

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DAIANA DE MOURA FERREIRA

**REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ E O DIREITO À
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

CAMPINAS/SP
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

DAIANA DE MOURA FERREIRA

**REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ E O DIREITO À
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da prof.^a Dra. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

CAMPINAS/SP
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F413r Ferreira, Daiana de Moura, 1990-
Reflexões sobre o Programa Criança Feliz e o direito a educação infantil no Brasil / Daiana de Moura Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Luciane Muniz Ribeiro Barbosa.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Programa Criança Feliz. 2. Educação infantil. 3. Direito à Educação. I. Barbosa, Luciane Muniz Ribeiro, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciatura

Data de entrega do trabalho definitivo: 31-08-2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que nunca me abandonou e me encheu de uma fé inabalável. Agradeço a minha família, principalmente a minha mãe, que sempre me ajudou na medida do possível com o meu filho, sempre foi um ombro amigo, acolheu minhas angústias e estava sempre ao meu lado durante toda a minha vida. Mesmo no começo, não concordando muito com a ideia que eu tinha de ingressar na faculdade, eu sei que ela sempre quis o melhor para mim, mesmo sem entender a dimensão da importância dos estudos. Se eu sou forte é porque ela me ensinou a ser assim. Essa mulher guerreira me inspira e eu sei que hoje ela tem muito orgulho de mim.

Agradeço ao meu filho lindo e maravilhoso, Vitor, que é minha primeira vitória na vida (e a segunda é essa, concluir um curso de graduação). Toda vez que eu olhava para ele eu sentia força para continuar estudando, para poder dar um futuro melhor para ele e fazer por ele o que eu tenho certeza que minha mãe queria ter feito por mim, mas não teve condições.

Agradeço às professoras e amigas da EMEI Jd. Nossa Senhora de Fátima, pois foi lá que o meu sonho começou há 10 anos, quando eu comecei a trabalhar na creche e me apaixonei pela educação e hoje tenho certeza que a escola é o meu lugar. Lá eu encontrei amigas que me disseram que eu era capaz de fazer uma graduação, mesmo sozinha e com um filho pequeno, alimentando esse meu sonho de ingressar na Unicamp, porque eu não tinha condições de pagar por um curso em outra faculdade. Agradeço ao cursinho popular DCE Unicamp de 2014, sem essa oportunidade eu não estaria aqui, aos professores pacientes e amigos de lá que me ajudaram muito.

Agradeço imensamente à maioria dos professores que eu tive na Faculdade de Educação da Unicamp, por serem excelentes profissionais, que sempre tiraram minhas dúvidas, se mostraram compreensíveis com a minha situação e sensíveis as minhas limitações. Certamente, são professores que eu levarei no meu coração por toda a minha vida. Agradeço também aos meus colegas de classe e em especial à turma 015 Noturno, que me “abraçou”, me acolheu e acolheu meu filho. Meu agradecimento especial e cheio de carinho também as minhas amigas da FE e amigas da Moradia Estudantil: Heri, Lorraine, Sofia, Mariana, Karol, Gabi, Débora, Willian, Lene, Vivi, Jaque, Rebeca, Mari, Rodrigo, Thalia, Jé, Bruna, Alex, Carol e muitas outras.... Na Unicamp eu fiz mais que amigas, eu encontrei irmãs que alimentavam todo dia a minha coragem e vontade de vencer. Agradeço à Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEDIC/Unicamp) e à Escola Ativa pelas oportunidades de estágio remunerado, que foram muito significativas para a minha formação. Meu agradecimento especial vai para a minha

orientadora Prof. Luciane Muniz R. Barbosa, essa mulher incrível que sempre esteve lá quando eu precisei, me orientando, me ajudando a progredir com a escrita, e que sempre, com paciência e sensibilidade, me mostrou que é preciso acreditar que é possível e buscar melhorar.

Gratidão a todas as pessoas que torceram por mim, acreditando que o meu sonho se tornaria realidade. Como aluna egressa do ensino médio, em 2008, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública situada na periferia pobre de Sumaré, onde eu cresci, hoje não poderia deixar de agradecer também à Escola Estadual Maria Ivone Martins Rosa. Tenho orgulho dessa escola, das minhas origens e não tenho do que me envergonhar! Comunidade do Jardim Nova Esperança 3, estou aqui!

Os sonhos são possíveis! Acredite, nos dê uma chance, tenha fé!

“A educação é um ato de amor e de coragem”

Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1: Educação Infantil no Brasil: aspectos históricos e legais	10
1.1 Concepções de infância: algumas reflexões	10
1.2. Histórico do atendimento à primeira infância no Brasil.....	13
1.2.1 Direito à Educação Infantil pós CF/88	17
CAPÍTULO 2: O Programa Criança Feliz: contextualização e caracterização.....	21
2.1. Contextualizando o Programa Criança Feliz.....	21
2.2 Características e abrangência do Programa Criança Feliz.....	23
2.3 O eixo das Visitas Domiciliares.....	25
CAPÍTULO 3: Algumas reflexões sobre o Programa Criança Feliz.....	32
Considerações finais	39
Referências Bibliográficas.....	41

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o Programa Criança Feliz (PCF), bem como proporcionar uma breve análise deste, tendo como panorama a trajetória de constituição do direito à Educação Infantil no Brasil. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como principais procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e a análise documental. Buscou-se ressaltar aspectos do histórico do atendimento à criança pequena no país, com base em autores como Ariés (1978), Badinter (1985), Rousseau (1995), Souza e Kramer (1987), entre outros, bem como da construção do direito à educação infantil, por meio dos documentos legais. A partir desse contexto, foi apresentado o PCF, a partir do decreto que o regulamenta, de documentos que orientam as ações do programa e autores que o analisam como Sposati (2017) e Akerman (2018). Como resultado da pesquisa, foram apresentadas reflexões sobre algumas das características e problemas que envolvem o PCF, como: o sistema de visitação realizado por profissionais sem formação específica e que acabam se apresentando como estratégia de supervisão das famílias pobres pelo Estado; o não reconhecimento e desrespeito aos direitos conquistados na área da infância nas últimas décadas no país, sobretudo no que se refere à Educação Infantil e o cumprimento de seus propósitos para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Programa Criança Feliz; Educação Infantil; Direito à Educação

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o Programa Criança Feliz (PCF), bem como proporcionar uma breve análise deste, tendo como panorama a trajetória de constituição do direito à Educação Infantil no Brasil. O PFC trata-se de um programa federal, que foi instaurado como uma política pública alinhada ao Marco Legal da Primeira Infância e regulamentado por meio do decreto nº8.869 de 5 de outubro de 2016. Estabelecido no princípio do turbulento Governo de Michel Temer (partido Movimento Democrático Brasileiro – MDB), o PCF teve como embaixadora e “madrinha” do programa a então primeira dama Marcela Temer.

O programa, quando lançado, foi apresentado como uma ferramenta de promoção do desenvolvimento integral das crianças. Contudo, seus objetivos, princípios, características e desdobramentos merecem análise e constante avaliação diante das incertezas que se apresentam quando analisado à luz da trajetória de constituição do direito à Educação Infantil no Brasil.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como principais procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e a análise documental. A pesquisa qualitativa revela-se importante porque, segundo FAZENDA (2000), possibilita estudar os fenômenos que abrangem os seres humanos, suas relações sociais e o ambiente em que estão envolvidos. No que se refere à análise documental, esta consiste na organização e análise de todo material coletado sobre o tema, usufruindo dele como ferramenta de trabalho essencial para o desenvolvimento do estudo, podendo apresentar contribuição valiosa para uma pesquisa (LUDKE, 1986). Assim, além do levantamento e análise da bibliografia, foram realizadas leitura e análise de documentos oficiais como legislações e decretos, além de documentos oficiais que orientam as ações do programa, que permitiram apresentar um debate sobre a educação infantil, considerando a construção dos direitos da criança em seu processo histórico, e a regulamentação do PCF e os desafios dele decorrentes nesse contexto.

No primeiro capítulo foram apresentadas algumas considerações sobre as concepções de infância e conceitos de criança que foram se modificando conforme o passar dos séculos. Para retratar o conceito de criança antes dos estudos relacionados à infância brasileira, o embasamento teórico foi realizado por meio da contribuição de Ariés (1978), Badinter (1985), Rousseau (1995), Maluf e Mott (1998). Ainda no primeiro capítulo refletimos sobre o histórico do atendimento à Infância no Brasil, iniciando pelos planos e ações destinadas à criança pequena antes da Constituição Federal de 1988, que evidenciou a imensa dívida social do Estado, destacou a presença de instituições de caráter higienista e assistencialista, e apresentou desafios que perpassaram os pilares da educação, assistência social e saúde. Pesquisas como as

de Souza & Kramer (1987), Faria (2005) e Campos, Rosemberg & Ferreira (2006), nos possibilitaram traçar um percurso pós 1930, tecendo caminhos percorridos na história da educação infantil até a nossa Constituição Federal em 1988 (CF/88), a partir de análises do “problema estrutural da infância” e a sua ligação com movimentos sociais, movimento feminista e a Igreja Católica e sua contribuição para a consolidação de um direito à educação infantil. O final do primeiro capítulo apresenta a CF/88 como marco importante nos desdobramentos referentes à educação como um direito da criança pequena, para além das legislações promulgadas posteriormente como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), até chegarmos ao Marco Legal da Primeira Infância, documento de grande influência para a criação do Programa Criança Feliz.

O segundo capítulo inicia apresentando brevemente o contexto anterior ao Programa Criança Feliz, no qual se destaca o Proinfância como política antecessora do governo federal (CORREA, 2019). A partir do conceito de “primeiro damismo”, inicia-se a apresentação do Programa Criança Feliz, descrevendo seu público-alvo, objetivos, responsáveis pelo programa, suas ações intersetoriais e outras características de seus eixos e fundamentos com base nas informações oficiais dos documentos legais e sítio eletrônico do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Por meio de análise de documentos de orientação do PCF como o plano de visitas e seus formulários, foi possível apresentar uma estratégia considerada o “carro chefe” do programa: as “visitações”, realizadas por visitantes sem exigência de formação profissional nas áreas relacionadas à primeira infância.

