômeno da ‘judicialização’.

Esse fenômeno ocorre quando as famílias, após procurarem vaga nas creches e não serem contempladas, dirigem-se aos Conselhos Tutelares da cidade objetivando, através de uma ordem judicial, matricular a criança na creche mais próxima, todo esse processo recebe o nome de judicialização. Através dele o poder Judiciário se manifesta favorável à vaga da criança na creche, mesmo que não haja estrutura para acomodá-la e com isso todas as composições sejam sobrecarregadas, desde a relação atropelada dos profissionais com as condições de trabalho até o número acima do estipulado – pelo espaço físico e pelo Projeto Pedagógico – de crianças por sala.

Para analisar tal fenômeno, além do estudo bibliográfico abordando documentos legais que garantam esse direito e uma análise teórica sobre o processo da judicialização; através de estudo de campo, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com diretores de escolas de educação infantil de Campinas para ponderar quais os impactos que a judicialização gera nas creches, quais as providências tomadas após a chegada de ordens judiciais ao longo do ano de 2015 e como essas acarretam vários fatores que interferem na qualidade do atendimento as crianças nas creches, bem como na falta de espaço adequado, falta de profissionais para atender o número de crianças, implicações na execução do projeto pedagógico e outro fatores.

Capítulo 1- O direito a educação da criança de 0 a 3 anos: dimensões históricas e a legislação educacional brasileira.

O presente capítulo tem o objetivo de abordar, através de uma perspectiva histórica, como a educação das crianças pequenas vem se estabelecendo ao longo dos anos no país. Diante do exposto, remontamos as contribuições de Adrião (2006 e 2011) Marcilio (2001), Oliveira (2001), Rosemberg (1984), Kuhlmann (1999; 2001; 2007) e outros, para dimensionar os desafios que permeiam a educação de 0-3 anos, antes de se constituir como parte da educação infantil; como um direito das crianças e das famílias. Além disso, procedeu-se a leitura de documentos que tratam o direito a educação, a saber: as constituições federais de educação, a Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros.

1.1 Dimensões Históricas da Educação Infantil: um breve panorama

Considera-se importante ressaltar que durante os períodos colonial, imperial e republicano, nos quais se observavam desdobramentos a respeito dos direitos, e entre eles a educação ao redor do mundo; a criança pequena e abandonada no Brasil era assessorada inúmeras vezes por políticas de assistencialismo, como a Roda dos Expostos que marcou a história da infância no país de 1726 a 1950 aproximadamente, como cita Maria Marcilio (2001).

O nome “Roda dos Expostos” provém do aparelho que recebia crianças abandonadas, e contava com uma forma cilíndrica que

Dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCILIO, p.57, 2001).

Para tal, durante o período colonial, foram implantadas três rodas no país, em Salvador no ano de 1726, no Rio de Janeiro em 1738 e em Recife no dia onze de maio de 1789. Nessa época, a taxa de mortalidade dos pequenos expostos era a maior do país e em todos os segmentos sociais, São Paulo estava entre os maiores índices de abandono do Brasil e teve sua roda inaugurada em 1825. Mesmo com a independência do país, as rodas continuaram a existir e a serem mantidas pelas câmaras municipais, que sempre relutaram tal responsabilidade e conseguiram

através da lei dos Municípios de 1928, se afastar dessa obrigação; já que tal lei visava incentivar as organizações particulares a assumirem a tarefa de cuidar das crianças abandonadas.

Ainda segundo Marcilio, parte considerável das crianças deixadas pelos caminhos morria logo após serem abandonadas, por frio, fome, comidas por animais ou jogadas em montes de lixo. As demais crianças

(...) Que eram encontradas e que não recebiam a proteção devida pela Câmara ou pela roda dos expostos acabavam sendo acolhidas em famílias que as criavam por dever de caridade ou por compaixão (MARCILIO, p.70, 2001).

Com tudo a partir dos anos 1860, surgiram no país várias instituições de proteção à infância desamparada, fazendo com que nesse momento se iniciasse uma nova fase assistencialista filantrópica, particular e pública, que perdurou até 1960. A partir dessa data, houve uma profunda mudança na orientação de assistência à infância, abandonada ou não; e com a constituição de 1988 foram implantados em nossa sociedade os direitos internacionais da criança, proclamados pela ONU em 1950 e que serão devidamente dimensionados adiante, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Pensando de maneira concomitante a esse processo, os primeiros textos que falam sobre a educação infantil como forma de educar as crianças e as mães, apareceram no período de transição do Império para República. Além disso, as crianças que estavam inseridas no seio de suas respectivas famílias enfrentavam o período em que a mulher passara do contexto exclusivamente doméstico para o campo do trabalho. E com isso, ocorre a necessidade de locais para deixar as crianças amparadas.

A princípio, a primeira referência a uma “creche” no Brasil, aparece em uma matéria intitulada “A creche (asilo para a primeira infância)” do Jornal *mãe de Família*, que foi publicado de 1879 a 1888 e era redigido por Carlos Costa, médico especialista em moléstias de crianças, que visava auxiliar a assistência pública de indigentes, crianças e etc, segundo Kuhlmann (2007).

Na matéria “A creche”, o autor Kossuth Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, buscava chamar a atenção da sociedade brasileira,

“especialmente das mães de família para a importante questão das creches, vulgarizar sua ideia entre nós, mostrar suas vantagens” (KUHLMANN, 2007, p. 471).

Visto que o artigo prenuncia as relações de trabalho em transformação no país, e visa apresentar a creche - de origem francesa - como destinada a cuidar de crianças com menos de dois anos; sua efetivação seria um complemento das salas de asilo da segunda infância que ainda eram escassas.

Assim, essas “creches” (salas de asilo da primeira infância) estariam atendendo crianças de até dois anos, antecedendo as “salas de asilo da segunda infância” para crianças de três a seis anos. No caso das crianças de classe média e alta não se cogitava a ideia de as mães saírem para trabalhar e abandonarem o lar e seus filhos. Portanto, essas instituições, que seriam as futuras creches, permitiriam que “as mães pobres, que necessitassem trabalhar, poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos” (KUHLMANN, 2007, p.471).

As instituições como as salas de asilo para crianças, não tinham o caráter obrigatório como no ensino primário, ao contrário, defendia-se que quanto menor a criança fosse melhor seria para ela estar ao lado da mãe e da família. No entanto, conceitos elaborados por médicos, educadores, religiosos e outros, deveriam ser respeitados pelas mães para melhor educar seus filhos, já que essas pessoas se diziam capazes de elaborar e manter essas instituições que serviriam de modelo para a futura educação de crianças das classes populares (KUHLMANN, 2007).

Até esse período, apenas crianças abandonadas eram atendidas em instituições, como no caso das rodas dos expostos, dito anteriormente. A ênfase agora está sobre as famílias pobres para que essas não cogitem a possibilidade de abandonar seus filhos em “rodas” / instituições de assistência. Para kuhlmann, as creches e salas de asilo percorreram um caminho diferente dos jardins-de-infância, e mantinham um foco completamente assistencial, além de distantes dos conceitos educacionais. Apesar disso, existem considerações de que ocorreu uma relação de complemento entre assistencialismo e educação por um longo período.

No caso dos jardins de infância, que estiveram presentes na transição da escravatura para sua abolição, dos anos 1880 em diante, o papel seria de moralizar a cultura infantil e educar para o controle da vida social. O objetivo principal seria

atender uma “clientela de elite”, do sexo masculino e com idade entre três e seis anos, apresentando atividades relacionadas à pintura, ao desenho, ao cálculo, a escrita, história, geografia, leitura, religião e etc (BASTOS, 2001).

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d’asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (KUHLMANN, p.73, 1999).

Visando ressaltar a importância dos espaços destinados as crianças pequenas para que suas mães pudessem ocupar o mercado de trabalho, reiteramos que Badinter (1985), em sua obra intitulada *Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno*, considerando a França em meados do século XIX, afirma que as crianças das classes populares que viviam nas regiões urbanas ou fora delas, eram entregues às amas por extrema necessidade de suas mães que estavam submersas nos efeitos da industrialização ou no campo ajudando em lavouras.

A entrega das crianças da cidade às amas continua sendo uma prática muito comum entre as classes populares (...). As "pobres mulheres" obrigadas a trabalhar não podem agir de outro modo (BADINTER, p.225, 1985).

Considerando o Brasil, o atendimento as crianças de mães nessas condições e que tinham entre zero e seis anos, se deu no final do século XIX, já que antes desse período as creches praticamente não existiam (MARAFON, 2007).

Nesse período e com o ideal de um Brasil libertário, Kuhlmann entende a creche como porta para a educação infantil representando o progresso, já que

A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrario, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN, p. 82, 1999).

As creches, salas de asilo e jardins-de-infância construíram o conjunto de instituições modeladoras de uma sociedade civilizada, na passagem do século XIX para o XX. As primeiras destinadas às crianças menores foram criadas posteriormente as das crianças maiores; no entanto muitas vezes essas instituições atendiam crianças de 0 a 6 anos ou com mais idade e que não haviam atingido idade para frequentar a escola regular. No período republicano, eram

aproximadamente 15 creches em 1921, e 47 em 1924 distribuídas por vários municípios do país.

Kuhlmann (2007), em *Educando a Infância Brasileira*, dirá que o termo educação infantil tem um sentido bastante amplo, que vai desde a educação recebida na família, na comunidade e sociedade em que se vive, até o sentido mais específico, configurado através do direito expresso na constituição de 1988, com as instituições educacionais fundamentadas no direito para crianças pequenas.

Esse autor dirá ainda que na última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações e mudanças que debatem em torno do cuidado e preservação da infância. Durante o regime militar, se inicia esta nova fase, que será marcada, como já foi dito, pelas definições da Constituição de 1988 e na LDB de 1996.

Ainda a respeito das transformações, Rosemberg (1992) entende que a partir de 1980 se estabeleceu um período de novas discussões e transições a respeito da educação da criança pequena. Nesses embates observam-se dois empasses referentes às creches, presentes após a Constituição de 1988; por um lado o questionamento se dá em torno da pertinência funcional, dividida entre educação e assistência; de outro, a competência baseada na educação pública contra a privada (p.22).

Após tais considerações, observa-se que a história da creche está diretamente ligada as modificações do papel da mulher na sociedade, a repercussão gerada no âmbito familiar, e no que diz respeito à educação dos filhos. Tais modificações inserem-se no conjunto da organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais (OLIVEIRA, p. 17, 2009).

Momma-Bardela e Passone (2015) propõem que durante a década de 1970, pôde-se observar a presença e a expansão de “creches” e “berçários” mantidos por instituições particulares, tais unidades atendiam a crianças economicamente favorecidas e buscavam estimular o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças como proposta pedagógica. Em contrapartida, as creches ou centros infantis ligados às fábricas, eram destinados aos filhos de mulheres pobres e trabalhadoras.

Assim, nas décadas de 1970 e 1980, a luta das mulheres por creches ganhou força e se multiplicou. Elas afirmavam que deviam se preparar para enfrentar a vida tanto quanto os homens e que para isso, eram necessárias creches de qualidade para seus filhos. Nesse período ocorre a participação de grupos feministas no Movimento de Luta por Creches, e o Estado respondeu a esse movimento construindo novas creches, no entanto, essas eram destinadas a população de mais baixa renda como forma de combater a miséria. De forma que a luta das mulheres nesse período não foi suficiente para romper com o panorama estabelecido, no qual a creche era destinada apenas a algumas mães (ROSEMBERG, 1984).

O direito da criança à educação infantil está diretamente ligado ao direito da mulher, de garantir o respeito, sua cidadania plena e a valorização de sua condição de subjetividade imposta historicamente. Tal correspondência entre o direito da criança e da mulher - que busca ampliar sua participação social e condições de “igualdade” - aparece na demanda por creches para as crianças de mães trabalhadoras, permitindo que essas voltem ao trabalho após os 120 ou 180 dias de licença maternidade (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015).

1.2 Legislação educacional e o direito a educação da criança de 0 a 3 anos no Brasil.

Tendo como marco o processo de redemocratização da sociedade brasileira - Constituição Federal de 1988; ECA 90; LDB 9394/96 - pode-se mencionar que a legislação nacional passará a reconhecer as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, como uma etapa da educação básica. Mas para chegar a esse tema especificamente, falemos sobre marcos anteriores que alicerçaram o terreno do direito à educação, os direitos humanos e seus desdobramentos.

Assim, para analisar as leis nacionais a respeito do direito a educação nas últimas décadas e conseqüentemente à educação infantil, se faz necessário observar os Direitos Humanos e o percurso que esses direitos especificamente estabeleceram diante da Constituição Federal de 1988 e as demais leis.

Elaborados pela ONU, os Direitos Humanos objetivam ser “*normas mínimas para a vida*” e foram construídos pensando em promover igualdade de reconhecimento e respeito entre os seres humanos, independentemente de

condições pessoais. Analisando esses direitos, são considerados de primeira geração os civis e políticos, como os citados na Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão da França (1789); e os de segunda geração são os direitos econômicos, sociais e culturais, entre eles o direito à saúde, à educação, ao trabalho e salário dignos, à alimentação, à cultura e moradia e etc (Dhesca, pg.16).

