

# Redes de proteção à infância: Ampliando a noção de cuidado na educação infantil<sup>1</sup>

Giorgia Fabiana Vieira dos Santos  
Jane Felipe

## Resumo

O presente artigo apresenta as análises feitas a partir de pesquisa qualitativa, realizada no município de Canoas (RS), sobre algumas dinâmicas da interlocução da educação infantil e as diferentes instâncias componentes da Rede de Proteção à Infância, bem como aborda a dimensão protetiva do cuidado em relação à noção de cuidar/educar na educação infantil, ampliando o conceito de cuidar para algo que está além das lidas de saúde, higiene e alimentação. Para isso, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e de conteúdos disponíveis no portal do Ministério da Educação, bem como foram coletados os dados relativos a aspectos gerais do referido município, inter-relacionando os dados com vistas a compreender o funcionamento dos mecanismos que garantem a proteção à criança. É possível afirmar que a dimensão da proteção integral à criança não está ainda consolidada, embora na trajetória histórica da educação infantil na cidade é possível observar avanços na melhoria da qualidade e quantidade de atendimento ofertado.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Infâncias. Redes de proteção.

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FAGED/UFRGS – MEC intitulado *Redes de proteção à infância: ampliando a noção de cuidado na educação infantil*, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Felipe.

Este artigo apresenta as análises feitas a partir da pesquisa sobre algumas dinâmicas da interlocução da educação infantil, no município de Canoas (RS), com diferentes instâncias componentes da Rede de Proteção à Infância, bem como aborda a dimensão protetiva do cuidado em relação ao cuidar/educar na educação infantil, ampliando a noção do conceito de cuidar para algo que está além das lidas de saúde, higiene e alimentação.

Se hoje se fala em diferentes infâncias, até o século XVII as crianças não possuíam a devida atenção quanto às suas especificidades, pois não havia a preocupação de pensar sobre elas, teorizando sobre essa fase da vida (ARIÈS, 1981). Eram tratadas como miniaturas adultas, sem que se respeitassem suas reais necessidades e modos de ser e estar no mundo. Somente em meados do século XVIII começa-se a perceber e a pensar sobre a infância como a conhecíamos até pouco tempo: as crianças seriam seres puros, frágeis, necessitados de atenção e proteção.

Nessa época o Brasil, cuja colonização por Portugal ocorrera no século XVI, inspirava-se nos conceitos e atitudes vigentes na Europa Ocidental no concernente a diversos assuntos, principalmente a educação: “as creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

As práticas assistencialistas voltadas para o atendimento de crianças em creches, com vistas a liberar a mãe para o mercado de trabalho, eram sustentadas principalmente nos cuidados puerpérios, enquanto nas classes sociais mais abastadas as crianças em idade pré-escolar recebiam atendimento precipuamente educacional (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Na atualidade, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que o atendimento infantil institucional deve contemplar cuidado e educação indissociavelmente, de 0 a 5 anos (BRASIL, 2009), percebe-se claramente, em muitas práticas dos profissionais de educação infantil, a busca de uma identidade maior apenas com o que se considera educação, desvinculando-a do cuidado, atribuindo aos cuidados um cunho menos nobre e importante, remetendo à ligação histórica da educação infantil com a assistência social e a saúde.

Anteriormente às Diretrizes, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao instituir a criança como sujeito de direitos, desencadeou o planejamento e a

execução de uma série de medidas para proteger integralmente esta faixa etária, entre elas, a criação do Sistema de Garantia de Direitos (KONZEN, 2000), que conta com a colaboração da escola para identificar e encaminhar casos de violações de direitos infantis dentro de seu espectro de atuação, bem como coibir práticas escolares que originem ou sustentem a violência em suas variadas manifestações e possíveis agentes.

Pensar no papel da escola como agente protetivo, inserido numa Rede de Proteção, causa estupefação ante a violência institucional ainda verificada em tempos atuais. A maneira como alguns hábitos têm se perpetuado porque foram naturalizados com o passar dos anos torna difícil erradicá-los, pois estão plantados dentro das escolas infantis, vinculados às práticas cotidianas. Muitos casos sabidos ou suspeitos de abusos e outras violências cometidas contra as crianças passam despercebidos ou são coniventemente silenciados, e procedimentos como castigos físicos, ameaças, humilhações, privação de direitos – como brincar, por exemplo, normalmente utilizado como moeda de barganha para condicionar e conter as crianças – ainda fazem parte do atendimento institucional educativo infantil.