No terceiro capítulo buscou-se realizar uma breve reflexão sobre diversas características do Programa Criança Feliz, considerando os aspectos que revelam as falhas e problemáticas decorrentes do programa, destacando atributos que possibilitam questionar se o programa pode ser caracterizado como uma “camuflagem de supervisão” do Estado perante famílias vulneráveis, bem como fazendo uma “provocação” com a coincidência desses princípios, que reforçam conceitos patriarcais e romantizam o papel da mulher na sociedade.

Nas considerações finais, foram resgatadas as principais críticas sobre o PCF, apontando particularidades que comprometem a qualidade do atendimento à criança pequena no Brasil e que vão de encontro às concepções e princípios apresentados pelos documentos legais, e possibilidades de retrocesso em relação às conquistas históricas do atendimento à primeira infância.

CAPÍTULO 1: Educação Infantil no Brasil: aspectos históricos e legais

“A infância é considerada a partir de uma pluralidade de atributos em seus diferentes contextos sociais e históricos, ou seja, a infância é uma construção social caracterizada de acordo com inúmeros papéis, contextos e expectativas em que as crianças circulam, não se limitando apenas às diferenças etárias e biológicas” (MEDEIROS, 2018)

Neste capítulo será apresentado um breve recorte sobre o processo histórico do atendimento educacional às crianças no Brasil ao longo da sua trajetória. Porém, antes deste, optou-se por apresentar uma reflexão sobre o processo histórico do conceito de criança, proporcionando assim uma análise sobre os discursos a partir dos quais foram possíveis a implementação de políticas públicas para a primeira infância em nosso país.

Importante ressaltar que, quando tratamos de datas, sabemos que a história não é linear e as estruturas que se referem ao histórico da educação não é diferente. Os estudos com relação a esse processo histórico às diferentes concepções de infância também não apresentam um único sentido, mas sim múltiplos caminhos e destinos e alguns deles serão apresentados a seguir.

1.1 Concepções de infância: algumas reflexões

Olhar a criança como um ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessário à vida adulta foram, durante muito tempo, concepções aceitas pela sociedade, até o surgimento de pesquisas e teorias que passaram a indicar o sentido oposto e fundamentar uma pedagogia para a infância.

Um dos conceitos presentes até o século XVIII foi o da “criança insignificante”: “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÉS, 1978, p. 50).

Na França, entre os séculos 15 e 18, a morte da criança era algo comum e insignificante, e os índices de mortalidade infantil eram bem superiores aos que conhecemos atualmente. Segundo Badinter (1980), numerosas crianças nasceram e cresceram sem o amor de uma mãe nessa época, muitas nem amamentadas foram e, das poucas privilegiadas que foram amamentadas, a maior parte foi por ama-de-leite.

Barreiras morais e censura não existiam. As crianças eram adultos insignificantes. Elas assistiam execuções como a força em praças públicas, trabalhavam desde muito cedo, em emergências não eram prioridades para serem salvas e podiam até serem torturadas por “crimes” cometidos. Uma analogia que podemos fazer a esse período histórico é com os contos de fadas dos irmãos Grimm¹. Histórias como “João e Maria” e “Chapeuzinho Vermelho” podem facilmente representar a criança da qual estamos contextualizando, afinal, não é nada “estranho” um casal deixar duas crianças para morrerem de fome em uma floresta no século 18, da mesma maneira como é natural uma mãe deixar uma menina atravessar a floresta sozinha nessa época.

Analisando a maternidade desse ponto de vista de vista, podemos perceber que o “instinto materno” que a atual sociedade tanto acredita e defende não é historicamente comprovado. E nem sempre a mulher quando se torna mãe descobre em si mesmo “a missão” de um amor maternal (BADINTER, 1985). Refletindo sobre esse contexto histórico, precisamos levar em consideração que a ausência de cuidados foi um fator que contribuía para diminuir a possibilidade de sobrevivência das crianças.

O século 19 traz em sua trajetória marcas muito fortes das influências da igreja em defesa da família, que já estava sendo moldada para ser identificada como “a família tradicional, com moral e bons costumes”. Um filósofo que apresentou em seus estudos menções sobre a criança desse século foi Rousseau: ele começa a proporcionar em suas obras pontos de vista que permitem reflexões para a mãe e o pai retornarem as suas funções maternas e paternas, essas quais estavam sendo impostas pela Igreja e também, aos poucos, construídas e naturalizadas pela sociedade. Nessa linha do tempo é feito um pedido à família do século 19: é preciso deixar sua “originalidade do mal” e modelar conceitos de bondade através de uma “educação negativa”, onde não se expõe uma verdade “nua e crua” para as crianças, mas as protege contra o erro, escondendo delas todo mal e pecado que existe no mundo.

Na medida em que a criança progride em inteligência, outras considerações importantes nos obrigam a melhor escolha nas suas ocupações. Logo que ela chega a conhecer-se bastante a si mesma para conceber em que consiste seu bem-estar, logo que pode apreender relações bastante extensas para julgar do que lhe convém e do que não lhe convém, ela se acha em condições de sentir a diferença entre o trabalho e o divertimento e encarar este como descanso do outro (ROUSSEAU, 1995 p. 142).

¹ Nascidos em Hanau, na Alemanha, no século XVIII, Jacob Grimm (1785 – 1863) e Wilhelm Grimm (1786 – 1859) formaram-se em Direito, mas iniciaram suas carreiras de escritores estudando o folclore alemão e a linguagem popular daquela época.

Rousseau (1995) defende um respeito ao tempo da criança e apresenta uma *educação formadora*, baseada em uma pedagogia da existência, preservando as crianças das tentações, adotando a natureza e os bons costumes como um meio de preparo para a vida com um objetivo principal: não contaminar as crianças com a corrupção da sociedade.

Outros pontos importantes a serem destacados desse século são: não era recomendado leituras na primeira infância e nem contatos precoces com o mundo social; pela primeira vez é visto a criança como um sujeito em formação e que precisa ser protegido (ROSSEAU, 1979).

Uma grande área influenciadora das concepções de criança e infância na transição entre o século 19 para o 20 foi a Psicologia, pois a criança tem pela primeira vez em sua linha histórica um “olhar médico”, muito importante e necessário para colaborar com a construção do combate contra a mortalidade infantil, que ainda era muito evidente. A concepção biológica que começou a se definir com teorias como as de Piaget prescrevera um “desenvolvimento” das crianças por idade e sua capacidade mental, cognitiva e motora. Datas como Natal surgiram e foram ressignificadas, centradas na figura da criança. Nesse momento, Jesus e a influência da Igreja e do Patriarcado continua evidente e trará novas proporções, um modelo moral, piedoso e inocente juntamente com a ideia da criança como um ser especial vai sendo moldado e construído socialmente junto com a defesa de uma educação sanitária e hábitos de higiene para os cuidados com as crianças pequenas. Cuidados esses que, de acordo com as influências do patriarcado, foi definido ser majoritariamente função materna. Com relação à figura da mãe, que nessa trajetória histórica é “romanticamente” ligada aos cuidados à criança, é interessante trazer um trecho do artigo chamado “Recônditos do mundo feminino”, de autoria de Marina Maluf e Maria Lúcia Mott:

Baseado na crença de uma natureza feminina, que dotaria a mulher biologicamente para desempenhar as funções da esfera privada, o discurso é bastante conhecido: o lugar da mulher é o lar, e sua função consiste em casar, gerar filhos para a pátria e plasmar o carácter dos cidadãos de amanhã. Dentro dessa ótica, não existiria realização possível para as mulheres fora do lar; nem para os homens dentro de casa, já que a eles pertenceria a rua e o mundo do trabalho. A imagem da mãe-esposa-dona de casa como a principal e mais importante função da mulher correspondia àquilo que era pregado pela Igreja, ensinado por médicos e juristas, legitimado pelo Estado e divulgado pela imprensa. Mais que isso, tal representação acabou por recobrir o ser mulher – e a sua relação com as suas obrigações passou a ser medida e avaliada pelas prescrições do dever ser (MALUF; MOTT, 1998, p. 373- 374)

As mudanças em relação à essas novas concepções referentes a criança, seus cuidados e o seu lugar na sociedade vão acontecendo, de maneira qualitativa e quantitativa em todo o

mundo, porém, quando pensamos em um contexto histórico da educação infantil no Brasil encontramos uma urgência em se estabelecer políticas que definam um atendimento à criança de 0 a 6 anos, e os temas “criança” e “infância” afloram por meio de diferentes pesquisas brasileiras, como podemos refletir a seguir.

1.2. Histórico do atendimento à primeira infância no Brasil

Para refletir sobre o histórico do atendimento à Infância no Brasil é necessário reconhecer a imensa dívida social do Estado e da sociedade em relação às crianças brasileiras de 0 a 6 anos entre o fim do século 19 e o começo do século 20. O sentimento de infância ainda não existia por aqui e elas se encontravam em um cenário de abandono. Porém, a criança e seus comportamentos passaram a se tornar objeto de estudo de pesquisadores de diferentes áreas, sendo que as primeiras análises sociológicas e políticas daquela época mostram índices alarmantes de mortalidade infantil, maus tratos, abusos sexuais, fome, crianças sem teto, sem família, escrava do trabalho, sendo negligenciadas não somente pelo Estado, mas muitas vezes pela sua própria família.