Com isso, considerando a 2ª Guerra Mundial e seus horrorosos desdobramentos, os países elaboraram um documento mundial para estimular uma vida respeitosa e pacífica entre eles, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O reconhecimento internacional dos direitos humanos significou um passo histórico para a sociedade e tal documento universal que vislumbra esses direitos está presentes ao redor do mundo e é colocado acima de disputas políticas, discriminações, imperialismos, entre outros.

Ponderando que o foco seja a educação infantil, vale ressaltar dentro desses direitos especificamente a educação, sabendo que este direito é reconhecido, entre outros documentos, no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos, nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

O fortalecimento desse direito se deu, por exemplo, com o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (1966), no art. 13 que diz

2. Os Estados Signatários do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

- a) A educação primária deve ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;
- b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnico-profissional, deve ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.

Além da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) dizer no art. 29 que a criança deve se desenvolver plenamente, respeitar os outros e a si própria, além de ser tolerante e responsável.

1. Os Estados-Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

- a) Desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) Imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) Imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) Preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) Imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

Pensando ainda a respeito da Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960), observa-se que o direito à educação não pode ser negligenciado e proposto como forma de privilégio ou benefício; assim sendo, não pode estar limitado às condições econômicas do aluno e tão pouco restrito às condições da pessoa, seja social, cultural, nacional, de gênero e etc. Além disso, considera-se a educação *“um bem público da sociedade”* e que possibilita acesso aos demais direitos quando se tem um processo educativo de qualidade. (Dhesca, pg.19)

Com isso, as normas internacionais determinaram que a educação deva ser sempre disponível, acessível, aceitável e adaptável:

A disponibilidade mostra que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas, assim, o Estado deve assegurar que existam creches e escolas para todos, havendo vagas disponíveis para todos que manifestem interesse, visto que o Estado é o principal responsável e maior investidor. No caso da acessibilidade, é a garantia do acesso à educação possuindo três dimensões complementares: a não discriminação; a acessibilidade para efetiva frequência à escola e a acessibilidade econômica, que deve estar ao alcance de todos independente de sua condição financeira.

O terceiro ponto é a aceitabilidade, assegurando que todas as escolas produzam uma educação que seja aceitável tanto para as famílias quanto para os estudantes. Finalmente, a adaptabilidade, na qual a escola se adapta a realidade dos alunos, respeitando culturas, religiões, costumes; se adequando a função social de enfrentar discriminações e desigualdades estruturadoras da sociedade.

No Brasil, o direito e o acesso à educação se tornaram um requisito para que os indivíduos tenham contato com o conjunto de bens e serviços disponíveis a sociedade. O direito à educação básica obrigatória pode ser declarado, segundo o artigo I da Lei nº 12.796/13, pela faixa etária (dos 4 aos 17 anos) e organizada pelo nível de ensino oferecido (pré-escola, ensino fundamental, e ensino médio). O Art. II reforça ainda, que a educação infantil deverá ser gratuita às crianças de até cinco anos de idade. A ideia de obrigatoriedade da educação oferece um duplo perfil; por um lado existe o dever do Estado em garantir a efetivação do direito, e por outro, os pais ou responsáveis devem provê-la, já que não existe a opção de não enviarem os filhos às escolas. (PORTELA, 2001).

Tal conceito de obrigatoriedade vem desde o período imperial, no qual muitas províncias decretaram a instrução primária obrigatória, e um exemplo foi a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878, que instituiu “o ensino primário obrigatório nas escolas do Município da Corte, bem como várias constituições estaduais promulgadas logo em seguida à proclamação da República” (OLIVEIRA, p. 16, 2001).

Ainda no Império, em muitas províncias, decretou-se a obrigatoriedade da instrução primária, detalhando-se as multas para os pais de famílias ou tutores que não cumprissem as determinações legais (BITTENCOURT, p.34, 1993).

O acesso e o direito à educação aparecem na primeira Constituição do Brasil, de 1824, de forma mínima. No Art. 179, especifica-se que a “instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Considerando o aspecto legislativo, o Brasil estaria entre os primeiros países a declarar a gratuidade do ensino, no entanto, grande parte da população era constituída por escravos e esses não tiveram acesso à educação, visto que esse direito era dado apenas aos cidadãos. Além disso, o Poder Público não investiu em educação como uma política pública, permitindo que essa situação de exclusão da maioria à escola, se mantivesse por todo o período imperial (OLIVEIRA, 2001).

Essa situação de exclusão foi transformada em meados de 1920, como citado no início deste capítulo, com o ideal liberal da Escola Nova exercendo grande influência para a construção de uma educação independente da igreja católica. E em 1930, a Revolução trouxe, entre outras, uma promessa de modernização do país,

buscando atribuir um papel central a educação na construção da nacionalidade, incentivando a criação do Ministério da Educação e Saúde. Com o decorrer dos anos, ocorreriam mudanças no cenário educacional visando, através de várias leis, contemplar as demandas recaídas sobre o direito à educação.

Contudo, somente com a Constituição de 1934, haverá pela primeira vez um capítulo destinado totalmente à educação. Os Art. 149 e 150 dirão que a Educação é um direito de todos, deverá ser ministrada pelos poderes públicos e pela família, além do ensino primário ser gratuito, integral e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; também inicia-se nesta ocasião uma tendência a gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, para que esse se torne mais acessível. Mesmo que essa Constituição tenha vigorado pouco mais de três anos, ela foi extremamente fundamental por apontar opções políticas que estão presentes nos debates educacionais até hoje (PORTELA, 2001).

Fazendo referência mais uma vez as Constituições Federais, a de 1937, redigida por Francisco Campos, primeiro ministro da educação, objetivava no Art.130 declarar a gratuidade, no entanto, ao mesmo tempo abria espaço para sua negação quando dizia que:

“O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

Com isso, a gratuidade não é garantida de forma generalizada e surge nesse momento, em termos legais, o discurso preocupado com a redistribuição de renda através da educação. Essa situação apresenta a substituição de um direito de todos, por uma exceção muitas vezes definida pela lógica do favor.

Já nos anos 1940, o Art. 246 do Código Penal reitera que os pais podem perder o pátrio poder quando cometem o crime de “abandono intelectual” contra os filhos sem justa causa, resultando em multas ou detenção de 15 dias a um mês. Da mesma forma, o Art. 30 da Lei nº 4.024, de 1961, afirma que o pai de família ou responsável pelo filho em idade escolar não fizer prova da matrícula do mesmo em algum estabelecimento de ensino não poderia assumir cargos públicos ou empregos na área da economia mista.

Observando a Constituição de setembro de 1946, nota-se que anteparada pelo pós- guerra retomou temas educacionais de 1934, como no Art. 166 em que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Outros artigos ainda adotaram alguns princípios como a obrigatoriedade do ensino primário, sendo este ofertado em língua nacional, gratuito para todos; além do ensino ulterior ao primário para quem provar falta de recursos.

A ideia de educação como direito de todos é retomada nessa ocasião, e “será dada no lar e na escola” substituindo a anterior “ministrada pela família e pelos poderes públicos”, reafirmando as concepções católicas presentes nas duas constituições.

Assim, uma última constituição a ser apontada antes da de 1988 é a de 1967, que trará nos incisos II e III do Art. 168, o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; bem como o ensino ulterior ao primário que passará a ser gratuito para todos que demonstrando efetivo aproveitamento não possuírem recursos. Uma novidade inclusa nesse documento foi que a partir desse momento o Poder Público substituiria a gratuidade por bolsas de estudo com o devido reembolso pago posteriormente para casos de grau superior. Assim, a ideia de bolsas daria origem ao processo de crédito educativo no ensino superior (OLIVEIRA, 2001).

Antes de abordarmos a Constituição de 1988 e as demais leis posteriores, Romualdo Portela de Oliveira considera até o momento as seguintes mudanças no que diz respeito à educação nas constituições brasileiras:

- A introdução da obrigatoriedade escolar para o ensino primário a partir de 1934, até então com cinco anos de duração, e após 1967 passará a durar oito anos. Com a Lei nº 5.692 de 1971, houve a fusão do ensino primário e ginasial com a transformação da então educação elementar em ensino de primeiro grau; com isso o ensino obrigatório passa a ser dos 7 aos 14 anos.
- Observa-se a influência de concepções católicas sobre as instituições de ensino; a prioridade da família sobre o Estado em

“família” sobre os “Poderes Públicos” em 1934 e também “ensino ministrado no lar e na escola” em 1946 e 1967. (OLIVEIRA, 2001 - pg. 23)

- Não se menciona a educação infantil como participante no direito à educação nas Constituições citadas até o momento.
- Não se observa meios para garantir os direitos mesmo havendo a possibilidade de mandados de segurança como recurso.

Chegando a Constituição de 1988, nota-se a inserção da educação infantil como um direito da criança, e observamos que pela primeira vez a educação é colocada como prioridade, dentro dos direitos sociais, na história das Constituições. Aristeo Leite Filho dirá que na década de 1980, o debate em torno da infância e da criança como sujeito de direitos foi intenso, e foram efetivadas conquistas nunca antes conseguidas, passando a atestar legalmente sobre a educação infantil. Para ele, a Constituição de 1988 foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil, visto que posteriormente foram elaboradas as leis orgânicas e estaduais.

Na verdade, foi a primeira vez que no Brasil a criança passou, pelo menos no texto da lei a ser gente. A Constituição Federal, conseqüentemente as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos municípios asseguram direitos para as crianças. Essas passam a ser consideradas cidadãs (LEITE FILHO, p.1, 2005).

Fazendo um rápido panorama histórico de documentos legais que visam a contribuir para os direitos das crianças como possibilidade real, elaboramos o quadro a seguir, com base em Oristeo L. Filho (2005):

1988	Promulgação da constituição federal, em 5 de outubro de 1988
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.
1994	Política Nacional de Educação Infantil, elaborada pela Comissão instituída pelo MEC através da Portaria nº 1.263/1993.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996.
1998	Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a

	educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
1999	Diretrizes Nacionais para a educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução nº1, de abril de 1999.
2001	Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001
2007	FUNDEB
2013	Lei nº 12796, de 4 de abril de 2013
	Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
2014	Plano Nacional de Educação, lei nº 13005, 2014.

Inicialmente, o Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 diz que: “São direitos sociais a educação, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Direcionando-nos especificamente ao capítulo da educação, temos o Art. 205, reafirmando o dever do Estado para com a educação citado em 1969, quando diz 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”. Essa opção ainda mantém estável a polêmica envolvendo dois lados relacionados ao ensino médio, seu caráter formador da cidadania e qualificador para o trabalho.

O art. 206, dirá que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IV – a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”.

Com isso, ocorre um avanço no quesito igualdade para todos, já que assim não se exclui mais a população no percurso até a escola; no entanto, passa a ocorrer na própria escola que estigmatiza a população e reforça o abandono da mesma. Apesar dessas considerações, no inciso IV desse artigo, observa-se a gratuidade para todos os níveis de ensino, abrangendo o nível médio e o ensino superior. Além disso, a educação infantil será inclusa no sistema de ensino.

O Art. 208 também é de extrema importância visto que alguns incisos trazem o seguinte:

“O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Observa-se que no primeiro inciso, o Estado passa a atender a todos inclusive os que não foram atendidos em idade própria. Com isso, existe a intenção de efetivar o direito a educação, já que o acesso à educação não tem mais uma idade ideal, promovendo a inclusão dos que não se encontram mais na anteriormente considerada idade para o ensino fundamental. No segundo inciso é trazida novamente a discussão da dualidade do ensino, propedêutico e ao mesmo tempo profissional; seguindo uma tendência internacional em decorrência do aumento “dos requisitos formais de escolarização para o exercício profissional em um processo produtivo crescentemente automatizado” (OLIVEIRA, p.27, 2001).

O inciso IV, além de estender o direito à educação para crianças que frequentam a educação infantil, passa a considera-la parte da educação básica. Como esse nível de ensino era considerado “livre” até então, é necessário que seja regulamentado e normatizado, além da necessidade de entender os espaços de creches e pré-escolas como educativos e não somente assistencialistas.

Ainda sobre o Art. 208, sua análise permite abordar nos três parágrafos os seguintes aspectos: no primeiro, entende-se que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo”, tal conceito será retomado na Lei de Diretrizes e bases, mas a princípio, esse direito subjetivo é entendido por José Cretella Jr. como o órgão sobre o qual recai o dever de cumprir a obrigação jurídica, nesse caso o órgão seria o Estado (OLIVEIRA, 2001).

No segundo parágrafo, no qual “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa na responsabilidade da autoridade competente”, observa-se a possibilidade de atribuir ao profissional diretamente ligado ao cumprimento do direito a sua não efetivação. Assim, permite-se uma tentativa de responsabilizar alguém pelo crime de descumprimento do direito. Por fim, no terceiro parágrafo, há uma tentativa de avaliar as necessidades do sistema, relativas a espaço, a exclusão, e o grau de escolarização de um determinado local:

Art. 208. Parágrafo 3º: “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência a escola”.

Outro artigo que reforça o direito à educação infantil na Constituição de 1988, é o 227. Ele faz ligação direta com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que será analisado a seguir, e garante que como dever do Estado, a educação infantil se torna um direito da criança e uma opção da família, além de transformar a criança em prioridade nacional (LEITE FILHO, p.2, 2005).