Assumir o cuidado, em todos os seus espectros, como ato indissociável do educar na escola infantil, contemporaneamente, pode significar a chance de oferecer acesso a uma proteção efetiva para muitas crianças e famílias em situação de risco e vulnerabilidade social, uma vez que, com frequência, a escola acaba por tornar-se o único ponto de apoio dentro do Sistema de Garantias acessível para este público.

## Aspectos metodológicos da pesquisa

Trata-se de pesquisa qualitativa através da qual se buscou aferir, no âmbito da educação, o que se entendia por cuidado e como, no município de Canoas, com vistas a um redimensionamento da perspectiva do que seja cuidar, as escolas municipais de educação infantil têm se inscrito na Rede de Proteção à Infância.

Utilizou-se de pesquisa bibliográfica e de conteúdos disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC)<sup>2</sup>, principalmente no *link* da biblioteca Domínio Público. Na sequência desta pesquisa, facilitada pela disponibilização

---

2 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 01 fev. 2014.

virtual de informações, foram coletados dados relativos a aspectos gerais do referido município, inter-relacionando-os com vistas a compreender, então, o funcionamento dos mecanismos que garantem a proteção à criança, do ponto de vista ampliado do cuidar, no município em questão, à luz do que determinam as legislações vigentes.

## **O cuidado associado à educação como conquista de direitos na perspectiva histórica**

A construção do conceito de indissociabilidade entre cuidar e educar na educação infantil é atrelada à concepção do que é ser criança e suas especificidades, algo que se constitui no tempo, marcado por avanços e retrocessos, principalmente neste âmbito da educação.

A indissociabilidade entre cuidar e educar faz parte de todos os níveis de ensino, mas na educação infantil isto fica mais evidente devido às peculiaridades desta faixa etária. Tal relação se desenha no tempo, ora projetando os aspectos ditos de cuidado, ora os ditos educativos, conforme a proposta de atendimento organizada dentro de cada programa de governo que se sucede neste país.

Saviani (2003), ao relacionar educação à política, aponta que a competência técnica, termo empregado por ele para definir a habilidade de conhecer e saber fazer, é orientada pelo compromisso político. Ou seja, a educação se torna alvo de constantes reformulações, identificando-se com este ou aquele modo de pensá-la, de acordo com os responsáveis por esta pasta a cada governo que assume a administração nos três níveis – federal, estadual e municipal.

A primeira iniciativa de ações que integrassem o cuidar e o educar crianças pequenas ocorreu no âmbito privado, em 1880, com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, no Rio de Janeiro, de propriedade do pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho.

O Instituto apresentava uma perspectiva de ações integradas, que envolviam assistência, saúde e educação das crianças, e tinha uma série ampla e diversificada de atribuições (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 19):

- (a) atender aos menores de 8 anos, (b) elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, (c) regular o serviço das amas de leite, (d) velar pelos menores trabalhadores e criminosos, (e) atender as crianças pobres, doentes,

defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, (f) criar maternidades, creches e jardins de infância.

Por se tratar de um projeto muito complexo, envolvendo apoio governamental e caridade social, a proposta institucional do médico não vingou, embora tenha contribuído para realizar pesquisas e estabelecer normas sobre o atendimento à infância brasileira.

Desde então, a educação de crianças de 0 a 5 anos no Brasil passou por uma série de reformulações e convênios, entre os quais destacam-se: a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), instituído em 1940, pertencente ao Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável pelos assuntos relativos à maternidade, infância e adolescência; a criação do Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP) em 1953 e, neste mesmo ano, a separação ministerial entre Educação e Saúde, ficando esta segunda com a lotação do DNCr (BRASIL, 2011); a criação, em 1974, do Serviço de Educação Pré-Escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental – primeira vez que a educação infantil está subordinada à área da educação especificamente –, posteriormente transformado em Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) e finalmente estruturado como Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), atualmente lotada na Secretaria de Educação Básica.