Durante a República Velha tiveram início planos e ações para compreender melhor as necessidades das crianças e surge a urgência de reconhecê-las como um ser de direitos e levar em conta que elas precisavam *ser crianças e ter infância* era algo imprescindível. Para elas ainda não existia uma proteção jurídica, e nem alternativas de atendimento, o que existia era uma iniciativa de alguns grupos privados que, apreensivos com a situação das crianças do Brasil, elaboraram projetos relacionados à saúde, assistência social e educação, pensando nas circunstâncias da maior parte da população.

Faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente pobre, e foi com o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao “problema da criança”, que alguns grupos filantrópicos começaram a atuar no início do século XX (SOUZA; KRAMER, 1987, p. 13).

Até 1930, as instituições eram de caráter filantrópico e a medicalização da assistência às crianças de até 6 anos era a temática principal (SOUZA; KRAMER, 1987). Com o surgimento de um Estado forte e autoritário, começou a se constituir 3 pilares principais que consolidam o atendimento público à criança no Brasil, pilares esses que perpassam todo o histórico da educação infantil no país até os dias de hoje:

Figura 1: Áreas principais do atendimento à Infância no Brasil



Fonte: Elaboração própria

O atendimento público à criança pequena no Brasil tem em sua trajetória um desafio: quem responsabilizar pela oferta e como desenvolver políticas públicas relacionadas à educação, se a educação encontra no seu percurso a *vulnerabilidade*: crianças com carências alimentares e vivendo em situações precárias (SOUZA; KRAMER, 1987).

Esse desafio persiste até hoje, porém, na década de 1930 os órgãos estatais e competentes para atuação na área, tais como conhecemos atualmente, ainda não tinham de fato se responsabilizado com o “problema estrutural da infância”. Foi necessário perceber que não existia a possibilidade de educação e pobreza serem encaradas como problemas distintos, sendo importante, como exposto na figura anteriormente apresentada, a intersecção de serviços para o atendimento da primeira infância, revelando que a criança é ser único que demanda atendimentos relacionados ao *cuidar* e o *educar*.

Possíveis respostas a esse “problema” foram chegando e se moldando em várias instâncias, conforme apresentado a seguir, porém, vale lembrar que as conquistas também foram implementadas graças a diferentes níveis de pressão, influências e críticas por parte de diferentes setores da sociedade. Nesse percurso, pós 1930, vários caminhos foram percorridos na história da educação infantil até a nossa Constituição Federal em 1988. Seguem algumas datas importantes que contribuíram para a consolidação de um atendimento à primeira infância

no Brasil (Cf. SOUZA; KRAMER, 1987; HENICK; FARIA, 2015; MOTTA, 2003; PEIXINHO, 2013):

- 1940: foi criado o *Departamento Nacional da Criança*, órgão competente em realizar inquéritos relacionados ao problema social da maternidade, da infância e da juventude. Responsável também por estimular, orientar e organizar todas as atividades relativas ao atendimento desses inquéritos, promovendo uma cooperação entre União, estados e municípios, sendo vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública;
- 1941: foi criado, no Rio de Janeiro, o *Serviço de Assistência a Menores (SAM)*, com o objetivo de organizar instituições públicas e privadas responsáveis por registrar, transferir e agenciar a internação dos menores infratores da época. Em 1964, com a vigência do regime militar no Brasil, o SAM foi alterado pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM);
- 1946: foi criado o *Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)*, com a missão principal de garantir que cada criança e adolescente tenha seus direitos humanos integralmente cumpridos. O UNICEF chegou ao Brasil em 1950 e se tornou, em 1964, um órgão permanente da Organização das Nações Unidas (ONU).
- 1948: surgiu, na Europa, a *Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP)*, uma organização não governamental que se espalhou pelo mundo, inclusive no Brasil, com a finalidade de se ocupar com o cumprimento de ações sociais relacionadas à *causa* da criança, buscando uma sensibilização da sociedade para a primeira infância;
- 1955: foi criada a *Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE)* atual *Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)*. A campanha deu origem ao que conhecemos hoje como o PNAE, programa que acompanha uma política pública histórica que perpassa a área de segurança alimentar e nutricional, tendo se tornado um dos maiores programas relacionados à alimentação escolar do mundo;
- 1975: criação da *Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE)*, com o objetivo mobilizar Secretarias de Educação, buscando um olhar para a pré-escola como um recurso para solucionar problemas do antigo 1º grau;

- 1977: foi criado o *Projeto Casulo*, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esse projeto era uma ação de atendimento às crianças de 0 a 6 anos com o objetivo de proporcionar um tempo livre para as mães poderem trabalhar, e assim auxiliar sua renda familiar.
- 1979: foi declarado o *Ano Internacional da Criança* pela UNICEF, designado para conscientizar a situação da criança de 0 a 7 anos, e os problemas que as afetavam, sendo amplamente divulgado no mundo inteiro.
- 1980: foram ampliadas as finalidades do *Mobral* - O Movimento Brasileiro de Alfabetização, que surgiu em 1967, passando a dar prioridades a ações comunitárias nas áreas de educação, cultura, saúde, nutrição, saneamento, entre outras. Em 1981 integrou também o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, proporcionando atendimento à Pré-Escola em unidades próprias e conveniadas à Secretaria de Educação. Foi extinto em 1985, dando lugar para a Fundação Educar, e ficando o programa pré-escolar como responsabilidade da então Secretaria de Ensino de 1º e 2º grau. (Kramer e Souza, 1987)
- 1985: foi criado o *Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)*: Esse conselho compõe o Ministério dos Direitos Humanos e tem a função de apoiar a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, estruturado com a Administração Pública Federal e sendo ligado ao Ministério da Justiça. Tem em suas finalidades: promoção de políticas públicas e erradicação da discriminação contra a mulher, garantindo sua participação política, econômica e cultural no Brasil, sendo de grande significado para a construção do Movimento de Luta por Creches.

Por mais importantes que tenham sido as iniciativas criadas nesse período e as formas de atendimento delas decorrentes, ainda não estavam de acordo com as necessidades das mulheres que, a cada ano que passava, ocupavam ainda mais o mercado de trabalho e começavam assim um movimento que perpassavam o feminismo, a Igreja Católica e movimentos sociais. De acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (2006),

Durante o período compreendido entre 1975-1986, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, a mobilização dos movimentos de mulheres, a criação dos sindicatos aos direitos das mulheres foram ampliando e modificando, na prática, o usufruto do direito a creche destinada aos filhos (as) dos trabalhadores (as). (p. 64)

Um marco importante nesse contexto histórico, de acordo com Franco (2009), é o Movimento de Lutas por Creches em 1978, que pressionou o Estado, principalmente em centros urbanos, para possibilitar um atendimento de qualidade para seus filhos, com políticas públicas, sociais e educacionais, que suprissem suas demandas de forma efetiva.

Tem início, então, uma Educação Compensatória, como diretriz norteadora das Políticas Educacionais da Primeira Infância, no período pré-Constituinte. Um conjunto de medidas políticas e pedagógicas foram sendo instituídas com o objetivo *de compensar* sobretudo a pobreza e vulnerabilidade da população. Nesse período, o acesso e a gratuidade nas instituições de atendimento à primeira infância só eram possíveis às famílias menos favorecidas social e economicamente, ou seja, era necessário comprovar a qual classe social pertencia. A ideia era a de dar algo ou serviço em troca, em busca de soluções mais adequadas para as situações de carência, contudo, de acordo com Souza e Kramer (1987), resultando em uma ideia de uma educação compensatória entregue à comunidade a fim de cumprir interesses políticos alheios, por vezes envolvendo a própria problemática social da infância.

Mesmo com os avanços em atendimentos relacionados à primeira infância, frequentar uma instituição educativa ainda não se constituía em um direito de todas as crianças brasileiras, não havia verbas suficientes para uma pré-escola pública de qualidade para todas as crianças, e nem uma “obrigatoriedade” em distribuir recursos públicos para essa finalidade, algo que só foi adquirido com a promulgação da Constituição em 1988. Nesse período pré-constituente, destacam-se os movimentos sociais que predominavam com a função de defender os direitos humanos e a criança e que acabaram influenciando na elaboração de políticas públicas para a primeira infância, ainda que estas tenham se efetivado com caráter compensatório. Dentre esses, destacam-se os movimentos de mulheres e movimento feminista, como já anunciado:

As feministas, tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil dos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche - o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas (FARIA, 2005, p. 1015)

1.2.1 Direito à Educação Infantil pós CF/88

Como apresentado anteriormente, uma educação pública de qualidade era uma das súplicas de grupos e setores da sociedade brasileira, que se tornou direito de todo cidadão, dever do Estado e da família, com a promulgação da Constituição Federal de 1988: “Art. 205. 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”.

Diferente das anteriores, a CF/88 se destaca também pela participação democrática dos movimentos sociais, profissionais que já atuavam na educação, grupos de pesquisa e diversas entidades, que deram um outro significado aos conceitos de cidadania, exprimindo anseios e exigências de grupos menos favorecidos da sociedade.

Sabemos através do estudo do histórico da educação infantil o quanto foi significativo o reconhecimento que a Constituição fez ao incluir o direito à educação das crianças pequenas nesse texto legal, o que acarretou avanços em outras legislações que vieram a seguir. O artigo 208 da CF/88 efetivou, em seu inciso 4, o dever do Estado para com a oferta da educação infantil, a ser oferecida em creche e em pré-escola, às crianças até 6 anos de idade². Tal responsabilidade contou, inclusive, com destinação de recursos financeiros previstos constitucionalmente para a educação (Art. 212 e 213) e, de acordo com o artigo 211, em que apresenta o papel da União, dos Estados, e do Distrito Federal devendo organizar, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, tendo o município a responsabilidade prioritária pela oferta da educação infantil.