Art. 227 - “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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”.

O ECA como ficou conhecido o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 1990, foi criado em obediência ao artigo 227 da Constituição vigente e inseriu as crianças no mundo dos direitos e deveres efetivamente, mais especificamente no mundo dos direitos humanos. A partir de então, elas eram reconhecidas como cidadãos em desenvolvimento, mas não comparadas aos adultos, e sim, asseguradas por uma lei especial. Com isso, a ideia de punição e

afastamento social presentes no Código de Menores foi substituída e limitou o poder judiciário em relação aos menores de 18 anos.

Ximenes (2011) afirma que o ECA veio para reafirmar o direito à educação das crianças e adolescentes, além disso, realizou algumas mudanças no cenário nacional considerando três aspectos. A primeira mudança foi a transformação da noção jurídica de infância e adolescência, que deixou de ser compreendida como símbolo de inferioridade e de tutela e passou a ser sujeito de direito. No caso da educação, a criança/estudante, considerado um sujeito de direitos, tem o direito de ser respeitada (o) e de participar da comunidade escolar.

A segunda mudança foi a incorporação de uma nova identidade dada as escolas, elas passaram a ser o local de realização de direitos, que mantém contato direto com órgãos de defesa e controle social dos direitos infanto-juvenis e humanos de forma geral. Assim, as escolas deixam de “escolher” os bons alunos e passam a colaborar com políticas que visem prevenir e reparar direitos violados.

E o último resultado efetivo advindo do ECA, segundo Ximenes (2011), foi o reconhecimento da exigibilidade do direito à educação das crianças e adolescentes. Com a elaboração desse Estatuto, os direitos sociais, presentes em textos constitucionais e legais, que até então eram considerados inexigíveis, passaram a ser implantados através de políticas públicas.

Por fim, a elaboração do Estatuto se deu através de diversos segmentos da sociedade civil organizada e com a pressão de movimentos populares. Como na LDB, o ECA prioriza, no quesito educação de crianças, alguns aspectos como:

O direito ao pleno desenvolvimento aparece no artigo 3º garantindo que a Lei assegura isso as crianças e adolescentes. E assegurando o direito à educação como complemento desse pleno desenvolvimento no art. 53.

Art.3 – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-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 dignidade.

Art. 53 – Toda criança e adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade e condições para o acesso e permanência na escola;

V – Acesso a escola pública e gratuita perto de sua residência;

O dever do Estado e da família aparece tanto na Constituição Federal quanto na LDB e não está ausente nesse caso, no artigo 4º, há a afirmação do direito da criança à educação, entre outros e do encargo do Poder Público.

Art. 4 – 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.

E tratando do direito das crianças à educação infantil, no artigo 54 especifica-se a faixa etária e afirma-se que esse direito passa a ser público subjetivo.

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Inciso 1º: O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

No caso do direito ser público subjetivo, Silveira (2006) dirá que antigamente a escola brasileira era um direito objetivo, pois não havia a obrigação do Estado em garantir escolas caso o número que houvesse não fosse suficiente. E pode ser considerado subjetivo quando

Para Pontes de Miranda, garantir o direito à educação envolve mais que declara-lo em leis; é necessário oferecer a todos, sem distinção, escolas em número suficiente, considerando-se o direito como direito público subjetivo, implicando no dever do Estado de garantir a prestação educacional (DRAGONE Apud PONTES DE MIRANDA, p.539, 2006).

A LDB também declara que o acesso ao ensino é um direito subjetivo e define que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associações, organizações sindicais, entre outros, poderá exigir-lo ao Poder Público.

Assim como na Constituição Federal, o ECA considera a criança um sujeito de direitos; direito ao afeto, carinho, brincar, querer, conhecer, opinar e etc. Com isso, o MEC, Ministério da Educação e Desporto, assumiu em 1994 o papel de organizar uma Política Nacional de Educação Infantil.

Dissertaremos de forma sucinta, sobre o atual Plano Nacional de Educação (2011-2020) que traz algumas metas e estratégias para, entre outros fatores, permitir o acesso da criança pequena a educação infantil. No entanto, as

porcentagens estipuladas são consideravelmente inferiores ao número de crianças de 0 a 3 anos que deveriam estar nas creches, estabelecendo assim, apesar de tantas Leis afirmando o direito à educação, a falta em grande escala das vagas e forçando as famílias a buscar através da judicialização o cumprimento de seus direitos; no entanto, esse assunto será abordado mais detalhadamente no próximo capítulo.

Pensando nisso, observamos a meta nº1, única que diz respeito à educação infantil neste PNE, cujo objetivo é “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população até três anos”.

Atualmente, uma das preocupações dos gestores públicos do Brasil é a qualidade da educação básica ofertada, e esta está entre as maiores causas de mobilizações da sociedade civil. Com isso, a tendência presente é aumentar o atendimento de crianças de 0 a 3 anos e atingir os 50% até o ano de 2020, no entanto, tal desafio é muito grande visto que é necessário elevar a taxa de atendimento das crianças a 44,5% em 2020, sendo preciso que o atendimento chegue a 9,7% ao ano para atingir tal meta.

No caso das crianças de 4 e 5 anos, no ano de 2005, 62,8% delas já estavam na escola e em 2009 chegou a 74,8%. Acredita-se que será possível até 2016 atingir a meta proposta e que com seu cumprimento, possam ocorrer manutenções para que o atendimento que ainda permanece desigual entre os grupos de renda seja superado, apesar de documentos como a LDB garantirem tal igualdade de acesso (PNE, 2011).

Analisando por fim um último aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, transferindo para o trabalho com a infância um cunho legal, e permitindo que o educador deixasse o contexto do cuidado e passasse a assumir conotações pedagógicas, que por consequência ampliam a dimensão do educar (LEITE FILHO, p.2, 2005).

Tal lei compreende que a educação infantil é resultado de uma sociedade civil organizada que se mobilizou para assegurar as crianças uma nova concepção de

educação infantil e de criança, buscando uma educação de qualidade para a infância. O reconhecimento de tal mobilização já havia sido apresentado na própria Constituição Federal de 1988, no ECA de 1990 e na Política Nacional de Educação Infantil de 1994.

Assim como na Constituição Federal, alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases reforçam o dever da família e do Estado no desenvolvimento do educando, além de afirmar a gratuidade do ensino, e a igualdade de condições para acesso. Os artigos que garantem tais aspectos são os seguintes:

Art. 2. 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.

Art.3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

E no art. 4. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos idade.

Apesar de a LDB apresentar somente três artigos relacionados à educação infantil, ocorre no primeiro, uma afirmação da educação para crianças com menos de seis anos de idade como primeira etapa da educação básica. Num segundo momento, observa-se nesse artigo a busca por um desenvolvimento integral como finalidade da educação infantil.

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

No segundo artigo, as nomenclaturas “creche e pré-escola” designam a faixa etária das crianças a serem atendidas, mas fixa o conceito de que educação infantil, independente do nome da instituição, atende crianças menores de seis anos. Acontece aqui, um rompimento com um aspecto histórico de que as creches seriam para classes inferiores ou para atender em determinados horários.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

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

No artigo 31, ocorre um novo avanço, agora em relação à avaliação. Ele determinará que a avaliação nessa educação, não tem a finalidade de promoção, já que no Brasil ocorre uma pedagogia de repetência em vários níveis de ensino. Há também nesse artigo, um ideal de educação infantil oposto à educação preparatória; visto que muitas vezes crianças ficam retidas na pré-escola por não dominarem conteúdos considerados escolares. Assim, o artigo impede que as crianças sejam reprovadas e possam ingressar no ensino fundamental independente do que reproduzem ou não na pré-escola.

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

Considerando a Constituição de 1988, a elaboração de uma legislação complementar e a tentativa de formular políticas sociais, uma prioridade estabelecida é “expandir o atendimento em creches e pré-escolas respaldando-se em direitos constitucionais adquiridos pelas crianças brasileiras de 0 a 6 anos” (CAMPOS, p.27, 1995).

Oliveira (2009) pondera que a creche vem sendo cada vez mais reivindicada por famílias de diferentes classes sociais. Com isso, se dá a urgência em sanar as questões que envolvem o desenvolvimento da criança e como promovê-lo, a fim de expandir e garantir um atendimento de qualidade.

Para isso, municípios tem se organizado e proposto “alternativas” que venham de encontro à oferta da educação básica:

A pulverização da oferta da educação básica, termo que a nosso ver melhor caracteriza as consequências da transferência de responsabilidade e gestão da educação para as pontas das esferas governamentais, tem sido responsável pelo surgimento de inúmeros arranjos localmente criados. Numa perspectiva otimista, tais arranjos buscam responder às demandas educacionais (por acesso e qualidade) redirecionadas para as estruturas pouco aparelhadas e desprovidas de recursos: os municípios (ADRIÃO, p.72, 2006).

Tais municípios objetivam que esses arranjos caminhem na direção do que está indicado no Plano Nacional de Educação de 2014-2024, cuja meta de nº 1,

permanece como a descrita no PNE de 2011, e tem as seguintes estratégias que reforçam a ideia de expansão do atendimento com qualidade, entre outras:

- Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
- Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
- Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação das escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
- Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área da educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
- Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
- O Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
- Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Para que a expansão da educação infantil ocorra com efetiva qualidade, se faz necessário vencer alguns desafios como a qualificação de professores com formação inicial em nível superior, investimentos de grande porte para reformas e

melhorias do atual sistema, além de implantação de novas unidades, já que em muitos casos o atendimento acontece de forma precária (SABIA, 2009).

Acreditamos ainda, que não se possa negar que a expansão escolar feita com qualidade é necessária ao desenvolvimento de um sistema educacional, e está cercada de embates por ser um:

Conceito polissêmico, a qualidade possui enfoques e sentidos diversos, dependendo do entendimento que têm da educação os diversos grupos que disputam o hegemônico processo de desenvolvimento social de uma nação (SHEIBE, p.102, 2014).

Portanto, retomo a consideração de Guimarães de Castro (2007), de que atualmente a qualidade da educação básica é o maior e mais importante desafio do país, no que diz respeito às políticas sociais. Para vencê-lo, se faz necessário um diagnóstico objetivo das causas das deficiências, enfrentar as carências já observadas, traçar estratégias e executar políticas que efetivamente transformem a expansão da educação básica em uma alta prioridade do país; e permita as crianças que hoje estão fora das creches, o acesso a um direito educacional e social conquistado nas últimas décadas.

Adrião e Domiciano (2011) consideram que os documentos legais elaborados ao longo dos anos, permitiram que a educação infantil se tornasse um direito educacional da criança e não apenas da mãe trabalhadora, e por isso, as instituições passaram a ser dirigidas por órgãos responsáveis pela oferta educacional, segundo Artigo 4º da LDB de 1996, e não mais por organizações governamentais ligadas à assistência social.

Considerando o direito educacional da criança, ela deve ter acesso à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante e seguro; a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, entre outros aspectos vivenciados na creche (CAMPOS e ROSEMBERG, p.13, 2009).

Mesmo com os avanços permitidos através da garantia do direito à educação infantil mediante textos legais, existe uma grande distância entre o esperado e a prática; considerando a vigência de contradições legais e o descumprimento da legislação vigente, além das condições econômicas desiguais no acesso ao direito. Com isso, o atendimento às crianças do setor popular pode ser oferecido em entidades privadas sem a exigência de padrões mínimos de qualidade previstos em

documentos legais ou se quer ser oferecido de forma a atender toda a demanda; além disso, nota-se a deficiência no atendimento a população e por consequência o usufruto do direito da criança (ADRIÃO; DOMICIANO; FRANCO, 2011).

Contudo, esse direito da criança ainda está sendo construído na realidade social, visto que o direito de cidadania na sociedade capitalista ocorre de maneira parcial (NOGUEIRA, 2009). É necessário que todas as crianças de zero a cinco anos, dispostas como cidadãs, sejam atendidas em instituições de educação infantil mediante um direito e não um favor que recebem. No entanto, com a insuficiência de vagas nas creches, as famílias, através da judicialização, juntamente com o Poder Público tem buscado “saídas” que não caminham na direção de uma educação infantil de qualidade (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015).

Capítulo 2 - A Judicialização como forma de viabilização do direito à educação de crianças de 0 – 3 anos.

O presente capítulo tem por objetivo, através de uma pesquisa bibliográfica, abordar como o direito à educação de crianças de 0 – 3 anos tem sido viabilizado, através da judicialização e da expansão do poder Judiciário; já que o direito à educação não se realiza plenamente pelo executivo, muitos têm recorrido ao poder legislativo para buscar particularmente o seu direito e de seu/sua filho/a. Para tanto, serão consideradas as contribuições de Assis (2012), Oliveira (1999), Tibério (2011), Damasco (2008), Silveira (2012; 2013), Souza (2007), Motta (2007), Nascimento (2010), entre outros.

A princípio façamos breve referência ao modelo de judicialização que será tratado neste capítulo, com base nas considerações de Tibério (2011), visto que esse pondera a judicialização das relações escolares como um fenômeno, avaliando a entrada de questões ligadas ao direito e a justiça em sua forma legal, no âmbito da prática educacional. Cury e Ferreira (2009) também analisam a judicialização do direito à educação como um fenômeno, visto que

“a partir de 1988, o Poder Judiciário passou a ter funções mais significativas na efetivação desse direito. Inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou através de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade. Pode-se designar este fenômeno como a JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO...” (CURY; FERREIRA, p.33, 2009).