A Constituição Federal de 1988, com suas posteriores regulamentações – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, modificou radicalmente tudo o que se fazia e pensava acerca da infância, elegendo as crianças como sujeitos de direitos e prioridade absoluta. Tal fato desencadeou um reordenamento jurídico, conceitual e operacional no intuito de garantir a manutenção do direito adquirido.

A “constituição cidadã”, como ficou conhecida, recebeu esta alcunha devido ao momento histórico, de revisão e restituição de direitos civis e políticos suprimidos durante o governo militar e pela participação de vários segmentos na contribuição à construção das determinações estabelecidas. Além da vinculação ao contexto histórico, a lei maior tem a expressão máxima de seu comprometimento com a cidadania manifestada no lugar a que agora alçou a criança, visto que dali por diante passava a ser ela, a criança, primeiro item da

lista de prioridades absolutas, sujeito de direitos, cidadã (BRASIL, 1988, art. 227, *caput*):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir do reordenamento demandado pelo novo contexto legal, surge o Sistema de Garantias de Direitos (SGD), do qual a escola não só faz parte, mas tem papel de suma importância, por representar política pública continuada, com espaço privilegiado para a detecção de diferentes tipos de problemas relacionados à criança, desde dificuldades de aprendizagem até violências e/ou abusos cometidos contra elas.

Da mesma maneira que as questões políticas, administrativas e legais interferem nos rumos da educação, diversas áreas do saber, como a Psicologia do Desenvolvimento, a Antropologia e a Filosofia, vêm trazendo suas respectivas colaborações técnico-científicas para as discussões e tomadas de decisão, com suas perspectivas e enfoques diferentes, o que tem auxiliado a compreender melhor a criança e elaborar diretrizes para dar conta do complexo universo infantil, principalmente porque evidenciam a criança como ser em desenvolvimento, por isso passivo de cuidados específicos, mas potente e capaz, por isso demandante de educação sistemática e *cuidadosamente* pensada e (re)organizada com vistas a atendê-la em sua integralidade a cada tempo, espaço e contexto onde estiver inserida. Nesse sentido, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999, contribuiu para ratificar a posição da educação infantil no cenário educativo.

Posteriormente, no ano de 2008, um convênio de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) dá início a uma série de estudos e debates sobre o currículo na educação infantil, produzindo alguns documentos, entre eles o relatório do programa intitulado *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão*

sobre as orientações curriculares. Estes e outros subsídios contaram com a participação de diversos segmentos e atores sociais.

As contribuições advindas das discussões travadas foram sintetizadas e, após, os trâmites regulares compuseram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Este documento é, na atualidade, a mais importante referência para o atendimento nos estabelecimentos de educação infantil, uma vez que entre seus objetivos está o de orientar as políticas públicas e propostas pedagógicas e curriculares na educação infantil, cuja oferta deve contemplar o cuidar e o educar indissociavelmente, agora assumido com todas as letras.

Também em 2009, o Ministério da Educação lança a publicação intitulada *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, com o objetivo de fornecer subsídios para que escolas infantis dialoguem com suas respectivas comunidades escolares avaliando a qualidade da educação ofertada nestes estabelecimentos para a proposição de planos de ação visando corrigir os problemas detectados.

O conteúdo, que diz respeito à avaliação institucional apresentada nos indicadores, está dividido em sete dimensões cuja consolidação das boas práticas listadas aponta para uma escola infantil de qualidade. São estas dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009a).

## **O cuidado previsto no Sistema de Garantias e nas Redes de Proteção à Infância**

Assim como é importante reconhecer o percurso da concepção de indissociabilidade do cuidar/educar no cenário nacional, também se faz necessário, nesta investigação, estabelecer sua relação com o surgimento das Redes de Proteção à Infância desde seus primórdios no Brasil.

Na literatura jurídica, os termos Redes de Atendimento, Redes de Proteção à Infância ou apenas Redes de Proteção têm um mesmo significado e vinculação a outro termo: Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Na presente pesquisa, partiu-se da perspectiva adotada por Konzen et al.

