

■ ARTIGOS

■ A criança em situação de risco e vulnerabilidade social: uma perspectiva de cuidado e educação da primeira infância

 *Maria Aparecida Camarano Martins **
*Patricia Lima Martins Pederiva ***

Resumo: Este artigo apresenta levantamento histórico desde o início da modernidade até os dias atuais, buscando desvelar a gênese da educação da criança em situação de risco e vulnerabilidade social, como também identificar as legislações a que estiveram sujeitas no decorrer desse período e que engendraram a instituição de políticas públicas calcadas em diferentes concepções de criança e de suas infâncias, concepções essas que se constituíram nos primeiros passos rumo ao reconhecimento da criança sujeito histórico de direitos na contemporaneidade. Esse reconhecimento vem impulsionando o desenvolvimento de programas governamentais que contemplem, entre outras abordagens, numa perspectiva de cuidado e educação, as especificidades da primeira infância, e por meio do fortalecimento das políticas públicas de atendimento voltadas à promoção do ser humano na sua integralidade. Essa perspectiva engendra ações intersetoriais e integradas voltadas à prevenção e à proteção integral das crianças e ao seu reconhecimento como seres humanos de possibilidades.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação infantil. Desenvolvimento integral. Vulnerabilidade social. História da infância.

* *Maria Aparecida Camarano Martins é graduada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal – AEUDF (1986), especialista em Psicopedagogia pela Universidade Veiga de Almeida –UVA (2005) e em Metodologia e Didática do Ensino pelas Faculdades Clarentianas – FC (1992), mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (2007), e doutoranda na Faculdade de Educação da UnB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - GEPPE/ FE/ PPGE/ UnB. Contato: aparecida.cida@gmail.com.*

** *Patricia Lima Martins Pederiva é licenciada em Música pela Universidade de Brasília – UnB (1987); especialista em Execução Musical pela UnB (2000), mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2005), e doutora em Educação pela UnB (2009). Tem Pós-Doutorado pelo Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UnB na Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem, Desenvolvimento e Subjetividade na Educação (EAPS), no Eixo de Pesquisa de Processos de Escolarização. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE). Contato: pat.pederiva@gmail.com.*

Considerações Iniciais

Falar hoje da criança em situação de risco e vulnerabilidade social é refletir sobre as diferentes concepções de infância e de criança que vêm se constituindo desde a Idade Média até os dias atuais, marcando assim seus primeiros passos em diferentes contextos e períodos históricos.

Essas concepções deliberadamente têm influenciado na contemporaneidade as políticas públicas voltadas às crianças de zero até seis anos de idade e legislações vigentes, dentre outras, a partir do que preceitua a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 227, regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no Art. 3º que instaura a proteção integral à criança e ao adolescente como prioridade absoluta, instituindo seus direitos fundamentais:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

As reflexões propostas se constituem, a partir do tratamento socialmente diferenciado e específico dedicado às crianças em diferentes períodos, conforme ressaltado por Tozoni-Reis (2002), tomando como referência os estudos de Ariès (1981), a partir da realidade europeia que imprimem desde a sociedade medieval, diferentes momentos históricos atrelados ao sentimento de infância e ao sentimento de família.

Diferentes períodos, diferentes concepções...

De acordo com Ariès (1981), enquanto no período medieval, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, e não existia o “sentimento de infância”, já no século XVII esse sentimento começa a ser incorporado ao cotidiano das famílias, abrindo espaço para que no século XVIII com a modernização das escolas e a valorização das crianças fossem criados espaços próprios para a sua educação (TOZONI- REIS, 2002).

Cabe ressaltar que segundo Kuhlmann Jr. (2004), esses estudos identificam a ausência do sentimento de infância até o fim do século XVII, período em que se deu início a um processo de mudança considerável, levando-se em conta que:

Por um lado, a escola substitui a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro, esta separação

ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre (KUHLMANN JR, 2004, p. 19).