Para além da educação, tal fenômeno é entendido como resultado dos processos de transformação social ocorridos no Brasil, como o caso da redemocratização, que viabiliza uma proclamação de direitos exercidos ou não, e por consequência geram demanda aos órgãos públicos de Justiça. Uma explicação para esse caso seria, segundo juristas, a consideração atual da Justiça como algo acessível e cada vez mais ágil, fruto da redemocratização e modernização dos órgãos responsáveis pela mesma (TIBÉRIO, p.112, 2001).

A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos (CHRISPINO, p.11, 2008, apud TIBERIO, p. 113, 2011).

Assim, consideramos que a judicialização mencionada tramite entre alguns “remédios constitucionais” citados por Oliveira (1999), e que podem ser considerados instrumentos viabilizadores do direito à educação, dentre os quais se pode citar mandado de segurança coletivo, mandado de injunção e ação civil pública. Tais remédios educacionais deram vazão para que o judiciário fosse acionado cada vez mais, na tentativa de trazer a efetivação do direito e a solução de problemas enfrentados pelas famílias quando se entende que a necessidade de vagas, por exemplo, “cumpra-se imediato da decisão judicial” (ASSIS, 2012).

Mesmo quando as declarações de direito tornam-se “letra morta”, o fato de serem reconhecidas na lei cria a possibilidade de luta pela sua efetivação. As modernas sociedades democráticas encerram, portanto, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a existência de resistência social à sua efetivação (OLIVEIRA, p.71, 1999).

Analisando os textos legais citados no primeiro capítulo, e as propostas reiteradas por eles no que diz respeito ao direito à educação, Oliveira (1999) elaborou um levantamento de dados para confirmar se o Poder Público estava cumprindo com seu dever; nele se “apresenta uma diversidade razoável, de modo a propiciar uma avaliação das dificuldades que persistem na garantia deste direito para todos, bem como da utilização da legislação para restabelecê-lo” (OLIVEIRA, p.66, 1999).

Observando o levantamento feito por Oliveira (1999), entende-se que alguns exemplos de ações judiciais apresentados no texto, acabaram retratando a falta de vagas e a qualidade do ensino nas instituições da rede pública. Cito o primeiro exemplo que relata o caso de três crianças de São João do Miriti – RJ, que não conseguiram efetivar suas matrículas no ensino fundamental, e no entanto, entraram com uma ação contra as secretarias de educação de São João do Miriti e do Rio de Janeiro, que foi avaliada como procedente, e garantiu a matrícula das três crianças (Oliveira, 1999). Pode se destacar aqui que a atual legislação estabelece um sistema que visa garantir os direitos da criança e do adolescente, como no caso das crianças de São João do Miriti, e para isso, são envolvidos órgãos como o “Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública, Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar” (CURY; FERREIRA, 2009).

Adiante far-se-á relato sobre o assunto no contexto do município de Campinas - SP, para ponderar como alguns diretores e funcionários de creches de Campinas reagem diante de situações como a citada anteriormente, levando em conta a grande demanda que vem sendo apresentada as escolas através da judicialização ligada a varas da infância e conselhos tutelares no município.

Ainda como exemplo de pesquisas e levantamentos realizados contemplando a efetivação do direito à educação através da judicialização, Damasco (2008) organizou uma pesquisa qualitativa na área da educação, que analisou através de entrevistas com promotores e a análise documental das Recomendações expedidas pelas Proeduc, a atuação das Promotorias de Justiça e de Defesa da Educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (Proeduc), entre os anos de 2001 e 2007, e como elas se estruturam para garantir tal direito.

Damasco (2008) cita que tais promotorias buscam estruturar-se objetivando a garantia do direito à educação seguindo as recomendações públicas, que estão presentes na Lei nº 75, de 20 de maio de 1993, e emitiram um documento

“visando à melhoria dos serviços públicos e de relevância pública, bem como ao respeito, aos interesses, direitos e bens cuja defesa lhe cabe promover, fixando prazo razoável para a adoção das providências cabíveis” (DAMASCO, p.1, 2008).

Cabe citar a título de esclarecimento, que as atuações na área educacional do Ministério Público Federal (MPF) e dos Ministérios Públicos Estaduais (MPE) são distintas, cabe aos MPE a implantação de serviços relacionados à educação Básica e aos MPF a atuação em situações de prejuízo real ou potencial a bens, interesses ou serviços da União. Assim, a ideia de se ter uma Promotoria especializada em Educação, a Proeduc, partiu de um movimento nacional dos ministérios públicos citados acima, e segundo a entrevista de um promotor, antes da primeira Proeduc criada em 2000, a demanda da Promotoria do Patrimônio Público era extensa:

“[...] a Promotoria de Patrimônio Público cuida de muita coisa. Ela cuida do patrimônio todo. E a área de educação está neste bojo. Então não tinha uma coisa específica na área de educação e nós sabemos que falta escola, falta carteira, falta material, falta isto e aquilo” (DAMASCO, p.7, 2008).

Com isso, as Proeduc expedem as recomendações públicas que são consideradas, segundo os juristas entrevistados, documentos que se dirigem a garantia do direito à educação no Distrito Federal. Recomendações como essas que “concedem um prazo razoável para eliminação do risco ou mesmo da reparação do

dano causado” (DAMASCO, p.12, 2008), são semelhantes as fornecidas judicialmente no município de Campinas pela vara da infância, conselho tutelar e outras instituições, no que diz respeito ao direito da criança à educação, representado aqui pela busca de vaga na instituição da rede pública mais próxima de sua residência, segundo [Artigo 53 do ECA \(Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990\)](#).

Silveira (2012) também realizou uma pesquisa observando a atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) com relação às ações envolvendo a educação, “verificando em quais assuntos se estabeleceu uma jurisprudência favorável para a exigibilidade do direito à educação por meio do Poder Judiciário e as principais dificuldades quanto à interpretação desse direito” (SILVEIRA, p.355, 2012).

Arantes (2007) citado por Silveira (2012), dirá ainda que tem ocorrido um processo de expansão do poder judiciário visando efetivar os direitos sociais garantidos mediante legislação vigente, e tal processo estaria ligado à ampliação dos mecanismos de acesso à justiça, como já fora observado por Tibério (2001). Assim, pode-se afirmar que na última década o judiciário tem sido utilizado para reivindicar mudanças políticas relacionadas à educação; como no caso da exigibilidade da educação infantil, que consolidou uma jurisprudência favorável ao longo dos anos e com isso maior “possibilidade de reclamar e conseguir judicialmente o direito pretendido” (SILVEIRA, p.364, 2012).

Algumas questões são apresentadas na pesquisa de Silveira (2008) e podem ser aplicadas neste trabalho quando viabilizamos o Poder Judiciário como recurso para objetivar a efetivação de direitos. Dentre elas, considerando também questões citadas por Duarte (2006) vemos: Quem são os titulares desse direito? A exigibilidade judicial destina-se para a determinação de vagas ou para a criação de políticas públicas? Quais mecanismos podem ser acionados em caso de sua oferta irregular ou insuficiente?

Questões como essas deverão ser abordadas durante este trabalho, no entanto, alguns apontamentos podem ser feitos ao longo desse capítulo. Segundo Silveira (2012), um grande obstáculo para a efetivação do direito é cumprir o que foi consagrado pela legislação, além de colocar em prática ações e metas estabelecidas visando atender os deveres impostos ao Estado. Outros obstáculos podem ser citados como: a necessidade de se construir instituições educacionais

com infraestrutura; equipar os estabelecimentos de ensino com material necessário ao ensino-aprendizagem; promover a capacitação contínua dos profissionais da educação, e remunerá-los de forma digna para que se dediquem exclusivamente ao magistério, “ou seja, é preciso sair da igualdade jurídica e implantar políticas públicas que garantam, de fato, igualdade de oportunidades e de conhecimentos a todos os cidadãos brasileiros” (SILVEIRA, p.365, 2012).

Considerando esses obstáculos, posso citar ainda os apontamentos de Silveira (2013) no artigo intitulado “Conflitos e Consensos na exigibilidade judicial do direito à Educação Básica”, no qual pondera sobre o cumprimento da legislação, exigido por grupos sociais, por meio do Poder Judiciário. Para isso cita outros três empecilhos, que serão analisados a seguir, e são formulados para não acatar as demandas oriundas do direito não exercido, como a

“falta de recursos; impossibilidade de interferência do Judiciário no poder discricionário do Executivo; ações envolvendo a formulação e a implementação de políticas públicas por meio de pedidos que abrangiam com interesses difusos e coletivos” (SILVEIRA, p.373, 2013).

No que diz respeito à falta de recursos, os municípios afirmam que tem atendido as demandas provenientes da educação, como matrículas na educação infantil e atendimento especializado de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, por exemplo, na medida de suas possibilidades financeiras e estruturais, ou seja, na reserva do possível. Um questionamento feito a respeito disso é se essa reserva do possível pode ser utilizada por municípios e estados como ‘argumento’ para não atender aos pedidos relacionados à educação, considerando apenas o ensino fundamental obrigatório na versão da Constituição Federal de 1988 e não a educação infantil e também o ensino médio abarcados como direito público subjetivo (SILVEIRA, 2013).

Considerando a reserva do possível no que diz respeito à falta de vagas nas creches, entende-se que muitas ações sobre educação vêm sendo julgadas pelos Tribunais de Justiça (TJ) e requisitam as matrículas nas instituições. No entanto, Bardela e Passone (2015) afirmam com base no PNAD de 2012, que existem

“aproximadamente 10 milhões e 600 mil crianças na faixa etária de 0-3 anos, das quais aproximadamente 2 milhões e meio encontram-se matriculadas em creches; 8 milhões de crianças nessa faixa etária estão fora da creche. Isso significa um atendimento que abarca cerca de 23,5% do total de crianças nesta faixa etária” (p.4).

Analisando esses dados, Silveira (2013) afirma a respeito das crianças fora das creches, que além de todos os fatores que pesam contra a efetivação do direito, a falta de recursos também desconfigura o caráter universal do direito:

“Nessa situação, quando se reivindica a matrícula e os municípios a negam, tendo em vista a limitação de recursos, está em jogo o caráter universal e igualitário deste atendimento, pois para algumas crianças a matrícula é concedida e a outras faltam vagas” (SILVEIRA, p.376, 2013).

Além disso, a Câmara Especial do TJ-SP destaca que o argumento da limitação orçamentária para a não abertura de novas creches depende da “comprovação de o Administrador Municipal ter esgotado as verbas orçamentárias específicas destinadas a esse direito fundamental” (SILVEIRA, p.378, 2013).

Considerando o argumento de “impossibilidade de interferência do Judiciário no poder discricionário do Executivo” para a falta de efetivação dos direitos, observa-se que quando os atos administrativos são controlados pelo Judiciário, esse esbarra na análise da discricionariedade dos administradores, considerando o princípio da separação de poderes; já que se entende a definição de política pública concentrada nos Poderes Executivo e Legislativo (SILVEIRA, 2013).

Silveira (2013) com base em Krell (2002) dirá que nas ocasiões em que ocorrem falhas ou omissão na implantação de políticas públicas por parte dos poderes Executivo e Legislativo, cabe ao Judiciário agir em prol dos objetivos sociais através da correção na prestação dos serviços básicos.

Apesar de tais considerações, algumas decisões do TJ-SP são favoráveis aos argumentos das Fazendas Públicas, no que diz respeito à “decisão sobre a conveniência e a oportunidade de realizar atos físicos como obras e contratações cabem, com exclusividade, ao Poder Executivo, não sendo possível o Judiciário intervir” (SILVEIRA, p.381, 2013).

Este apontamento é bastante aceito, principalmente nas ações que reivindicam vagas na educação infantil considerando fatores como “matrícula próxima da residência, transporte escolar, construção de salas de aulas, reorganização das escolas no estado de São Paulo” (p.381).

Analisando ainda a “Exigibilidade dos direitos educacionais por meio de demandas individuais e coletivas”, Silveira (2013) pondera que no quesito exigibilidade de demandas coletivas, o Ministério Público atua como defensor dos

interesses coletivos, sobretudo no que diz respeito aos direitos ligados à infância, considerando para isso, as atribuições conferidas a ele pelo ECA.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas com demandas coletivas, o primeiro obstáculo que surge é a negativa de tais demandas com a afirmativa de que o poder Judiciário não deve interferir nas atividades do Executivo; apesar disso, entende-se que o poder Judiciário e o juiz estão aptos a analisar além dessas, as demandas individuais (SILVEIRA, 2013).

“De acordo com Lopes (2006), o Judiciário, ao decidir os casos em bases individuais, corre o risco de julgar com critérios de justiça comutativa (questões individuais) problemas de justiça distributiva (questões coletivas). Da mesma maneira, Barcellos (2008) defende que as ações coletivas são o caminho mais justo para implementação de um direito social, pois favorecem a isonomia e são passíveis de concessão a todos que se encontram naquela situação. Além de evitar sobrecarga ao Judiciário, reduzindo o número de processos semelhantes em ações individuais.” (SILVEIRA, p.383, 2013).