(2000, p. 114) em dissertação sobre as mudanças legais que municipalizaram o cuidado com a infância:

Aliado à regionalização do atendimento, o trabalho a ser desenvolvido pelos atores deve ser articulado e organizado num conjunto de sistema ou rede, impedindo a iniciativa isolada ou fragmentada.

Nesse contexto, surge a Rede de Proteção, que, no Sistema de Garantias estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, compõe-se de conexões entre organizações, embora seu funcionamento seja calcado em relações interpessoais. Assim, quando se falar em “Sistema de Garantias” entende-se aquele conjunto de serviços de atendimento previstos na lei, enquanto que a “Rede de Proteção” materializa-se por intermédio do conjunto de organizações interligadas no momento da prestação daquele serviço.

Sob esta ótica, Sistema de Garantias e Rede de Proteção são duas interfaces do mesmo serviço (*lato sensu*): o primeiro diz respeito à estrutura e ao funcionamento estabelecidos em lei e o segundo se efetiva quando necessário e disponível, na medida da demanda específica de cada caso (*stricto sensu*).

Situando as escolas de educação infantil neste panorama, verificou-se que no Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente estes órgãos estão na vanguarda do atendimento, como política pública que representam, vinculando-se a determinada Rede de Proteção quando partícipes de situações que lhes convocam a prestar serviços especializados, como detecção de situações de violações de direitos infantis e encaminhamentos a outros setores que abarquem funções não atribuídas à escola quando destas situações.

Dezesseis anos depois da publicação do ECA, a Resolução nº 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) veio dispor sobre o fortalecimento do Sistema de Garantias. Em seu primeiro artigo, a resolução explicita que o Sistema de Garantias de Direitos é constituído através de parceria articulada e integrada entre a esfera pública e sociedade civil, “na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente” (BRASIL, 2006, art. 1), em todos os níveis administrativos:

municipal, estadual e federal. Prevê ainda a Resolução que esse Sistema precisa articular-se com todos os sistemas de operacionalização de políticas públicas, como saúde, educação, assistência social, trabalho, entre outros.

Dentro do Sistema, duas instâncias têm função estratégica ao zelar pelo cumprimento dos direitos estabelecidos em lei para crianças e adolescentes: o Conselho Tutelar e o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, ambos previstos no ECA. O Conselho Tutelar é um órgão não jurisdicional que atua na esfera municipal, enquanto o Conselho de Direitos possui referência em todas as esferas. Tais conselhos são órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, devendo trabalhar articuladamente com outros conselhos, como o de Educação, da Saúde, do Desenvolvimento Social, entre outros.

Os conselhos de direitos são formados paritariamente por representantes governamentais e não governamentais, atendendo ao disposto no artigo 88 do ECA (BRASIL, 1990), e seus membros atuam de maneira não remunerada, em função considerada de interesse público relevante.

A importância dos diferentes conselhos existentes trabalharem de maneira articulada levou a atual administração do município de Canoas, no ano de 2010, a reunir os trinta conselhos ali existentes num único local, a Casa dos Conselhos, constituindo-se numa das ferramentas disponíveis na cidade para participação da sociedade civil na organização e no fortalecimento de políticas públicas. Entre os reunidos, estão o Conselho de Educação e o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (Comdica).

## **Considerações sobre a cidade de Canoas (RS)**

O município de Canoas<sup>3</sup> teve decretada sua emancipação política no ano de 1939. É constituído, na atualidade, somente por áreas urbanas. Possui o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do Rio Grande do Sul, a maior população da região metropolitana de Porto Alegre e taxa de alfabetização de 97,39%.

A segunda maior rede de ensino do estado contabiliza, somente em escolas públicas municipais, 43 escolas de ensino fundamental e 32 escolas de educação infantil, além de escolas particulares e conveniadas. A cidade conta também com três universidades particulares e um instituto técnico federal.

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis no link Legislação Municipal em: <<http://www.canoas.rs.gov.br>> Acesso em: 01 fev. 2014.