Há de se considerar, no entanto, que no entendimento do referido autor essa é uma visão linear do desenvolvimento histórico apontada por Ariès (1981), e nesse aspecto,

(...) ganha um caráter ainda mais abstrato quando da sua transposição para outros contextos, (...). É o caso de estudos que pretendem identificar o desabrochar do sentimento de infância no Brasil do final do século XIX (...) os quais não consideram que os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como analisa Ariès, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadores nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina (KUHLMANN JR, 2004, p. 21-22) .

Ainda segundo o mesmo autor, “(...) no século XIX, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870” (KUHLMANN JR, 2004, p. 22). Nesse sentido, e considerando que o atendimento educacional no início da República destinava-se às crianças da classe dominante, infere-se desse contexto as evidências apontadas em relação ao sentimento de infância, que se desenvolveu inicialmente nas crianças oriundas das camadas superiores da sociedade, em detrimento das crianças pobres, fortalecendo ainda mais a busca pelo desvelamento da gênese da vulnerabilidade social e risco pessoal a que estão sujeitas essas crianças, ainda hoje. Entrever outras possibilidades que possam romper com essa lógica instituída, que parece impedir que essas crianças sejam reconhecidas como seres humanos de possibilidades, faz-se necessário, uma vez que, ainda persiste fortemente no imaginário social, essa criança como ser carente, ser de falta, condição social esta, forjada por um sistema excludente e opressor das classes dominantes, de uma infância subjugada ao trabalho forçado, marcada por sofrimentos, maus-tratos, negligência e abandono, que se intensificaram, desde os idos da Modernidade, século XIX, eminentemente, marcado pela abolição da escravatura e o advento da República.

Como nos lembra Müller (2007):

A data de 1888 é a da Abolição da escravatura no Brasil, e é a época também em que famílias, grupos ou pessoas individualmente, sem conhecimento escolar, com um valor social menor em relação a outros habitantes, passam a não ter o que comer, não ter o que vender, e ter a responsabilidade sobre suas vidas e de seus filhos. É uma das origens do nosso atual “menino de rua”. Fenômeno urbano, que cresceu junto com as cidades. Essas crianças eram trabalhadoras e seu lugar de viver era, muitas vezes, a rua (MÜLLER, 2007, p. 118).

Desde então, vivenciamos um período de transição muito conturbado na passagem de um Brasil Colonial, eminentemente agrícola, calcado em um regime escravista liderado por grandes proprietários de terra, ao apogeu de uma sociedade industrial que impulsionara, a partir da abolição da escravatura e com o advento da República, um crescimento urbano desordenado, sobretudo, ressaltando desse cenário a situação de risco e vulnerabilidade das crianças pobres e abandonadas, órfãs, indígenas ou negras e de seus familiares que viviam do trabalho escravo a buscarem emprego nas cidades e acabavam se submetendo a privações de toda natureza. Abandonadas à própria sorte acabavam se expondo a todo tipo de privação e trabalhos degradantes, o que muito contribuiu para o aumento considerável da mortalidade infantil no Brasil, quando se verifica o início do impulsionamento da criação de políticas sociais voltadas à proteção da infância pobre, sob responsabilidade do Estado. Vale ressaltar que até então, a grande maioria das iniciativas de assistência a essas demandas eram, em grande parte, advindas de empresas privadas com atendimento revestido de uma cultura assistencialista e filantrópica, sobretudo, da igreja, cujo regime de funcionamento seguia os mesmos moldes da clausura e a vida religiosa (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Num retrospecto desse período colonial fortemente marcado por influências médico-higienistas, considerando-se o alto índice de mortalidade infantil, atrelado às condições precárias de saúde e higiene a que se submetiam as crianças órfãs e abandonadas atendidas, ressaltamos a instituição das Rodas dos Expostos¹, instituições voltadas às crianças desvalidas que surgiram no Brasil por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia, e que tiveram uma duração considerável no nosso país, a última delas sendo extinta em 1950 na cidade de São Paulo.