Considerando que a concessão de direitos viabilizada através de ações coletivas não se consolidou totalmente favorável no Judiciário, entende-se que as demandas individuais podem ser uma alternativa viável para que o poder público “implemente ou reformule uma política pública.” Sendo assim, quando se trata da educação como um direito social, essa se refere a um direito individual e por isso, não se pode negar a tutela individual desse direito (SILVEIRA, 2013).

Podemos analisar, portanto, a educação como um direito social contemplado por inúmeros dispositivos legais, e esse pode ser pleiteado não só pelos cidadãos,

“mas também pelo Ministério Público, que se posiciona na atual configuração nacional como o defensor da Sociedade civil, e pode fiscalizar direitos de ordem social e difusa cujo interesse é coletivo por intermédio da Ação Civil Pública” (MENDES, I. M. S.; FALCÃO, L. T.; FURTADO, N. M. R., p.2, 2013).

Considerando os apontamentos feitos até o momento, pode-se supor que o fenômeno da judicialização, no que diz respeito à educação, tem sido uma recorrente via para efetivação do direito social da criança à educação infantil. Já que analisando ainda os dados do último PNAD 2012, cerca de 8 (oito) milhões de crianças na faixa etária dos 0 – 3 anos, estão fora das creches e com isso – apesar de entendermos a não obrigatoriedade da oferta por parte do Estado à educação de crianças de 0-3 anos – o direito à educação infantil vem sendo submetido a um complexo enredo de dificuldades que impedem a criança de ser contemplada com

uma vaga nas creches, bem como de ser acolhida recebendo um atendimento de qualidade. Além disso, o direito não vivenciado pela criança impede também a efetivação de direitos de terceiros, como no caso das mães, visto que quando não podem deixar seus filhos nas creches conseqüentemente são impedidas de seguirem para o mercado de trabalho, como comentado no primeiro capítulo deste trabalho.

Pondero, portanto, que alguns fatores favorecem o direito não exercido, entre eles: a insuficiência de profissionais especializados nas creches, ausência ou insuficiência de locais apropriados para atender o número de crianças já matriculadas das unidades de educação básica e de novas creches para atender a demanda excluída até o momento; no entanto, essas questões não são o recorte principal desse trabalho.

Capítulo 3 – Dimensões metodológicas da pesquisa e análise de dados.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia de pesquisa empregada para realizar o levantamento de dados, bem como a análise desses dados e as considerações geradas. A metodologia de pesquisa utilizada é o estudo de casos através de entrevistas.

Segundo Godoy (1995), “o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (p.25). Considerando isso, o estudo de caso se transformou na estratégia mais adotada por pesquisadores que desejam responder a questões direcionadas a “como” ou “por quê” certos fenômenos ocorrem, e nesse caso, para estudar o fenômeno da “judicialização” utilizarei questões como essas para levantamento e análise de dados. Além disso, o estudo de caso é direcionado para fenômenos atuais e que devem ser “analisados dentro de algum contexto da vida real” como é o caso da judicialização (p.25).

Pozzebon e Freitas (1998) também acreditam que a definição de estudo de caso seja examinar um fenômeno em seu ambiente natural considerando a aplicação de diversos métodos para a coleta de dados, além disso, os autores fazem referência à utilização de apenas um caso ou múltiplos casos; visto que em um único caso, a pesquisa está sujeita “a limites de generalização e muitos vieses potenciais”, e analisando múltiplos casos a validade externa aumenta e ajudam a proteger contra os muitos vieses potenciais de um único caso (p.153).

Esta pesquisa trabalhou com a análise de três casos, ou seja, com múltiplos casos, uma vez que são os mais desejáveis “quando a intenção da pesquisa é a descrição de fenômeno, a construção de teoria ou o teste de teoria” (p.148). Os resultados de estudos que analisam múltiplos casos, segundo Pozzebon e Freitas (1998), dependem consideravelmente do “poder de integração do pesquisador, de sua habilidade na seleção do local e dos métodos de coleta de dados, bem como de sua capacidade de fazer mudanças no desenho de pesquisa de forma oportuna” (p.146).

Além dos três casos que serão analisados, alguns aspectos que envolvem a relação direito à educação – judicialização, que já foram estudados e estão presentes nesta pesquisa, refletem diretamente nos dados que as entrevistas nos trazem, portanto, serão comentados brevemente; são as concepções de criança, de família e de educação infantil.

O termo “família” abordado nesse trabalho, segundo Ferreira e Garms (2009), tem por definição,

“(…) conforme a moderna historiografia é uma instituição social básica, histórica, que se modifica sincrônica e diacronicamente. Portanto, a priori, está rejeitada a ideia de um modelo, de um padrão único de organização familiar. Assim, seria mais adequado falar-se em famílias, e não em família no singular” (p.3).

A definição de criança, segundo as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010), é

“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (p.12).

E por fim, a definição de Educação infantil, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2010), é considerada a

“Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (p.12).

3.1 Entrevistas: a elaboração.

Martucci (2001) definirá entrevista, com base em Haguette (1995), como

“uma conversa intencional entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações, utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Recomenda-se a realização de entrevistas semiestruturadas, com a elaboração de um roteiro orientador ou de uma lista de tópicos previamente estabelecidos (...)” (p.7).

Segundo Minayo (1996), o roteiro de entrevista é um elemento facilitador de “abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação” (p.99). Assim, o

roteiro não deve ser extremamente rígido quando aplicado permitindo que adaptações necessárias sejam feitas pelo entrevistador, além de estimular a naturalidade das respostas do entrevistado, conforme Lüdke e André (1986).

Neste estudo, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas contendo oito questões, uma vez que esse modelo de entrevista não condiciona as respostas dos entrevistados segundo as pré-disposições do entrevistador, nem permite que o foco da entrevista se perca, mantendo sempre uma linha de raciocínio lógico para análise posterior das questões. Pois acreditamos que, a entrevista semiestruturada está focada em determinado assunto sobre o qual organizamos um roteiro com perguntas principais, e essas são complementadas por questões secundárias próprias às circunstâncias momentâneas à entrevista. Afirmando tais colocações, para Manzini (2004), esse modelo de entrevista pode fazer emergir informações de maneira mais livre e suas respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas impostas pelo pesquisador.

Segundo Remor & Remor (2012),

“As perguntas das entrevistas têm seu lugar porque não se sabe as respostas correspondentes. A resposta sempre é uma interpretação da realidade, mediada pela pergunta do entrevistador. O entrevistado tem uma interpretação da realidade” (p.966).

Para a realização deste procedimento de pesquisa com adequação e posterior análise, consideramos fundamental que o entrevistador se prepare com antecedência para a realização das entrevistas. Tal preparo, como já foi comentado, ocorre com o guia ou roteiro que é organizado previamente e que permite manter uma ordem no momento da entrevista, para que não se perca o objetivo das perguntas e da pesquisa em andamento.

Portanto, foi elaborado um roteiro de entrevista¹ que continha no total 08 (oito) perguntas e essas foram organizadas visando alcançar o objetivo da pesquisa, cuidando dos aspectos gramaticais e sintáticos tendo em vista clareza no entendimento das questões. De forma geral, o objetivo das perguntas era observar e analisar, entre outros aspectos, como o gestor de uma escola de educação infantil age diante de inúmeras ordens judiciais que chegam ao longo do ano letivo; quais as

Anexo ¹ : Roteiro de entrevista.

medidas a serem tomadas; quais os impactos dentro da unidade, na relação com os profissionais, às famílias e as próprias crianças já matriculadas na instituição.

André (1995) dirá ainda que se faz necessária a empatia na relação entrevistador e entrevistado, visto que o pesquisador deve saber ouvir pacientemente as respostas, suas pausas, as explicações complexas e seus silêncios, também é necessário ressaltar a importância de “tentar ouvir com atenção (e entender e respeitar) as opiniões, os argumentos, os pontos de vista que divergem dos seus próprios” (p.7).

3.2. Aspectos analisados nas entrevistas e considerações sobre os entrevistados

As entrevistas foram realizadas com três diretores educacionais da rede municipal de Campinas, a escolha dos diretores a serem entrevistados foi decidida juntamente com a orientadora dessa pesquisa e levou em consideração a disponibilidade do profissional em participar da pesquisa. As entrevistas foram elaboradas de forma a abordar os seguintes aspectos, que serão analisados nesse capítulo:

- Como a gestão administra o fenômeno da judicialização;
- Como o fenômeno é compreendido pelas demais pessoas (pais, professores e educadores);
- Como o gestor analisa o fenômeno da judicialização;
- Desdobramentos e implicações pedagógicos que ocorrem com o processo de judicialização;
- Quais as possíveis soluções para o caso.

Inicialmente, antes de analisarmos os dados levantados das entrevistas, farei uma breve apresentação e identificação de cada diretor considerando algumas características da carreira educacional e da função exercida no momento, vale ressaltar que serão usados nomes fictícios para os entrevistados visando contemplar as dimensões éticas da pesquisa que orientam o sigilo dos mesmos.

Diretor José: Sexo masculino, 50 anos, atualmente encontra-se na direção de uma escola de educação infantil (creche e pré-escola) da rede municipal de

Campinas e ingressou através de concurso público no ano de 2011, atua na região do NAED sudoeste - imediações dos DICs e aeroporto Viracopos.

“Estou no magistério há 23 anos, atuei como professor, não sei ao certo por quanto tempo, mas já trabalhei como professor de língua portuguesa, no ensino fundamental e médio, de EJA, Educação de Jovens e Adultos, de 5ª a 8ª série como era chamado na época, e como coordenador pedagógico da rede estadual de São Paulo. Na rede estadual trabalhei por 17 anos e como professor de EJA trabalhei por 13 anos em Franco da Rocha. Agora vim para cá como diretor.”

Diretora Laura: Sexo feminino, 54 anos, atualmente encontra-se na direção de duas escolas de educação infantil (uma creche e pré-escola, e uma pré-escola) da rede municipal de Campinas e ingressou através de concurso público no ano de 2014, atua na região do NAED Norte - imediações da divisa com Sumaré.

“Eu fiz pedagogia na Unicamp de 1979 a 1982 e ingressei em 1983 na rede estadual. Lecionei na educação fundamental e depois com habilitação em magistério, trabalhei na rede estadual durante 15 anos; lecionei nas principais escolas da cidade (...). Militei no movimento de professores e fui da diretoria da APEOESP, depois pedi demissão voluntária e fui para Unicamp, fiz um curso de pós-graduação na economia, depois ingressei no mestrado na educação. Então fui para Guarulhos, aonde fui diretora pedagógica de 2001 a 2006, atuei na Secretaria Municipal de Educação por 8 anos, fui secretária de educação por dois anos e meio (...). Depois lecionei na faculdade de Guarulhos e dois anos na PUC de Campinas (...), enfim a trajetória vai para 32 anos na educação.”

Diretora Rebeca: Sexo feminino, 45 anos, atualmente encontra-se na direção de uma escola de educação infantil (creche e pré-escola) da rede municipal de Campinas na qual ingressou através de concurso público no ano de 2002, atua na região do NAED Norte - imediações do CEASA e jardim São Marcos.

“Atuo a 25 anos na educação, eu ingressei no magistério e em 1990 na rede estadual, concomitantemente me formei em história em 1996 e fiz especialização em pedagogia em 1999. Lecionei em todas as etapas da educação básica e em 2009 finalizei um mestrado em gestão na Unicamp. Então depois de trabalhar por volta de 12 anos na rede estadual, no ano de 2002 eu prestei o concurso para diretora de escola na rede municipal de Campinas e estou até hoje.”

3.2.1 Administração da gestão mediante o fenômeno da judicialização.

Diante da realização das entrevistas, alguns aspectos principais foram de suma importância para analisar o fenômeno da judicialização, entre eles, considero quantas ordens judiciais foram efetuadas no ano, como o diretor (a) reage diante da chegada dessas ordens judiciais e qual o protocolo padrão a ser seguido.

Considero a figura do diretor de suma importância dentro das unidades escolares visto que representa uma mediação entre o poder administrativo e a própria escola, sendo necessárias características como as citadas por TRAGTENBERG (2002):

“O diretor por sua vez funciona como mediador entre o poder burocrático do quadro administrativo e a escola, como conjunto, sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se com eles (...), e dos pais, para manter a escola ao nível desejado pela comunidade. Tem de possuir as qualidades de um político, algum senso administrativo e ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais” (TRAGTENBERG, p.3, 2002).

Todos os diretores esclareceram como o processo de ordem judicial se dá, portanto, os apontamentos retirados das entrevistas visam complementar as falas dos diretores e não a sua repetição. Em síntese, o processo de ordem judicial acontece quando as mães/ famílias buscam a vaga na escola e essa não tem disponibilidade para efetuar a matrícula, restando aos responsáveis procurarem o conselho tutelar ou aguardar, após o cadastro, a vaga em uma lista de espera.