A maioria das habitações é abastecida por água tratada e energia elétrica, mas ainda há muitos problemas de infraestrutura, com quantidade significativa de habitações irregulares, falta de saneamento básico e vias de chão batido. O lixo normalmente é recolhido e algumas zonas possuem, inclusive, coleta seletiva.

Áreas de lazer públicas são numerosas e geralmente bem cuidadas, entre praças e parques. Moradores de diferentes níveis socioeconômicos coexistem na cidade de Canoas, e se pode identificar claramente algumas zonas nobres e outras de alto risco social e pobreza extrema.

Quanto à administração pública da cidade, na presente pesquisa é importante verificar o *status* que as políticas de atendimento à infância possuem na organização estrutural administrativa municipal. Nesta estrutura, a educação infantil possui um departamento próprio, lotado na Secretaria Municipal de Educação (SME).

Além da SME, a única instância que faz referência à infância na nomenclatura de seus serviços é a Secretaria da Saúde, que possui em seu quadro uma Equipe da Unidade de Saúde Mental Infância, Adolescente e Família e uma Unidade com sua Equipe de Serviço de Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, responsáveis, entre outras coisas, pelo suporte dado ao Depoimento Sem Dano.<sup>4</sup> O município conta ainda com dois conselhos tutelares – Conselho Tutelar Microrregião I e Conselho Tutelar Microrregião II –, cada qual com sua sede, obedecendo ao estabelecido no ECA, que determina, em seu artigo 132, como regra geral, a criação de um conselho tutelar para cada 200 mil habitantes (BRASIL, 1990).

## O atendimento à infância e suas articulações no município de Canoas

Canoas é um dos maiores municípios do estado em termos demográficos.<sup>5</sup> Por seu volume populacional, o município está entre os que possuem maior dificuldade na oferta de vagas demandadas para a educação infantil, con-

---

4 Situação em que a criança vitimada por abusos e/ou violência presta depoimento judicial em ambiente diverso da sala de audiências, acompanhada por profissional que mediará as perguntas por via eletrônica.

5 Conforme site oficial da Prefeitura de Canoas, no *link* Canoas em Dados, disponível em: <<http://canoas.rs.gov.br/site/home/pagina/id/91>> Acesso em: 16 jan. 2014.

forme aponta o Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS) em seu relatório anual intitulado *Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul*.<sup>6</sup>

O relatório publicado pelo TCE no final de 2013, contendo o levantamento de dados relativos à demanda e oferta de vagas na educação infantil referentes ao ano de 2012 nos 496 municípios gaúchos, situa a cidade de Canoas na 453ª posição, com 14,74% de atendimento às crianças com idade para creche e 37,72% para a faixa etária da pré-escola, perfazendo uma média de atendimento a 22,44% das crianças com idade de 0 a 5 anos. O documento revela também que, para cumprir a meta de atendimento a 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade estipulada pelo Plano Nacional de Educação, é necessária a criação de 6.187 vagas, enquanto, para atingir a universalização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos prevista até 2016, conforme o determinado na Emenda Constitucional nº 59/2009, 5.511 novas vagas precisam ser abertas.

Entre as medidas aplicadas na tentativa de minimizar o problema da falta de vagas para a educação infantil da referida cidade está o estabelecimento de convênios com instituições filantrópicas ou mesmo particulares, nestas últimas via compra de vagas. O Ministério Público da cidade vem impetrando ações individuais contra o município na exigibilidade do previsto em lei – a educação como direito da criança –, procurando assegurar às famílias que o acionam a vaga solicitada.

A maneira usual de conquistar-se uma vaga para criança em escola municipal de educação infantil em Canoas é fazendo a inscrição no período estipulado pela Secretaria Municipal de Educação. Este processo é realizado anualmente, mas em geral as filas de espera das listas sorteadas se acumulam, em função da demanda ser maior que a oferta, iniciando a chamada do próximo sorteio apenas após concluir a chamada do sorteio anterior.

