



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**ANTONELLA MARQUES NEVES**

**E ESSA FILA, SERÁ QUE ANDA?  
ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR)**

**CASCAVEL – PR  
2019**

**ANTONELLA MARQUES NEVES**

**E ESSA FILA, SERÁ QUE ANDA?  
ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, , para obtenção do título de Mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado - área de concentração Sociedade, Estado e Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tania Maria Rechia Schroeder

Coorientador: Tiago Leite

**CASCAVEL - PR  
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Neves, Antonella Marques  
E ESSA FILA, SERÁ QUE ANDA? : ACESSO À EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR) / Antonella Marques  
Neves; orientador(a), Tania Maria Rechia Schroeder;  
coorientador(a), Tiago Leite, 2019.  
115 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste  
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,  
Comunicação e Artes - Programa de Pós- Graduação em  
Educação, 2019.

1. Educação Infantil. 2. Direito 3. Acesso à Educação.  
4. Judicialização de vagas.  
I. Schroeder, Tania Maria Rechia . II. Leite, Tiago. III.  
Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65  
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110  
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

## ANTONELLA MARQUES NEVES

E ESSA FILA, SERÁ QUE ANDA? ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, AFROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

\_\_\_\_\_  
Orientador(a) - Tania Maria Rechia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

\_\_\_\_\_  
Claudia Barcelos de Moura Abreu

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

\_\_\_\_\_  
Fabio Lopes Alves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 27 de agosto de 2019

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que lutaram e continuam lutando para que todas as crianças tenham acesso a Educação de qualidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente a Deus, por ter me dado a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, iluminando meus passos até aqui.

Agradeço a minha família pelo incentivo e apoio, meu porto seguro em todos os momentos.

A todos os professores que passaram por mim nessa trajetória, deixando seu legado e fazendo com que eu pudesse aprimorar-me como pessoa e como profissional.

Em especial quero agradecer minha orientadora Tania Maria Rechia Schroeder, fonte de inspiração, sem ela nada disso seria possível, muito obrigada! Agradecer meu coorientador dotado de uma inteligência impar, o qual não se negou em me auxiliar sempre que lhe foi solicitado. Gratidão!

Por fim agradecer a todos colegas e amigos que estiveram comigo nessa caminhada, todos que colaboraram nesse percurso.

“Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para casar com o que eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar. Estas coisas fazem sofrer, mas o sofrimento passa. Se a vida, que é tudo, passa por fim, como não hão de passar o amor e a dor, e todas as mais coisas, que não são mais que partes da vida? [...]”

Fernando Pessoa

NEVES, Antonella Marques. **E essa fila, será que anda? Acesso à educação infantil no município de Cascavel (PR)**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como temática o acesso à Educação Infantil no município de Cascavel – PR. O objetivo foi o de compreender a aplicabilidade das normas constitucionais no tocante aos direitos à educação infantil. A pesquisa foi realizada em três momentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica abordaram-se os aspectos históricos e políticos das mudanças legislativas no que tange a educação infantil. Na pesquisa documental realizou-se uma análise de dados na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, Estado do Paraná sobre os registros de espera por vagas em CMEIS (fila de espera) com vistas a apresentar um diagnóstico do problema. A pesquisa de campo realizou-se por meio da análise dos números de pais das crianças que se encontram na fila de espera por vagas e, também, os que conseguiram recentemente vaga nos CMEIS na cidade de Cascavel pela via judicial. São apontadas questões referentes à eficácia das leis no âmbito da educação infantil no Município, assim como as expectativas em relação à educação infantil, analisando tanto a inserção da criança nos CMEIS quanto às condições de infraestrutura. A análise dos dados foi realizada com base nos princípios fenomenológicos, de descrição e análise dos dados relacionados ao acesso à Educação Infantil. Dentre os resultados encontrados, destacamos que a problemática abrange âmbito nacional com alternativas diferenciadas para a resolução dos problemas que estão longe de atender a real demanda. Em Cascavel as alternativas implementadas para o atendimento das demandas são as parcerias com ONGs, a transparência nas filas e a criação de novas vagas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Direito. Acesso à Educação. Judicialização de Vagas.



NEVES, Antonella Marques. **And this line, will it walk? Access to Early Childhood Education in the municipality of Cascavel (PR)**. 2019. 115 f. Dissertation (Master) - Postgraduate Program in Education, State University of Western Paraná - Unioeste, Cascavel, 2019.

## **ABSTRACT**

This research has as its theme the access to Early Childhood Education in the city of Cascavel - PR. The objective was to understand the applicability of constitutional norms regarding the rights to early childhood education. The research was carried out in three moments: bibliographic research, documentary research and field research. In the bibliographic research the historical and political aspects of the legislative changes regarding the kindergarten were approached. In the documentary research, a data analysis was carried out at the Municipal Secretariat of Education of Cascavel, State of Paraná on the records of waiting for vacancies in CMEIS (queue) with a view to presenting a diagnosis of the problem. The field research was carried out by analyzing the numbers of parents of children who are waiting in line for vacancies and also those who recently got a place at CMEIS in the city of Cascavel through the court. Questions will be raised regarding the effectiveness of laws in the area of early childhood education in the municipality, as well as expectations regarding early childhood education, analyzing both the inclusion of children in the CMEIS and the conditions of infrastructure. Data analysis was performed based on the phenomenological principles of data description and analysis related to access to early childhood education. Among the results found, we highlight that the problem covers the national scope with differentiated alternatives for solving problems that are far from meeting the real demand. In Cascavel the alternatives to meet the demands are partnerships with NGOs, transparency in queues and the creation of new vacancies.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Law. Access to Education. Judicialization of Vacancies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Ação De Descumprimento de Preceito Fundamental
ANAEI	Associação Nacional de Apoio a Educação Infantil
CADUN	Cadastro Único
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Lei do Plano Plurianacional
SEEC	Serviço de Estatísticas Educacionais
SESA	Secretaria de Saúde
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para A Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	15
<b>2.1</b>	<b>Da legislação infraconstitucional</b> .....	16
2.1.1	Do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8.069/1990 .....	17
2.1.2	Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96 .....	18
2.1.3	Plano Nacional De Educação (PNE) .....	24
<b>2.2</b>	<b>DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	29
2.2.1	<b>Evolução histórica da educação infantil</b> .....	29
2.2.2	<b>Educação infantil na cidade de cascavel – PR</b> .....	37
2.2.3	<b>Acesso aos centros municipais de educação infantil na cidade de Cascavel- PR</b> .....	52
<b>3</b>	<b>A (IN)ACESSIBILIDADE E A JUDICIALIZAÇÃO AO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	57
<b>3.1</b>	<b>Limitações a aplicabilidade do direito à educação infantil</b> .....	67
<b>3.2</b>	<b>Atuação do poder judiciário na efetivação do direito fundamental social à educação infantil</b> .....	74
<b>3.3</b>	<b>Consequências da fila – contexto social in loco</b> .....	78
<b>3.4</b>	<b>Dos participantes</b> .....	81
3.4.1	Dos pais: sentidos e vivências frente a falta de vagas .....	83
3.4.2	Síntese sobre as experiências acerca da falta de vagas em creches expostas pelos participantes .....	99
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106

## 1 INTRODUÇÃO

O direito a Educação Infantil antecede a Constituição Federal de 1988, porém ganhou cenário no Brasil como direito fundamental e dever do Estado o atendimento de crianças de 0 - 3 anos após a vigência da lei e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Embora tenham se passado mais de 30 anos de Constituição, ainda prepondera a grande dificuldade de fazer cumprir a norma, em específico cinge o presente tema à educação infantil, por inúmeras situações já identificadas, algumas serão exploradas na pesquisa, a começar pela indignação da população pela falta de vagas em CMEI, algumas dessas situações desaguam no judiciário diante da tentativa de salvaguardar direitos fundamentais previstos na Constituição, outras tantas seguem na fila à espera de uma vaga.

A sociedade organizada na tentativa de fazer cumprir a norma constituem ONGs, com finalidades filantrópicas no intuito de solucionar o problema, uma vez que a demanda na espera por vagas é crescente.

A ANAEI – Associação Nacional de Apoio a Educação infantil – ANOS DE OURO, fundada por mim, deu início em 2014 a um movimento de luta pelo direito ao acesso à educação infantil de qualidade problematizada nessa pesquisa. A associação foi criada, primeiramente, com o objetivo de acompanhar o atendimento do município de Cascavel-PR em relação às demandas por vagas na Educação infantil e instigar debates sobre a importância de uma educação infantil de qualidade.

De 2014 até a presente data foram realizados fóruns, entrevistas, eventos, audiências públicas, reuniões com entidades, lideranças, com intuito de proporcionar vagas em creches de qualidade para todas as crianças como prioridade para desenvolvimento.

Em meados de 2014, o número de crianças que estavam na fila aguardando por vaga nos CMEI no Município de Cascavel já era grande conduzindo os integrantes da ANAEI a realizarem injunções em vários segmentos com vistas a diminuir esse alarmante número. Nesse período foi criada uma lei municipal em Cascavel para controlar e acompanhar em um cadastro único todas as crianças que necessitavam de uma vaga. A lista de espera pública tornou o processo transparente impossibilitando, assim, que uma criança tirasse a vez de outra por algum tipo de

influência.

No entanto, em que pese às lutas empreendidas pela ANAEI, a alegação de falta de verbas continuava sendo um obstáculo para a oferta de vagas em número suficiente para todas as crianças do Município. Em vista disso, buscou-se variadas alternativas em políticas públicas, em parcerias públicas privadas e, ainda, em ações conjuntas com sociedades filantrópicas.

Somado a essa problemática, a alteração na LDB por meio da Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013 a qual instituiu a obrigatoriedade de oferta de ensino dos 04 aos 17 anos determinando a matrícula obrigatória aos 4 anos de idade na pré-escola agravou ainda mais o problema de vagas nos CMEI, mesmo que os municípios e o Estado tenham tido até o ano de 2016 para garantir a inclusão de todas as crianças. Tal mudança na legislação aumentou ainda mais a lista de espera na época.

Esta pesquisa problematiza a crescente lista de espera por vagas em CMEI no Município de Cascavel, no período de 2014 a 2018, bem como as determinações judiciais para a oferta de vagas e a qualidade da infraestrutura dos CMEI. Focalizaremos os bairros mais carentes de oferta de vagas no Município de Cascavel e quais as políticas públicas que vem sendo implementadas para a resolução do problema.

Os trabalhos realizados na ANAEI quanto à escuta e orientação aos pais em relação aos seus direitos em relação à matrícula de seus filhos vêm demonstrando, também, que a expectativa dos pais que mais vem se destacando é de apenas ter um lugar seguro para deixarem seus filhos enquanto trabalham. Não que isso seja um problema em si, pois é legítimo que se busque, primeiramente, um lugar seguro para os filhos ficarem enquanto trabalham, entretanto a despreocupação quanto às condições de um trabalho pedagógico de qualidade que contribua para o bom desenvolvimento cognitivo é uma questão que vem chamando a atenção dos integrantes da ANAEI.

A luta dos integrantes da ANAEI para o atendimento do direito às vagas vem esbarrando no orçamento público e a entrada via processos judiciais não solucionam todo o problema. Aliás, em algumas situações, se verificou o surgimento de outros problemas, como por ex, salas que comportam 20 crianças, mais professor e assistente, por determinações judiciais ficam com um número maior gerando alguns

transtornos relacionados ao conforto e viabilidade de um trabalho pedagógico de qualidade, piorando assim as condições de ensino ofertadas a todas as crianças dessas salas.

Com avanço histórico cultural e social, a Educação passou por transformações, também visíveis no campo do legislativo, executivo e judiciário, ao tratar o assunto Direito a Educação nota-se marcos históricos sociais que contribuíram para evolução obtida até então. Em constante mudança, pode-se dizer que as tendências e alterações sofridas no âmbito da Educação são basicamente oriundas do comportamento social.

Com intuito em explorar o tema na perspectiva de solucionar, ou achar caminhos alternativos que amenizem a situação dessas pessoas, a pesquisa se divide em quatro capítulos.

Destaca-se a motivação pessoal que me impulsionou a pesquisar sobre o tema da judicialização de vagas em CMEI e as experiências dos pais que aguardam nas filas por vagas em Cascavel, visando especialmente apreender quais seriam as dificuldades enfrentadas por essas pessoas em relação a falta de vaga.

A minha formação em direito instigou-me à pesquisa uma vez que a judicialização tem sido recorrente no campo da Educação como forma de resolução de problema, mas que, no entanto, trazem outros problemas relacionados à organização pedagógica no CMEI que merecem ser analisados.

Primeiramente, foi realizado estudo sobre educação infantil, como surge no Brasil, aspecto histórico e cultural percorrendo toda trajetória legislativa, abordando as leis infraconstitucionais em seu caráter evolutivo. Na sequencia, trata do direito a educação infantil no contexto nacional e por fim a educação infantil no Município de Cascavel, onde nota-se uma demanda significativa à procura por vagas em CMEI.

Ainda, foi verificada a atuação do Poder Judiciário nas ações que buscavam a efetivação do direito a Educação Infantil, que muito embora lograssem êxito na concessão de vagas, acarretavam em outros problemas, como estrutura, por não haver espaço nas salas de aula compatíveis ao numero de crianças matriculadas.

Posteriormente, sublinhamos as consequências práticas da falta de vagas para a vida cotidiana dessas pessoas cujas carências socioeconômicas somam-se a um direito não atendido o qual pode afetar a dinâmica familiar, bem como o desenvolvimento integral da criança.

Este estudo compõe-se de pesquisa exploratória, bibliográfica, documental e de campo realizando-se a interface entre os campos da educação, da sociologia e do direito com vistas a aprofundar o conhecimento legislativo e analítico descrito por estudiosos do ramo do direito e da educação.

Por meio da pesquisa documental apresentamos dados quantitativos para evidenciar a problemática do direito ao acesso à Educação Infantil no município de Cascavel – PR e uma análise da legislação e da doutrina jurídica fundamentada em autores brasileiros que analisam o direito à educação de um modo mais geral e, também, autores que abordam o direito à educação infantil. Os estudos sobre a legislação no cotidiano educacional, serão apresentados nesta pesquisa com o intuito de trazer à tona a realidade e impactos sociais em relação à falta de acesso à Educação Infantil no Município de Cascavel, focalizando a experiência dos pais que estão na fila, bem como daqueles que recentemente conseguiram suas vagas.

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas individuais com mães de crianças de 0 a 03 anos que estavam na fila de espera por vagas em CMEI. A escolha das mães partiu da lista de cadastro de espera por vagas em Cascavel, a qual o Ministério Público e a secretaria da Educação possuem informações e contatos e consentiram participar da pesquisa.

As entrevistas objetivaram apreender a experiência dos pais que aguardam em filas de espera evidenciando as dificuldades enfrentadas no cotidiano devido a exclusão desses menores pelo não cumprimento legal.

Para Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa de campo é caracterizada pelas investigações nas quais se realiza coleta de dados junto a pessoas, além das pesquisas bibliográficas ou mesmo documentais. Neste sentido, o presente estudo foi desenvolvido na dimensão qualitativa de forma exploratória para buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Dessa forma, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Em síntese, o desenvolvimento desta pesquisa realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica, de pesquisa documental na legislação e relatórios, artigos de periódicos, além de outros meios e técnicas de pesquisa direta e indireta.