Nós recebemos 19 ordens judiciais no agrupamento I, e recebemos 13 no agrupamento II, então até agora recebemos 32 ordens judiciais. A escola acaba cumprindo orientações da secretaria municipal de educação (...), as mães quando vem fazer o cadastro e estão na lista de espera porque não tem vagas, e também as outras famílias; trazem o seu “drama” das camadas populares, as dificuldades das famílias, das mães para trabalharem fora, para poder conciliar o trabalho com a educação das crianças, na diversidade das situações familiares [...]. Com as famílias em suas várias configurações, quando elas vem, enquanto diretora de escola eu coloco para elas que tem situações que são bastante difíceis e a gente coloca que a legislação diz que é direito da criança a vaga na educação infantil, e portanto elas tem todo o direito de ir ao conselho tutelar e brigar pela vaga. Isso não deixamos de esclarecer as famílias, sabe? Porque essa é nossa função, de democratizar as informações e esclarecer quais são os caminhos para poder buscar a vaga! (Laura)

Para os que optam por procurar o conselho tutelar, esse envia um documento solicitando que a escola ofereça a vaga, e a unidade responde a esse parecer negativamente, afirmando que não há essa possibilidade. Com essa resposta os

responsáveis se encaminham até a cidade judiciária e o juiz analisando o caso juntamente com o conselho envia a matrícula compulsória para o NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada), então a supervisora efetua a matrícula da criança na escola indicada. Os diretores recebem um e-mail relatando a matrícula e qual sala deverá receber a criança. Após esse processo, entram em contato com a família para levar os documentos até a escola e proceder à matrícula. Depois disso, a criança tem o direito à vaga garantido e passa a frequentar a unidade normalmente.

“Em 2015 nós recebemos ao todo 56 atendimentos de ordens judiciais, sendo 25 na turma do agrupamento I e 31 crianças no agrupamento II, que são três turmas. Então vou explicar para você como procedem as ordens judiciais. As mães que querem colocar as crianças na creche primeiramente fazem o cadastro de intenção, ele geralmente não é atendido por conta do atendimento já estar na capacidade, então elas vão até o conselho tutelar, e o conselho tutelar dá o parecer solicitando com que a escola dê a vaga. Nós temos que responder a esse parecer positivamente ou negativamente, geralmente é negativamente porque não tem a vaga e com essa resposta a mãe vai até a cidade judiciária. Passado algum tempo nós recebemos, são muitos casos, né? (...) Mas nós recebemos então a ordem judicial de se matricular essa criança (...). Porque é assim, a ordem judicial é mandada para a secretaria de educação que manda para o NAED e ele depois manda para escola que a vaga está direcionada. Quando chega para nós, não temos o que fazer a não ser realmente dar a vaga porque nós já demos a resposta, já colocamos por escrito as condições da escola, e quando chega nesse momento é dar a vaga, não tem o que fazer (...) Eu acredito que seja padrão esse procedimento!” (José)

O processo de garantia da vaga via judicialização é cansativo e em muitos casos demorado, o que faz com que os diretores busquem realizar todas as etapas da inclusão dessas crianças e de suas famílias da forma mais tranquila possível, considerando que são muitos os fatores complicadores desse ingresso na escola e esses também serão analisados nesse capítulo. Em suma, os diretores demonstram tentativas de estabelecer uma relação mínima com os pais considerando que as escolas são fontes complementares e auxiliares na socialização das crianças,

“Em síntese, embora seja inegável a importância da família como um grupo socializador, outras agências sociais têm se tornado extremamente fortes na sociedade atual no que diz respeito à educação e socialização das crianças, e dentre elas, ocupam um lugar de destaque as instituições de Educação Infantil, que também promovem a socialização de maneira auxiliar e complementar à família ou têm por finalidade atender às necessidades infantis por uma família em processo de mudanças e transformações” (SAMBRANO, p.146, 2006).

“Em média esse ano recebemos de 28 a 30 ordens judiciais, um número bem menor do que no ano passado, porque uma nave mãe foi construída no bairro e tirou quase 300 crianças

da lista de espera (...). Legalmente nós atendemos prontamente e buscamos não passar para as famílias os impactos que isso nos causa, mas procuramos dar aquela recepção, aquela acolhida para tranquilizar a família, sabe? Deixando bem claro que ainda que por ordem judicial a criança têm direito a vaga bem como ao cadastro, e a gente se lamenta pelo fato de a família ter que se submeter a ordem judicial. Porque nós sabemos que ela passa um dia inteiro junto ao conselho tutelar para fazer o cadastro e essa entrevista, depois ela vem até a escola, depois vai novamente até a vara da infância; então todo esse tramite gasta dias e é um desgaste muito grande que a gente lamenta que as famílias tenham de passar. Então dessa forma a gente tenta tranquilizar a família e acolher bem a criança e a família, para que ela fique realmente tranquila quanto ao atendimento, quanto ao direito (...). Aí o processo é padrão no sentido de começar com a inserção e adaptação dessa criança na rotina da escola, ele só varia de acordo com a resposta da criança, digamos que a criança não se alimente ou crie um certo pânico, aí nós mesmos adquirimos e apresentamos estratégias diferenciadas para que essa criança seja inserida e possa usufruir da unidade com tranquilidade”. (Rebeca)

3.2.2 Compreensão da judicialização pelos demais envolvidos.

Existem dois blocos de envolvidos no processo de judicialização, de um lado as famílias e de outro os funcionários da escola, professores, educadores e etc. No caso das famílias que fizeram o cadastro na escola e inicialmente optaram por aguardar a vaga na lista de espera, ocorrem três reações diferentes. No primeiro caso há uma espécie de compreensão, alguns pais optam – apesar de poderem recorrer ao conselho tutelar – por aguardar a vaga através da lista de espera.

“Olha, eu vejo assim, tem pais que aparecem aqui e sabem que o caminho é ir para o conselho tutelar e tem muitas mães que falam: “não eu prefiro esperar, minha situação não é tão desesperadora...”. Eu acredito que tenha uma compreensão, sabe? Porque se ela quisesse, ela também iria ao conselho tutelar, então, claro que tem um mal estar porque todo mundo queria ser atendido, mas acredito que também existe uma compreensão de que tem situações críticas e que é direito das famílias brigarem pelo direito da criança, né? Quem é mãe quer o melhor para sua criança, se tem que ir para briga então ela vai para briga, mas tem mães que falam: “não, eu não fui porque acho que deve ir quem precisa muito, quem precisa mais que o meu filho, eu entendo...”. Então eu acho que é bem saudável”. (Laura)

Em outros casos os responsáveis quando informados sobre o processo de vaga via ordem judicial e que já estão aguardando pela vaga na lista de espera, acabam por também recorrer ao conselho tutelar para efetivação de seu direito. Segundo Sambrano (2006), apesar da família e a escola apresentarem funções diferentes, considerando a presença de ordem judicial ou não, as duas tem o objetivo de resguardar a criança, provendo seus direitos e devem ser postas como

complementares e não distintas (p.148), atuando em parceria para que a criança seja sempre atendida em suas necessidades e tenha o seu direito garantido.

“Então, nós não temos um contato direto com os pais que estão na lista de espera nesse sentido, eles sempre vão à escola verificar a posição, se já chegou ao número da criança e nós informamos que não, que não chegou ao número e que tem muitas ordens judiciais, é nessa que muitos pais acabam indo atrás dos seus direitos, né? Direito deles e das crianças de efetivar a matrícula”. (José)

E existem ainda os pais/ responsáveis que – mesmo não recorrendo ao conselho tutelar – se sentem indignados com a situação, por estarem aguardando a vez das crianças e não serem contemplados como deveriam. Em todas as escolas cujos diretores foram entrevistados esses três casos são recorrentes, podendo haver prevalência de um ou outro, mas todos ocorrem.

“Para os que aguardam na lista de espera o sentimento é de revolta, de questionamento, eles entendem que eles são injustiçados e nós explicamos como o processo se dá, mas eles não compreendem a situação e realmente se sentem injustiçados”. (Rebeca)

Considerando ainda os envolvidos dentro das escolas, como professores e funcionários, o apontamento feito pelos diretores em sua maioria é o mesmo, os profissionais se “revoltam”, dizem que o poder público precisa se organizar de forma que o direito não seja submetido a esse processo complexo e desgastante que é a ordem judicial, mas que sejam elaboradas políticas públicas que visem à melhoria do acesso a educação infantil e conseqüentemente aumento na qualidade do atendimento.

“Os professores aqui tem clareza que para os pais chegarem à vara da infância foi trabalhoso, e que eles só recorrem a esse árduo caminho, um caminho difícil mesmo, porque eles não tiveram o seu direito reconhecido na unidade, no seu próprio bairro. Ainda que a gente saiba que o correto seria o poder público e o governo municipal elaborarem uma política de planejamento visando construir mais unidades e não jogar essa problemática em cima da escola. Então, eles têm clareza apesar das dificuldades, e fazem a sua crítica construtiva nesse sentido”. (Rebeca)

Analisando todas as dificuldades que as escolas enfrentam diante da falta de políticas públicas de melhoria, outro aspecto muito comentado pelos funcionários é a insuficiência de servidores, o que deixa a tensão ainda maior considerando o número de crianças crescendo devido às ordens judiciais e a falta de qualidade para realizar o atendimento.

“Os funcionários e professores são muito contrários, né? (...) A questão das condições em que a escola se encontra com esse inchamento, com esse enchimento de crianças fora do plano de atendimento que a escola já oferece no seu planejamento. Então eles ficam muito indignados com essa situação. Por conta de falta de funcionários nós temos que estar sempre procurando colocar alguém a mais para atuar em determinadas salas que estão muito lotadas, são dobras, um agente ou monitor tem que dobrar, as vezes por conta de outras situações também existem faltas, como no caso das LTS [Licença para tratamento de saúde], abonadas ou LTS prolongadas, que no caso da minha escola tem várias, que tiram 30 dias e aí se somam as condições de trabalho... Mas nesse sentido eles ficam indignados em como a justiça atua sem conhecer as condições de trabalho da escola e o seu enchimento, eles fazem cobranças reais de que a prefeitura tem que ampliar o atendimento, construindo creches, ampliando onde se pode ampliar, mas não nesse sentido de atender um direito sem as condições necessárias”. (José)

Existem também os funcionários que devido à superlotação das salas, da falta de condições para desenvolver um trabalho de qualidade – resultado da fragilidade nas políticas públicas voltadas para melhorar tal situação – acabam afetando a escola, o atendimento, e conseqüentemente as crianças, maiores vítimas da falta de estrutura para recebê-las nas escolas.

“(...) essa escola tem excelentes profissionais e felizmente eles entendem que as crianças não têm nada com isso e que merecem toda a dedicação e atenção possível e isso é muito bom, né? Porque tem escolas que as vezes começa a se gerar um boicote, sabe? Os funcionários começam a ir atrás de licença, começam a esvaziar a sala..., eu vivi isso o ano passado, uma sala que teve um processo intenso de rejeição a situação, de protesto mesmo e quem sai perdendo são as crianças porque a gente precisou chamar profissionais para hora extra, assim o grupo de crianças acabou não tendo uma equipe de profissionais permanente, foi um rodízio total, o que é uma pena”. (Laura)

3.2.3 O gestor diante do fenômeno da judicialização.

Uma das questões da entrevista era a opinião pessoal dos diretores quanto à judicialização, em sua maioria se disseram favoráveis, pois acreditam que o direito deve ser efetivado mesmo que por vias secundárias. Eles consideram que mesmo que as ordens judiciais tragam junto muitas problemáticas, as crianças tem o direito à vaga segundo leis como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e outras citadas anteriormente. Apesar de tais aparatos legais, segundo Cury e Ferreira (2009), quando não se viabiliza o direito, o judiciário pode se manifestar, e assim,

“(…) fica evidente que se o Poder Público como Poder Executivo não cumpre com a sua obrigação poderá o interessado acionar o Poder Judiciário visando a sua responsabilização” (p.5).

“É meio complexo o entendimento dessa questão, porque nós sabemos que a criança tem direito pela lei. Então, a LDB de 1996 e a Constituição Federal de 1988 dão esse direito para as crianças de estarem na escola, a lei garante esse direito, é constitucional, só que esse direito não está permeado com políticas públicas de acesso. Então, é um direito que não está cerceado por políticas de ampliação e atendimento! Eu não sou contra [a judicialização] nesse sentido, porque a lei está garantindo esse direito, porém as políticas públicas e o poder executivo não estão dando conta desse direito. Eu sou favorável, mas não nas condições que elas estão sendo efetivadas, a falta de implementação de políticas públicas é muito grave no Brasil”. (José)

Considerando tais apontamentos, Cury e Ferreira (2009) ainda afirmam que

“Diante desta nova realidade e dos conflitos e problemas oriundos desta relação, fica evidente que a intervenção judicial não mais se limita a questões como a da responsabilidade civil dos educadores ou criminal dos pais ou responsáveis. Novos questionamentos relacionados à educação são levados diariamente ao Poder Judiciário, que passou a ter uma relação mais direta, com uma visão mais social e técnica dos problemas afetos à educação” (p.7).