As primeiras creches municipais foram construídas no início da década de 80, para atender às mães que necessitavam trabalhar e pleiteavam junto à administração pública este benefício. A estrutura física usual para as construções desta época era assemelhada a uma casa grande, dotada de salas para turmas, banheiros coletivos e berçário com lactário, atendendo a partir de três turmas, conforme a capacidade do prédio, compostas de crianças com idades de 0 a 7 anos. Eram consideradas unidades de assistência ao menor, muitas delas cons-

---

6 O relatório mais recente data de novembro de 2013, relativo ao atendimento no ano de 2012, disponível em: <[http://tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias\\_internet/Relatorios/Radiografia\\_Educacao\\_Infantil2013.pdf](http://tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/Relatorios/Radiografia_Educacao_Infantil2013.pdf)> Acesso em: 16 fev. 2014.

truídas em convênio com a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). Algumas unidades atendiam também turmas em regime extraclasse, em turno inverso ao escolar, com alunos de 7 a 14 anos.

Nos anos 90, os projetos arquitetônicos incluíram itens como refeitório e saguão, mas não estavam muito distantes da fachada que remetia a uma casa. A partir de 2008, as escolas construídas foram projetadas com vistas a dar outros contornos aos prédios, com amplos espaços coletivos cobertos, sala de professores, sala múltipla. Com a vigência da LDBEN, cursos, oficinas, reuniões e formações em serviço foram oferecidos para instrumentalizar os profissionais que atendiam às crianças neste novo contexto.

Ao final do prazo para a incorporação das creches aos sistemas municipais de ensino, em dezembro do ano 2000, estas ficaram subordinadas à Secretaria da Educação, e não mais à Secretaria da Saúde e Assistência Social, e passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil, apenas para efeitos legais, já que não havia consonância integral quanto a aspectos que caracterizassem estes espaços efetivamente como a denominação assim o determinava a partir dali.

Desde então, ações de qualificação docente, administrativa e estrutural vêm sendo realizadas no referido município, mas o trabalho em rede preconizado pela legislação para amparar e proteger as crianças não se efetiva plenamente, conforme se verifica a seguir.

## **O cuidado, a escola infantil e a rede de proteção**

No ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Canoas criou o Manual de Fluxos e Procedimentos da Rede de Atendimento Social (CANOAS, 2013), uma proposta de padronizar procedimentos relativos ao papel da escola frente às violações de direitos contra crianças e adolescentes. Tal iniciativa se constitui em uma importante estratégia para o combate à violência, uma vez que, em muitos outros municípios, as escolas não possuem um procedimento padrão, acarretando, muitas vezes, atitudes equivocadas frente à violência. É importante, em relação a este tema, que professores ou direção não tomem atitudes isoladas, mas que possam estar respaldados pela rede, que deve adotar encaminhamentos padronizados.

Embora a referida cidade possua dois Conselhos Tutelares, em função da estrutura e atribuições destes, dos crescentes casos de violações de direitos e de todo o aparato disponível para denunciar e apurar as denúncias feitas (redes sociais, números telefônicos, e-mail, etc.), este órgão não consegue cumprir integralmente o que lhe é designado, acabando, aparentemente, por selecionar encaminhamentos necessários de acordo com seu grau de urgência, preterindo o atendimento a casos considerados mais simples e protelando seus encaminhamentos pertinentes. O volume de trabalho demandado relativo às atribuições do conselho tutelar ultrapassa sua capacidade de funcionamento, o que pode causar um prejuízo inestimável para inúmeras crianças.

O relatório do projeto Práticas Cotidianas na Educação Infantil traz uma contribuição preciosa para a ampliação do conceito de cuidado, estimando outros vieses a que este ato se refere (BRASIL, 2009, p. 68-69):

Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.

Todas essas possibilidades incrementam o trabalho na escola infantil e exigem ainda mais conhecimento e responsabilidade do professor, que deve contemplar em seu planejamento tempos, espaços e meios para tratar as crianças de acordo com suas necessidades específicas, favorecendo a formação de competências para que elas aprendam a cuidar de si, mas também, numa perspectiva integrada e ampliada entre cuidar e educar, dar condições à criança para observar, explorar, pesquisar, indagar, produzir e apropriar-se da cultura em suas diferentes expressões enquanto se constitui como sujeito (BRASIL, 2009).