A pesquisa foi realizada no município de Cascavel. Segundo os dados retirados do site do Município, consulta ao Cadastro Único, existe uma lista de

espera para o CMEI, atualizada em abril de 2018, essa lista em termos de quantidade, muda todos os anos, devido à natalidade e expansão do município.

Atualmente a lista é pública, uma vez que a Lei Municipal 6769 de 2017 definiu o dever de publicidade do cadastro de espera. A mesma lista, pode ser acessada no site do Município de Cascavel, a qual conta também com fiscalização do Ministério Público para que seja respeitada a ordem dessa espera. Para entrevistar os pais das crianças que estavam na lista bem como as que já conseguiram suas vagas, seguiu-se um roteiro, com questões discursivas, as quais abordaram pontos referentes às expectativas no que tange ao acesso à educação infantil em Cascavel.

Cumpram-se ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa com pessoas, foram mantidos os preceitos éticos, sendo necessário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tanto para a coleta quanto para a análise dos dados utilizou-se uma atitude fenomenológica sem categorias escolhidas *a priori*, mas construídas a partir das experiências dos entrevistados marcadas pelo contexto, social, cultural e histórico. Cuidou-se de preservar o anonimato utilizando-se nomes fictícios, por sequência das entrevistas. E a discussão foi amparada pelo referencial teórico de autores do campo da Educação e do direito, tais como Amaral (2001), Barcellos (2006), Bobbio (2002), Sarlet (2012), entre outros.



## 2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste segundo capítulo aborda-se a evolução histórica legislativa do direito a educação infantil, analisa-se o contexto de início da oferta de educação infantil de maneira global, como é vista educação infantil no mundo. Seguindo já analisa educação infantil no âmbito nacional para, então, apresentar na sequência os dispositivos legais que atualmente fundamentam o direito à educação infantil e o cenário de oferta nos âmbitos do Brasil, Paraná e município de Cascavel.

Conforme expõe Bastos (2017) em seu artigo, em outros países, como Finlândia, Japão e Coréia do Sul, a Educação Infantil tem sido tratada prioritariamente pelos governos, organizações da sociedade civil e organismos internacionais. No Brasil, por sua vez, o atendimento as crianças a partir de zero anos em creches e pré-escolas é direito fundamental garantido no artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988.

A partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu-se em seu artigo 29 e seguintes que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, seria oferecida nas pré-escolas para crianças entre quatro e seis anos de idade. Contudo, com a alteração sofrida em 2013 pela Lei nº 12.796, diminuiu-se ainda mais a idade obrigatória para a iniciação educacional que agora compreende as creches, para crianças até três anos, e a pré-escola, dos quatro aos cinco anos de vida. Objetiva-se, assim, atingir o pleno desenvolvimento da criança até que esta complete os seus cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, moral e social, atuando de forma complementar as ações da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Com relação ao período em que a criança pode ficar nas creches e pré-escolas, necessário se faz mencionar a alteração feita pela Lei nº 12.796/2013 no artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Prevê-se que a educação infantil terá jornada parcial (de, no mínimo, 4 horas) ou integral (de 7 horas) (BRASIL, 1996).

Em que pese a importância fundamental da educação de um modo geral para o desenvolvimento dos indivíduos, faz-se importante destacar que os seis primeiros anos de vida são essenciais para desenvolvimento de habilidades, formação do caráter, personalidade e inteligência humana. Como exposto por Barros

(2008), a importância do período de zero a três anos de idade para a formação das habilidades que se desenvolverão no decorrer de toda vida.

Nesse aspecto, os extraordinários avanços da neurociência têm permitido entender um pouco melhor como o cérebro humano se desenvolve. Particularmente do nascimento até os 3 anos de idade, vive-se um período crucial, no qual se formam mais de 90% das conexões cerebrais, graças à interação do bebê com os estímulos oriundos do ambiente em que vive. Acreditava-se, inicialmente, que a organização cerebral era determinada basicamente pela genética; agora, os cientistas comprovaram que ela é altamente dependente das infantis (BARROS, 2008, s/p).

Assim, inegáveis são os benefícios para o desenvolvimento de crianças que frequentam desde cedo as creches e pré-escolas. Os avanços na neurociência confirmam, a Educação Infantil é o caminho para formação integral do cidadão.

Corroborando com estas premissas, outro estudo científico feito pelo “Projeto Pré-Escolar High/Scope Perry”, nos Estados Unidos, acompanhou até os vinte e sete anos de idade crianças que participaram do projeto com aproximadamente três anos. O resultado da “avaliação longitudinal demonstrou que o grupo que recebeu atendimento pré-escolar obteve, a longo prazo, níveis mais altos de instrução e renda, e menores índices de prisão e delinquência” (BARROS, 2008, s/p).

Portanto, como pode-se constatar de diversos estudos científicos e pesquisas inclusive de cunho internacional, são inegáveis os benefícios do investimento em educação na primeira infância. Faz-se, desta forma, imprescindível a existência de políticas públicas voltadas para as crianças, de modo que efetivamente se dê na prática as previsões constantes na vasta legislação concernente ao tema.

Esta vasta legislação que foi elaborada ao longo dos anos no Brasil é fruto de uma evolução histórica, social e cultural a qual teve seu reflexo com a Internalização dos direitos fundamentais sociais previstos na Constituição Federal de 1988. Na sequência temporal, surgiram outras legislações infraconstitucionais (leis hierarquicamente inferiores a Constituição) que serão expostas a seguir:

## 2.1 Da legislação Infraconstitucional

### 2.1.1 Do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8.069/1990

Com a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente e a criação do Conselho Tutelar, Conselho Municipal e Fundo Municipal, a responsabilidade diante dos direitos da infância ganhou novos contornos de modo que o Estado passou a garantir, com absoluta prioridade, dentre outros direitos fundamentais, o direito à educação.

Inicialmente, é válido esclarecer que o artigo 2º do ECA traz uma modesta, mas relevante diferença entre a criança e o adolescente. A primeira é o menor com faixa etária entre zero e doze anos, e o segundo é menor com idade entre doze e dezoito anos.

O próprio Estatuto define e amplia os direitos constitucionalmente previstos às crianças e aos adolescentes, dentre os quais pode citar os elencados em seu artigo 4º, como à educação, cultura e profissionalização. O ECA, expressa em seu artigo 53 que a criança e o adolescente possuem direito à educação, objetivando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, aptidão para exercer com pleno gozo a sua cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990, s/p).

Já o artigo 59 da referida lei prevê que os Municípios, com apoio dos “Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer, voltadas à infância e a juventude” (BRASIL, 1990, s/p).

À vista disso, denota-se uma nova concepção pedagógica que trata a criança como um ser social, cultural e histórico, que faz parte de uma classe específica da sociedade e futuro cidadão, não se caracterizando, de maneira alguma, como um simples destinatário de recursos. Nessa esteira, a educação ganha status de direito público subjetivo<sup>1</sup>, quer dizer no sentido de público, por

---

<sup>1</sup>Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo)”. Permitindo, assim, “[...] ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. Disponível em:

alcançar toda a sociedade e subjetivo por ser inerente ao indivíduo, sendo uma obrigação do Estado garantir a sua efetividade (BARROS, 2008).

Em amplo sentido, a educação inclui o acolhimento em creches e pré-escolas às crianças com faixa etária de zero a cinco anos de idade, o ensino fundamental, acessível também àqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria, o ensino médio e o ensino em níveis mais superiores, incluindo os referentes à educação artística e pesquisa (GARRIDO, et. al., 2000). Especificamente nesse aspecto está o descrito no artigo 54 do ECA em seus incisos e parágrafos, nos quais estabelecem a obrigação estatal em assegurar o atendimento educacional às crianças e adolescentes (BRASIL, 1990, s/p.).

O artigo 55 do ECA relaciona, com base nos mandamentos descritos no artigo 22, as obrigações pertinentes aos pais e responsáveis, como o dever de matricular seus filhos ou tutelados na rede regular de ensino. O não cumprimento dessa normativa resulta no emprego da medida de proteção expressa no artigo 129, inciso V do referido estatuto, que é “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar” (BRASIL, 1990, s/p.). Bem como o cometimento, somente por parte dos genitores, do delito positivado no artigo 246, do Código Penal Brasileiro, consistente na figura do abandono intelectual “Art. 246. Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena – detenção, de 15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa” (BRASIL, 1940, s/p).

Seguindo uma sequência temporal das normas infraconstitucionais criadas para regulamentar a Educação Infantil, tratar-se-á sobre a LDB, destacando os aspectos concernentes a regulamentação do sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado.

Assim, é importante destacar, como vê-se a seguir, os princípios presentes na Constituição Federal, reafirmados na referida lei, desde a educação básica até o ensino superior, bem como os deveres do Estado enquanto provedor da educação.

A lei também trata a gestão do ensino público e prevê uma autonomia pedagógica e administrativa da gestão financeira das unidades escolares, além de determinar a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), como se verifica na sequência.

## 2.1.2 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996

Em 26 de dezembro de 1996, o legislador infraconstitucional editou a Lei nº 9.294/96 denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atuar de forma complementar ao Estatuto da Criança e do Adolescente, honrando ao compromisso assumido pelo legislador constituinte de 1988.

A supracitada lei expressa logo em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p). Já os artigos 2º e 3º, trouxeram os princípios e finalidade da educação nacional, evidenciando-se a função da família e do Estado, ou seja, do Poder Público, em promover a educação como um processo contínuo de experiências relevantes ao desenvolvimento humano, sendo dessa forma, um direito intrínseco da pessoa humana e, dado a isso, comum a todos (BARROS, 2008).

Seguindo esse raciocínio, o artigo 4º, inciso II do referido dispositivo, garante a educação infantil de forma gratuita às crianças de até cinco anos de idade. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases é digna de aplausos, posto que ampliou a garantia da gratuidade no ensino para as creches e pré-escolas ao passo que a Carta Magna de 1988 preconiza em seu artigo 208, inciso V somente o atendimento em creches e pré-escolas para crianças desta faixa etária, permanecendo silente no que diz respeito ao ensino gratuito (BARROS, 2008).

Em contrapartida, por meio de uma apreciação sistêmica do disposto no artigo 30 da LDB, existe um entendimento que a Educação Infantil não compreende especificamente o domínio fundamental do ensino. Isso ocorre em razão deste ter início somente com seis anos de idade e a verificação de qualidade realizada na Educação infantil ser através de acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o intuito de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BARROS, 2008).

No que diz respeito a tais fatos, é relevante fazer uma análise sob o ponto de vista do sistema de direitos e garantias como um todo, que estão expressos na Carta Magna de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases, para se chegar ao

entendimento que, apesar de não possuir um caráter obrigatório para os pais ou responsáveis, a creche e a pré-escola, correspondendo aos deveres da família e do Estado com a educação, são estágios inerentes do ensino fundamental, tornando-se secundário o disposto no artigo 30 da LDB (BARROS, 2008).

O aprendizado da criança tem como base as interações que esta estabelece com as pessoas que lhe são mais próximas, sendo que o seu primeiro espaço de convivência é a família, tornando-se um referencial imprescindível para a criança, tendo em vista que esta adquire experiências repletas de afetividade, juízos, expectativas, representações e valores éticos, que acabam incorporando sua personalidade (BARROS, 2008).

Nesse sentido, fica evidente que a educação inicial da criança ocorre no seio familiar, bem como na comunidade e, com as conquistas das mulheres no mercado de trabalho, também se dá nas escolas. Dentro desse novo contexto social, as instituições de ensino ganharam ainda mais relevância, tornando-se essenciais, posto que são consideradas como um complemento a educação recebida na família. (BARROS, 2008). Esse princípio, positivado em nossa Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também é priorizado na Declaração Mundial de Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, que é um documento de extrema notoriedade internacional no que concerne a educação (TAILÂNDIA, 1990).

Dentro dessa conjuntura, é de extrema pertinência que exista uma interação eficaz entre a creche ou pré-escola e a família. Para que assim, os pais ou tutores tenham a oportunidade de compreenderem desde as atividades que estão sendo realizadas, os princípios e diretrizes que norteiam as ações da instituição, os materiais pedagógicos utilizados para o ensino, como as crianças interagem entre si e com os adultos, como também a qualidade da merenda e os espaços que estão a disposição das crianças, dentre várias outras questões e, em contrapartida, possibilita que a própria escola tenha contato e aprenda com os pais (BARROS, 2008). O autor ainda destaca que é período de adaptação da criança é fundamental a troca de conhecimentos entre os pais e a escola, para que assim sejam criados laços de confiança entre eles, que são de fato os agentes responsáveis pelo processo educacional do menor (BARROS, 2008).

De acordo com o Programa Nacional de Educação (PNE) de 2001, o

envolvimento com a família da criança tem como principal objeto a troca de conhecimentos dos processos de educação, valores e expectativas, visando dessa forma fazer com que a educação familiar e a escolar se complementem e por consequência, sejam mais ricas, fomentando ensinamentos congruentes, desenvolvidos e profundos (BARROS, 2008). Sendo assim, a consequência dessa transferência de aprendizagem é a produção de efeitos como a autoestima da criança, colaborando indubitavelmente para o seu desenvolvimento (BARROS, 2008).

Ademais, é de suma importância que as instituições de ensino infantil não só respeitem, como também valorizem as diferenças culturais das famílias envolvidas no processo de educação (Barros, 2008).

O mesmo autor ainda ressalta que se deve incentivar que pais, padrastos ou outras figuras masculinas da família participem proativamente na educação, com base em um ensinamento sem discriminações, contribuindo-se assim, para mudanças de paradigmas, posto que a visão das mulheres como únicas responsáveis pela educação das crianças deve ser superada (BARROS, 2008).

É válido frisar que as instituições devem estar capacitadas para lidar com as mais variadas estruturas familiares, que hodiernamente não se resumem ao modelo tradicional de marido, esposa e filhos, para que assim, possa haver uma interação harmônica e proveitosa entre a família e a escola (BARROS, 2008). Um exemplo disso, é o aumento das famílias monoparentais, que são regidas pela Carta Magna de 1988 em seu artigo 226, parágrafo 4º, que se conceitua como aquela em que apenas um dos pais é referência, bem como, as famílias reconstituídas, nas quais duas pessoas do mesmo sexo ou de sexos opostos, vivenciam novos casamentos e por consequência, reúnem filhos nascidos de outros relacionamentos, formando-se assim, vários núcleos familiares dentro da mesma casa (BARROS, 2008).

Ademais, outra questão muito importante que deve ser levada em consideração são as diferenças sociais.

É de conhecimento notório que o Brasil possui um histórico de profundas desigualdades, gerando uma variedade de condições sociais e familiares que expõe milhões de crianças em situação de risco, sendo assim, o atendimento que é realmente qualificado gera retornos positivos a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, tornando-se fundamental para que estas adquiram boas

experiências educacionais nas creches e pré-escolas (BARROS, 2008).

Nesse contexto, a atuação conjunta das instituições de ensino e da família faz com que estas cumpram com êxito a função de formar indivíduos com valores éticos e que respeitem os direitos alheios e a dignidade de todos, ou seja, cidadãos. Com isso, a Educação Infantil será capaz de se consolidar como um fator imprescindível para a democratização da sociedade (BARROS, 2008).