“Acho até que eu já falei um pouco a minha opinião, eu acho que existe um sério problema nessa discussão dos poderes, de um interferir no outro, mas eu acho que as vezes quando o Executivo anda a passos lentos, ter também um conflito, uma disputa em defesa dos direitos das crianças por parte do Judiciário é válido! Acho que faz parte do jogo democrático, felizmente é para ampliar direitos, e eu acho que a nossa sociedade é extremamente desigual, ela precisa ampliar direitos, acho mais grave quando o judiciário age para restringir direitos e retroceder atendimentos que se faziam! Enfim, acho que faz parte do jogo democrático, e tem que ter muito debate, muita discussão, e muita transparência do Poder Público com o Judiciário para poder buscar o melhor caminho e garantir o direito de todas as crianças”. (Laura)

Ao longo dessa pesquisa, todos os diretores sempre enfatizaram a relação tripla – criança, escola e família – e de como essa relação deve ser a melhor possível pensando no bem estar dos três lados, mas principalmente da criança. Com isso, Rocha (2001) afirma que

“Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. (...) Estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir” (p.32).

“Eu vejo que a judicialização têm três lados a serem observados, o lado da família, que como eu já disse, eu lamento que um direito tenha de ser adquirido dessa forma tão árdua; o lado da escola, que se esforça e se desgasta, porque os profissionais acabam tendo a

sua saúde física e emocional afetadas; e o lado das crianças, as crianças que passam a desfrutar o mesmo ambiente agora num número maior de crianças e daí, conseqüentemente, com uma menor qualidade no atendimento e entendo que falta realmente planejamento, eu concordo com os profissionais nesse sentido, que falta planejamento por parte do Poder Público no sentido de construção de prédios, de novos equipamentos escolares para se antecipar a casos de judicialização (...)" (Rebeca)

3.2.4 Desdobramentos e implicações pedagógicos que ocorrem com o processo de judicialização.

Dentre os desdobramentos, todos os diretores citaram a superlotação das salas e conseqüentemente a queda na qualidade do atendimento as crianças. Bondioli (2004) acredita que a qualidade se dá no debate entre indivíduos que tem interesse na educação.

"(...) qualidade (...) não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, e ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser"(p.14).

"O trabalho pedagógico se torna bem deficitário, pois a escola tem o seu planejamento, se planeja atender aquele número de crianças contando com aquele número de funcionários. Então, por exemplo, no agrupamento I que atende bebês de até um ano e sete meses aproximadamente contamos com uma professora de manhã e três agentes, e três agentes a tarde, essa é a proposta de atendimento para 24 crianças! São 8 crianças por adulto, sem contar com o professor porque no período da tarde não há, só ficam agentes ou monitores. Quando nós fazemos um planejamento, um Projeto Político Pedagógico voltado para atender as crianças com esse número de funcionários e depois ao longo do ano, acabamos extrapolando esse número, porque no caso da nossa escola temos 34 crianças matriculadas, são 10 a mais! Outras de ordem judicial nós conseguimos conversar com a família e sugerir segurar para o ano que vem porque já estamos no final do ano e algumas famílias aceitaram essas condições; senão era para ter muito mais de 34 crianças na sala. Então, nesse sentido fica complexo o atendimento a essas crianças no educar e cuidar, porque nós não temos uma visão assistencialista de atendimentos a essas crianças, nós vamos além do assistencialismo, nós temos como prática e como visão pedagógica a educação e o cuidado indissociáveis! Agora a judicialização trazendo crianças além da capacidade até mesmo física da sala torna complicado esse atendimento com qualidade".
(José)

Ghiggi (2015) também acredita que dentre os vários fatores, a queda na qualidade da educação infantil se dê pela falta de articulação dos fatores dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

“Dentre os vários desafios vivenciados está à melhoria da qualidade da oferta em educação infantil nas creches e pré-escolas em território nacional. A melhoria dessa qualidade requer articulação no disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da educação básica. Tal enfrentamento requer condições básicas de infraestrutura, formação apropriada de professores e um percurso de avaliação” (p.1).

“Então, é uma situação conflituosa, de tensão, causa tensão cada criança que vem por ordem judicial porque vai aumentando e aumentando, e os professores precisam de condições adequadas para conhecer cada criança, para poder acompanhar, a gente tem no agrupamento I três monitores ou agentes de educação infantil de manhã e três a tarde, já que a professora é da manhã. No agrupamento II são dois monitores de manhã e dois a tarde (...) e no agrupamento III chegamos a ter 28 crianças com uma professora, então é pesado! Não temos ordem judicial para o agrupamento III, nem lista de espera, vai chegando e vai entrando! Então instala essa tensão nos educadores porque é um trabalho altamente complexo o de monitorar as crianças, mordidas, brigas, o banho, o cuidado, o refeitório, e ao longo do ano fazer o processo de adaptação... Veja, uma coisa é você no início do ano ter um grupo, mas você ficar o ano todo com criança em período de adaptação exige uma atenção individual para acompanhar, gera muito choro, muito desconforto, isso cria uma tensão (...) Não tem como achar que a gente vai conseguir fechar o portão e falar: “aqui não entra mais ninguém!”, não dá para fazer isso, sabe? Eu acho que a gente enquanto política pública, claro, a gente tem meta, tem um ideal, mas o ideal tem que o tempo todo estar dialogando com o real, com a situação que está posta”. (Laura)

Considerando ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de Campinas (2013), o trabalho com projetos dentro das creches e pré-escolas acontece quando há condições suficientes para tal trabalho, além da necessidade de espaço físico, há necessidade de profissionais suficientes para o número de crianças matriculadas, já que a escolha do objeto de estudo nos projetos parte do interesse ou realidade das crianças envolvidas, o que vier a despertar curiosidade e também,

“(…) a vontade de investigar, de conhecer mais profundamente, de olhar, de sentir, de experimentar o entorno. Implica também, na flexibilidade dos profissionais que estão à frente de cada turma, pois não será possível mais pautar-se nos modelos de planejamentos prescritivos, mas sim, em adotar práticas narrativas de situações coletivas do cotidiano nas quais sente-se, pressente-se, lê-se, intuí-se, constata-se que há um interesse cognoscente, fios e pistas são levantados como horizontes de possibilidades das tessituras do cotidiano” (p.19).

“Há uma grande queda na qualidade, visto que a gente trabalha com projetos, com educadores e espaços contabilizando um número de crianças em todas as atividades.

Quando esses espaços e educadores se tornam insuficientes a gente começa com as adaptações, boa parte das atividades que seriam desenvolvidas com as adaptações são feitas de forma mais simplificada ou até reduzidas, né? E fora a qualidade do banho, da alimentação, dos momentos de cuidado mesmo que devem ser feitos e acabam sendo feitos com maior rapidez, a questão do parque e dos espaços, por exemplo, fica mais tumultuado, de todas as formas o Projeto Pedagógico acaba sendo substituído por um outro com menor qualidade no atendimento”. (Rebeca)

3.2.5 Possíveis soluções para o fenômeno.

Os diretores responderam a uma questão visando refletir sobre quais seriam as possíveis soluções para o processo de judicialização que a educação infantil enfrenta como meio de viabilização de um direito constitucional. E de forma geral, todos apontam as políticas públicas de planejamento como fonte de mudanças efetivas. Segundo Ferreira e Garms (2009)

“(…) resta ao Poder Público cumprir o que determina a legislação, oferecendo, em quantidade e qualidade, uma educação infantil que contemple toda a necessidade de nossa sociedade. Que desenvolva políticas públicas de forma a dar suporte necessário às crianças e suas famílias, principalmente às mais necessitadas, que precisam colocar seus filhos na educação infantil” (p.18).

“Não tem outro caminho a não ser realmente o das políticas públicas de ampliação de atendimento, não tem como melhorar e avançar nesse sentido de atendimento ao direito da criança, sem estar cerceado de planejamento, de estratégias, de conhecimento de onde a demanda é maior! Então exige uma visão de gestão pública muito grande. Onde eu trabalho, por exemplo, é um bairro bem grande no Viracopos, então a gestão tem que ter domínio das áreas onde há uma necessidade maior de construção de creches, de ampliação onde haja creches já construídas e se há possibilidades dessa ampliação, a realocação ou novas formas de enturmar sem, no entanto, tirar crianças do atendimento, então a questão ainda é Políticas Públicas, ampliação e qualidade na educação depende de intencionalidade das Políticas Públicas no setor.” (José)

Outro aspecto bastante comentado pelos diretores foi a falta, ausência e insuficiência de profissionais nas unidades, o que torna o atendimento as crianças ainda mais comprometido, por isso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas (2013) trazem a seguinte colocação:

“Há que se destacar, nessas considerações, que a relação do número de crianças por profissionais é uma das dificuldades da Educação Infantil municipal e que, ao se elaborar essas Diretrizes, várias vezes veio à tona essa temática. Faz-se necessário atender as orientações nacionais em relação à questão e considerarem-se os estudos realizados a partir de

2010, que já apontavam a necessidade de revisar os padrões ora praticados. Torna-se imprescindível implementar ações que viabilizem adequar os módulos, pois a prática cotidiana evidencia, reiteradamente, a falta de profissionais nos cargos existentes e a defasagem na relação quantitativa entre adultos/bebês e crianças pequenas” (p.32).

“Olha, eu acho que a solução é a gente ampliar, aumentar o investimento na educação, é continuar ampliando o acesso as escolas, os profissionais, as condições adequadas para democratizar esse acesso, e acho que tem que ter muito diálogo! (...) A promotoria e o juizado devem ouvir a opinião do poder público e vice versa, a gente tem que tentar ser o mais transparente e democrático possível, para poder minimizar os conflitos, as disputas que existem (...). Veja, por muitos anos o judiciário esteve alheio ao direito a educação e agora ele está colocando na pauta dele, então eu não posso dizer que eu não quero que ele interfira na educação, entende? Acho que tem que ocorrer esse embate [judiciário e executivo] para não gerar acomodação, a gente não pode se acomodar e achar que está tudo bem e fechar a porta!

Por exemplo, esse início de ano quando cheguei aqui na escola, das duas salas de agrupamento I nós tínhamos só 15 crianças matriculadas porque faltavam profissionais, então começamos o ano letivo sem garantir as 24 vagas que deveriam ter sido oferecidas, entende? E isso não pode acontecer, o poder público tem que se planejar porque isso acaba sendo um ato que lesa a população! (...) Ainda se tem muito a fazer para chegar aos 50% de crianças na creche, ainda falta muito, mas quero dizer que estou surpresa, por outro lado, com a boa qualidade do projeto pedagógico, dos profissionais que trabalham e do atendimento as crianças aqui na creche, porque a gente vive um momento que se fala tão mal da escola pública, mas é importante dizer que essa escola aqui, por exemplo, tem um trabalho muito rico e eu tenho certeza que é melhor que em muitas escolas particulares da cidade!” (Laura).

Uma diretora comenta que as políticas públicas devem, a priori, se dirigir as regiões receptoras de fluxos migratórios, visto que essas supostamente seriam as que recebem maior número de crianças por ordem judicial. Segundo Caiado (1998), em Campinas as políticas de oferta de infraestrutura básica tem seu papel na segregação e exclusão de grandes parcelas da população, diferenciando as regiões segundo o acesso aos serviços e com isso,

“A população excluída e segregada no espaço urbano utilizou-se de diferentes estratégias, ao longo do processo de urbanização, como forma de viabilizar o acesso à moradia e aos serviços básicos, ainda que ilegalmente ou irregularmente na maioria das vezes. O fato do Poder Público, na grande maioria das vezes ignorar essa ilegalidade, é praticamente uma confissão da sua incapacidade em promover moradias e condições de vida digna a essas parcelas da população” (p.486).

“Eu vejo que o planejamento do município deve ser voltado para as áreas que são receptoras de fluxos migratórios, como aqui no São Marcos, a região dos DIC’s no Ouro Verde, essas regiões tem que receber uma atenção especial do Poder Público, porque acredito que elas sejam as mais expostas e por isso o reflexo nas escolas. As políticas

devem ser feitas em parceria com quem está na ponta, que são os educadores, os gestores, a comunidade". (Rebeca)

De forma geral, acredito que o estudo de campo, efetivado através das entrevistas realizadas, abordou claramente as dificuldades enfrentadas por todos os lados envolvidos no processo de judicialização que vem ocorrendo em Campinas nos últimos anos, desde as famílias das crianças matriculadas ou em busca de uma vaga nas creches, até as próprias crianças e todos os profissionais envolvidos nesse procedimento; além de apontar algumas das possíveis soluções para o fenômeno segundo os diretores que estão lidando com tal situação diariamente e, portanto, vivem esse processo com propriedade.

Capítulo 4 - Considerações Finais

Avaliando as análises feitas ao longo deste trabalho, pudemos chegar a algumas considerações, entre elas: a necessidade de políticas públicas efetivas de ampliação e reorganização; a judicialização viabilizando o direito ao desenvolvimento da criança; a necessidade de uma relação de pares entre as famílias e a escola; e a presença do cuidar & educar na relação profissionais – crianças.

No que diz respeito à falta de políticas públicas efetivas, as entrevistas relatam a todo momento essa grande necessidade, visto que para os diretores, somente com políticas públicas que objetivem, entre outras coisas, a construção de novas creches nas áreas cujas ordens judiciais são direcionadas, além da ampliação de unidades escolares em funcionamento, de material didático e pedagógico, e por consequência, do quadro de funcionários e qualificação continuada dos mesmos, é que será possível atender a toda a demanda de falta de vagas para crianças de 0 - 3 anos com qualidade em seu atendimento visando o bom desenvolvimento das mesmas.