Mais do que simples atos mecânica e diariamente repetidos, propiciar que a criança aprenda sobre, com e nas experiências corporais que envolvem higiene e atendimento às necessidades fisiológicas é respeitar o direito da criança de se apropriar e manifestar em diferentes linguagens, sendo seu próprio corpo território para inúmeras e importantes descobertas.

Não se discute mais se a escola cuida e educa, pois isto já está posto e determinado, inclusive na legislação vigente, mas se discute *como* a escola pode cuidar e educar indissociavelmente a partir de sua proposta curricular, sem fragmentar ações.

Há muitas formas, inclusive sutis, de violar os direitos das crianças, cometendo-se violências contra seu bem-estar físico e psicológico, mas também lhe negando o que está previsto em lei ou permitindo que outrem lhe faça mal sem nada fazer quanto a isto. Infelizmente muitas destas práticas são naturalizadas e difíceis de serem erradicadas por conta de concepções distorcidas, principalmente sobre a relação de autoridade adulto/criança.

Conforme Silva (2000, p. 568), “quando são os próprios educadores os autores da prática de violência contra os educandos, no ambiente escolar, invocando o argumento de ‘correção’, ‘disciplina’, infligindo castigos corporais e psicológicos, inclusive impregnados de muita violência e crueldade”, causa maior perplexidade e estranheza o ato praticado, visto que a escola deve ser também agente protetivo dos direitos infantis.

Na história social da infância é possível encontrar registros de ações e concepções carregadas de extrema violência e injustiça contra as crianças, com a justificativa de que tais procedimentos serviam para protegê-la, e isto vem se perpetuando através dos tempos (SILVA, 2000).

Não se trata aqui somente de violência escancarada, como bater nas crianças, mas de uma série de sutilezas que se incorporam à rotina perversamente naturalizadas por concepções ultrapassadas, sendo apresentado no relatório do projeto Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 89):

Na educação infantil, por motivos diferentes, crianças são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas “para pensar” nas suas ações e na consequência delas, são postas em filas ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte

do adulto, são discriminadas por sua condição social, étnica, ou de gênero e não são atendidas em suas necessidades básicas de higiene, de espaço para brincar e de se sentirem emocionalmente apoiadas. Situações como essas são criminosas e não podem ser efetivadas nas escolas.

Outros hábitos perniciosos ainda comuns no atendimento institucional infantil são o estímulo ao medo – de bruxa, do escuro, de insetos, do professor “mais brabo” da escola e tantos outros possíveis. A retirada da criança de perto de seus colegas preferidos durante brincadeiras, atividades, refeições, bem como a permissão/omissão diante de *bullying* (deboches, chacotas, agressões físicas) por parte das crianças são mais algumas formas de violar os direitos infantis.

Não há como se responsabilizar pela vida sem incluir a proteção integral à criança como prioridade absoluta. A Constituição Federal de 1988 expressou no artigo 227 esta preocupação com as crianças, dando-lhes a condição de cidadãs. Referente a isso, aponta o Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009c, p. 9):

Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato sensu) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente.

Quando a legislação brasileira alçou a criança ao posto de cidadã, colocou entre seus direitos fundamentais e inalienáveis o acesso à educação de qualidade e vinculou a escola ao Sistema de Garantia de Direitos, convocando a educação a repensar seus princípios e diretrizes. Silva (2000, p. 569) declara sobre este novo panorama que a “mudança de mentalidade deve começar pela correta concepção de que educação não é só pedagogismo. É também direito. E com todo o *status* de direito fundamental”.

É necessário registrar a grande relevância das colaborações que a Pedagogia e ciências afins têm trazido para campo da educação, mas amplia-se seu espectro conceitual, na inferência de que a indissociabilidade entre cuidar e

educar também significa equidade na importância de cada um destes aspectos, embora possa haver uma desproporcionalidade aparente de volume nas suas ações específicas.