Além da questão da interação entre a escola e a família que é abordado pela LDB, esta também disciplinou a divisão de competências entre os entes estatais, (União, Estados e Municípios). Como se compreende em seu artigo 10, inciso VI, os Estados tem atribuições de assegurar, com absoluta prioridade, o ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Coadunam-se, dessa forma, com as premissas constitucionais inseridas no artigo 211, §§ 2º, 3º e 4º, posto que os Municípios operarão com prioridade no ensino fundamental e na Educação Infantil (art. 211, §1º) e os Estados e o Distrito Federal atuarão com primazia no ensino fundamental e médio (art. 211, §3º) (BARROS, 2008). Em contrapartida, o parágrafo 4º do artigo 211, que foi incluído por meio da Emenda Constitucional nº 14/96, estabelece que “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988).

Isso que dizer que, cabe aos Municípios prestar exclusivamente a Educação Infantil e aos Estados o ensino médio e superior, nos casos em que ensino fundamental tiver sido plenamente atendido, posto que este é o único estritamente obrigatório (BARROS, 2008). Este mandamento está expresso no inciso V do artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estipular que:

Os Municípios incumbir-se-ão de: V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, s/p).

Por sua vez, o artigo 22 da supracitada lei, ao versar sobre a educação básica expressa apenas duas finalidades para esta, quais sejam: “desenvolver o



educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, s/p).

Da mesma forma, por fazer parte da educação básica, a Educação Infantil também incorpora tais finalidades.

Por outro ponto de vista, denota-se que a natureza obrigatória da Educação Infantil é um assunto pouco debatido desde a publicação da Lei nº 9.294 de 1996, fator que, no entanto, não retira a sua importância (BARROS, 2008).

Oportuno mencionar que, o debate sobre o princípio da obrigatoriedade da educação inclui a responsabilidade do Estado em conjunto com a família, conforme está expresso no artigo 29 da referida lei, ao dispor que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Nesta seara, a discricionariedade ou a omissão administrativa do Poder Público em propiciar a Educação Infantil em sua rede oficial de ensino gera abertura para a propositura de ações judiciais, que poderão ser propostas por qualquer pessoa, com o intuito de ver o seu direito ao acesso à educação tutelado por meio de mandado de segurança (art. 5º, LXIX, CF/88), ou por grupos através de mandado de segurança coletivo, se preenchidos os requisitos expressos na alínea b, do inciso LXX, do artigo 5º da Constituição Cidadã, ou por ação cautelar e outras vias adequadas (BARROS, 2008).

Isto se dá, dentre outros motivos que serão explanados mais adiante, pela declaração legal e constitucional de que tal acesso é direito público subjetivo, ou seja, está seu titular autorizado a reclamar-lhe o cumprimento por via judicial em face, principalmente, do princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional de qualquer lesão ou ameaça de lesão a direito (artigo 5º, inciso XXXV, Constituição Federal).

Nesse diapasão, o Ministério Público apresenta-se como um verdadeiro defensor dos direitos da criança e do adolescente, sendo parte legítima para demandar em face do Poder Público para pleitear o acesso à educação pelas vias judiciais supracitadas, com exceção do mandado de segurança coletivo por faltar-lhe legitimidade processual. Todavia, poderá, especialmente, pelo contido nas

disposições constantes no artigo 129, inciso III, da Constituição Federal, no artigo 25, inciso IV, alínea a, da Lei nº 8.625 /93 (Lei Orgânica Nacional do Ministério Público) e no artigo 5º da Lei nº 7.347/85, propor ação civil pública (BARROS, 2008).

De sorte, com uma gama legislativa tão espessa de legitimados e meios aptos a exigirem judicialmente a efetivação do direito à educação infantil, quando esta não se der minimamente pelo Poder Público, nota-se de forma cristalina o caráter fundamental conferido a tal direito.

No que concerne a averiguação da qualidade da Educação Infantil, consoante com o que foi aludido acima, o artigo 31, inciso I, da Lei nº 9.294 de 1996, aduz que a avaliação desta far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BARROS, 2008).

Ainda, a LDB estabelece que a União estabelecerá, conjuntamente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as diretrizes curriculares para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio), isso significa fixar as normas mínimas que garantam uma formação regular em todo o território nacional, o que aconteceu, em abril de 1999, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil (BARROS, 2008).

A respeito da gestão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu que as instituições de Educação Infantil deverão incorporar-se ao sistema de ensino, afirmando ser a área da educação a mais apropriada para regulamentar e supervisionar esse ponto da educação básica (BARROS, 2008). De acordo com o disposto, a médio e longo prazo deverá ocorrer a transferência da rede de creches e pré-escolas, antes vinculadas à área da Assistência Social, para a área da Educação, o que, todavia, ainda não ocorreu em grande parte dos Municípios brasileiros (BARROS, 2008).

A LDB sofreu alterações no decorrer dos anos, em 2016 modificou os currículos dos ensinos médio e fundamental, formados agora pela Base Nacional Comum Curricular e por matérias específicas, tratando com relevância as áreas de linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e formação técnica e profissional (BARROS, 2008).

Todavia, incorporar o sistema de ensino exprime, especialmente, uma

indiscutível modificação de concepção na área da Educação Infantil. As instituições tornam-se espaços educacionais, que necessitam seguir uma regulamentação elaborada pelos Conselhos de Educação, devem ter autorização para o seu funcionamento, o que inclui a elaboração de projeto pedagógico, formação dos profissionais, e materiais didáticos apropriados (BARROS, 2008). Dessa forma, independente da vinculação institucional (Assistência Social ou Educação), todas as creches e pré-escolas fazem parte do sistema de ensino e devem respeitar as diretrizes e as normas do respectivo Conselho de Educação (BARROS, 2008).

Não obstante os meritórios e irrefutáveis progressos na área normativa e legislativa, especialmente no que diz respeito a LDB, ainda se constata enormes adversidades que precisam ser encaradas para a efetivação, na prática, deste relevante direito público subjetivo (BARROS, 2008).

Nesse sentido, em continuidade as disposições constantes na LDB, a qual foi por várias vezes modificada, a seguir, apresenta-se algumas questões sobre o contexto da criação do PNE – Plano Nacional de Educação – que também tem como finalidade equalizar o ensino no Brasil, sublinhando questões referentes as suas perspectivas relacionadas com a valorização, formação e as condições de trabalho docente, às formas de financiamento para Educação Básica entre outros pontos que serão abordados.

### 2.1.3 Plano Nacional de Educação (PNE)

No que tange a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação de 2001, instituiu como objetivo atender, no lapso temporal de cinco anos, 60% dos menores entre 4 a 5 anos e 30% das crianças de ) a 3 anos de idade. No ano de 2011, essa estimativa deveria ter alcançado 80% e 50%, respectivamente. Consoante a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 1999, somente 9,2% dos infantes de 0 a 3 anos de idade e 52,1% das crianças entre a faixa etária de 4 a 5 anos tiveram acesso a Educação Infantil nas instituições respectivas (BARROS, 2008).

O PNE possui metas qualitativas, sendo em primeiro lugar, a determinação que sejam elaborados, no prazo de um ano, padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil. Tais padrões

também visam nortear novas autorizações de funcionamento. O Plano determina que o executivo municipal deve abraçar a responsabilidade pelo acompanhamento, controle e supervisão das creches e pré-escolas (BARROS, 2008).

Da mesma forma requer a cooperação entre os setores da educação, saúde e assistência, como também entre os níveis de governo, no suporte à criança com faixa etária entre 0 a 5 anos e, estipula a satisfatória integração das creches no sistema nacional de estatísticas educacionais (BARROS, 2008). Mais uma meta valorosa é garantir que, em todos os Municípios, 10% (dos 25%) das verbas de manutenção e desenvolvimento do ensino seja aplicado, prioritariamente, na Educação Infantil, exigindo, para isto, a colaboração da União, além dos outros recursos municipais (BARROS, 2008).

Quanto a formação profissional dos professores e dirigentes, o PNE expressa a introdução de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil para assegurar que, dentro de dez anos, a integralidade dos dirigentes de creches e pré-escolas e setenta por cento dos professores sejam formados em nível superior (BARROS, 2008). E ainda estipula que no lapso temporal de três anos, seja executado o programa de formação em serviço, para profissionais da educação infantil e seus auxiliares, de responsabilidade dos Municípios, exigindo nessa situação, a participação da União e aconselhando a junção com instituições de ensino superior e com Estados, bem como designa que os novos profissionais admitidos na Educação possuam titulação mínima de nível médio, modalidade normal, com predileção à contratação de graduados em curso de nível superior específico para o cargo (BARROS, 2008).

Após a sua aprovação pelo Congresso Nacional, o PNE obteve alguns vetos do Presidente da República, sendo que grande parte deles se imputava a trechos que pretendiam assegurar mais recursos para a Educação e, entre os artigos que foram vetados, estava o que estabelecia a ampliação anual dos gastos públicos na área, a fim de se alcançar 7% do PIB em 2006, sendo que até o final de 2002, tais vetos não chegaram nem a ser analisados (BARROS, 2008).

Este óbice foi corrigido em parte, com a aprovação do “Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação”, referida lei adveio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em

substituição ao Fundef – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que vigorou de 1998 a 2006 (BARROS, 2008).

O Fundeb, tendo em vista que sua vigência foi estipulada para o período de 2007-2020, foi implantado em janeiro de 2007 com conclusão em 2009, alcançando o estágio de 20% de contribuição dos Estados, Distrito Federal e Municípios para a sua formação (BARROS, 2008).

O aporte de recursos ao Fundeb teve aumentos anuais gradativos, sendo que em 2007 alcançou R\$2 bilhões, subindo para R\$3,2 bilhões em 2008 e R\$5,1 bilhões em 2009 e a partir de 2010, passou a ser a quantia correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo país. (FUNDEB, 2018).

Dessa forma, o PNE tem cumprido com uma importante finalidade consistente em direcionar esforços e investimentos para melhoria da qualidade da educação no país, embora o PNE não seja uma novidade, ele tem auxiliado o país para educação do futuro em todas as suas esferas, desde educação infantil até o pós-doutorado. Ao longo da presente pesquisa pode-se observar evidente a preocupação da sociedade em garantir o direito à educação de qualidade à todos.

A mudança do investimento foi crescente ao longo dos anos, tanto que na última alteração teve-se uma mudança visível no aumento do investimento para educação, chegando a 10% do PIB ser destinado a educação, incluindo as instituições privadas, o que para alguns, como para Silva (2014), é visto ainda como um retrocesso.

Quando os governos dizem que não vão construir o número de creches necessárias ou quando o governo federal não constrói universidades e centros tecnológicos, mas usa vagas nas faculdades particulares, ele está abrindo mão da sua responsabilidade com a educação pública, repassando o dinheiro dos impostos dos contribuintes para a iniciativa privada. E estamos falando de muito dinheiro (SILVA, 2014, s/p).

O PNE de 2014 foi elaborado com acentuada participação da sociedade civil, o que se tornou um fator positivo, tendo em vista a pressão na Câmara e no Senado, sendo demasiadamente trabalho o número de vagas que devem ser geradas, obtendo-se como resultado que, 100% das crianças com faixa etária entre 4 e 5 anos sejam matriculadas na educação infantil até 2024 e que 50% dos infantes até três anos estejam em creches nos próximos dez anos (BARROS, 2008).

Para que seja efetivo o PNE, é necessário que seja cobrado pela própria sociedade de forma contínua as metas e objetivos ali lançados, pois ainda existe um grande percurso para que se obtenha a equalização da educação infantil no nosso país, tendo em vista a oferta necessária para suprir a demanda de vagas em CMEI.

A seguir, apresenta-se a Educação Infantil no cenário brasileiro.

## 2.2. DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

### 2.2.1 Evolução histórica da Educação Infantil

Considerada a primeira fase da educação básica, a educação infantil é responsável pela educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo que os CMEI se responsabilizam pelo atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, e as pré-escolas pelos infantes na faixa etária entre 4 à 5 anos.

Em conformidade com a LDB, em seu artigo 29, o intuito é justamente o “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, demonstrando ser dever do Estado garantir a Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade (BRASIL, 1996).

Com as mudanças legislativas ocorridas a partir da década de 1990 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a criança passou a ser respeitada como um sujeito de direitos, como se verifica na própria lei em seu artigo 3º, o qual afirma que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (BRASIL, 1990). Questão esta que foi novamente exposta em 2010 no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao classificar a criança com um ser em desenvolvimento, com especificidades próprias de sua etapa. Veja-se a definição de criança adotada pelas Diretrizes:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Desde seu início até o fim do século XX, a educação infantil teve cunho assistencialista, a mudança dessa concepção foi gradual e lenta por conta de pouco investimento político governamental, a ideia da educação nessa primeira etapa era de cunho social direcionada a crianças com menos recursos financeiros, famílias pobres, associando a educação infantil, nesse momento, a natureza da maternidade, acolhimento afetivo, assistência mínima.

Em meados de 1730, começaram a surgir no Brasil às primeiras instituições que abrigavam crianças abandonadas, desamparadas, como um dos exemplos pode-se citar a “Roda” instituição das Santas Casas de Misericórdia do Rio de Janeiro, criada por Romão de Mattos Duarte em 1738, também conhecida como “casa de expostos” ou “casa dos Enjeitados”. Segundo Rizzo (2003, p. 37), “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado”. Essa prática passou a ser vista com outros olhos pela sociedade, entrando em decadência no século XX, por volta de 1950.

Com os avanços sociais advindos da industrialização no Brasil, surgiu a necessidade de maior mão de obra barata, como era considerado o trabalho da mulher, assim, os empregadores começaram a contratar o trabalho realizado por mulheres pelo seu baixo custo. Originando, por conseguinte, o trinômio mulher-trabalho-criança que até os dias atuais determina boa parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços das creches.

Dessa forma, as circunstâncias econômicas e políticas atuaram como fatores determinantes para a criação de políticas públicas que visassem o atendimento e cuidados com as crianças enquanto suas genitoras, na grande maioria de classes menos favorecidas, estavam no trabalho.

Já na década de 1970, em consonância as exigências e modificações sociais pelas quais passava a sociedade brasileira, deu-se uma ampliação significativa nos objetivos e responsabilidades das creches que ganharam legitimidade social. Nas palavras de Kuhlmann (2000, p.11) “[...] o atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres”.

Todavia, mesmo com o aumento cada vez maior de trabalhadoras no mercado e suas reivindicações por melhores condições financeiras e sociais, com os movimentos femininos, ainda perdurava de maneira predominante a visão meramente assistencialista das creches. Estas instituições destinavam-se a prestar cuidados e assistência à infância, ficando clara sua utilização por famílias de baixa renda.

As famílias mais abastadas, por outro lado, não as utilizavam, contavam antes com babás para auxiliá-las nos cuidados com as crianças. Assim expõe



Didonet (2001):

Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidassem. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencialista da creche (DIDONET, 2001, p.12).

Como pode-se vislumbrar, embora inúmeras tenham sido as lutas e transformações pelas quais as creches passaram até alcançar-se minimamente a tão almejada educação infantil de qualidade, pode-se dizer que seu surgimento enquanto instituição de ensino deu-se somente com o suporte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, de acordo com o já delimitado, estabeleceu no artigo 29 e 30, inciso I, a creche como integrante da educação infantil, sendo direcionada para crianças entre 0 a 3 anos de idade e com a finalidade de desenvolvimento integral da criança, tendo ação complementar a da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

No plano internacional, por sua vez, Kishimoto (1988) destaca a objetivo social presente já nas primeiras creches:

[...] as primeiras creches distinguem-se das casas de proteção aos órfãos, por incorporar o objetivo social de amparar crianças, geralmente recém-nascidas até a idade de 2 a 3 anos, durante a jornada diária dos trabalhadores. Seu aparecimento e expansão, no fim do século XVIII e começo do XIX, devem-se ao crescimento industrial que ocupa grande contingente de mulheres nas fábricas e oficinas (KISHIMOTO, 1988, p. 36).