Assim, a CF/88 materializou uma luta que vinha sendo exigida em muitos movimentos sociais de mulheres e trabalhadores (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006), integrando a participação e os interesses relacionados às ações desses movimentos sociais, programas assistenciais e outras propostas educacionais do Brasil (e do mundo) para que assim a educação pudesse ter seu reconhecimento e o seu devido lugar na Constituição. Apesar do grande avanço, ainda se mostravam necessárias políticas que viessem ressignificar o que essa educação para a primeira infância queria proporcionar: *como* estabelecer uma educação para crianças de 0 a 6 anos como preconizava a Constituição Federal, uma vez que já sabiam o *porquê* e *para que* ela surgiu.

Em busca de contemplar amplamente essas e outras exigências, e ser possível uma educação infantil que contemplasse as necessidades das crianças pequenas, a partir de 88, além da Constituição Federal, foram surgindo outras legislações e diretrizes considerados avanços legais para o atendimento da primeira infância no Brasil.

Dentre eles encontra-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Lei 8.068/90), que apresenta a pessoa de 0 a até 12 anos incompletos como sujeitos em desenvolvimento e que

² A Lei 13.306/2016 altera a LDB 9394/96 e prevê que a educação infantil para crianças de 0 a 5 anos de idade.

precisa dos cuidados da família, da sociedade e do Estado. Foi aprovada em 1990, fruto da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente da ONU (1989) e declara de maneira bem específica que as crianças e adolescentes se tornam prioridade em toda nação brasileira. Esse estatuto aborda questões relacionadas à proteção integral como um papel transformador, possibilitando ações e parcerias entre diversos setores da sociedade para garantir às crianças e adolescentes os seus direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) é um fato marcante para o histórico da educação infantil no Brasil, ao estabelecer no artigo 29 a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo esta como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A LDB ainda define no artigo 30 que a Educação Infantil tem sua oferta em Creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e a Pré-escola para crianças de quatro a seis anos, e no seu artigo 31 é afirmado que na educação infantil a avaliação será mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança e não tem o objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental.

Outro documento de grande relevância é a Resolução 5/2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), com objetivo de estabelecer uma organização das propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil. Elas se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e orienta políticas públicas fundamentadas pela Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação, sendo normas obrigatórias para um planejamento curricular de qualidade na primeira etapa da Educação Básica.

A partir das DCNEI, novas perspectivas começam a se definir como pertinentes à identidade da educação infantil como uma etapa educacional, não mais oscilando entre a educação e o assistencialismo, mas reafirmando sua identidade entre o binômio cuidar e educar, nas instituições de creche e pré-escola. Assim, os desafios do cuidar e educar, de acordo com Pasqualini e Martins (2008) perpassam tanto o plano das políticas públicas quanto o plano pedagógico, e precisam estar focadas como uma *função indissociável* nas instituições de EI. Para um atendimento de qualidade à criança pequena, é preciso, de acordo com Correa (2019) uma perfeita integração entre educação e cuidado.

De aprovação mais recente, tem-se o Marco Legal da Primeira Infância, instituído por meio da Lei nº 13.257 que visa estabelecer diretrizes para elaboração de políticas que respeite a primeira infância nas suas especificidades. Essa lei vem ressaltar as diferentes perspectivas e

necessidade de atuação de diversos serviços e setores para as crianças de 0 a 6 anos, para que estas sejam atendidas nos campos da afetividade, socialização, personalidade, inteligência e outros aspectos referentes ao desenvolvimento integral da criança.

Essa lei foi desenvolvida depois de muitos estudos no âmbito da primeira infância e reforça o que leis anteriores apresentaram, como a concepção de criança não somente como objeto de proteção estatal, mas também como sujeito de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. O Marco Legal significou um grande avanço no que se refere à previsão de políticas públicas intersetoriais para atendimento da primeira infância, além de destacar o atendimento domiciliar, a participação infantil, o direito do brincar e a formação de profissionais ligados à primeira infância, entre outros.

Analisando esse conjunto de elementos e legislações que perpassam o histórico da educação infantil até chegar na sua oferta como um **direito** para crianças e famílias, em âmbito nacional, percebem-se os avanços em relação às perspectivas que alicerçam uma pedagogia ativa, centrada na criança, a partir dos conhecimentos *sobre* a criança, além de ressaltar que as relações educativas nas instituições de educação infantil devam ser perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar.

CAPÍTULO 2: O Programa Criança Feliz: contextualização e caracterização

Este capítulo busca apresentar uma descrição geral do Programa Criança Feliz (PCF), seus objetivos, público-alvo, características, e possíveis desdobramentos, iniciando com um panorama do contexto em que ele foi criado e de seus precedentes legais. Convém ressaltar que a análise de alguns aspectos do programa aqui apresentados, será realizada no próximo capítulo.

2.1. Contextualizando o Programa Criança Feliz

Antes do Programa Criança Feliz ter sido lançado, em 2016, destacavam-se no país alguns programas e ações para primeira infância, inseridos em políticas que buscavam viabilizar o recente direito das crianças pequenas à educação. Entre eles destaca-se o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil – o Proinfância, estabelecido em 2007 pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores -PT), e que se manteve no governo seguinte de Dilma Rousseff (PT).

Em cumprimento às ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Proinfância tinha como objetivos a melhoria da infraestrutura da rede pública de Educação Infantil e a garantia de acesso de crianças às creches e pré-escolas. Tal programa apresentava dois eixos norteadores que se resumiam em: construção de creches por meio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e novas aquisições de mobiliário e equipamento adequados para a rede pública de Educação Infantil, destinados aos municípios e ao Distrito Federal. Em 2012, em uma das inaugurações de uma creche construída em Betim, Minas Gerais, com recursos do Proinfância, a então presidenta Dilma Rousseff destacou a importância desse programa:

Para a presidenta Dilma Rousseff, é importante ver a creche não apenas como um local para deixar os filhos e poder trabalhar, mas para o desenvolvimento da própria criança. É uma forma, segundo ela, de “atacar na raiz” a diferença de oportunidade. “Estamos criando o presente e o futuro do Brasil”, disse Dilma. “Levar a criança para a creche garante uma vida melhor e uma oportunidade melhor para ela”. (FNDE, 2012)³

³ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/2909-para-dilma-pa%C3%ADs-cria-o-presente-e-o-futuro-com-a-constru%C3%A7%C3%A3o-de-creches#:~:text=Para%20a%20presidenta%20Dilma%20Rousseff.do%20Brasil%E2%80%9D%2C%20disse%20Dilma. Acesso em: 15.07.2020>

Assim, em cumprimento à meta 1 do Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2011 e, posteriormente, do PNE 2014-2024, que prevê a expansão do acesso à creches e pré-escolas e um atendimento de qualidade, que nessa etapa da educação pressupõe o cuidar e educar, o Proinfância, que era de responsabilidade do Ministério da Educação, firmava convênios para a construção de escolas e suas melhorias. O programa caminhava para, conforme Mercadante, ministro da Educação da época, “*combater a desigualdade no país por meio da escola*”. (FNDE, 2012)⁴.

Entretanto, em 2016, foi articulado o *impeachment* da presidente democraticamente eleita Dilma Rouseff, marcado por manifestações e escândalos de corrupção. Nesse cenário político conturbado, Michel Temer foi empossado em agosto desse mesmo ano, contexto em que o Programa Criança Feliz é lançado.

Proposto pelo médico Osmar Terra (PMDB), lançado pelo presidente Michel Temer e tendo como embaixadora a primeira-dama Marcela Temer, o Programa Criança Feliz foi instaurado e, de acordo com Akerman (2018), surge como uma política “regulamentada” pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Cabe destacar que no primeiro damismo, mesmo quando a primeira dama não assume o cargo da gestora da assistência social, ela continua representando a área, como “madrinha”, embaixadora ou lugares congêneres, trazendo uma superposição das ofertas de assistência social, na criação de programas paralelos que se chocam com a previsão de comando único da assistência social, a partir da política pública regulamentada no Sistema Único de Assistência Social- SUAS. (AKERMAN, 2018, p. 4)

Regulamentado através do decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016 e, posteriormente alterado pelo Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, o programa se originou com estratégias baseadas em parâmetros médicos e assistenciais. Vale ressaltar que sua formulação não contou com a participação da sociedade civil organizada e de profissionais e pesquisadores de áreas relacionadas à infância, como no Marco Legal da Primeira Infância. De acordo com Sposati (2017), “O PCF parte de decisão unilateral do governo federal e realiza a escolha de quase 2.660 cidades, dentre os 5.570 municípios. Pauta-se em condições favoráveis de gestão, secundarizando a necessidade da população (p. 537)”. Dessa maneira, pode-se avaliar que o

⁴ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/2909-para-dilma-pa%C3%ADs-cria-o-presente-e-o-futuro-com-a-constru%C3%A7%C3%A3o-de-creches#:~:text=Para%20a%20presidenta%20Dilma%20Rouseff.do%20Brasil%E2%80%9D%2C%20disse%20Dilma. Acesso em: 15.07.2020>

programa foi estabelecido no princípio de um governo turbulento e demonstrando um ímpeto antidemocrático.

2.2 Características e abrangência do Programa Criança Feliz

Apresentado como uma estratégia alinhada ao Marco Legal da Primeira Infância, que tem como objetivo definir diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância, conforme citado no primeiro capítulo deste trabalho, o PCF, de acordo com o Ministério da Cidadania, surge “como uma importante ferramenta para que famílias com crianças entre zero e seis anos ofereçam a seus pequenos meios para promover seu desenvolvimento integral”⁵.

O público-alvo do Programa Criança Feliz, de acordo com o artigo 2º do decreto 8.869, contempla:

1. Gestantes e crianças de até três anos e suas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família;
2. Crianças de até seis anos e suas famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada;
3. Crianças de até seis anos afastadas do convívio familiar em razão da aplicação de medida de proteção prevista no art. 101, caput, incisos VII e VIII, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e suas famílias.