O período é marcado pela existência de asilos e internatos e/ou orfanatos públicos e privados, e des- ses podemos inferir que se originaram os serviços de acolhimento de hoje que, tanto públicos, quanto privados, em sua maioria voltada ao atendimento das crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social, assim como também

impulsionaram o surgimento de instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas - hoje denominada Educação Infantil, expressão adotada no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996.

Deparamo-nos, a seguir, com um período em que se anunciava, à luz dos ideários da Revolução Francesa no século XIX, que já ecoavam entre nós, como ressaltado por Kuhlmann Jr. (2004), a intencionalidade de mudanças nos programas educacionais do mundo ocidental que buscariam se fundamentar no “progresso e civilização”, do qual evidenciamos o atendimento às crianças pobres ancorado em uma política de assistência e proteção aos menores do Brasil nos contextos dos asilos, internatos, orfanatos, ou qualquer outra denominação que se queira dar, antes praticamente, restrito às instituições religiosas que privilegiavam os ensinamentos de cunho religioso em detrimento do ensino “útil a si e à Pátria” (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Conforme nos esclarece as referidas autoras,

No século XIX – o chamado “século das luzes”, que, por influência do ideário da Revolução Francesa, progresso e civilização vão nortear os programas educacionais do mundo ocidental – os asilos para crianças pobres sofrem mudanças gradativas rumo à secularização da educação. Questiona-se o domínio do ensino religioso em detrimento do ensino “útil a si e à Pátria”, embora o primeiro nunca tenha deixado de fazer parte dos programas das instituições públicas. Percebido como garantia da transmissão dos preceitos morais, dos bons hábitos e das noções de ordem e hierarquia, nunca se cogitou seriamente em excluí-lo dos asilos e das escolas oficiais (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 24).

Não obstante, como as próprias autoras reconhecem, os ensinamentos religiosos assentados nos preceitos morais dos bons hábitos e das noções de ordem e hierarquia, nunca foram excluídos dessas instituições religiosas e tampouco das escolas públicas, pois tais ensinamentos estariam, também, contribuindo para que as crianças se tornassem dóceis e moldáveis a um sistema eminentemente marcado pelas desigualdades sociais e que, ainda hoje, vimos fortemente resistir em nosso país, apesar de um Estado que se diz laico.

Esses ensinamentos imprimiam ao Estado, já àquela época, a responsabilidade da educação da infância desvalida, com vistas ao enfrentamento dos problemas engendrados pelos processos de abolição da escravatura e proclamação da República já anunciados, iniciando-se nessa perspectiva um processo gradativo de mudanças daquele atendimento que redundaram na consolidação de projetos institucionais voltados à proteção e reabilitação das crianças desvalidas consubstanciados em uma nação republicana organizada em um complexo aparato médico-jurídico assistencial (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Aparato esse, de acordo com Rizzini (2008, p. 26), que se consubstanciava em práticas de “prevenção, educação, recuperação e repressão”, posto que

Em discurso caracterizado pela dualidade – ora em defesa da criança, ora em defesa da sociedade – estabelecem-se os objetivos para as funções acima: *de prevenção* (vigiar a criança, evitando a sua degradação, que contribuiria para a degeneração da sociedade); *de educação* (educar o pobre, moldando-o ao hábito do trabalho e treinando-o para que observe as regras do “bem-viver”); *de recuperação* (reeducar ou reabilitar o menor, percebido como vicioso, através do trabalho e da instrução, retirando-o das garras da criminalidade e tornando-o útil à sociedade); *de repressão* (conter o menor delinquente, impedindo que cause outros danos e visando a sua reabilitação, pelo trabalho). Em nome da manutenção da paz social e do futuro da nação, diversas instâncias de intervenção serão firmadas, de modo a classificar cada criança e colocá-la em seu devido lugar. Será da medicina (do corpo e da alma) o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. Caberá à justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição. A filantropia – substituta da antiga caridade – estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e desvalidos, em associação às ações públicas. A composição desses movimentos resultou na organização da Justiça e da Assistência (pública e privada) nas três primeiras décadas do século XX. Com discursos e práticas que nem sempre se harmonizavam entre si, a conexão jurídico – assistencial atuará visando um propósito comum: “salvar a criança” para transformar o Brasil (RIZZINI, 2008, p. 26-27).