Uma vez consolidada como direito das crianças, passou-se a exigir agora do Estado o reconhecimento da creche também como um direito dos trabalhadores, vez que estes necessitam de um local adequado para deixar seus filhos enquanto exercem suas funções laborativas. Objetivava-se, para além disso, uma educação de qualidade para as crianças e políticas aptas a consolidarem tal objetivo. De acordo com Kramer (2011):

Notadamente as mulheres, mas também os núcleos de educadores têm defendido a democratização da educação de 0 a 6 anos e tem

denunciado, ainda, o descaso das políticas públicas voltadas às crianças das classes populares. Consciente de que a situação da infância resulta da própria desigualdade a que é submetida a maioria da população brasileira, o movimento social de luta, então, pelo acesso das crianças de todas as classes sociais a serviços de saúde, assistência e educação de qualidade, que de fato representem condições de vida digna e – no caso da educação- também contribuam para o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos infantis. E os movimentos sociais fazem essa exigência por entenderem que saúde, assistência e educação são direitos sociais que o Estado deve garantir (KRAMER, 2011, p. 125).

Há, assim, uma reconsideração das funções inicialmente assistenciais da creche, de modo que os movimentos de luta das instituições e de seus profissionais passam a defender o caráter educacional destas e melhores condições de trabalho. Deslocando-se, dessa forma, o direito da família para o direito da criança<sup>2</sup>.

É válido destacar ainda que tanto as creches como as pré-escolas fazem parte do sistema educacional, que compõe as demais etapas da educação básica. Sendo que a escolha em matricular suas crianças na creche é de caráter optativo pela família, passando a ser obrigatório somente a partir dos 4 anos de idade.

A Constituição Federal de 1988, dentre outros motivos, foi emblemática ao romper com o modelo assistencialista até então amplamente difundido. A creche deixou de ser um espaço apenas de cuidados substitutivos aos maternos, passando a ser um meio em que o aluno recebe estímulos para o seu desenvolvimento social, físico, cognitivo e emocional.

Neste aspecto, é importante destacar novamente o direito da criança enquanto sujeito e não somente o da mãe que precisa trabalhar, tornando-se, assim, a Carta Constitucional um marco histórico para a Educação Infantil brasileira. E, indo além, de modo a tornar efetivo este direito foram elencados também percentuais mínimos da receita de impostos que devem ser destinados ao ensino pelos entes estatais. Tema este que será aprofundado mais adiante.

---

2 Em que pese o fato de não ser este o enfoque principal da presente pesquisa, acreditou-se ser pertinente mencionar brevemente aqui considerações acerca das mulheres, trabalho e criação das creches, e sua respectiva interligação. Isto porquê cada vez mais as mulheres participam ativamente do mercado de trabalho, inclusive como mão de obra especializada, tendo necessidade de conhecer as lutas travadas por suas antepassadas e aprofundar-se em seus estudos, nos quais sugere-se que o faça através de autores que tratam a questão especificamente, como ABRAMO, Laís Wendel. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?**. ? Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23102007-141151/pt-br.php>>. Acesso em 12 fev 2019, e no livro TELES, Maria Amélia Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art.208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art.205), gratuita e de qualidade (art.206, incisos IV e V), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I) (BRASIL, CNE/CEB nº 20/2009).

Nesse contexto, a forma de pensar a creche começa a ter novas perspectivas que a compreendem, conforme o já mencionado, como direito da criança e fator preponderante em sua formação pedagógica, de maneira que as atividades desenvolvidas de 0 a 3 anos de idade não podem mais ocorrer sem a preocupação educativa, nos padrões do mero contexto doméstico.

Entretanto, para que este novo modelo de atendimento nas creches pudesse ser implementado foi necessária a aplicação de recursos financeiros por parte dos entes estatais. Assim, os municípios que tem atuação prioritária na educação infantil, através de dotações orçamentárias, precisaram adequar-se para cumprir suas atribuições de forma adequada.

Com o início das experiências práticas constatou-se, a partir da década de 1990, que o cuidado e a educação são indissociáveis na educação infantil. De toda sorte, devem sempre caminhar juntos, seja na educação infantil ou ensino fundamental, mas, especialmente, nas idades iniciais revela-se de suma importância sua relação.

Corroborando com esta nova visão da educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, apregoam que é justamente o fato das instituições de educação infantil associarem a educação ao cuidado das crianças que diferencia este tipo de estabelecimento de educação com relação aos demais. Enfatizando ainda que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2010, p. 25).

Ao mesmo tempo, a identidade das creches passa a ser construída de maneira similar as demais instituições da área educacional na medida em que

realiza a junção do caráter educacional com o social, promove a aprendizagem, apoia o desenvolvimento, constrói conhecimentos e auxilia na descoberta e aprimoramento das habilidades individuais de cada criança, para citar apenas algumas de suas funções essenciais.

Ademais, é neste ambiente escolar que mescla o educar, cuidar e brincar que os seres humanos vão desde pequenos desenvolvendo seus sentimentos de pertencimento à um grupo e acolhida pelos adultos que ali os orientam.

As ações desenvolvidas nas creches vão muito além da satisfação das necessidades fisiológicas das crianças, como bem salienta Barbosa (2010):

As concepções contemporâneas sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade (BARBOSA, 2010, p. 05).

Em suma, inegável é a importância assumida pela educação infantil, mais especificamente a creche, para o desenvolvimento das crianças tanto em seu aspecto social como educativo. A grande problemática que surge aqui, e infelizmente faz-se presente de forma significativa na realidade brasileira, é a proposição de políticas públicas que efetivamente garantam o direito ao acesso a esta etapa da educação para todas as crianças.

Acerca da oferta de vagas em creches, não se pode negar que, devido a fatores diversos como as pressões sociais e o aumento da demanda, houve um crescimento no número de vagas ofertadas, todavia, continuou-se muito aquém do necessário. Vê-se que a referida insuficiência está longe de ser recente e acaba por demonstrar certo descaso do poder público para com a infância.

Com o intuito de aprofundar mais este viés, a seguir apresentar-se-á a educação infantil no cenário das políticas educacionais mais recentes da história do país.

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Serviço de Estatísticas Educacionais (SEEC), hoje vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realiza anualmente o Censo Escolar, no qual são coletados dados em todos os estabelecimentos de ensino do País sobre o alunado e as funções docentes, entre outros. No caso da Educação Infantil, até 1996 o Censo

abrangia apenas a pré-escola e as chamadas classes de alfabetização. A partir de 1997, passou a incluir também os CMEI.

Recentemente, foram criados pela INEP/SEEP alguns censos especiais sobre algumas áreas da educação mais aprofundados. Mais de 100 mil estabelecimentos focados na Educação Infantil em todo país, CMEIS e pré-escolas em todo país foram objeto de um censo especial em 2000. Houve através do Censo da Educação infantil um aumento do cadastro que facilitou o acesso de forma detalhada dos atendimentos prestados, fontes de recurso, os profissionais envolvidos e a formação. A partir daí, toda a rede de Educação Infantil foi incorporada aos censos escolares.

A mais atual informação, segundo Barros sobre Educação Infantil são do Censo de 2001. “Ao analisá-los, especialmente os relativos à matrícula, é necessário observar que os registros não atendem à conceituação legal, e sim à denominação com que o estabelecimento identifica seu atendimento. Há, portanto, crianças menores de 4 anos de idade registradas nas pré-escolas e maiores de 3 anos, em creches” (BARROS, 2008, s/p).

Como pode ser observado no estudo de Barros retirados do censo, em 2001, tínhamos no Brasil 6.565.016 crianças matriculadas, sendo 1.093.347 em CMEI, 4.853.803 em pré-escolas e 652.866 em classes de alfabetização. Estimadas faixa etária, as matrículas na Educação Infantil estão assim distribuídas: 853.056 crianças de 0 a 3 anos de idade; 5.051.438 de 4 a 6 anos de idade e 660.552 com 7 anos ou mais.

Apesar dos dados do Censo Escolar 2001 terem demonstrado uma crescente 15,2% nas matrículas efetivadas para a faixa de idade de 0 a 3 anos de idade e de 10% para a faixa de 4 a 6 anos, em relação a 2000, é preciso cuidado ao avaliar essa evolução, podemos observar que essa evolução foi significativa há mais de vinte anos, como a Educação Infantil desenvolveu-se, em parte, à margem do sistema educacional, já se pode observar que repetiu essa crescente com respectivo aumento das matrículas verificado nos últimos Censos.

Os dados sobre a formação no Censo Escolar de 2001 evidenciavam como foi observado por Barros a dificuldade a ser enfrentada nas metas longínquas traçadas pelo Plano Nacional de Educação (70% com nível superior até 2011) representam para a área. Outro avanço notório observado desde a pesquisa de

Barros é em relação as áreas multidisciplinares, à presença de outros profissionais, apenas 10% das creches tinham nutricionista, apesar de especialistas apontarem a necessidade deste profissional em instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade, houve o aumento desse percentual.

O Censo da Educação Infantil (2000) mostrou que, a maioria das cidades brasileiras oferecem em estabelecimentos compatíveis a pré-escola, mas um percentual considerável ainda não dispõe de nenhum CMEI. Este Censo revelou ainda que na época, como nos dias atuais, ainda o espaço físico constitui-se, para muitas instituições, como terrível desafio a ser ultrapassado. Assim, demonstra a ausência de espaço para crianças brincarem, não contam com parquinho, não possuem viveiro, não tem horta. Boa parte dessas instituições avaliadas pelo censo não apresentavam sequer um quintal para crianças brincarem ao sol ou correrem. Enfatizando a grande dificuldade ainda hoje encontrada na estrutura física e suporte para o aprendizado sadio e seguro para as crianças no âmbito da Educação Infantil.

Ainda, a falta de estrutura com material didático oferecido para essas crianças, a grande parte dessas escolas ainda utilizam brinquedos na aprendizagem, sendo que a sucata é o segundo material ainda mais utilizado. Menos da metade das instituições analisadas no estudo feito pelo censo apontavam material adequado para aprendizagem, como livros infantis, equipamentos educativos etc. Muitos desafios tem se enfrentado nas pré escolas, como já revelado pelo Censo, utilizando ainda materiais precários na educação artística e estímulo para crianças, quase metade dessas escolas analisadas sequer contavam com brinquedos, confirmando o quanto estão dirigidas pelo modelo escolar e pouco motivadas para a seriedade do lúdico como forma de aprender, interagir e se desenvolver.

Como observado nos dados extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em maio de 2018, apenas 33,9% de crianças entre zero e três anos frequentam creches no Brasil, o que demonstra que a falta de vagas na educação infantil tem sido um problema frequentemente enfrentado pela maioria dos Municípios, com raríssimas exceções que conseguem zerar essa fila.

Nota-se no site do Ministério Público de Canoinhas/SC, que ao cumprir o Termo de Ajustamento de Conduta<sup>3</sup> (TAC), a Administração Pública da referida

---

<sup>3</sup>“O termo de ajustamento de conduta é um acordo que o Ministério Público celebra com o violador de determinado direito coletivo. Este instrumento tem a finalidade de impedir a continuidade da situação de ilegalidade, reparar o dano ao direito coletivo e evitar a ação judicial.”

cidade conseguiu a desejada extinção da fila de espera por vagas.

Nesse sentido, pode-se constatar a problemática nacional a qual o Município de Cascavel não foge do padrão estabelecido no âmbito nacional, em que não se supre demanda de vagas e existe uma dificuldade da Administração de dispor recursos para o fim almejado, já padronizado pelo próprio PNE e legislação vigente.

### 2.2.2 Educação infantil na Cidade de Cascavel – Pr

A ocupação da área do atual município de Cascavel teve início no final da década de 1910, por colonos e descendentes de imigrantes eslavos, atraídos pelo ciclo de erva-mate. Já em 1930 o comércio de madeira atraiu grande número de famílias para a região, o que fez com que a vila fosse oficializada pela prefeitura de Foz do Iguaçu em 1936 e, posteriormente, alçaria à condição de sede de distrito administrativo em 1938. E, finalmente, sua emancipação ocorreu no final de 1952 (CASCAVEL, 2018).

O atendimento às crianças em seus primeiros anos de vida teve sua origem marcada em diferentes formas no município. Com as pré-escolas presentes em algumas escolas públicas, os jardins de infância, oferecidos pelo setor privado, passando a ser auxiliado pela comunidade por meio de entidades beneficentes, como a Associação de Proteção a Maternidade e a Infância e a Associação de Moradores (PAGNONCELLI; SILVA, 2015).

Contudo, a atenção voltada para a educação infantil na cidade somente tomou forma em 1979, quando foi construída a primeira creche, situada no bairro São Cristóvão. Na época, a legislação vigente era a Lei Federal nº 5.692/71, que não trazia qualquer menção sobre a educação infantil às crianças com menos de sete anos. Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior, através da Lei nº 4.024 de 1961, que estipulou artigos sobre da educação infantil de forma genérica, não estimulando sua efetivação pelos órgãos públicos (BUENO, 2010).

Em 1988, ano marcado pela promulgação da Constituição Federal, que positivou a educação infantil como direito, foram construídas mais quinze creches

distribuídas entres os bairros da periferia, com a finalidade de atender crianças de 0 a 6 anos de idade. E entre 1991 e 1998, foram erguidas mais sete com a mesma finalidade (CASCAVEL, 2008).

Nos anos de 1999 e 2000 foram instauradas mais duas creches, totalizando o número de vinte e cinco instituições, com suporte para atender 2.080 crianças, quantidade que, na época, já se demonstrava insuficiente para suprir a demanda (CASCAVEL, 2008).

Inicialmente, a administração das entidades foi conferida as Associações de Moradores em parceria com a Prefeitura Municipal de Cascavel, com predominância do cunho meramente assistencial. No início da década de 1990 as creches passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social, e, em momento posterior, no ano de 1995 ocorreu o desmembramento das secretarias, ficando vinculado somente à Secretaria de Ação Social (CASCAVEL, 2008).

A LDB (lei nº 9.394/96) dispõe em seu artigo 89 que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (LDB, 1996, p. 188).

Em cumprimento a referida lei, a administração das 25 creches existentes na época, ficou a cargo da Secretaria Municipal de Educação a partir de dezembro de 1999, passando a ser denominados Centros de Educação Infantil (CEI), por meio do Decreto Municipal nº 5.166/02. Após serem reconhecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), essas instituições passaram a ser designadas como Centros Municipais de Educação Infantil, doravante, CMEI (PAGNONCELLI; SILVA, 2015).

Um dos desafios encontrados pela Secretaria Municipal de Educação, quando assumiu a educação infantil, foi buscar soluções que visavam superar a ótica simplesmente assistencialista e implantar uma proposta pedagógica que incorporasse cuidado e educação (BUENO, 2010).

Em 2004, foi implementado o Plano Municipal de Educação - PNE, o qual ostentava em seu texto objetivos e metas para a Educação Infantil no Município a serem implantados até 2014, entre eles objetivava-se ampliar em 50% a oferta da educação infantil às crianças de até três anos de idade, em 80% para aqueles com



faixa etária entre quatro e cinco anos e em 100% para a população com seis anos (PME, 2004).