Para que esse bom desenvolvimento infantil ocorra é necessário que as crianças estejam matriculadas nas creches e que essas atendam a todas as suas necessidades, desde espaço físico até número de profissionais suficiente para atendê-las. Apesar de em muitos casos isso não se efetivar, as crianças segundo a legislação do país, tem o direito a vaga e essa não pode ser negada, sendo assim, o processo de judicialização viabilizado pelo poder judiciário vem aumentando nos últimos anos e ainda que se sobreponha a falta de estrutura das creches, efetiva o direito das crianças. Tal direito objetiva o desenvolvimento completo da criança, possibilitando aos pais o exercício da atividade profissional, e não sendo rebaixado a necessidades posteriores como afirma Haddad (2002),

Promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; prezar pelo bem estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos; possibilitar aos pais combinar atividade profissional com responsabilidade familiar; promover a igualdade entre homens e mulheres e otimizar a capacidade dos pais no seu papel parental são funções que devem estar em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas a plano secundário (HADDAD, p.94, 2002).

Outra consideração feita é a respeito da boa relação que deve existir entre as famílias das crianças, a equipe gestora e todos os profissionais da escola, visto que a educação infantil busca conciliar a convivência familiar e o direito a educação, distribuindo a responsabilidade entre a família e a escola, por isso, Sambrano (2006) diz que tanto uma quanto a outra “têm tarefas importantes, distintas e complementares, sendo a relação entre elas indispensável, complexa e desafiadora” (SAMBRANO, p.137, 2006).

Por fim, acredito que além de todos os aspectos já citados, a relação dos profissionais com as crianças visando o cuidar e o educar, deve permitir aos dois lados condições mínimas. No que diz respeito às crianças, os profissionais devem “alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de *educar*” (CAMPOS, 1994). E para que isso se dê, os profissionais devem realizar suas atividades com as estruturas em bom funcionamento, no que diz respeito ao número de crianças por sala conforme o estipulado para o agrupamento, condições de trabalho físicas e psicológicas adequadas e formação continuada visando sempre atender bem as crianças, já que para bem atendê-las é que existe a educação infantil e essa “tem, ainda, um longo caminho a trilhar no sentido de implementar as medidas e garantir as conquistas” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, p.69, 1999).

Anexos

Anexo 1:

Esboço do roteiro de entrevista

Perfil do diretor

Nome Completo:

Email:

Data de Nascimento:

Cargo/Função:

Mês/Ano de Ingresso na função:

Atualmente encontra-se na direção de uma:

Escola de Educação Infantil creche

Escola de Educação infantil creche e pré escola

municipal – indicar município

estadual

outro – especificar

Forma de ingresso na função: concurso indicação eleição outro
especificar:

Tempo em que atua na educação (professor/outro cargo/função – especificar tempo e correspondência com a função/cargo)

Quanto tempo atua na gestão (direção) da escola atual?

01) Quantas ordens judiciais a escola recebeu no ano de 2015?

02) Como a escola responde (u) as ordens judiciais?

03) Há algum procedimento “padrão” ou muda-se de caso para caso? Como isso é feito?

04) Como essa situação é percebida pelos pais/mães/responsáveis que seguem na lista de espera “normal”?

05) Como essa situação é recebida pelos professores? E quanto aos demais funcionários?

06) Qual a sua opinião sobre a judicialização?

07) Em sua opinião quais são as maiores consequências da judicialização para o trabalho pedagógico da/na escola?

08) Quais as possíveis soluções para esta situação?

Referências Bibliográficas:

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. **Atendimento à Educação infantil em São Paulo**: Abordando o subsídio público ao setor privado. In: Flavio Caetano da Silva (org). O financiamento da Educação básica e os programas de transferências voluntárias. P.19-33. São Paulo: Xamã, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

Anuário Brasileiro de Educação Básica - 2014. Editora Moderna. 2014 (p. 16 e 17) – Referentes aos dados de 2012 PNAD – Todos pela Educação.

ARANTES, R. B. Judiciário: entre a justiça e a política. In: Avelar, Lúcia; Cintra, Antônio Octávio (Orgs.). *Sistema político brasileiro*: uma introdução. 2. Ed. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: Editora UNESP, 2007. Apud SILVEIRA, A. D. Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. Universidade Federal do Paraná, *in Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

ARAUJO, R. M. F. **O Princípio da separação de poderes e a competência normativa do tribunal superior eleitoral**. Fundação Edson Queiroz Universidade de Fortaleza – UNIFOR – Pós-graduação em direito constitucional. CE: Fortaleza. Nov, 2007.

ASSIS, A. E. S. Q. **Direito à educação e diálogo entre poderes**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado: o mito do amor materno**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARRETO, Ângela. A educação infantil na nova LDB. *In: Revista Criança*, nº 27. Brasília, MEC/SEF/COEDI.1997.

BARDELA, A. M. M.; PASSONE, E. Políticas Públicas de Educação Infantil no Brasil: um panorama atual. In: **Biosfera de Estudos educacionais: Resultados da cooperação Brasil-Alemanha no Ensino Superior**. Rogério A de Moura e Eckart Diezemann (orgs). Campinas: Leitura Crítica, 216 p, 2015.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de crianças – O Pioneirismo do Dr. Menezes vieira (1875-1887). *In: Educação da Infância Brasileira (1875-1983)*. Campinas, SP: Monarcha, Autores Associados, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** São Paulo, FFLCH – Departamento de História, tese de doutorado, 1993.

BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas – SP: **Autores Associados**, 2004.

CAIADO, M. C. S. O padrão de Urbanização Brasileiro e a Segregação espacial na Região de Campinas: O Papel dos Instrumentos de Gestão urbana. In: **XI Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Caxambu, 1998.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, p.32-42. 1994.

CAMPOS, M. M. & ROSEMBERG, F. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSENBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. **Ensaio: avaliação de Política Pública Educacional.** Rio de Janeiro, 2008, v. 16, n. 58, p. 11, *apud* TIBÉRIO, W. Dissertação de Mestrado, SP, 2011.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A Judicialização da Educação. In: **Revista CEJ.** Brasília, v.1, p.32-45, 2009.

DAMASCO, D. G. de B. **O Direito à educação a atuação das promotorias de justiça e de defesa da educação do ministério público do Distrito Federal e territórios, entre 2001 E 2007.** Universidade de Brasília/ Secretaria de Estado de Educação do Distrito: Brasília, 2008.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização: Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2013.

DOMICIANO, C. A.; FRANCO, D. de S.; ADRIÃO, T. A Educação Infantil: de zero a três anos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 309-327, jul./dez. 2011. Acessado em: 05/06/2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

DUARTE, C. S. Reflexões sobre a justiciabilidade do direito à educação no Brasil. In: Haddad, Sérgio; Graciano, Mariângela (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

FERREIRA, L. A. M.; GARMS, G. M. Z. Educação Infantil e a Família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 01-15, 2009.

GHIGGI, G. Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação, In: **Cadernos de Pesquisa**, Paraná, v.45 n.155 p.218-221 jan./mar. 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. In: **RAE: Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Mai./Jun. 1995.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. O Brasil tem Jeito?. In: Arthur Itaussu e Rodrigo de Almeida. (Org.). **A educação tem Jeito?**. V, 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria L. de A (Org.). **Encontros e Desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KUHLMANN Jr, M. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, G.G. (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. P. 469 – 496. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Educação Infantil e Currículo. In FARIA A. L. G. & PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: autores associados, 1999.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In: **Educação da infância brasileira: 1875 – 1983**. São Paulo: Monarcha, Autores Associados, 2001.

_____. Histórias da Educação Infantil Brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14.São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

LEITE FILHO, Aristeo. **Rumos da Educação Infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: Teias, ano 6, nº 11-12, jan/dez, 2005.

LÜDKE, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa e estudos qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A Pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC, 2004.

MARAFON, Danielle. **Educação infantil no Brasil: Um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. Dissertação de Mestrado. PUC – PR/FATEB, 2007.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726 -1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org), **História social da infância no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. In: **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MENDES, I. M. S.; FALCÃO, L. T.; FURTADO, N. M. R. **Atuação do ministério público na garantia do direito à educação**. In: Anais do Encontro Nacional de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e fundamentais da UESC. Jun/2013.
MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. Ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOMMA-BARDELA, A. M.; PASSONE, E. F. K. Políticas Públicas de Educação Infantil e o Direito à educação. In: **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 01, n.01, p.17-35, jan-abr. 2015.

MOTTA, L. E. **Acesso a Justiça, cidadania e judicialização no Brasil**. *Achegas*. net, v. 36, p. 1-38, 2007.

NASCIMENTO, S. D. **O Processo de Judicialização do Direito: Retrospectiva e Prospectiva**. Rio de Janeiro: Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. **A Educação Infantil no Brasil (1870 – 1920)**. Tese de Doutorado. Mato Grosso do Sul, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: **Gestão Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, n. 11, p.61-74, mai.ago. 1999. Quadrimestral. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2015.

OLIVEIRA, Z. De M. *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

POZZEBON, M.; FREITAS, H. Toward the Application - with Scientific Rigor - of Case Studies in Information Systems. **RAC. Revista de Administração Contemporânea** (Impresso), v. 2, nº2, Curitiba, p. 143-170, 1998.

REMOR, C. A. M.; REMOR, L. de C. A entrevista: fundamentos da hermenêutica e da psicanálise. In: **Texto & Contexto Enfermagem** (UFSC. Impresso), v. 21, p. 963-970, 2012.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; CARNEIRO, Salomão. **Direito Humano à Educação**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil: Ação Educativa, 2011.

ROCHA, E. A. C. A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 1, n.16, p. 27-34, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 82. São Paulo; Fundação Carlos Chagas e PUC SP, ago/1992.

_____. O Movimento de Mulheres e a abertura política no Brasil: O caso da Creche. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (51): Fundação Carlos Chagas, p. 73-79, nov. 1984.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. De S. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasil, v. 19, n. 2, p. 64-69, 1999.

SABIA, C. P. de P. As conquistas na legislação do direito das crianças pequenas à educação e os desafios para sua efetivação. In: **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 6, n.1, p. 25 – 33 jun. 2009.

SAMBRANO, T. M. Relação instituição de educação infantil e família. ANGOTTI, Maristela (Org.). In: **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Editora Alínea, p. 139-155, 2006.

SHEIBE, Leda. Educação Básica no Brasil: Expansão e qualidade. In: **Revista Retratos da Escola**, v. 8, Brasília, n. 14, p. 101-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SILVEIRA, A. D. **A exigibilidade do direito à educação básica pelo Sistema de Justiça: uma análise da produção brasileira do conhecimento**. São Paulo: RBPAAE – v.24, n.3, p. 537-555, set./dez. 2008.

_____. Judicialização da educação para efetivação do direito à educação básica. In: **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 9. Jan - Jun. P. 30–40. 2011.

_____. Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. Universidade Federal do Paraná, in **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

_____. Conflitos e consensos na exigibilidade judicial do direito à educação básica. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 371-387, abr.-jun. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SOUZA, V. A. Direitos no Brasil: Necessidade de um choque de cidadania. In: **Revista de Sociologia e Política**. São Paulo, v. 27, p. 16, 2007.

TIBÉRIO, W. **A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores**. 2011. (155 p.) Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRAGTENBERG, M. A Escola Como Organização Complexa. In: GARCIA, Walter. (Org.) **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976, pp. 15-30.) – Disponível em: Revista Espaço Acadêmico, Ano II, nº 12, Maio de 2002.

XIMENES, S. B. As contribuições do ECA à noção de direito à educação. [s.l.]: Próménino portal, n. 12. Acessado em: 06/06/2015. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/as-contribuicoes-do-eca-a-nocao-de-direito-a-educacao>. Jul, 2011.

Legislação:

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Observatório da Equidade. **As desigualdades de escolarização no Brasil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/observatoriодаequidade/relatorio2.htm>>. Acesso em: 29. Jul. 2015

BRASIL. **Constituições do Brasil**: de 1824, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições, 1986.

_____. Constituição Federal de 1988. Brasília, **Diário Oficial da União**, 05/10/1988.

_____. Lei n. 12.796, de 04/04/2013. Altera a Lei n. 9.394/96, e dá outras providências (formação dos profissionais da educação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 04/04/2013.

_____. Lei n. 8.069 de 13/07/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>

_____. Lei nº 4.024 de 20/12/1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. **Lei n. 9.394**, de 24/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acessado em: 04/06/2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9394.pdf>>

_____. Lei n. 13.005 de 25/06/2014. **Plano Nacional de Educação**, 2014. Acessado em: 04/06/2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/component/article?id=383:plano-nacional-de-educacao>

_____. **Plano Nacional de Educação**, 2011. Acessado em: 04/06/2015. Disponível em :<fne.mec.gov/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>

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

Sites:

Poder Executivo – <http://www.brasil.gov.br/governo/2010/11/o-poder-executivo>. acessado em 07/09/15 às 16:50 hrs.

Poder Legislativo – <http://www.congressonacional.leg.br/portal/congresso/atribuicoes> acessado 07/08/15 às 16h37min.

Poder Judiciário – http://www.stj.jus.br/sites/STJ/default/pt_BR/Conhe%C3%A7a-o-STJ/Atribui%C3%A7%C3%B5es . Acessado em 07/09/15 às 16h30min.