Destaca-se desse contexto, dentre as práticas consubstanciadas em ações preventivas, educativas, repressoras e de recuperação no trato com essas crianças, que o trabalho nos pareceu a maior ocupação. Como bem lembrado por Rizzini (2008), essa lógica instituída, também entre elas, seria no intuito de adaptá-las desde cedo ao trabalho, considerada vantajosa a sua inserção no mundo do trabalho, o quanto antes possível, uma vez que,

Ao mesmo tempo em que o processo de acumulação capitalista absorvia vorazmente todo e qualquer braço e sem hesitar, o infantil, como apontou Marx, interessava acostumar a criança ao trabalho árduo como forma eficaz de mantê-la ocupada e conformada na luta exclusiva por sua subsistência (RIZZINI, 2008, p. 103).

Por um lado, desde cedo, as crianças pobres e desvalidas, já estariam fadadas à exploração de um sistema capitalista que as manteriam absorvidas nas atividades laborais e haveriam de se conformar com a luta inglória, voltada somente ao seu sustento. Além do que, apesar de se apregoar um discurso, ora em defesa da criança, ora da sociedade, todas essas práticas objetivavam um

só intento –em defesa da sociedade –consubstanciadas em ações de prevenção, cujo objetivo seria a não degeneração da sociedade, como também, as ações de recuperação que se voltavam à reeducação ou reabilitação do menor, com vistas a se tornarem úteis à sociedade.

Ademais, as ações repressivas voltadas à contenção do “menor delinquente”, também visavam não causar maiores danos à sociedade.

Como destacado por Rizzini (2008)

A análise das propostas de proteção à infância tendo em vista a defesa da sociedade, revela que o discurso da educação/reeducação, a despeito da magnanimidade de muitos dos nossos reformadores, longe de constituir um gesto de humanidade, na verdade, serviu de obstáculo à formação de uma consciência mais ampla de cidadania no país. Salientava-se que a criança deveria ser educada visando-se o futuro da nação; no entanto, tais palavras, transformadas em ação, revelavam que em se tratando da infância pobre, educar tinha por meta moldá-la para a submissão. O que pode ser lido como uma forma de manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos por demanda das relações de produção de cunho industrial capitalista.

O que nos chama atenção é justamente os objetivos a que se destinavam as ações no âmbito da educação voltadas às crianças pobres e abandonadas, ancoradas numa perspectiva modeladora e disciplinar e de aquisição do hábito do trabalho por meio de treinamento que as levassem ao cumprimento das regras do “bem-viver”, essas em consonância com uma ordem estabelecida em uma perspectiva desumanizadora que as qualificariam como o “ser menos”, como se configura o pensamento freireano, e nesse intento, a se submetem a práticas repressivas e reabilitadoras.

Também nos causa estranheza diante dessa conjuntura, a responsabilização atribuída a cada uma das instâncias conformadoras desse aparato médico-jurídico assistencial e que parece, ainda hoje, prevalecer em nossa sociedade, alijando desse processo a própria política educacional, destituindo-a assim, de toda e qualquer responsabilização diante das crianças pobres, despontando na linha de frente, uma política jurídico-assistencial calcada numa perspectiva de regulamentação da proteção, tanto da criança como da sociedade, bem como, designadas estavam para o atendimento aos pobres e desvalidos às entidades assistenciais.