Em 2006, a Lei nº 11.274 entrou em vigor ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, ocasionando a antecipação da obrigatoriedade da matrícula para seis anos de idade. Desta forma, ocorreu a redução de um ano na Educação Infantil, a qual passou a atender crianças de zero a cinco anos de vida. O Município de Cascavel implantou a referida lei em 2007 em consonância com a Deliberação 02/07 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (CASCAVEL, 2008).

Em 2013 foi promulgada a Lei nº 12.796, que alterou a Lei nº 9.349/96, em seu artigo 4º, tornando a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (PAGNONCELLI; SILVA, 2015). Em decorrência da implantação desse dispositivo, as crianças entre essa faixa etária possuem preferência na distribuição de vagas nos CMEI, aumentando de forma considerável a fila de espera para as crianças de zero a três anos.

E, por fim, está em vigor o PNE nº 6.496, de 24 de junho de 2015, no qual se encontram descritas, em seu anexo I, políticas públicas voltadas a efetivação da educação infantil no Município de Cascavel até o ano de 2025. Apontando em seu artigo 4º que “caberá ao gestor municipal, no âmbito de suas competências, a adoção de medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no PME - Cascavel”. O artigo 5º do mesmo dispositivo ainda aponta que o Poder Executivo deverá instituir mecanismos necessários para o acompanhamento das metas e estratégias do PME – Cascavel (CASCAVEL, 2015, p. 01).

Atualmente, há 53 CMEI em funcionamento distribuídos entre os bairros da cidade, atendendo um total de 6.274 crianças segundo a estatística de agosto e setembro de 2018, disponibilizada no portal eletrônico do cidadão do Município de Cascavel. Contudo, a demanda é bem maior, alcançando um número de aproximadamente 10 mil crianças na fila de espera, conforme listagem disponibilizada no site da prefeitura de Cascavel, o que exigiria uma oferta de vagas mais ampla, visto que, principalmente na periferia, se concentra cidadãos com limitações básicas para sua sobrevivência.

Na Portaria nº 005/2015 – GAB, a qual regulamenta a oferta de vagas nos centros municipais de educação infantil da rede pública municipal de ensino de

Cascavel, identificou-se que o número de 5.419 vagas ofertadas pelo Município de Cascavel, no ano de 2015, foram distribuídas da seguinte forma:

**Tabela 1** - Oferta de vagas nos centros municipais de educação infantil da rede pública municipal de ensino de Cascavel

Centro Municipal de Educação Infantil	Nº turmas por modalidade		Capacidade
ANITA BOTELHO	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
APRISCO	Berçário		
	Maternal I		
	Maternal II	3	39
	Pré-escolar I	2	32
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>71</b>
ARCO IRIS	Berçário	1	15
	Maternal I		
	Maternal II	1	18
	Pré-escolar I	1	20
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>53</b>
CASTELINHO	Berçário	1	17
	Maternal I	1	16
	Maternal II	2	34
	Pré-escolar I	2	36
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>103</b>
CECILIA ALVES RIOS DE LIMA	Berçário	1	15
	Maternal I	1	15
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	3	48
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>118</b>
CRIANÇA FELIZ	Berçário	1	20
	Maternal I	1	22

	Maternal II	2	50
	Pré-escolar I	2	51
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>143</b>
DARCI ANGELA BORGES	Berçário	1	20
	Maternal I	1	20
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	3	60
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>140</b>
DOCE INFÂNCIA	Berçário		
	Maternal I	1	18
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I		
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>58</b>
DRª ZILDA ARNS NEUMANN	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
EMANUEL BOTTINI PORTES	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
ESPAÇO E VIDA CAIC II	Berçário	2	40
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	40
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>160</b>
ESTEFANI GALESKI	Berçário		
	Maternal I	1	13
	Maternal II	1	18
	Pré-escolar I	1	18
	Pré-Escolar II		

	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>49</b>
ESTRELA DA MANHÃ	Berçário	1	15
	Maternal I		
	Maternal II	1	20
	Pré-escolar I	1	20
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>55</b>
GENTE PEQUENA	Berçário	1	20
	Maternal I	1	18
	Maternal II	1	18
	Pré-escolar I	2	36
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>92</b>
GERALDO FIGUEIREDO	Berçário	1	12
	Maternal I	1	10
	Maternal II	1	10
	Pré-escolar I	1	10
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>42</b>
INFÂNCIA FELIZ	Berçário	1	15
	Maternal I	1	18
	Maternal II	1	20
	Pré-escolar I	1	22
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>75</b>
IRMÃ IOLANDA GUZMÁN BAZAN	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
IZIDIO DOMINGUES DE OLIVEIRA	Berçário	1	20
	Maternal I		
	Maternal II	1	23
	Pré-escolar I	1	23
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>66</b>
JULIO INACIO UNCER	Berçário	1	20
	Maternal I	1	18

	Maternal II	1	25
	Pré-escolar I	2	30
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>93</b>
LEONARDO CHEVINSKI	Berçário	1	16
	Maternal I	1	15
	Maternal II	1	20
	Pré-escolar I	2	30
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>81</b>
MARIA DULCE PIZANI	Berçário	1	18
	Maternal I	1	18
	Maternal II	1	25
	Pré-escolar I	1	25
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>86</b>
MARIA VAZ MEISTER	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
MUNDO ENCANTADO	Berçário	1	12
	Maternal I	1	15
	Maternal II	1	18
	Pré-escolar I	1	25
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>70</b>
NILCE LEITE SPERANÇA	Berçário	1	20
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	40
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>140</b>
PADRE LUIZ LUISE	Berçário	1	15
	Maternal I		
	Maternal II	1	16
	Pré-escolar I	1	25
	Pré-Escolar II		

	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>56</b>
PARAÍSO DA CRIANÇA	Berçário	1	20
	Maternal I	1	20
	Maternal II	3	60
	Pré-escolar I	3	60
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>160</b>
PASSOS PARA A VIDA	Berçário		
	Maternal I	1	20
	Maternal II	1	15
	Pré-escolar I	2	33
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>68</b>
PEDRO DAMBROS	Berçário	1	20
	Maternal I	1	20
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	40
	Pré-Escolar II	1	20
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>140</b>
PETER PAN	Berçário		
	Maternal I		
	Maternal II	1	20
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>64</b>
PRESBITERIANO	Berçário	1	15
	Maternal I	1	16
	Maternal II	1	20
	Pré-escolar I	1	24
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>75</b>
PROF <sup>a</sup> ALZIRA PIRES STOCKER	Berçário	1	20
	Maternal I	1	20
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	3	60
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>140</b>
PROF <sup>o</sup> ARACY LOPES POMPEU	Berçário	1	20
	Maternal I	2	40

	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	40
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>140</b>
PROF <sup>a</sup> CLARISSE PAGANINI	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
PROF <sup>a</sup> CLEMENTINA M. JOERGESEN	Berçário		
	Maternal I		
	Maternal II	1	12
	Pré-escolar I	3	36
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>48</b>
PROF <sup>a</sup> GRACINDA ROCHA	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
PROF <sup>a</sup> MARIA ELIZA OLIVEIRA DOS SANTOS	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
PROF <sup>a</sup> MARILZA PADILHA ROCHA ARRUDA	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
PROF <sup>a</sup> MIRIAN ANA D. BOSCHETTO	Berçário	1	20
	Maternal I	1	20
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	3	60
	Pré-Escolar II		

	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>140</b>
PROF <sup>a</sup> SILVIA G. VIEIRA FABRO	Berçário	1	18
	Maternal I	1	18
	Maternal II	1	25
	Pré-escolar I	1	25
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>86</b>
PROF <sup>a</sup> STANISLAVA B. BARTINIK	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
PROF <sup>a</sup> VICENTINA GUISSO	Berçário	1	20
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	40
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>140</b>
PROF <sup>o</sup> MIGUEL LIBA	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
RAIO DE LUZ	Berçário		
	Maternal I	1	15
	Maternal II	1	18
	Pré-escolar I	1	20
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>53</b>
REINO ENCANTADO	Berçário	1	12
	Maternal I	1	12
	Maternal II	1	18
	Pré-escolar I	1	18
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>60</b>
SÃO GABRIEL	Berçário		
	Maternal I		



	Maternal II	2	41
	Pré-escolar I	1	22
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>63</b>
SÃO FRANCISCO	Berçário		
	Maternal I	1	20
	Maternal II	2	36
	Pré-escolar I	1	20
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>76</b>
SELONY BUENO DREHMER	Berçário	2	30
	Maternal I	2	40
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	44
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>154</b>
SOL NASCENTE	Berçário	1	20
	Maternal I	1	20
	Maternal II	2	50
	Pré-escolar I	1	25
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>115</b>
SONHO DE CRIANÇA	Berçário	1	18
	Maternal I	1	18
	Maternal II	2	40
	Pré-escolar I	2	43
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>119</b>
SONHO MEU	Berçário	1	13
	Maternal I		
	Maternal II	1	16
	Pré-escolar I	1	18
	Pré-Escolar II		
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>47</b>
VALERIO BARATTER	Berçário	1	18
	Maternal I	1	18
	Maternal II	1	25
	Pré-escolar I	1	25
	Pré-Escolar II		

	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>86</b>
--	--------------	----------	-----------

Fonte: Portaria nº 005/2015 – GAB

Embora o número de vagas acima mencionado seja expressivo, ainda não é capaz de suprir a demanda, o que demonstrar-se-á melhor a seguir com o mapa que aponta os locais dentro do Município onde há uma carência de vagas que ainda não foram providas.

A positivação da educação como direito social é imprescritível para o desenvolvimento de uma sociedade democrática de direito, porém, a problemática está na dificuldade de sua efetivação pelo Estado, que se demonstra ineficiente para satisfazer a demanda da população.

Conta ainda o Município de Cascavel com outros regulamentos e normas para viabilizar a administração no que tange à Educação Infantil, como vê-se a seguir o extraído da Deliberação CME 004/2013, em seu artigo 21, a qual estabelece regras como o número de profissionais por sala que atenderão as crianças nos Cmei em Cascavel:

Art.21. A organização dos grupos de crianças em sala de aula decorre das especificidades da Proposta Pedagógica, das condições do espaço físico, da capacidade de atendimento da mantenedora, e das normas administrativas da Secretaria Municipal de Educação ou do respectivo mantenedor, sendo considerada a relação média de:

- I - berçário de 0 a 1 ano - 05 (cinco) crianças por profissional;
- II - maternal I de 1 a 2 anos - 6 (seis) a 8 (oito) crianças por profissional;
- III - maternal II de 2 a 3 anos – 10 (dez) a 12 (doze) crianças por profissional;
- IV - pré-escola I 4 anos - 12 (doze) a 20 (vinte) crianças por profissional;
- V - pré-escola II 5 anos - 20 (vinte) crianças por profissional.

Parágrafo único. No caso das Instituições de Ensino Públicas, a alteração do número de crianças deverá ser solicitada à Secretaria Municipal de Educação (CASCAVEL, 2013).

O Regulamento acima colacionado é regra, e como regra deve ser cumprido, uma vez não observado o referido Regulamento pode o Município vir a responder judicialmente pelo não cumprimento do mesmo.

Ainda nesse sentido existem outras regras que determinam a estrutura física dos ambientes escolares, os quais devem ser construídos e administrados respeitando o tamanho, bem como o respectivo espaço por aluno, não atender esta

norma implica num descumprimento legal. A seguir demonstra-se através das tabelas retiradas da Resolução SESA 0162/05, as exigências desde o berçário I até a pré-escola III, ou seja, de zero a seis anos, o que demonstra que cada etapa de desenvolvimento tem suas necessidades específicas. Veja-se:

### Quadro 1 - AMBIENTE: Berçário I 0 a 1 ano

ITENS	ESPECIFICAÇÕES MÍNIMAS – OBSERVAÇÕES
Área (m <sup>2</sup> )	2,20 m <sup>2</sup> por criança – incluindo circulação e área do educador
Pé-direito (m)	2,40 m (viga – piso) 2,80 m (piso – teto)
Área de Iluminação Natural (m <sup>2</sup> )	1/5 da área do piso
Iluminação Artificial	Quantidade de lux conforme ABNT (NBR 5413/1992) Protegida contra impactos e quedas
Área de Ventilação Natural (m <sup>2</sup> )	1/10 da área do piso Ventilação cruzada permanente e obrigatória localizada na parte superior de paredes opostas
Peitoris	0,70 m de altura em relação ao nível do piso acabado
Portas de Acesso	0,80 x 2,10 m – dimensão mínima, que permita a circulação de carrinhos de crianças Apresentar visor (opcional)
Janelas	Quando necessário, deverá ser previsto meio de proteção contra excesso de luz solar A partir do 1º pavimento, devem ter meios de proteção contra quedas Deverão possuir basculante (ventarola) superior <b>São proibidas salas de atividade, que não possuam janelas</b> Vidros íntegros
Ferragens de Portas e Janelas	A maçaneta deve permitir acionamento seguro É proibido o uso de maçaneta de bola nas portas
Pisos – revestimento	Íntegro, contínuo, isolante térmico, antiderrapante, resistente à limpeza É proibido o uso de carpete e forração à base de fibra
Paredes – revestimento	Lisas e laváveis É proibido parede de vidro (exceto tijolo de vidro)
Teto-estrutura e revestimento	Laje ou forro contínuo. É proibido o uso de forro treliçado Cor clara
Instalações elétricas	Íntegras, devidamente aterradas
Mobiliário	Íntegro, sem arestas ou cantos vivos, de fácil limpeza e manutenção Compatível com a faixa etária a que se destina
Espaço para amamentação	Poderá ser na área administrativa, desde que afastada dos espaços de circulação
Solário	Piso lavável, íntegro, sem aspereza e não escorregadio Drenado e com declividade que permita o escoamento de água de chuva Não serão permitidas plantas neste local

	Localização que permita a boa insolação até às 10 h e após às 16 h 2,5 m <sup>2</sup> por criança no local, respeitando-se o limite de 30% do número de crianças do berçário Anexo aos berçários
Lactário	Ver em Estrutura Alimentar

Fonte: Resolução SESA 0162/05

## Quadro 2 - AMBIENTE: Sala de Atividades – Pré-Escola II e III 5 e 6 anos

ITENS	ESPECIFICAÇÕES MÍNIMAS – OBSERVAÇÕES
Área (m <sup>2</sup> )	1,50 m <sup>2</sup> por criança
Pé-direito (m)	2,40 m (viga – piso) 2,80 m (piso – teto)
Área de Iluminação Natural (m <sup>2</sup> )	1/5 da área do piso
Iluminação Artificial	Quantidade de lux conforme ABNT (NBR 5413/1992) Protegida contra impactos e quedas
Área de Ventilação Natural (m <sup>2</sup> )	1/10 da área do piso Ventilação cruzada permanente e obrigatória localizada na parte superior de paredes opostas
Peitoris	0,70 m de altura em relação ao nível do piso acabado
Portas de Acesso	0,80 x 2,10 m – dimensão mínima Apresentar visor (opcional)
Janelas	Quando necessário, deverá ser previsto meio de proteção contra excesso de luz solar A partir do 1º pavimento, devem ter meios de proteção contra quedas Deverão possuir basculante (ventarola) superior <b>São proibidas salas de atividade, que não possuam janelas</b> Vidros íntegros
Ferragens de Portas e Janelas	A maçaneta deve permitir acionamento seguro É proibido o uso de maçaneta de bola nas portas
Pisos – revestimento	Íntegro, contínuo, isolante térmico, antiderrapante, resistente à limpeza É proibido o uso de carpete e forração à base de fibra
Paredes – revestimento	Lisas e laváveis É proibido parede de vidro (exceto tijolo de vidro)
Tetos-estrutura e revestimento	Laje ou forro contínuo É proibido o uso de forro treliçado - Cor clara
Instalações Elétricas	Íntegras, devidamente aterradas
Lavatório	Adaptado à altura das crianças
Mobiliário	Íntegro, sem arestas ou cantos vivos, de fácil limpeza e manutenção Compatível com a faixa etária a que se destina

Fonte: Resolução SESA 0162/05

Como se pode notar, as tabelas acima distribuem a área, ventilação, acesso e demais especificações referentes a construção civil voltadas a arquitetura e engenharia dos CMEI, estabelecendo assim padrões para todas as instituições de ensino.