O programa, criado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário, com a participação da Secretaria Nacional de Assistência Social, Secretaria Nacional de Promoção do Desenvolvimento Humano e Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, atualmente é de responsabilidade do Ministério da Cidadania. Em 2018, através do Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, o programa teve uma modificação significativa, porém, suas ações continuaram sendo previstas com caráter intersetorial.

Art. 103. As ações do Programa Criança Feliz serão executadas de forma descentralizada e integrada, por meio da conjugação de esforços entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, observada a intersetorialidade, as especificidades das políticas públicas setoriais, a participação da sociedade civil e o controle social. (BRASIL, 2018)

Destaca-se ainda que em 2019, foi sancionado o decreto 9855/19 que redesignou o Comitê Gestor, e definiu sua coordenação para o Ministério da Cidadania.

⁵ Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/conheca-o-programa>. Acesso em: 15.07.2020

O PCF possui 5 objetivos, conforme disponibilizado no site do Ministério do Desenvolvimento Social, sendo:

- Promover o desenvolvimento humano a partir do apoio e do acompanhamento do desenvolvimento infantil integral na primeira infância;
- Apoiar a gestante e a família na preparação para o nascimento e nos cuidados perinatais;
- Colaborar no exercício da parentalidade, fortalecendo os vínculos e o papel das famílias para o desempenho da função de cuidado, proteção e educação de crianças na faixa etária de até seis anos de idade;
- Mediar o acesso da gestante, das crianças na primeira infância e das suas famílias às políticas e serviços públicos de que necessitem;
- Integrar, ampliar e fortalecer ações de políticas públicas voltadas para as gestantes, crianças na primeira infância e suas famílias⁶.

Sua adesão e apoio técnico fica condicionado a critérios do Ministério do Desenvolvimento Social e, para isso, os municípios solicitantes e Distrito Federal precisam ter: um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) com registro no Cadastro Nacional De Assistência Social (CadSuas); pelo menos 140 indivíduos do público prioritário do programa; além de cumprir 7 passos para sua efetivação, começando pela adesão ao programa até a realização das visitas domiciliares. Para sua execução, também é possível estabelecer parcerias entre entidades públicas e privadas.

Em seu artigo 107, o decreto que implementa o Programa discorre sobre os recursos para desenvolvimento das ações previstas, mas, de acordo com Sposati (2017), existe uma ausência de objetividade em relação a aplicação dos recursos públicos, voltados para uma falta de transparência na gestão pública dos mesmos. A autora ainda avalia que existem fragilidades que podem agravar os reajustes do financiamento do programa. Em relação ao orçamento de 2017, Sposati (2017) destacou: “Por consequência, o valor financeiro a ser repassado aos municípios cobre de 32% a 65% da despesa, ocorrendo variação em função do porte. Os municípios deverão arcar com a contrapartida, que poderá chegar a até 68%” (p. 539).

O programa se divide em 2 principais eixos: a) as visitas domiciliares e b) a integração de políticas de atenção à primeira infância no território. Sobre o segundo eixo, o programa Criança Feliz, com sua previsão de ação intersetorial, envolve outras políticas públicas voltadas para a Infância e promoção à saúde, como educação, assistência social, direitos humanos e

⁶ Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/conheca-o-programa>. Acesso em: 15.07.2020

cultura. Sobre o eixo que prevê as visitas domiciliares, cabe um detalhamento maior que será apresentado a seguir.

2.3 O eixo das Visitas Domiciliares

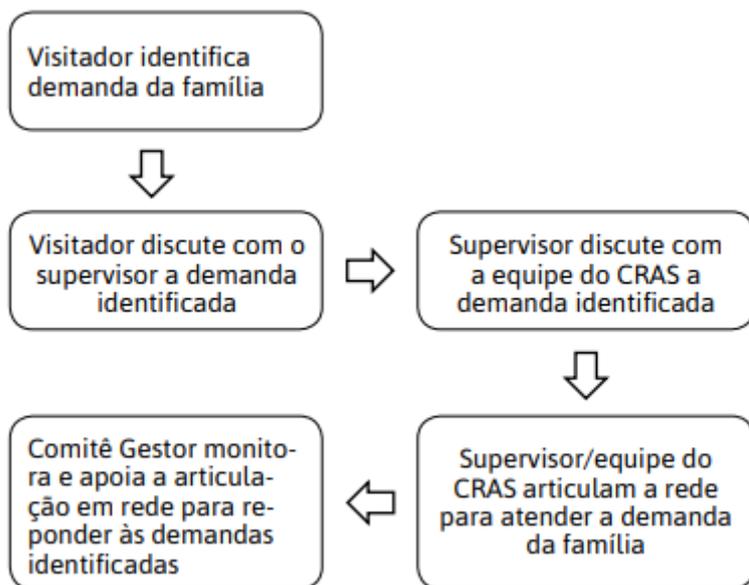
Um dos eixos estruturantes do Programa Criança Feliz é o das visitas domiciliares. As visitas às residências das famílias incluídas no programa podem ser consideradas o “carro chefe” do programa Criança Feliz, assumindo que, através dessas visitas é possível buscar perspectivas de promoção do desenvolvimento infantil e proteção integral à criança na primeira infância, por meio do apoio às famílias, do fortalecimento de vínculos e do cuidado integral.

É importante ressaltar que o trabalho de visitação consiste em visitas periódicas à moradia das gestantes e crianças, realizadas por agentes de visitação não-profissionalizados nas áreas que abrangem o programa. Esses agentes de visitação não são concursados e adotam ainda um sistema rotativo de visitas, causando uma incerteza em relação a qualidade efetiva das visitas (SPOSATI, 2017). Apresentada como tendência no cenário internacional, e com o incentivo das Nações Unidas, Unicef e Banco Mundial, as visitas domiciliares, mesmo sendo de formato rotativo, preveem uma capacitação e formação continuada, além de uma coordenação qualificada.

A composição da equipe do PCF e hierarquia das visitas respeita a seguinte ordem e composição:

- Multiplicadores – Profissional do Estado responsáveis pela capacitação dos supervisores e visitadores domiciliares municipais (1 multiplicador atende 4 mil beneficiários)
- Supervisores – Profissional do município, de Nível Superior, encarregado pelo apoio técnico e administrativo aos visitadores (1 supervisor coordena 8 visitadores)
- Visitadores – Profissional do município, de ensino médio ou superior, encarregado de realizar as visitas às famílias (1 visitador acompanha até 30 famílias beneficiárias)

Figura 2: Fluxograma dos profissionais envolvidos no Programa Criança Feliz



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social. Guia para Visita Domiciliar⁷

A frequência das visitas está relacionada com o período de vida da criança. Para as crianças com deficiência, o número de visitas pode ser maior, dado que o visitador tem o compromisso de apresentar atividades para as famílias estimularem as crianças.

Figura 3: Frequência das visitas do Programa Criança Feliz

MENSAL	Para famílias com gestantes.
SEMANAL	Para famílias com crianças, com ou sem deficiência, de 0 a 24 meses.
QUINZENAL	Para famílias com crianças, com ou sem deficiência, de 24 a 36 meses.
SEMANAL ou MENSAL	Para famílias com crianças com deficiência, de 36 a 72 meses incompletos, de acordo com a singularidade de cada família.

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social. Guia para Visita Domiciliar⁸

⁷ Disponível em:

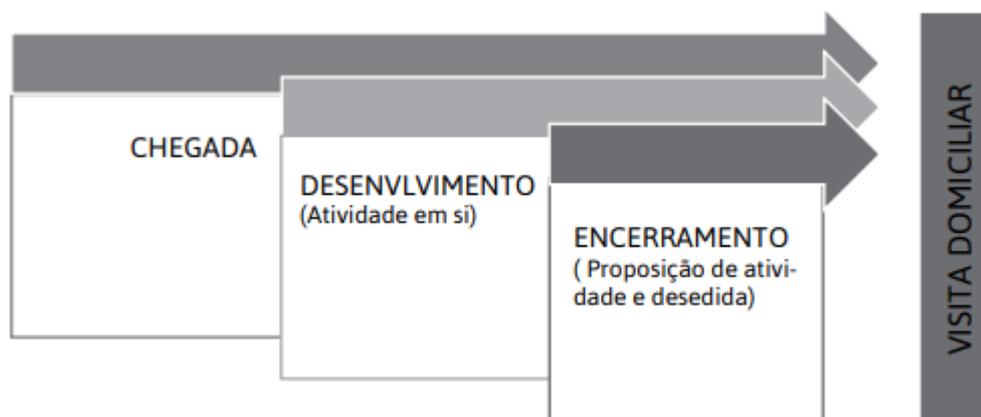
http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Guia%20para%20Visita%20Domiciliar%20-%20Programa%20Crian%20Feliz%20-%202021-06-2017.pdf Acesso em: 15.08. 2020

⁸ Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Guia%20para%20Visita%20Domiciliar%20-%20Programa%20Crian%20Feliz%20-%202021-06-2017.pdf Acesso em: 15.08. 2020

As visitas seguem uma estrutura dividida em 3 momentos: na chegada deve escutar os relatos feitos pela mãe/pai ou outro cuidador, retomando a atividade deixada na semana anterior, levantando “os ganhos da criança, as dificuldades encontradas pelos pais/cuidadores e da própria criança na realização da atividade”; então o visitador orienta a família sobre a atividade do dia, bem como explica os objetivos do planejamento que atende as características da faixa etária em que a criança se encontra.

Figura 4: Estrutura das visitas do Programa Criança Feliz



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social. Guia para Visita Domiciliar⁹

Com o propósito de fortalecer vínculos familiares e comunitários, e aproximar as famílias aos visitadores e às políticas públicas as quais essas famílias têm direito, o PCF disponibiliza 1 plano de visita e 5 formulários de visita¹⁰, que devem ser concluídos pelo visitador durante as visitas domiciliares, procurando estabelecer assim uma relação profissional e de confiança com a família. A seguir, serão apresentados tais formulários.