Cabe ressaltar que as entidades filantrópicas surgiram como modelo assistencial em substituição ao modelo caritativo, fundamentadas nas ciências, com vistas a organizar a assistência social dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais impetradas no início do século XX no Brasil (MARCÍLIO, 2006). Alicerçada nas novas exigências, desponta naquele cenário, uma visão médico-higienista e saneadora da

sociedade, na qual a criança do “futuro da nação”, -necessitaria de maiores cuidados com o corpo e com a alma, daí se intensificando a atuação do Estado diretamente com as famílias no âmbito doméstico, a fim de orientá-las quanto à educação de seus filhos. Período em que as crianças que não pudessem ser cuidadas e educadas por suas famílias por serem consideradas incapazes, também ficariam sob a responsabilidade do Estado (RIZZINI, 2008).

Lembramo-nos desse período histórico que as instituições que atendiam as crianças pequenas, hoje compreendidas no âmbito da Educação Infantil, também se arvoraram,desse mesmo propósito assistencialista e médico-higienista, alicerçadas numa educação compensatória, modeladora e classificatória do ser humano para colocá-lo em seus lugares devidos, como anunciado, e que ainda hoje,reflete nos diferentes contextos educativos.

Concordando com Rizzini (2008), reconhecemos, também, que a opção por uma política jurídico-assistencial de atenção à infância em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade para todos, contribuiu, dentre outras questões, para que emergisse de todo esse processo uma infância, nas palavras de Rizzini (2008), dicotomizada, colocando de um lado as crianças que viviam sob os cuidados de seus familiares, e sendo reconhecidas crianças cidadãs, e do outro as crianças pobres e desvalidas sob a tutela do Estado, e regida por um Código de Menores instituído pela primeira vez em 1927, consolidando as leis de assistência e proteção aos menores.

Momento esse que significou às crianças pobres e desvalidas a sua condição de “menor”, conforme nos esclarece Rizzini, “(...) para designar a infância pobre – abandonada (material e moralmente) e delinquente. Ser menor era carecer de assistência, era sinônimo de pobreza, baixa moralidade e periculosidade” (2008, p. 134), denominação essa, discriminatória e excludente que as marginalizavam, colocando-as em condição de desigualdade perante as demais crianças, justamente por se priorizar uma política de assistência e de proteção aos menores, descolada de uma política educacional de acesso a todos, uma vez que

Certamente não interessava à elite que a população atingisse consciência de seus direitos, o que, no mínimo, dificultaria muito o exercício violento e arbitrário de controle sobre a maioria. Quando se afirmava que na criança estava o futuro da nação, entendeu-se que era mais importante “moldar” para manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos pela demanda de produção industrial capitalista (RIZZINI, 2008, p. 144).

Com esses propósitos, vimos erigir no decorrer daquele período, sob o manto da Justiça e da Assistência

pública e privada a implementação de políticas públicas de atenção aos menores pobres e abandonados e àqueles considerados delinquentes, cabendo lembrar,que muitas vezes, as próprias famílias buscavam o atendimento nessas instituições pela oportunidade que viam de seus filhos serem educados, além do que era uma possibilidade que buscavam para o provimento deles, muitas dessas famílias monoparentais sob a responsabilidade das mães que não tinham condições de criarem seus filhos (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Emergem desse contexto, integrando as políticas de segurança e assistência, os grandes internatos públicos e privados ladeados de muros altos, grades, sem a possibilidade de os internos terem acesso ao mundo externo, uma verdadeira clausura, que se fundam em um trabalho voltado à recuperação dos menores ditos “delinquentes”, a exemplo do Serviço de Atendimento ao Menor – SAM, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, do período Vargas.

Serviço esse que se manteve até o Período Militar em 1964, seguido posteriormente, por um atendimento a esses ‘menores’ calcado na Política Nacional de Bem-Estar do Menor, executada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (MERISSE, 1997; BAZILIO, 2003; RIZZINI, 2004; ROSEMBERG, 2006; NUNES, 2013).