A Instrução Normativa 02/2018 SEMED/CVEL é mais uma forma de regulamentação da Educação Infantil no Município de Cascavel, nela é estabelecido o procedimento de matrícula, realizado por Cadastro Único da Educação Infantil – Cadun.

O acesso as vagas visivelmente limitadas, trouxe a necessidade para que se estabelecesse uma ordem, por meio do Cadun, o qual é regido por lei municipal própria que estabelece prazos para a retirada da Declaração de Existência de Vaga e realização da conseqüente matrícula. Embora existam vagas com tempo integral, essas são de número menor e devem ser oferecidos aqueles que cumprem dados específicos do cadastro.

**Art. 17 As matrículas novas para crianças de Pré-Escolar I que frequentarão os Cmei's e Escolas** serão efetivadas de forma **parcial**, ou seja, somente no turno matutino ou vespertino, exceto no Cmei's e Escolas que dispõem de vagas para período integral.

**Art. 18** O Setor de Cadastro Único da Educação Infantil – Cadun, da Secretaria Municipal de Educação, em conformidade com a ordem dos cadastros, indicará os alunos novos para ocupação das vagas nos Cmei's e CEI's conveniados por meio do chamamento público, do seguinte modo:

I. o Setor do Cadun fará contato com o pai/mãe ou responsável legal, a fim de comunicar a vaga no Cmei pretendido;

II. o pai/mãe ou responsável legal deverá comparecer ao Setor do Cadun para retirar a **Declaração de Existência de Vaga**, no prazo de 2 (dois) dias úteis e caso não compareça, será lançado como “desistente” (no caso das crianças da etapa creche) no sistema e a vaga será ofertada para outra criança da Lista de Espera;

III. de posse da **Declaração de Existência de Vaga** e munido dos demais documentos para matrícula, o pai/mãe ou responsável legal deverá comparecer ao Cmei, no prazo de até cinco dias úteis, para efetivar a matrícula.

**§1º** O **Cmei e CEI's conveniados** em **hipótese alguma** poderão matricular crianças sem a apresentação da Declaração de Existência de Vaga, emitida pelo Setor do Cadun, sob pena de quem der causa a matrícula irregular responder administrativamente.

[...]

**Art. 40** As Escolas que ofertarão Educação em Tempo Integral deverão atender, prioritariamente, os alunos da Educação Infantil: Pré-Escolar e, posteriormente, o Ensino Fundamental atendendo os alunos de 1º, 2º e 3º ano e, se possível, ampliar o atendimento aos alunos de 4º e 5º ano.

**Art 41** As matrículas para a Educação em Tempo Integral serão efetivadas nos dias **04 e 05 de dezembro de 2018**, desde que todos os alunos do ensino regular estejam devidamente matriculados, inclusive, as crianças de 4 (quatro) anos completos ou a completar até 31/03 (trinta e um de março) e 5 (cinco) anos de idade completos ou a completar no decorrer do ano letivo.

**Art 42** Para efetivar a matrícula na Educação em Tempo Integral, a Instituição de Ensino deverá considerar os seguintes critérios:

- I. aluno com menor idade, de acordo com a data de nascimento;
- II. aluno com baixo rendimento escolar;
- III. aluno que se encontra em situação de vulnerabilidade social;
- IV. aluno cujo os pais ou responsável legal trabalham fora;
- V. aluno beneficiário do Programa Bolsa Família. (CASCAVEL, 2018, s/p, grifos do autor).

Conforme o exposto, as regras devem ser cumpridas para que se facilite a administração pública, o não cumprimento das mesmas acarreta na judicialização, ou seja, não observar o número correto de alunos por sala, o número de docentes e discentes, o espaço, a idade adequada, a infraestrutura, geram outras demandas judiciais pois acaba de alguma forma prejudicando o bem comum, que visa uma educação de qualidade a todos.

### 2.2.3 Acessos aos centros municipais de educação infantil na cidade de Cascavel - PR

Segundo informações disponibilizadas no site da Prefeitura Municipal de Cascavel, a lista de espera por vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil, atualizada em 02 de agosto de 2018, é de aproximadamente dez mil crianças. Tal número alarmante deve ser questionado e debatido, vez que além de ferir o direito à educação da criança, atinge também a sua família ao limitar o direito social ao trabalho.

A Constituição Federal, conforme o já mencionado, expressa em seu artigo 208, IV, o dever do Estado em garantir a educação infantil em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade. Atendendo a este preceito constitucional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 também tutela o direito à educação infantil, os seus artigos 4º, II, e 30 expressam a obrigatoriedade do Estado em promover a educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade, distribuindo-as em creches ou entidades equivalentes para as que possuem até três anos de vida e em pré-escolas para aquelas com faixa etária de quatro a cinco anos.

Todavia, ao examinarem-se os dados disponibilizados pela Prefeitura, observa-se que os mandamentos legais supramencionados não estão imbuídos de efetividade como deveriam estar, lamentavelmente, há uma discrepância exorbitante entre a lei em abstrato e a realidade fática.

Embora o Brasil seja um país em desenvolvimento e economicamente emergente, caminha em passos lentos no que se refere à eficácia das leis que amparam o acesso à educação. Sendo assim, a resolução para esta desproporção ainda parece utópica, visto que, apesar de a educação ser uma das peças chaves para o desenvolvimento da sociedade, a sua efetividade é muito limitada.

Vale frisar novamente, a constitucionalização da educação como direito social é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática de direito, porém, a problemática está na dificuldade de sua efetivação pelo Estado, que se demonstra ineficiente para suprir a demanda da população.

Diante da inércia do ente estatal em promover políticas públicas que viabilizam o acesso à educação, os cidadãos estão recorrendo ao poder judiciário para pleitear uma vaga escolar. Surge, assim, a judicialização da educação, que representa um aumento considerável de ações judiciais movidas por cidadãos que almejam o direito à proteção social (SIERRA, 2011).

Este controle exercido pelo Poder Judiciário sobre a ausência das políticas públicas caracteriza um direito social como pleno, uma vez que o possuidor do direito pode exigir judicialmente a atuação do Estado em caso de descumprimento da obrigação devida (ABRAMOVICH; COURTIS, 2002).

Barroso (s.d.) define que esse fenômeno sobrevém quando questões de ampla repercussão política ou social, de competência originária das instâncias políticas tradicionais, quais sejam o Congresso Nacional e o Poder Executivo, estão sendo decididas pela máquina judiciária.

O jurista ainda pontua como causas da judicialização brasileira, a redemocratização auferida com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que atribuiu poder ao Judiciário para a imposição das normas expressas na Constituição aos outros Poderes, a constitucionalização abrangente com matérias que anteriormente eram designadas para o processo político majoritário e legislação ordinária, e, por fim, o fato do controle de constitucionalidade aplicada no ordenamento jurídico brasileiro ser um dos mais abrangentes do mundo.

Ferraz Junior (1994) defende que o Judiciário não deve permanecer neutro em um Estado Social Democrático de Direito, mas sim, alinhado aos objetivos do Estado, atuando assim, de forma dinâmica com o fito de aplicar as premissas positivadas pela Constituição, vinculando o órgão jurisdicional à política estatal.

Em contrapartida, Silveira (2011) entende que, *a priori*, o Poder Executivo é competente para a formulação das políticas públicas, sendo indevida a atuação jurisdicional na conformação destas políticas.

Na concepção de Silva (1998), o Poder Judiciário não possui estrutura adequada para dispor sobre recursos ou planejar políticas públicas, pois não gozam de meios compulsórios para executar sentenças que condenam o Estado a cumprir uma prestação omitida.

Assim também entende Barcellos (2006), ao expor que o juiz não possui condições para avaliar a realidade da atuação do Estado ao apreciar demandas individuais. Logo, o controle jurisdicional das políticas públicas não é legítimo, posto que, o jurista não possui aptidão técnica ou de informação para gerir os recursos públicos sem provocar distorções em alta escala no sistema financeiro de políticas públicas.

Além do que, como bem acentua Krell (2002), a separação de poderes fomentada por Montesquieu e empregada no Brasil por meio da Carga Magna de 1988, aponta que o Poder Judiciário não é adequado para planejar, implementar e dispor sobre políticas públicas.

Sobre o tema, Cavalcante (2009) busca um meio termo ao afirmar que o órgão jurisdicional não possui legitimidade e estrutura adequada para planejar políticas públicas e desfrutar de recursos orçamentários para este fim. Entretanto, esse poderá implementar, excepcionalmente, políticas públicas ao se deparar com ofensas à Constituição Federal.

Diante do exposto, percebe-se que há uma divergência doutrinária em relação à judicialização da educação, alguns doutrinadores entendem que o instituto decorre do Estado Democrático de Direito, no qual os direitos sociais devem ser elaborados pelo Poder Legislativo e na inércia deste, garantidos pelo Poder Judiciário, e outros, por sua vez, acreditam que esta intervenção afronta o sistema de pesos e contrapesos advindos da Tripartição de Poderes.



**Figura 1:** Mapa da Cidade de Cascavel, Paraná com demonstrativo dos Centros Municipais de Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados levantados na figura acima representam a situação crítica existente no âmbito escolar, segundo informações disponibilizadas no site da Prefeitura de Cascavel, a lista de espera por vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil, atualizada em 02 de agosto de 2018, é de 9.949 crianças. Enquanto o último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizado na cidade em julho de 2018 aponta que a população estimada entre 0 a 4 anos é de

19.979 crianças. Examinando em conjunto com os dados disponibilizados pela prefeitura, observa-se que os mandamentos legais mencionados não estão imbuídos de efetividade como deveriam, lamentavelmente, há uma discrepância enorme entre a lei positivada e a realidade fática, visto que, 49,8% das crianças nesta faixa etária não possuem acesso à educação infantil gratuita.

Em Cascavel, há 53 CMEI em funcionamento distribuídos entre os bairros da cidade, atendendo um total de 6.274 crianças segundo a estatística de agosto e setembro, disponibilizada no Portal do Cidadão do Município de Cascavel. Entretanto, este número não é suficiente para suprir a demanda, visto que há praticamente 10 mil crianças nas filas de espera.

O bairro com maior fila de espera é o Jardim Santa Cruz, que corresponde a 12,11% do total, alcançando um número de 1.205 crianças aguardando abertura de vagas em CMEI que atendem atualmente somente 563 crianças. Como pode-se observar é um número significativo que demonstra a ineficácia dos órgãos públicos no que se refere ao cumprimento de suas obrigações constitucionalmente impostas.

Devido a esta colisão existente entre um direito social, cuja observância é obrigatória, e a falta de ação do Estado em promovê-lo, postulam-se demandas judiciais em busca da concretização de direitos, resultando na denominada judicialização da educação.

Sendo que a principal tese de defesa empregada pelo Estado nos processos judiciais que requerem vagas na educação infantil é a cláusula da Reserva do Possível, que se resume à insuficiência de verbas públicas e terá sua aplicabilidade analisada mais adiante.

### **3. A (IN)ACESSIBILIDADE E A JUDICIALIZAÇÃO AO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INFANTIL**

Quando se analisa a aplicabilidade das normas constitucionais no tocante ao direito à educação, evidencia-se a importância da priorização da educação infantil para que as novas gerações tenham acesso a uma formação de qualidade. No entanto, a dificuldade na obtenção de vagas é a primeira dificuldade com que os pais se deparam ao buscarem por esse direito que lhes é previsto pela Constituição.

Isto significa que o acesso à educação, embora esteja normatizado e previsto na Constituição, ainda não tem sido o suficiente para que todos consigam de fato usufruir deste direito. Dessa forma, percebe-se que a essência constitucional de um direito, como da educação infantil, é efetiva para gerar uma alteração do discurso jurídico e das práticas sociais, mas sozinhas não avaliza um direito efetivo.

Sendo assim, Ribeiro (2016), observa que para reduzir a distorção na oferta de ensino de qualidade, essas ações necessitam de incentivos federais ou estaduais. Entretanto, quando se propõe aumentar a oferta e ampliar o acesso à escola, inevitavelmente, esbarra-se em questões financeiras e administrativas, de complexa solução em muitos Municípios brasileiros.

Logo, vale salientar que o Plano Nacional de Educação (PNE), uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos. O Plano institui diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. O PNE é diretriz para os demais planos de Educação Estaduais e municipais que deverão ser formulados ou adaptados de acordo com metas e diretrizes fundadas nele.

Vislumbrando universalizar o ensino de cada aluno nas respectivo ciclo escolar, na idade correta e devidamente matriculado, é visivelmente uma das metas do PNE. Ribeiro (2016) esclarece, que em anos anteriores o estudante apenas inicia vida escolar aos sete anos; vale ressaltar que nos dias atuais a criança com meses de idade já está na escola, primeiramente em CMEI ou creches, na sequencia pré-escola, ensino fundamental, sendo obrigatório a partir dos quatro anos de idade, ainda passará pelo ensino médio e o ensino superior.

Por mais incentivado que seja o ensino, sabemos que as metas do PNE, sofrerão dificuldades evidentes, em todas esferas, administrativa, social e política “A

demanda para creche aumenta a passos largos e a oferta de vagas nas redes municipais não consegue acompanhar essa procura. A fila de espera por uma vaga é grande e injusta, em determinados casos, quando ocorre a judicialização” (RIBEIRO, 2016, s/p). A autora observa ainda que:

No ensino fundamental a dificuldade é terminar a primeira e a segunda etapa. São gargalos diferenciados. Entretanto, muitas crianças não conseguem acompanhar o ritmo escolar devido às condições sociais em que vivem. Já está mais do que provado que a alimentação, o ambiente domiciliar, a participação da família, entre outros, são fatores determinantes na vida de um aluno. Quando esses fatores são afetados pela condição social da família o resultado é percebido nas salas de aulas, onde as dificuldades aparecem e persistem. No ensino fundamental 2 o problema fica ainda mais flagrante quando percebemos que, apesar de os alunos terem chegado a essa etapa de ensino, ainda não sabem interpretar textos e apresentam muita dificuldade para entender cálculos. Sair do ensino fundamental com uma formação de qualidade não é, ainda, a realidade da educação brasileira (RIBEIRO, 2016, s/p).

A expert direciona para uma circunstância crítica no âmbito da educação, enfatizando que não é analisado o conjunto histórico, político social, de onde estão esses alunos, suas reais condições sociais o que distancia das metas ali estabelecidas, de forma a igualar os desiguais, sem analisar o caso real, a distancia de universos, que na realidade não teriam condições de melhorar o aprendizado diante da distancia social das condições diferentes que vivem. Logo, é notório que essa obrigação para que sejam atingidas essas metas estão mais voltadas para quantidade da oferta do que propriamente para qualidade do ensino.