Plano de visita:

Trata-se de um formulário que deve ser preenchido pelo visitador, com apoio do supervisor, com a finalidade de elaborar um planejamento para as visitas domiciliares. É subdividida por “*momentos*” em que o visitador registra os principais pontos observados durante a visita, com o objetivo de facilitar o acompanhamento da família e o trabalho do supervisor.

⁹ Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Guia%20para%20Visita%20Domiciliar%20-%20Programa%20Crian%C3%A7a%20Feliz%20-%202021-06-2017.pdf Acesso em: 15.08. 2020

¹⁰ Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/conheca-o-programa>. Acesso em: 15.07. 2020

1 - Formulário de caracterização da criança:

Neste formulário o visitador busca conhecer melhor a criança, coletando dados sobre suas características desde o nascimento, quem são seus cuidadores, quem está acompanhando a criança, além de informações sobre a educação, relacionamento e hábitos da(s) criança(s) atendida(s). Nele constam perguntas que adentram particularidades das famílias e que podem até ocasionar constrangimentos aos respondentes. O item sobre a convivência familiar inclui indagações para o(s) responsável(eis) pela criança sobre quanto tempo a família se dedica a brincar com ela, como a família demonstra afeto e como lida com seus maus comportamentos, por exemplo.

2 - Formulário de caracterização da família:

Neste formulário são colhidas informações referentes à caracterização da família, sua casa e seu ambiente. As perguntas têm como base definições de como é a casa em que a criança mora, no que se refere à quantidade de cômodos, tipos de eletrodomésticos, além de perguntas relacionadas à infraestrutura e acesso a serviços e programas sociais. Perguntas referentes à religião e atividades comunitárias também são encontradas nesse formulário, que busca compreender um pouco dos aspectos gerais da família, quantas pessoas moram com a criança e quem é o responsável pela casa.

3- Formulário de caracterização da gestante:

Este formulário apresenta questões sobre características da gestante. Assim como os dois formulários anteriores, inicia com a identificação, partindo para perguntas sobre características gerais da gestante como estado civil, grau de instrução, dados da gestação, entre outros. Destaca-se que por meio desse questionário o visitador é levado a fazer perguntas como: “Essa gravidez foi planejada?”; “O cônjuge ou companheiro é o pai da criança?”; “O companheiro está indo às consultas?”; “Quando a criança nascer você tem alguém para te apoiar”, entre outras que revelam novamente, assim como o formulário 01, uma abordagem que pode ser considerada invasiva na vida pessoal da gestante, causando-lhe desconforto e constrangimento.

4- Formulário de caracterização do território:

Diferentemente dos 3 formulários anteriores, esse é de responsabilidade do supervisor, e tem como objetivo a apropriação de informações básicas sobre elementos que caracterizam o

território/bairro que abrange a realidade das famílias atendidas. As perguntas abrangem condições gerais de acesso à equipamentos públicos, potencialidades e necessidades da comunidade, além de índices sociais do bairro.

5- Formulário de diagnóstico inicial do desenvolvimento infantil:

Esse formulário pode ser caracterizado com o mais “delicado” a ser analisado. O seu nome já gera uma problematização considerável: é possível através de um formulário, preenchido por uma pessoa sem formação técnica em áreas relacionadas à infância - como a Pedagogia, Psicologia e outras áreas que envolvem a Saúde - “diagnosticar” o desenvolvimento infantil, respeitando suas particularidades e todos os desdobramentos que envolvem esse diagnóstico?

O início do formulário apresenta espaços para identificação da criança e na sequência é subdividido em 7 quadros com faixas enumeradas que contemplando indicadores de acordo com a idade: 0 a 28 dias e 0 a 3 meses; 3 a 6 meses; 6 a 9 meses; 9 a 12 meses; 12 a 18 meses; 18 a 24 meses; e 2 a 3 anos. Nestes quadros, há perguntas referentes aos “marcos de desenvolvimento”, ligadas às dimensões motora, socioafetiva, cognitiva e de comunicação e linguagem. O visitador precisa responder às questões presentes nos quadros apenas indicando se a criança consegue fazer sozinho, consegue fazer com ajuda ou se ainda não consegue fazer.

Figura 5: Exemplo de quadro a ser preenchido no Formulário de Diagnóstico do Desenvolvimento Infantil

FAIXA 1. INDICADORES DE 0 A 3 MESES					
IDADE EM MESES E DIAS: ___ MESES ___ DIAS	DATA DA AVALIAÇÃO ___/___/___	CONSEGUE FAZER SOZINHO	CONSEGUE FAZER COM AJUDA	AINDA NÃO CONSEGUE FAZER	DIMENSÃO
MARCOS DO DESENVOLVIMENTO	3. Dá mostras de prazer e desconforto?				Comunicação e linguagem
	4. Sorri frente ao rosto de uma pessoa?				Sócioafetivo
	5. Emite sons como forma de comunicação?				Comunicação e linguagem
	6. Mantém firme a cabeça, quando levantada?				Motora
	7. Colocado de bruços, levanta a cabeça e parte do tronco momentaneamente?				Motora
	8. Agarra casualmente objetos colocados ao seu alcance?				Motora
	9. Fixa seu olhar durante alguns segundos no rosto das pessoas ou nos objetos?				Cognitiva
	10. Segue com seu olhar pessoas ou objetos em movimento?				Cognitiva
	11. Reconhece e reage à voz da mãe/cuidador?				Cognitiva

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social. Guia para Visita Domiciliar¹¹

O formulário continua com esse modelo característico, apresentando diversas questões para que o visitador, um profissional sem formação específica nas áreas relacionadas à infância, possa realizar um “diagnóstico” do desenvolvimento da criança. Destaca-se também que as visitas são pontuais e, questões que abordam, por exemplo, a análise de “sons emitidos pela criança”, não conseguem levar em consideração se a criança está recebendo estímulos sonoros adequados para que possa reproduzi-los, de acordo com sua faixa etária. É importante observar ainda que esse formulário não contempla a possibilidade de registros no caso do visitador estar atendendo crianças com alguma deficiência auditiva, ou crianças surdas em famílias ouvintes ou crianças ouvintes em famílias surdas.

O caso das crianças com deficiência, considerada prioridade para o PCF, retoma novamente a questão sobre a formação do visitador: é possível garantir a qualidade e eficiência desse diagnóstico e acompanhamento da criança, levando em consideração que os visitadores não tem a formação técnica para tal avaliação e tratamento? Importante ressaltar também que o

¹¹ Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Guia%20para%20Visita%20Domiciliar%20-%20Programa%20Crian%20Feliz%20-%202021-06-2017.pdf Acesso em: 15.08. 2020

“diagnóstico” proposto pelo formulário se encerra aos 3 anos de idade, suscitando a pergunta: após essa faixa etária o desenvolvimento da criança deixa de ser “acompanhado”? Algumas dessas questões serão analisadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: Algumas reflexões sobre o Programa Criança Feliz

Após apresentar, em linhas gerais, o Programa Criança Feliz, este capítulo trará reflexões sobre algumas características do programa, sobretudo aquelas relacionadas às visitas domiciliares, sua ênfase no discurso da neurociência, o emprego dos conceitos de universalidade e intersetorialidade que envolvem o programa, entre outras.

As visitas domiciliares, consideradas o “carro-chefe” do PCF, como apresentado anteriormente, são realizadas por profissionais contratados sem exigência de formação em nível superior, nas áreas ligadas à infância. Ignorar o fato que a pessoa que vai lidar diretamente com essas famílias não tem a formação técnica necessária, enquanto para atuar nas instituições de educação infantil é exigido professores com formação em nível superior, traz à tona algumas problemáticas.

Ao determinar que visitantes de nível médio compareçam semanalmente à moradia de uma família marcada pela precariedade de condições e necessidades, o Estado brasileiro, pelo PCF, financia uma operação no campo social sem provê-la de formação técnica qualificada, o que reforça a ideia de que sua preocupação é maior com o exercício de vigilância disciplinadora sobre as famílias, as mães e as mulheres pelo agente do Estado. (SPOSATI, 2017, p. 536)

A ideia de supervisão e vigilância das famílias pobres pode também ser avaliada por meio de análise dos formulários e das perguntas que constam nas fichas de visitação. De acordo com Sposati (2017, p. 534), fica “evidente que a não efetivação de políticas públicas para a promoção e a proteção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes é camuflado nas múltiplas elaborações de normas que fracionam o núcleo familiar, sem de fato atender as suas reais necessidades”

Assim, algumas perguntas a serem respondidas pelos visitantes, além de não atender às demandas presentes, podem chegar a violar o direito de privacidade da família pobre, caracterizando-se como um instrumento de controle e invasão de privacidade, por apresentar o risco de colocar tais famílias em situações constrangedoras. Sposati (2017) questiona de forma direta esse fato: “A dinâmica da família em situação de vulnerabilidade passa a ser pautada, ironicamente, pelos serviços e programas que, de forma paradoxal, têm por objetivo promover seu desenvolvimento, protagonismo e autonomia” (p. 535).

Algumas perguntas existentes nos questionários só ajudam a reforçar estereótipos sobre as famílias mais vulneráveis, partindo de um pressuposto de que estas têm dificuldade e

precisam se esforçar ao máximo para poder suprir a ausência de tempo dedicado à criança, dado que famílias pobres geralmente trabalham muito, mães *solo* acumulam em sua maioria 2 a 3 jornadas diárias (que envolve trabalhar fora de casa, se dedicar às atividades domésticas e às vezes ainda estudar) e, em consequência disso, dispõe de pouco tempo para brincar e passear com a criança. Estipular padrões ou até questionar o tempo dedicado à criança pode ser considerado uma invasão de privacidade, e vem, de acordo com SPOSATI (2017), violando um direito: “Outrossim, o direito à privacidade garante que as informações do indivíduo e de sua família sejam respeitadas, não podendo sofrer nenhuma forma de condicionamento ou determinação para se obter os eventuais benefícios advindos de políticas de promoção e proteção da família” (p. 535).