Quando nos referimos anteriormente à política jurídico-assistencial de atenção à infância, evidenciando que ela fora consolidada em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade para todos, inferimos que de lados opostos se arregimentaram as crianças pobres e desvalidas sob a tutela do Estado e governadas pelo mesmo Código de Menores, instituído pela primeira vez em 1927, consolidando as leis de assistência e proteção. Código esse substituído em 10 de outubro de 1979, pela Lei nº 6.697, que expõe as famílias pobres à intervenção do Estado, estabelecendo-se, nessa lógica, a categoria “menor em situação irregular”. Ambas as situações, colocavam-nos às mãos do poder judiciário, estejam na condição “menores delinquentes”, a serem encaminhados às unidades de internação referenciadas anteriormente, ou então, na condição de “menores pobres e abandonados” atendidos na esfera da assistência e de proteção social.

Isto posto, evidencia-se entre as décadas de 1920 e de 1980, uma trama forjada pelos ideários de um Brasil República com suas normas “científicas” de regulação social circunscritos nos dois Códigos de Menores que estiveram em vigor naquele período, e regulavam as medidas instituídas no Serviço de Atendimento ao Menor – SAM, e posteriormente, com sua extinção, já em 1964 pelo governo militar, e respaldada por uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM,

e concomitantemente, as Fundações Estaduais de Bem Estar do menor – FEBEMs, cujo campo de atuação seria o atendimento dos menores abandonados que tivessem cometido algum ato infracional (MERISSE, 1997; BAZILIO, 2003).

Por outro lado, cabe-nos, também, enfatizar, mesmo que brevemente, as especificidades àquela época do atendimento infantil no âmbito da educação, visto que nos idos de 1940, assim como surge, o Serviço de Atendimento ao Menor – SAM, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores para atuar na área da infância, visando a um atendimento voltado ao “menor delinquente”, como já enfatizado. Emerge assim, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública a primeira instituição pública voltada ao atendimento da criança pequena e pobre no âmbito da esfera pública, a partir da criação do Departamento da Criança (DNCr), que durante 30 anos, foi o principal formulador da política oficial para a infância no Brasil. E teria sob sua responsabilidade, os programas destinados à proteção materno-infantil para atender as crianças oriundas de famílias pobres, obviamente, como já demonstrado, assentados em uma perspectiva, também, higienista (MERISSE, 1997; OLIVEIRA, 2002; NUNES, 2013).

Nessa configuração, foi criado no mesmo período, aos moldes do “primeiro damismo”², a Legião Brasileira de Assistência – LBA, com o propósito de operacionalizar, diretamente, alguns serviços do âmbito da assistência, como também, subsidiar técnico-financeiramente a implantação e manutenção de serviços voltados às crianças e às suas mães. Entidade essa que sobreviveu firmemente no período da ditadura e até o início dos anos 1990, ainda influenciava as políticas de assistência no nosso país.

Seguiram-se nesse percurso outras legislações específicas, com vistas a beneficiar tanto as crianças como seus familiares, como nos apontam Merisse (1997, p.43):

Sob influência do DNCr e do SAM, bem como em função das obrigações previstas pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT beneficiando a mulher trabalhadora, vamos encontrar, ao longo das décadas de 40 e 50, o surgimento de um grande número de creches. Mas não é verdade que a lei tenha sido devidamente cumprida. Ao contrário, ela foi muito desrespeitada. (...) Apesar disso, além de ter havido um estímulo à expansão da rede de creches, a CLT proporcionou o aparecimento da noção de que as creches constituíam um direito da mulher trabalhadora.

Legislações essas que, a nosso ver, apesar de anunciarem avanços, ainda se revestiam de um forte ranço assistencialista, compensatório e punitivo, também colocando nas mãos do poder judiciário os “menores delinquentes”, a serem encaminhados às unidades de

internação referenciadas anteriormente, ou então, na condição de “menores pobres e abandonados”, que estariam sendo de um lado atendidos na esfera da assistência e de proteção social, e de outro, no âmbito educacional caracterizando um atendimento pelas vias compensatórias, como enfatizado por Merisse (1997, p 46), “sob a ótica, da carência cultural, para resolver os problemas do fracasso escolar”.