A educação escolar pode promover a cidadania e é capaz de mudar destinos; é fato que a educação pode auxiliar a diminuir as desigualdades sociais que existem na realidade brasileira, mas ela não poderá arcar sozinha com o ônus que há anos está batendo à porta. Os profissionais da educação, professores, diretores, gestores e administradores públicos, principalmente da esfera municipal, são os que mais serão responsabilizados pelo não cumprimento das metas do PNE (RIBEIRO, 2016).

No que se refere à educação infantil, entendida como aquela ministrada a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, somam-se os argumentos da comunidade científica – de âmbito multidisciplinar – que investiga o processo de desenvolvimento da criança. E nesse sentido Vygotsky (2005) afirma que a criança

inicia processo de aprendizagem muito antes de ser inserida na escola, desde o início da vida. Assim, em sua obra *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual*, menciona:

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente a quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição complexas e simples; portanto a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignorasse este fato estaria cego (VYGOTSKY, 2005, p. 08).

O autor assegura que a inteligência se forma a partir do nascimento, e que a primeira infância é o momento no qual os estímulos ou experiências exercem maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra fase da vida.

Em consonância com esse pensamento, a neurobiologia acrescenta que o desenvolvimento mais acentuado da estrutura cerebral (volume e maturação cerebral e, notadamente, sinaptogenese) ocorre nos primeiros anos de vida (ARMSTRONG, 2001). Nesta ótica os primeiros anos da infância constituem-se um período importante para o desenvolvimento das habilidades envolvidas no processo de aprendizagem da linguagem.

Porém, o Brasil tem apresentado um péssimo índice nas avaliações de ensino básico e o problema deve-se tanto à falta de recursos e má utilização destes, e essa questão também é agravante em relação aos problemas na educação infantil, quanto à ausência de uma política nacional eficaz de atração, seleção e retenção de melhores professores.

As discussões propostas nos últimos anos a partir do estudo realizado pela UNESCO/OCDE (2002) trazem em comum essa preocupação com a garantia do direito da criança à educação institucional de qualidade.

Contudo, mesmo diante dos sólidos fundamentos apresentados pelos estudos de relatório de pesquisa realizado pela UNESCO em 2006, como justificativa à importância da educação infantil no desenvolvimento integral e bem-estar das crianças, o relatório anual *Education for All Global Monitoring Reports* (UNESCO, 2006) destaca que a América Latina e o Caribe ainda têm muito a fazer

para alcançar níveis ótimos de atendimento a este segmento populacional.

Segundo Freitas e Shelton (2005), em termos de economia, já foi sugerido que os programas destinados à primeira infância sejam encarados por cidadãos e governantes como investimento e não como despesa, tendo em vista os imensos benefícios que tais programas podem proporcionar. No entanto, é notório que prevalece na realidade brasileira a falta de vagas na Educação Infantil, pela justificativa de falta de verba e carência financeira para que o Estado venha cumprir regulamentos e normas. Isso tem gerado um grande número de ações de reivindicações pelo acesso às vagas, o que tem colaborado para o processo de Judicialização da Educação, que será explanada de maneira mais minuciosa adiante (OLIVEIRA, 2011).

Sendo a educação um direito social fundamental, faz-se importante nesse momento, abordar o tema Direitos Sociais, ainda que de maneira não aprofundada, visto que eles têm como finalidade reduzir as desigualdades sociais, proporcionando uma vida digna para todos, ou seja, pode-se dizer que os direitos sociais são requisitos mínimos para que a sociedade como um todo tenha uma qualidade de vida justa. Para tanto, tais direitos devem ser fornecidos com qualidade e em conformidade com o estabelecido pela Constituição, no entanto, o que se observa na realidade não é a qualidade esperada, mas sim o descaso com os direitos sociais.

E isso acontece, pois, os direitos sociais, previstos nos artigos 6º e seguintes da Constituição Federal, dependem de uma prestação positiva do Estado para serem efetivados, ou seja, dependem que determinada dotação orçamentária esteja disponível e que o Estado se empenhe no sentido de efetivá-los (SILVA, 2009).

É necessário observar que, embora todos sejam destinatários desses direitos, os mais dependentes das prestações do Estado são os hipossuficientes, considerando o fato de que, aqueles que gozam de uma condição financeira mais favorável, via de regra, buscam alternativas privadas, como instituições de ensino particulares, hospitais particulares, dentre outras situações (NOVELINO, 2011, p. 526).

Sarlet (2013), tratando do assunto, assegura que:

Em princípio, toda pessoa pode ser titular de direitos sociais, que não significa a inexistência de restrições, como aquelas impostas em função de específicas condições do titular do direito (caso dos direitos dos trabalhadores, dirigidos a determinado grupo de

peças) ou em decorrência de condicionamentos fáticos e jurídicos contrapostos à eficácia dos próprios direitos sociais (caso da limitação da gratuidade de prestações apenas às pessoas comprovadamente carentes). De modo geral, porém, vige o princípio da universalidade, pelo qual se fundamenta a extensão dos direitos fundamentais a todas as pessoas, na condição de seres humanos que são [...] (SARLET, 2013, p. 542).

Silva entende que os direitos sociais estão ligados ao direito de igualdade, nesse sentido, ele argumenta que os direitos sociais:

Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade (SILVA, 2009, p. 287).

Devido a grande importância que têm os direitos sociais, haja vista o seu conteúdo totalmente voltado para melhorar a condição de vida de todos os cidadãos, estes podem ser protegidos contra qualquer ato estatal tendente a aboli-los ou diminuí-los, nesse sentido:

Em termos de proteção dos direitos sociais, ou seja, no que diz com as garantias dos direitos sociais contra ingerências por parte de atores públicos e privados, importa salientar que tanto a doutrina quanto, ainda que muito paulatinamente, também a jurisprudência vêm reconhecendo a vigência, como garantia constitucional implícita, do princípio da vedação de retrocesso social, a coibir medidas de cunho retrocessivo por parte do legislador, que, pela revogação ou alteração da legislação infraconstitucional (apenas para citar uma forma de intervenção nos direitos sociais), venha a desconstituir ou afetar gravemente o grau de concretização já atribuído a determinado direito fundamental (e social), o que equivaleria a uma violação a própria CF (SARLET, 2013, p. 542-543).

Desse modo, os direitos sociais, para serem efetivados, dependem de uma prestação positiva do Estado e objetivam garantir a dignidade humana. À educação, como direito fundamental social, se aplica a tudo o que foi dito.

O surgimento dos direitos fundamentais liga-se intimamente com o nascimento do Estado Constitucional Moderno, que tem como pressuposto basilar a dignidade da pessoa humana. Com o passar dos anos, a noção sobre os referidos direitos alterou-se significativamente por conta das inúmeras transições pelas quais as sociedades passaram, assim, as mudanças em seus conteúdos, efetivação e

titularidade ensejaram o que hoje se conhece por “dimensões” ou “gerações” de direitos (SARLET, 2012).

Dentre estas dimensões merece especial destaque, para a formulação da presente pesquisa, a segunda dimensão dos direitos fundamentais, que abrange os direitos sociais, econômicos e culturais. Advindos da constatação que a mera liberdade e igualdade formal não eram suficientes para sanar os problemas sociais, os direitos supracitados trouxeram consigo as prestações sociais por parte do poder público na tentativa de concretização da justiça social por meio de uma “tutela política mais eficaz, de natureza coletiva e indeterminada” (LEAL, 2000, p. 68-69).

O Estado, agora não mais abstencionista, passou a atuar em duplo sentido: enquanto protetor de direitos, interferiu nos setores produtivos visando evitar abusos e minimizar os latentes conflitos sociais; enquanto promotor, objetivava a satisfação material das necessidades mais básicas da população com a progressiva gratuidade dos serviços prestados àqueles que não dispusessem de recursos suficientes para adquiri-las.

Portanto, com tais atuações, iniciou-se uma nova perspectiva social que permite aos menos favorecidos economicamente gozar da proteção estatal e, ao mesmo tempo, de seu amparo para a garantia de uma condução minimamente digna de vida.

No que tange especificamente ao ordenamento jurídico brasileiro, faz-se necessário mencionar a inovação mais recente ocorrida no âmbito dos direitos sociais com a Constituição Federal de 1988, que foi promissora ao elencar os referidos direitos no capítulo destinado aos direitos fundamentais. Tal atitude do constituinte atribuiu a estes direitos, previstos também de forma esparsa em outros artigos constitucionais, superioridade hermenêutica e jurídica de maneira que sua posição é privilegiada em eventuais conflitos com outras normas ou princípios.

Assim, para Sarlet (2012), os direitos fundamentais sociais apresentam-se como princípios do Estado Social, sendo intrínseco a eles a criação ou disponibilização social de uma gama de prestações que formam seu próprio objeto. Ensina o insigne autor, a partir das lições de Alexy (2015), que os referidos direitos dividem-se em direitos à proteção, direitos à organização e procedimento e direitos à prestações em sentido estrito.

Sarlet (2012, p. 190) conceitua os direitos à proteção “[...] como posições



jurídicas fundamentais que outorgam ao indivíduo o direito de exigir do Estado que este o proteja contra ingerências de terceiros em determinados bens pessoais”.

Por sua vez, os direitos de participação na organização e procedimento possibilitam ao indivíduo exigir, especialmente do legislador, “[...] a emissão de atos legislativos e administrativos destinados a criar órgãos e estabelecer procedimentos, ou mesmo de medidas que objetivem garantir aos indivíduos a participação efetiva na organização e no procedimento” (SARLET, 2012, p. 197).

E ainda, a terceira modalidade, representada pelos direitos à prestação em sentido estrito, pode ser exemplificada pelos direitos à educação, moradia, trabalho ou assistência à saúde, referindo-se, portanto, àqueles obtidos frente ao Estado, mas que, ao mesmo tempo, são “algo que o indivíduo, se dispusesse de meios financeiros suficientes e se houvesse uma oferta suficiente no mercado, poderia também obter de particulares” (ALEXY, 2015, p. 499).

Nesta seara, os direitos fundamentais sociais possuem dupla dimensão: a perspectiva objetiva lhes confere uma eficácia dirigente ou irradiante com relação aos poderes públicos, de modo que estes ficam vinculados a agir no sentido de lhes conferir a máxima eficácia possível, além de fornecer “[...] impulsos e diretrizes para a aplicação e interpretação do direito infraconstitucional” (SARLET, 2012, p. 146-147).

Por outro lado, a perspectiva subjetiva autoriza seus titulares a exigirem judicialmente a efetivação dos direitos sociais, que podem realizar-se tanto em ações quanto omissões. Sendo assim, quando o Estado não atuar de modo satisfatório, cumprindo com seu dever prestacional, o indivíduo possui o direito subjetivo de pleitear tais prestações judicialmente. A partir deste momento, qual seja, da necessidade de intervenção judicial para que a efetivação de um direito seja garantida, diz-se que ocorreu sua judicialização.

Neste sentido, enquanto direito prestacional originário, ainda que não existisse nenhuma lei ou previsão orçamentária versando especificamente sobre a concretização do direito à educação infantil, o fato da própria Constituição Federal determinar que o acesso ao ensino fundamental é um direito público subjetivo, por si só, autoriza seus titulares a invocarem judicialmente a prestação do direito. Diz Clevè (2006, p. 05) que “afirme-se, mesmo que não existam escolas suficientes para atender todos os alunos, a autoridade pública haverá de providenciar alguma

solução para adimplir a obrigação correspondente à afirmação do direito”.

Em que pese o fato dos direitos prestacionais originários também enquadrarem-se como direitos de satisfação progressiva, dependendo da disponibilidade orçamentária, sua principal e relevante diferença com relação aos demais é o fato de sua exigibilidade, inclusive judicial, dar-se com a mera positivação do direito, não dependendo de regulamentações posteriores. Assim, caberá ao juiz, na análise dos casos concretos, a verificação se a prestação exigida pelo sujeito perante a omissão do poder público é compatível com o que poderia ser razoavelmente exigido daquela sociedade (CLEVÈ, 2006).

Ademais, conforme já mencionado, tratando-se de crianças e adolescentes há uma priorização, constitucionalmente estabelecida, na garantia de seus direitos que deverão ser efetivados mesmo na ausência de lei, estando, conseqüentemente, a autoridade competente obrigada a tomar as providências cabíveis.

A aplicabilidade das normas constitucionais no tocante aos direitos à educação infantil destaca a importância de priorização da educação infantil para desenvolvimento social, histórico e cultural. No entanto, depara-se com dificuldades que os administrados vêm enfrentando na obtenção de vagas e cumprimento da norma.

A educação tem o caráter emancipatório, assim como a saúde tem o fator de promoção da dignidade. Essa ideia foi vislumbrada por Amartya Sen, o Premio Nobel da Economia de 1998, que mencionou:

A exposição dos serviços de saúde, educação, seguridade social etc. contribui diretamente para a qualidade da vida e seu florescimento. Há evidências até de que, mesmo com renda relativamente baixa um país que garante serviços de saúde e educação a todos pode efetivamente obter resultados notáveis de duração e qualidade de vida de toda população (SEM, 2000, p.170).

Vê-se, dessa forma, o quão imprescindível é o direito à educação infantil para a existência digna de qualquer pessoa, integrando o seu denominado “mínimo existencial”.

Há, nos direitos fundamentais sociais

[...] um denominado mínimo existencial, assim entendido como um aglomerado de prestações materiais obrigatórias a garantir a cada pessoa a sua dignidade, e que está ‘blindado’ contra intervenções

por parte do Estado e da sociedade (TRINDADE; LEAL, 2013, p. 384).

Portanto, é o princípio da dignidade da pessoa humana que estabelece o padrão mínimo de efetivação destes direitos, sendo possível, inclusive, sua exigibilidade pela via judicial, conforme o já explanado (Assim, configura o mínimo existencial uma espécie de imunidade fiscal concedida àquele que se encontrar aquém de um determinado patamar de capacidade econômica (SCAFF, 2005). Nesse tocante, o atendimento de necessidades básicas, como educação, saúde, habitação, saneamento, deve ser oferecido pelo Estado.

*Verifica-se, portanto, vários pontos de contato entre os conceitos de mínimo existencial e de direitos fundamentais sociais em sociedades periféricas como a brasileira, que possui uma enorme desigualdade econômica e social [...] quanto mais desigual economicamente for a sociedade, maior a necessidade de assegurar os direitos fundamentais sociais àqueles que não conseguem exercer suas capacidades (ou liberdades reais) a fim de lhes assegurar o direito de exercer suas liberdades jurídicas. Para assegurar o “mínimo existencial” no âmbito positivo (status positivus libertatis) é imperioso garantir o status de direito fundamental aos direitos sociais. Sem isso, os direitos fundamentais serão letra morta, pois se configurarão em liberdades jurídicas, sem possibilidade fática de exercício por grande parte da sociedade. Grande parte da população será parcialmente excluída da comunidade jurídica, pois não poderá exercer seus direitos, mas será compelida a cumprir seus deveres para com o Estado e as demais parcelas da sociedade (SCAFF, 2005, p. 88-89, grifos do autor).*

Por este prisma, tem-se que a extensão deste denominado mínimo existencial – extensão mínima de direitos a serem protegidos – poderá variar pela influência de diversos fatores dentre os quais destacam-se o tempo e a sociedade em questão, tornando-se imprescindível sua fixação para fins de efetivação dos direitos fundamentais sociais.