Convém ressaltar que o formulário destinado às gestantes possui perguntas que invadem a vida pessoal da gestante, podendo causar um desconforto para a mulher no momento de visitação e até mesmo reforçar estereótipos e culpabiliza o desta sobre a maternidade não desejada. Em um país onde os índices de abandono   gestante são alarmantes, assim como a quantidade de crianças sem o nome do pai no registro de nascimento, questiona-se a necessidade de perguntas que podem se enquadrar como desnecessárias para conhecer a condi o de vulnerabilidade da mulher, por apresentar-lhe constrangimentos: “Não ocorrem avanços para as mulheres, mães pobres, com a cria o do PCF. Para essa parcela da sociedade, o Brasil contemporâneo deve conter a o do Estado com: creches, escolas em tempo integral, emprego que garanta tempo de amamenta o” (SPOSATI, 2017, p. 536).

O programa também se fundamenta no fortalecimento de vínculos e o papel da família, colaborando com o exercício da parentalidade, porém, devemos entender que esses fundamentos podem servir de interferência, quando fere a autonomia das famílias entrando na vida ótima das pessoas que mais precisam das políticas públicas do Estado, e expondo sua situa o de vulnerabilidade para conseguir “benefícios”.

Sobre o questionário que busca diagnosticar o desenvolvimento infantil e determinar marcos de desenvolvimento da criança, este demonstra uma falta de compreensão sobre a complexidade desse processo, ignorando importantes fatores como a **media o** e o **ambiente**:

A rela o do homem com o mundo físico e social   sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas fun oes ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto  , mediadores de natureza psicológica que tornam as a oes humanas mais complexas e sofisticadas,

produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. (CORREA, 2017, p. 382)

Responsabilizar o preenchimento de formulário de diagnóstico do desenvolvimento infantil, que desconsideram esses fatores relevantes, a uma pessoa que não apresenta formação acadêmica e profissional compatível com áreas da infância, resulta em inúmeros questionamentos sobre a validade de tal “diagnóstico” e revela a falta de comunicação e valorização entre as áreas das políticas que abrangem a Educação, Saúde e Assistência Social.

Sem aprofundar no debate do desenvolvimento infantil que deve estar sendo realizado em outras mesas, é necessário apontar que a complexidade das teorias de aprendizagem e desenvolvimento infantil, não podem ser reduzidas a planilhas de avaliação de comportamentos observáveis como vemos no programa Criança Feliz, onde por exemplo se avalia os indicadores do desenvolvimento, por comportamentos definidos como “adequados” a faixas etárias específicas, como por exemplo: “tampa e destampa caixas redondas, ou cumpre pequenas ordens, como pega o brinquedo ou me dá” (planilhas do Programa para avaliação dos visitantes). (AKERMAN, 2018, p. 8)

Assim, a análise dos formulários e dos objetivos que fundamentam o desenvolvimento humano buscado pelo PCF, revela o embasamento em uma teoria desenvolvimentista clássica voltada para uma perspectiva Piagetina e a sua relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Mesmo explicitando tal viés, os manuais do programa não apresentam referências teóricas. De acordo com AKERMAN (2018, p.8), “pode se deduzir que Piaget, ou Vygotsky, não sejam considerados, pois o material divulgado nos sites do MDS cita como embasamento teórico as falas do próprio ministro, típico de programa de governo e não de estado”.

Contudo, o que se pode ressaltar é que o programa, tomando como base seus formulários e planos de visitas, desconsidera que a aprendizagem é um processo no qual se revela necessário haver interação entre sujeito (visitadores) e objeto (famílias), dado que “o conhecimento é elaborado por meio de uma construção contínua, isto é, ele não se encontra pronto e acabado nem no meio exterior nem no sujeito do conhecimento. Antes, o conhecimento se dá na relação entre eles” (CORREA, 2017, p. 381).

Outra crítica apresentada ao PCF se refere à sua relação com o desmonte do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O SUAS é um dispositivo público estatal reconhecido democraticamente, responsável por organizar os serviços de assistência social no Brasil. Porém, o descaso do poder público para com o SUAS gera uma série de dificuldades que fragilizam o sistema. Tais fragilidades, de acordo com SILVEIRA (2017), “compõem as justificativas

adotadas pelo governo para a cristalização da agenda no Suas, especialmente na expansão do financiamento e dos serviços, inclusive os tipificados, mas não cofinanciados” (p. 488). É nesse contexto que o Programa Criança Feliz se apresenta como uma ferramenta que reforça esse possível desmonte:

O Programa Criança Feliz ganhou maior centralidade e difusão nacional, e expressa um risco ao Suas, especialmente pelos seguintes aspectos: contratação de visitantes sociais de forma precarizada, mediante terceirização, com forte tendência de reprodução de conteúdo e práticas conservadoras, com efeitos moralizantes da questão social. (SILVEIRA, 2017, p. 501)

É possível reconhecer um “constrangimento” em relação à autonomia do SUAS, uma vez que o alcance da universalidade na proteção social é de responsabilidade desse sistema. Assim, quando se analisa as ações previstas no PCF, entende-se que muitas já são de responsabilidade do SUAS, levando ao questionamento das razões de opção por descentralizar tais ações e transferi-las à um programa que, de acordo com Silveira (2017) tem arranjo institucional frágil, dificultando o controle de sua qualidade e execução. “As ações que o PCF indica já são contempladas na assistência social pelo Paif e pelo Paefi, executadas pelos Cras e Creas, bem como pela rede de serviços socioassistenciais referenciada a estes” (SPOSATI, 2017, p. 541)

Um outro aspecto a ser considerado é a focalização do PCF em um público específico, marcado pela pobreza. Apesar dos princípios do programa se apresentarem comprometidos com o enfrentamento da pobreza e redução de desigualdades, Sposati (2017) avalia como um desafio verificar até onde o programa respeita os sistemas federativos de atenção social para “cumprir” tais princípios. Para a autora, a própria nomeação subjetiva do programa já gera uma problematização, pois, será que esse programa realmente garante a felicidade das crianças? “Afim, o que a sociedade espera, objetivamente, do Estado brasileiro ao se responsabilizar pelo alcance subjetivo da felicidade de uma criança?” (SPOSATI, 2017, p. 527) Será que um programa periférico, de caráter compensatório, que parece reforçar a condição da pobreza, ou colocar essas famílias vulneráveis em seu “devido lugar” conhece realmente as necessidades para fazer uma criança feliz, ou tentar através de seus eixos norteadores?

Nessa perspectiva de análise, Sposati (2017) afirma que os fundamentos do PCF se orientam por valores higienistas, buscando, através de padrões de higiene e comportamentos, orientar como as mães dessas famílias pobres devem cuidar dos seus filhos.

Essa preocupação em ensinar as mães, instalada sob vertente higienista entre os séculos XIX e XX, é reproduzida entre as justificativas do PCF no terceiro milênio. Permanece a ênfase disciplinar em que as mães, não mais em grupos de convivência, agora são abordadas individualmente, em sua moradia, por visitantes que ali desenvolvem atípicamente busca de expressões do amor materno. (SPOSATI, 2017, p. 528)

Como já ressaltado, focar na figura da mulher como responsável prioritária e exclusiva pela criança só reforça conceitos patriarcais, enquanto na Constituição e no ECA vemos um reconhecimento dos diferentes contextos familiares atuais. Dessa maneira, romantizar o papel da mulher como cuidadora torna-se perigoso, pois corre-se o risco de deixar de lado a figura paterna e todos os seus possíveis papéis, como sua responsabilidade com o cuidado da criança. Um pai pode também ser aquele que, majoritariamente, dá banho em seus filhos, leva as crianças para escola, prepara as refeições da casa, etc. Um pai também pode ser o responsável pelo cuidado do seu lar, e a mãe também pode ser a figura responsável financeiramente, aquela que sai para trabalhar e é a mantenedora do seu lar, por exemplo, e mesmo nesse contexto essa família pode ter o direito das políticas públicas cabíveis e fornecidas pelo Estado.

Tal particularização reduz uma questão social complexa e ampla a um âmbito familiar, o estado tira a sua responsabilidade social e a vincula à apenas uma questão. E ao somar com uma forma de administração neoliberal a família burguesa torna-se modelo de família e toda essa questão recai em cima da pobreza, estigmatizando as famílias pobres como aquelas que não sabem educar seus filhos. (AKERMAN, 2018, p. 3)

De acordo com Sposati (2017), a assistência social, uma das vertentes do Programa Criança Feliz, sabe que não é de hoje que as famílias de baixa renda conhecem e reconhecem essas perspectivas relacionadas a felicidade, saúde, bem-estar e a padrões baseados em moral e bons costumes da “família tradicional brasileira”. De acordo com a autora, essa “boa ação” e “bons exemplos” remetem à Organização das Damas da Assistência a Infância, de 1906, onde a elite proporcionava novas estratégias de proteção à infância, resgatando hierarquia de classes, mostrando um papel “sagrado” da mãe como mulher e esposa, procurando um possível disciplinamento das famílias pobres.