Consideramos que ainda hoje, está muito presente no imaginário social, esse olhar vicioso e perverso implicando à criança em situação de risco e vulnerabilidade social de carência que supostamente a levaria a uma

(...) inaptidão generalizada: linguística, motora, social. Bem por isso as crianças pobres fracassavam na escola: eram incapazes, por força de suas inaptidões, de assimilar os ensinamentos e as informações transmitidas pelo sistema escolar. Com isso, a escola e a própria estrutura social como um todo eram poupadas em suas responsabilidades, que seriam convenientemente transferidas à própria “criança carente” (idem).

Outras questões poderiam ser exploradas desse contexto, reiterando o discurso da criança adjetivada “ser de falta”, “carente”, imprimindo-lhe assim, essa malfadada educação sob o viés compensatório, muito presente nas discussões e nas políticas engendradas, sobretudo na década de 1970, e quiçá, insistentemente resistindo nos dias de hoje e que muito contribuíram pelas vias do assistencialismo e da privação cultural, a ampliação do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade.

Período em que se deu início, no âmbito do próprio Ministério da Educação, a uma política educacional voltada às crianças de quatro a seis anos de idade, instituindo-se em 1974 o Serviço de Educação Pré-Escolar e no ano seguinte, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar, embora naquele mesmo período, em 1977, também se instituía no âmbito da LBA, portanto, no contexto da assistência o Projeto Casulo, programa nacional de educação pré-escolar de massa, mais sob o enfoque da mãe trabalhadora e de medidas de combate à desnutrição, bem numa perspectiva, também, compensatória (OLIVEIRA, 2002).

A essas, seguiram-se outras iniciativas no decorrer das décadas de 1980 e 1990,

(...) pela entrada em cena das Organizações Não Governamentais – ONGs; pelo desmonte que o Estado Brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento; pela participação da sociedade civil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (BAZILIO, 2003, p. 49).

Destacamos dessa fase o envolvimento dos movimentos sociais pela busca efetiva da melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo Estado aos menores

sob sua tutela e os que se encontravam na famigerada denominação “situação de carência”, ressaltando ainda, a luta pelas mulheres trabalhadoras no Movimento de Luta por Creches, em favor da ampliação do atendimento em creches, que como vimos, restringia-se, diferentemente das pré-escolas, ao âmbito da Assistência Social.

Evidenciamos, também, a participação da Sociedade Civil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e o seu reconhecimento como criança cidadã, sujeito de direitos, invalidando a dicotomização impressa anteriormente - *crianças cidadãs/menores desvalidos* - bem como as eximindo da situação irregular a que se propugnavam as legislações anteriores, voltando-nos, então, a nossa bandeira de luta pelo reconhecimento da criança sujeitos de direitos, de todas elas indistintamente, como absoluta prioridade, fazendo valer esses direitos, dos quais despontamos, alinhados numa perspectiva de integração às demais políticas de proteção integral à criança e ao adolescente em situação de risco e vulnerabilidade social, o direito à educação e à convivência familiar e comunitária.

Outros tempos, outras possibilidades...

Assim sendo, aproximamo-nos de outras lutas, de outras reivindicações e legislações específicas, subsidiadas por estudos e pesquisas na área que intensificaram a produção de documentos oficiais no âmbito da educação e da assistência, anunciando novos olhares, e intencionalidades que avançaram em relação às concepções de infância e de criança, constituídas ao longo do tempo, que se materializaram nesses distintos contextos relacionais, desde o viés caritativo, passando por uma visão assistencialista e filantrópica, marcadas fortemente pelas relações políticas, sociais e econômicas, que ainda hoje, coexistem com outras concepções ancoradas na luta pela efetivação dos direitos de toda a criança, indistintamente de sua condição socioeconômica. Ficando ainda mais evidenciado, o caráter educativo desse atendimento e que se pressupõe a perspectiva da inclusão a que esse processo busca, nas ações de cuidado e educação e a promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças.