Assim, enquanto alimenta-se um bebê, mais do que cuidar de sua necessidade alimentar, no ato aparentemente mecânico está embutida a dimensão da proteção de direitos, o uso de diferentes linguagens para apropriar-se de conhecimento, os modos de alimentar-se culturalmente estabelecidos, o estímulo aos sentidos. Note-se que estes aspectos estão intrinsecamente vinculados à ação desenvolvida. Acresça-se a isto um planejamento cuidadoso, elaborado com vistas a agregar outros valores na organização desta rotina, e as potencialidades de exploração serão múltiplas. Ao incluir cuidados com a proteção no planejamento curricular, a escola se organiza de forma mais adequada para atender suas crianças. A escola que cuida protegendo ensina que a cidadania é um exercício possível.

## Conclusões

As escolas municipais de educação infantil em Canoas se inscrevem na Rede de Proteção num ordenamento jurídico, político e operacional. Quanto ao ordenamento jurídico, é possível verificar que a legislação municipal está em consonância com a federal no referente ao cumprimento de prazos, instituição de órgãos e conselhos para a promoção da defesa à infância.

No setor político identifica-se a preocupação com a infância através da organização administrativa do poder executivo e a adesão a diversos programas e captação de recursos para a oferta de educação infantil pública de qualidade, embora, pela densidade demográfica do município em questão, não esteja sendo possível a oferta de vagas na proporção demandada para esta faixa etária, o que vem sido apontado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul e Ministério Público.

Em relação às medidas operacionais, verifica-se extensa problemática, uma vez que as escolas infantis não conseguem afinar, junto ao Conselho Tutelar e demais órgãos de proteção vinculados ao sistema de garantias, real articulação no atendimento a cada caso. Tal situação acaba por colocar a escola infantil, muitas vezes, como único ponto de apoio no que deveria ser um trabalho em rede.

Por conta destas constatações e conclusões, é possível afirmar que a dimensão da proteção integral à criança não está ainda consolidada em Canoas, embora seja possível identificar, na trajetória histórica da educação infantil na cidade, bem como em sua configuração atual, avanços e progressos na melhoria da qualidade e quantidade de atendimento ofertado.

O direito assegurado de acesso à escola de qualidade representa, além do acesso, uma “possibilidade de vida. É uma promessa, por mais humilde que seja de um mundo melhor para cada criança, e a promessa da construção de um ser que possa mesmo transcender suas origens, e que se construa conforme seus mais elevados potenciais” (BEUST, 2000, p. 29-30).

Compreende-se, através desta pesquisa, que o Poder Público nas esferas executiva, legislativa e judiciária deve garantir nos níveis federal, estadual e municipal o cumprimento das leis de proteção à criança, mas é dever de todos, políticas públicas, instituições, sociedade civil e família, se articularem e mobilizarem para que isto se efetive.

As iniciativas para a garantia desta proteção, ainda que tímidas, representam grande avanço. Agregadas a estas iniciativas são necessários debates, formações, esclarecimentos. A noção ampliada do cuidado com vistas à proteção não pode ficar restrita ao conhecimento acadêmico e jurídico, mas, antes, deve ecoar dentro das escolas, em cada sala, no discurso de cada profissional que ali trabalha, bem como em toda a população.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BEUST, Luis Henrique. Ética, valores humanos e proteção à infância e juventude. In: KONZEN, Afonso Armando (org.). **Pela justiça na educação**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000, p. 18-65.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (Constituição de 1988). Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990.
- \_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009c.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/ UFRGS, 2009b.

\_\_\_\_\_. MS. **Gestões e gestores de políticas públicas de atenção à saúde da criança:** 70 anos de história. Série I. História da Saúde. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde/Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno, 2011. (Saúde da Criança 1).

\_\_\_\_\_. SDH/CONANDA. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006.** Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006.

CANOAS. SME. **Manual de fluxos e procedimentos da rede de proteção social.** Canoas: SME, 2013. (mimeo)

KONZEN, Afonso Armando. Conselho Tutelar, escola e família – parcerias em defesa do direito à educação. In: KONZEN, Afonso Armando (org.). **Pela justiça na educação.** Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000, p. 160-190.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pela justiça na educação.** Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Paulo Sérgio Frota e. Ato infracional praticado no ambiente escolar e as medidas socioeducativas. In: KONZEN, Afonso Armando (org.). **Pela justiça na educação.** Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000, p. 558-599.