Outro ponto revelado nas notas foi a inserção deste programa nas perspectivas do primeiro damismo e filantropia. A Assistência Social no Brasil conhece bem a tradição das primeiras damas. A concepção de que a filantropia, por meio da caridade da sociedade vai apoiar o estado para as ações para os carentes. Nota-se que a carência nesta perspectiva não é relativa à falta de acesso aos direitos expressos em serviços continuados de

políticas públicas, mas a uma espécie de falta difusa, que só se preenche com a ajuda e caridade alheia. Encontra-se aqui a desresponsabilização do estado pelo provimento dos direitos. (AKERMAN, 2018, p. 4)

Assim, ao trazer a infância pobre para um programa de governo, deslocado das políticas públicas já existentes e descaracterizando os recentes direitos conquistados pelas crianças por meio dos dispositivos legais, como a garantia do direito à Educação Infantil. “Uma vez mais, o governo Michel Temer desviou a pauta da primeira infância da educação para o âmbito da assistência social, com a criação do Programa Criança Feliz, que, sintomaticamente, tinha como embaixadora a primeira-dama Marcela Temer” (CORREA, 2019, p. 89). Esta, contribui para “banalizar” o trabalho profissional, a partir de uma simplificação que deixa transparecer suas concepções. “Quem ajuda os outros, muda histórias de vida. Por isso, fico feliz por colaborar com causas sociais do nosso país (Marcela Temer)” (AKERMAN, 2018, p. 5).

Uma última consideração a ser realizada pelo PCF refere-se aos conceitos de universalidade e intersetorialidade. Sobre a universalidade, Sposati (2017) afirma que esse princípio tem dois lados: a condição do cidadão como um sujeito de direitos e o dever do Estado de cumprir suas responsabilidades no âmbito do poder público. Porém, quando se atenta para a população atendida pelo programa, observa-se a escolha por um recorte etário que por mais que apresente o Marco Legal da Primeira Infância como base, acaba retirando a expectativa de direito de todas as crianças em situação de vulnerabilidade, fragmento a infância em 0 a 3 anos e deixando de cumprir esse princípio de universalidade defendido pela CF/88.

Essa condução não se configura como um simples jogo de semântica, mas de decisões políticas que podem desconstruir a ideia de núcleo familiar desenhada a partir da CF/88 e enfraquecer o ECA na defesa integral dos direitos da infância. Ademais, essa fragmentação pode implicar o não reconhecimento da prioridade absoluta para algumas faixas etárias da infância. (SPOSATI, 2017, p. 531)

Sobre a intersetorialidade prevista no programa, destaca-se como positivo a previsão de ações conjuntas entre diferentes áreas como a Assistência Social, Saúde, Educação, Cultura, Direitos Humanos, entre outras, para a promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o período da gestação. Devemos reconhecer que esses esforços intersetoriais é um grande avanço, e também é relevante destacar que, por mais que as críticas que observamos no programa sejam contundentes, propostas de políticas públicas voltadas para a primeira infância que possuem ações não “centralizadas” apenas na Educação, podem revelar que as crianças estão conquistando espaços significativos em outras áreas e que órgãos do Estado estão se

voltando a elas. Contudo, avalia-se que, para que a intersetorialidade no atendimento à infância seja de fato colocada em prática, são necessários recursos financeiros, investimentos públicos nos setores públicos e coordenações das ações, entre outros.

Considerações finais

No decorrer desse trabalho foi possível fazer uma breve apresentação do Programa Criança Feliz, destacando algumas de suas características, levando em consideração o histórico do atendimento à infância no Brasil, que foi permeado por diferentes concepções de infância, desafios e desdobramentos que culminaram em avanços como a promulgação da Educação Infantil como direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Acompanhando essa trajetória, que foi sendo ressignificada ao longo história, avaliou-se que o surgimento do PCF, ainda que tenha sido justificado como decorrência do Marco Legal da Primeira Infância, destacando-se a necessidade da intersetorialidade de políticas no atendimento à primeira infância no Brasil, aconteceu na contramão das políticas de valorização da Educação Infantil no Brasil, retomando uma perspectiva assistencialista e de desconsideração do protagonismo das famílias pobres.

Além disso, observa-se no PCF, concepções higienistas, de iniciativa de um primeiro damismo e que situa a saída da pobreza como uma responsabilidade individual (AKERMAN, 2018), transferindo às famílias pobres o encargo do cuidado e desconsiderando a necessidade de políticas públicas sociais, com disponibilização de equipamentos e serviços em diferentes áreas para a educação e cuidado integral das crianças. Dessa maneira, partindo do pressuposto que “ensinando” as famílias/mães a cuidarem de seus filhos é o suficiente, pode-se responsabilizá-las, no futuro, de seu possível fracasso, geralmente decorrentes de problemas estruturais, como os econômicos, políticos e sociais.

Dessa maneira, se uma boa educação infantil faz diferença na vida das crianças (CORREA, 2019), questionam-se as ações do PCF por entender que não possuem capacidade de abranger essa “boa educação” e fazer a diferença necessária e efetiva na vida das crianças e das famílias que mais precisam do Estado. Reforçar a ideia de que “apostar” no futuro da criança esteja, de certa forma, diretamente ligado a atividades para estimular o desenvolvimento infantil, limita a visão de desenvolvimento e desconsidera a influência do meio social e seus problemas, como citado anteriormente.

Por essas e outras razões, o Programa Criança Feliz precisa ser melhor analisado, tendo a necessidade de haver mais pesquisas e estudos aprofundados sobre ele, bem como o acompanhamento do uso dos recursos públicos empregados nesse programa e das ações que estão sendo executadas nas diferentes regiões.

Destaca-se, ainda, a importância da defesa da educação infantil no Brasil como direito das crianças e dever do Estado, estando regulamentada pela CF/88 e outras legislações

infraconstitucionais que determinam a oferta de creches e a pré-escolas com qualidade para todos. O cumprimento dos objetivos Educação Infantil, que incluem o desenvolvimento integral das crianças, por meio da promoção das interações e brincadeiras como eixos curriculares norteadores dessa etapa da educação, exige a atuação de professores qualificados, espaços adequados, alimentação saudável, segurança, proposta pedagógica que valoriza a comunidade e a criança como produtora de cultura. Para que tudo isso aconteça, é preciso investimento e valorização da educação infantil que deveria ser o “carro chefe” entre as políticas para a primeira infância, responsável por possibilitar perspectivas de um presente permeado de experiências que reconheçam as crianças como cidadãs, em detrimento de investimentos em programa precarizado e duvidoso como o PCF.

É na creche e na pré-escola onde se destacam as potencialidades do cuidar e educar. É na escola o lugar onde a criança deveria vivenciar uma prazerosa experiência humana nos seus primeiros anos de vida, como rodas de conversa, exploração de materiais, socialização, ampliação do seu repertório, desenvolvimento da oralidade, imaginação e todas as suas potencialidades, que se revelarão essenciais não somente para seu sucesso escolar no ensino fundamental, mas para sua atuação como cidadã na sociedade durante toda sua vida. Dessa maneira, conclui-se que os esforços do poder público não deveriam ser destinados para programas com abordagens higienistas e de caráter compensatório, mas sim para políticas intersetoriais que promovam atendimentos e serviços de garantia de direitos e múltiplas vivências que proporcionam o desenvolvimento integral das crianças, destacando-se a importância das instituições de educação infantil nesse processo.

Referências Bibliográficas

AKERMAN, Deborah. INFELIZ PROGRAMA: CRIANÇA FELIZ É AQUELA QUE VIVE EM FAMÍLIAS COM PROTEÇÃO SOCIAL. V Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão. Nov. 2018. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/1521/arquivos/1580620_apresentacao_revisada_CBP_Primeira_Infancia_no_SUAS_1.pdf. Acesso em: 04 Jun. 2020

BADINTER, Elisabeth. Os três atos do abandono. In: Um amor conquistado: O mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Editora: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL ESCOLA. **A história das creches.** Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm> >

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.869, de 5 de Outubro de 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.579, de 22 de Novembro de 2018.

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

CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. **Educação Contra A Barbárie**: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 83-89, maio 2019.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Oct. 2005

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social**: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.48.2009.tde-23092009-151933. Acesso em: 2020-06-04.

GLOBO. **Memória Globo.** Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/musicais-e-shows/ano-internacional-da-crianca/> > Acesso em: 04 Jun. 2020

CORREA, Cristia Rosineiri G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 21, núm. 3, 2017, pp. 379- 386. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-379.pdf>

GOVERNO FEDERAL. **Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-mulher-cndm> > Acesso em 04 Jun 2020

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL. **Educere**, Parana, v. 1, n. 12, p. 25825-25834, out. 2015.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobin e. Avanços, Retrocessos e impasse da política de educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 09, p. 12-31, dez. 1987.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do Mundo Feminino. In. SEVCENKO, Nicolau. (org.) História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Vol. 3.

MEDEIROS, Roberta Carneiro de. O discurso sobre a criança feliz: o governo da população infantil brasileira. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

MOTTA, Maria Cecília Amendola da. As ações da Organização Mundial para Educação Pré-escolar – OMEP/Brasil/Mato Grosso do Sul e suas contribuições para a educação infantil em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2003. 192p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em . acessos em 04 Jun 2020.

PEIXINHO, AML. A trajetória do programa nacional de alimentação escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. *Ciênc Saúde Colet.* 2013 [acesso 2020 jun 4]; 18(4):909-16. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. doi: 10.1590/S1413-81 232013000400002.

RODRIGUES, Flávia Sílvia; LIMA, Ana Loura Godinho. Instituições de assistência à infância no Brasil nas décadas de 1880 a 1960: Um estudo da legislação Federal. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7113.pdf>> Acesso em 04 Jun. 2020

ROUSSEAU, J.J. Emílio, ou Da Educação (Livro Primeiro). São Paulo: Martins Fontes, 1995.17

SPOSATI, A. Transitoriedade da felicidade da criança brasileira. IN: *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 130, p. 526-546, set./dez. 2017- Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n130/0101-6628-sssoc-130-0526.pdf>

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Assistência social em risco: conservadorismo e luta social por direitos. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 130, p. 487-506, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000300487&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 ago. 2020.

UNICEF. Sobre o UNICEF. Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef> > Acesso em 04 Jun. 2020