Bem sintonizada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece no artigo 29, que a

Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Atualmente, mais que um espaço de guarda ou de preparação, teoricamente, as instituições de Educação Infantil (deveriam ter) uma função social e pedagógica específica, marcada pela relação de cuidado e educação das crianças consideradas sujeitos histórico-culturais.

Nesse sentido, suas vivências cotidianas se consubstanciam (ou deveriam) em experiências que possibilitem o desenvolvimento das crianças na sua integralidade, que as reconheça na sua cultura, compreenda e respeite sua realidade social, a partir das relações socialmente constituídas entre elas e seus pares e com os adultos, com a participação efetiva de todas nas escolhas e realização de atividades que emergem de seus interesses. Pressupõe-se então, nessa perspectiva, que o trabalho pedagógico movimenta os processos educativos.

Já é tempo de a educação assumir o seu papel protagonista na situação social do desenvolvimento humano dessas crianças, essa é a sua função social educativa, e nesse sentido, nos apropriamos de Vygotski para engendramos essa perspectiva, uma vez que, segundo o referido autor, “(...) a situação social do desenvolvimento é a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade” (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa), ou seja, refere-se ao processo de desenvolvimento de cada criança em particular, a partir das relações que ela estabelece com seus semelhantes na cultura.

Ainda, segundo Vygotski, “(...) não devemos esquecer que a situação social de desenvolvimento não é mais que o sistema de relações da criança de uma dada idade e a realidade social” (VYGOTSKI, 1996, p. 265, tradução nossa). E essas relações se consubstanciam ancoradas em diferentes concepções de criança e de infância. Nesse sentido, concordamos com Martinez (2018, p. 81), ao ressaltar, citando Martinez e Pederiva (2014, p. 85), que “(...) a concepção de infância e o lugar que a criança assume na sociedade não são alicerçados meramente em um fenômeno biológico, mas constituem-se com base na cultura, em práticas sociais e educativas estabelecidas ao longo da história da humanidade”.

Portanto, são essas as questões a que nos referimos ao levantarmos a bandeira em favor da criança em situação de risco e vulnerabilidade social numa perspectiva de cuidado e educação da primeira infância e na constituição de programas que contemplem, entre outras abordagens, as especificidades da primeira infância e as estratégias de intersetorialidade, considerando o fortalecimento das políticas públicas de atendimento de educação e assistência voltadas à promoção do desenvolvimento integral, à prevenção e à proteção contra toda forma de violência e opressão. ■

Notas

¹ Trata-se de um dispositivo em forma cilíndrica, dividido ao meio por uma divisória que fixado nos muros ou nas janelas das igrejas onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar, sem que o expositor fosse identificado (MARCÍLIO, 2006).

² Este termo refere-se às ações assistenciais realizadas por 'primeiras damas' (nota da autora).

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BAZILIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo; Cortez, 2003.

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

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e dá outras providências.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

_____. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil** – uma abordagem histórica. Porto alegre: Mediação, 2004.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. Cortez, São Paulo, 2006.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Eu fico com a pureza da resposta das crianças: a atividade musical na infância**. Curitiba. PR: CRV, 2014.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias Musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de Crianças e Infâncias** – registros, narrativas e vida privada. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) **Educação da infância: História e Política**. Niterói: Editora da UFF, 2013.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irmã. Focalizando a história recente: panorama e desafios. In: RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irmã. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ São Paulo: Loyola, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza**. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

VYGOTSKI, 1996. Vygotski, L. S.. El problema de la edad. En: L. S. Vygotski. **Obras Escogidas IV** (pp. 251-273). Madrid: Visor, 1996.