Valiosa, ainda, é a reflexão acerca da visão ultrapassada, porém ainda utilizada, que a lei é autoridade, limite, o descumprimento da norma vislumbra uma violência social. Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro demonstram a influência demasiada da imposição legislativa, que tratou a evolução histórica da educação, que por vezes apontou a legislação como norte de mudanças, porém não se pode prever a eficiência nem a eficácia dessas normas.

No que tange a legislação específica da educação, impondo educação de qualidade, esta “qualidade”, carregada na norma poderia ser individualizada dentro das aptidões, carências e subjetividade de cada indivíduo dentro do seu meio.

A lei de forma impositiva pode vir a moldar o indivíduo para inseri-lo na sociedade, sem adentrar na subjetividade de cada um, particularidades, dificuldades que diferem cada um entre os diferentes meios históricos, culturais e sociais de cada sujeito. Questiona-se, se realmente é possível garantir de forma generalizada um “padrão” de educação de qualidade, com idade e método já preestabelecidos de forma genérica.

O sistema influencia agressivamente nas imposições legislativas, a sociedade exterioriza a intenção de tornar todos iguais, nota-se aí a planificação da existência e chega-se ao abismo encontrado nessa tentativa.

Analisando a educação infantil, de imediato, depara-se com esta distância entre o que a lei determina e a realidade vivida: a lei determina a idade correta para inserir a criança na escola, a necessidade de manutenção de vagas a todos, porém a realidade é a falta de vagas, falta de verbas, carência financeira, e o Estado acaba por não cumprir regulamentos e normas por inviabilidade do total cumprimento.

Assim tem-se um embate: Direito Fundamental a Educação Infantil em face da Teoria da Reserva do Possível. Aquele que não tem o seu direito garantido pode ingressar com ação judicial, com o fim de efetivá-lo. O cenário atual da realidade brasileira tem demonstrado, a cada dia mais, uma grande incidência de ações nesse sentido no poder judiciário, principalmente com relação à educação infantil (BRADBURY, 2015).

A partir do momento em que os referidos direitos fundamentais sociais, como a educação, são reconhecidos como princípios, que possuem um conteúdo mínimo que jamais poderá ser perdido sob pena de perda da própria eficácia do direito, conseqüentemente, admite-se que os mesmos possam sofrer restrições, sendo efetivados “na maior medida do possível dentro das possibilidades jurídicas e fáticas existentes”, ou seja, “seriam mandados de otimização” (TRINDADE; LEAL, 2013, p. 384).

Para Sarlet (2012), estas eventuais limitações aos direitos fundamentais sociais terão de guardar compatibilidade formal e material com a Constituição para

que possam ser justificadas. Formalmente deve-se observar a “competência, o procedimento e a forma adotados pela autoridade estatal” que determinar a limitação. Já o controle material corresponde à observância “[...] da proteção do núcleo (ou conteúdo) essencial destes direitos, bem como o atendimento dos princípios da proporcionalidade bem como o da razoabilidade.” (SARLET, 2012, p. 404).

Em resumo, é necessário analisar no caso concreto os reflexos limitantes tanto no contexto formal, como acima explicado, bem como no contexto material, em que o Estado diante do princípio da Reserva do Possível, que será explanado adiante, tem pautado sua defesa quanto a impossibilidade de arcar com a demanda de vagas da educação infantil.

### **3.1 Limitações a aplicabilidade do direito à educação infantil**

Por maior que seja a importância de um direito, faz-se necessário lembrar que não há na ordem constitucional vigente direito garantido de forma absoluta e, ainda, a grande maioria deles gera custos para sua efetivação. É exatamente o que ocorre com o direito à educação. As necessidades humanas são ilimitadas, o contingente populacional cresce a cada dia, e os recursos são escassos, as aptidões financeiras do Estado não são capazes de suprir todas as despesas das prestações sociais.

Contudo, enquanto norma constitucional de eficácia direta, o referido direito fundamental social exige do Estado o dever jurídico de concretizá-lo. Portanto, é o Poder Público o responsável pela criação de políticas públicas e condições objetivas que permitam o pleno e integral acesso ao sistema educacional.

Para Oliveira (2006) as políticas públicas são medidas para a realização dos direitos, para que sejam atendidas as satisfações e os mandamentos constitucionais e legais, deixando o texto escrito e se convertendo em benefícios aos governados.

Na visão de Bucci (2006) as políticas públicas são projetos de atuação do governo com o intuito de gerenciar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas para a consumação das pretensões socialmente relevantes e politicamente determinadas.

Já para Secchi (2013) existem dois fundamentos essenciais inseridos na

política pública, a intenção pública e a resposta a um problema público, ou seja, o propósito de uma ação é o tratamento e a solução a um problema social considerado relevante pelo corpo social.

E conforme Trindade e Leal (2013, p. 387), as políticas públicas constituem-se “[...] nos meios pelos quais os fins constitucionalmente previstos podem ser realizados de forma sistemática e abrangente”. Assim, os fins constitucionais realizar-se-ão precisamente no momento de definição e distribuição dos gastos do Estado, podendo ou não ser atingidos de acordo com as escolhas realizadas no âmbito do orçamento público.

Como bem acentua Mânica (s.d.), este é o instrumento das políticas públicas e determina o nível de concretização dos valores fundamentais inseridos nos mandamentos constitucionais.

Furtado define o orçamento público como:

O documento de quantificação dos valores éticos, a conta-corrente da ponderação dos princípios constitucionais, o plano contábil da justiça social, o balanço das escolhas dramáticas por políticas públicas em um universo fechado de recursos financeiros escassos e limitados (FURTADO, 2009, p. 51).

Este, por sua vez, possui regras de elaboração e execução estabelecidas na própria Constituição Federal, mais precisamente em seus artigos 165 à 169, dos quais se pode extrair que os gastos públicos deverão ter uma estimativa prévia e alocação correspondente às receitas públicas existentes (BRASIL, 1988).

Faz-se necessário lembrar ainda que o Estado não cria recursos, detendo-se na administração dos que arrecada da sociedade. Portanto, é imprescindível que haja uma correlação entre os recursos arrecadados e as metas sociais.

Nesse sentido, como pondera Comparato (2003), é evidentemente impossível impor ao ente estatal a imediata prestação de todos os direitos sociais a todos que os demandem. O autor realiza uma análise nítida sobre a questão, visto que o atendimento às garantias sociais são demasiadamente dispendiosas e suas necessidades são inexauríveis.

Nesta seara do âmbito orçamentário foi criado um sistema de planejamento formado por um conjunto de três leis que se sucedem e se completam, para que o Estado especifique a origem de suas receitas (advindas de seu patrimônio, imposições fiscais e empréstimos), bem como a destinação das despesas e

investimentos: a Lei do Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). Os planos e programas, seja qual for seu âmbito (nacional, regional ou setorial), previstos na Constituição deverão ser formulados em estrita observância ao plano plurianual (art. 165, §4º, CF), e a LDO deverá observar sempre o PPA (art. 166, §4º, CF) (SCAFF, 2005).

Como se pode denotar das premissas supracitadas, não é concedida nem ao legislador nem ao administrador, liberdade para incluir neste sistema de planejamento o que livremente desejarem.

A obtenção e a utilização dos recursos públicos “[...] é constitucionalmente balizada, seja por conta das limitações ao poder de tributar, ou mesmo em razão das bases econômicas eleitas como aptas a serem tributadas”. Limitações estas, por conseguinte, inquestionáveis e advindas da supremacia constitucional (TRINDADE; LEAL, 2013, p. 385).

Sendo assim, o emprego dos recursos arrecadados deve ser realizado da maneira mais eficiente possível, de modo que se possa abranger o maior número de indivíduos necessitados. O cumprimento de tal premissa relaciona-se com o princípio da eficiência na aplicação dos recursos públicos, expresso no artigo 37 da Constituição Federal, de observância obrigatória aos poderes políticos e à sociedade como um todo (TRINDADE; LEAL, 2013).

É com base nas limitações orçamentárias supracitadas que Clevè (2006), afirma que os direitos fundamentais sociais (prestacionais) não podem ser plenamente realizados, implicando a sua efetivação numa progressiva caminhada que será

[...] sempre dependente do ambiente social no qual se inserem, do grau de riqueza da sociedade e da eficiência e elasticidade dos mecanismos de expropriação (da sociedade, pelo Estado) e de alocação (justiça distributiva) de recursos. (CLEVÈ, 2006, p. 03).

Por conseguinte,

Sobre os direitos fundamentais sociais, é necessário ter clareza quanto a isso, [pois] são direitos de satisfação progressiva, cuja realização encontra-se estreitamente ligada ao PIB (Produto Interno Bruto) e, portanto, à riqueza do país (CLEVÈ, 2006, p. 05).

Faz-se imprescindível ressaltar que estas premissas não são, de forma

alguma, somente aplicáveis ao ordenamento jurídico brasileiro, estão também em tratados internacionais que tem influência direta em todos os países que lhe são signatários, ou seja, que expressamente aceitam se submeter as normas ali constantes.

Dessa forma, toda vez que um tratado internacional é internalizado pela República Federativa do Brasil, isto é, passa a fazer parte das leis brasileiras por meio de um decreto, suas disposições são aplicáveis e devem ser respeitadas por todo e qualquer cidadão.

Convergente com a proposição, já constante no ordenamento jurídico brasileiro, de que a efetividade dos direitos fundamentais sociais está condicionada às aptidões econômicas de cada Estado, encontra-se o enunciado no item 1 do artigo 2º do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que prevê aos Estados Partes a adoção de medidas “[...] até o máximo de seus recursos disponíveis, que visem a assegurar, progressivamente, por todos os meios apropriados, o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto [...]” (BRASIL, 1992, s/p).

Já no âmbito do Sistema Interamericano, duas são as disposições que merecem especial destaque. A Convenção Americana sobre Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, dispõe em seu artigo 26 no mesmo sentido do Pacto Internacional supracitado, ou seja, os Estados Partes comprometeram-se na medida de seus recursos disponível a

[...] conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos [...] (BRASIL, 1992, s/p).

O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, também conhecido como Protocolo de San Salvador, por sua vez, ao elencar nos itens de seu artigo 13 especificidades sobre o direito à educação determina que os Estados Partes adotarão medidas “[...] a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação [...]” (BRASIL, 1999, s/p).

Assim, em consonância as previsões constantes tanto no âmbito interno como no internacional, Scaff (2005, p.99, grifo do autor), assertivamente salienta,



“como os direitos fundamentais sociais são, por definição, direitos a prestações, não é razoável que se aloquem todos os recursos públicos disponíveis para sua implementação”. Por outro lado, o mesmo autor, a partir das lições de Alexy (2015) ressalta que é de suma importância a disponibilização de recursos públicos num montante suficiente, de maneira proporcional aos problemas sociais encontrados e de forma contínua. De modo que as barreiras ao exercício das liberdades jurídicas sejam dirimidas pelo pleno exercício das liberdades reais, conforme ensina Alexy (2015), para a plena utilização das capacidades de cada indivíduo ou coletividade de indivíduos.

É precisamente neste contexto que se insere a tão utilizada Teoria da Reserva do Possível. Tal teoria originou-se no direito alemão, mais especificamente no julgamento do caso *numerus clausus* pelo Tribunal Constitucional Federal daquele país, em 1972, no qual se discutia a incompatibilidade entre regras estaduais que restringiam o acesso ao ensino superior, com a Lei Fundamental (OLSEN, 2006).

A decisão do Tribunal estabeleceu o entendimento de que a prestação exigida do Estado deve ser proporcional ao que o indivíduo pode razoavelmente exigir da sociedade. Em outras palavras, a prestação de direitos subjetivos de caráter material, na forma de serviços públicos oriundos do Estado, sujeita-se à disponibilidade dos respectivos recursos.

Assim, a Teoria da Reserva do Possível é alegada pelo Estado quando este depara-se com uma política pública prestacional que não pode ser efetivada por escassez de recursos. Nas palavras de Marcelo Novelino (2011)

A reserva do possível pode ser compreendida como uma limitação fática e jurídica oponível, ainda que de forma relativa, à realização dos direitos fundamentais, sobre tudo os de cunho prestacionais. (NOVELINO, 2011, p. 531).

No direito brasileiro, por sua vez, esta teoria tem sido objeto de estudo de diversos doutrinadores renomados. Dentre eles pode-se citar Sarlet e Figueiredo (2008) que entendem que

a reserva do possível deve ser analisada em sua tríplice dimensão: (I) disponibilidade fática quanto a efetiva existência de recursos para

efetivação dos direitos fundamentais; (II) disponibilidade jurídica de dispor desses recursos em razão da distribuição de receitas e competências, federativas, orçamentárias, tributárias, administrativas e legislativas; e (III) razoabilidade e proporcionalidade daquilo que está sendo pedido. (SARLET; FIGUEIREDO, 2008, p. 30).

Por disponibilidade fática se entende que, não se pode exigir do Estado uma prestação que não possa alcançar a todos, nesse contexto visa-se respeitar o princípio da isonomia, no sentido de que, se não for possível ao Estado, com a verba disponível, tratar a todos que estejam na mesma situação de maneira isonômica, não pode ele disponibilizar recursos apenas para um caso específico. Com bem explana o professor Novelino

Nesse sentido, não se poderia exigir judicialmente do Estado uma prestação que não pudesse ser concedida a todos os que se encontrem na mesma situação, tendo em vista que o princípio da isonomia exige o mesmo tratamento aos que estejam em situação idêntica. De fato, não parece plausível o entendimento de que a disponibilidade de recursos deva ser analisada apenas em um caso específico, sem levar em consideração outras demandas igualmente legítimas (NOVELINO, 2011, p. 531).

Já a disponibilidade jurídica atrela-se ao princípio da legalidade da despesa, sendo necessário que exista autorização orçamentária para cumprir aquilo que está sendo exigido judicialmente do Estado, para tanto, deve-se analisar a disponibilidade de recursos materiais e humanos. O mesmo autor abordou o tema da seguinte forma:

A disponibilidade jurídica está relacionada à existência de autorização orçamentária para cobrir as despesas exigidas judicialmente do Estado (princípio da legalidade da despesa). Neste caso, deve-se analisar a disponibilidade de recursos materiais e humanos, levando em consideração a distribuição das receitas e competências tributárias, orçamentárias, legislativas e administrativas, as quais deverão ser equacionadas com o sistema federativo brasileiro (NOVELINO, 2011, p. 531).

Além disso, é preciso se atentar para a proporcionalidade da prestação e para a razoabilidade do que está sendo exigido. Os dois elementos devem estar cumulativamente presentes para que seja possível a realização da prestação. A pretensão individual/social deve ser razoável em face da disponibilidade financeira estatal para ser despendida na efetivação da política pública (NOVELINO, 2011).

Sarlet e Figueiredo (2008) vislumbram ainda dois aspectos de incidência da teoria, enquanto limitação e, ao mesmo tempo, garantia aos direitos fundamentais:

A reserva do possível constituiu, em verdade (considerada toda a sua complexidade), espécie de limite jurídico e fático dos direitos fundamentais, mas também poderá atuar, em determinadas circunstâncias, como garantia dos direitos fundamentais, por exemplo, na hipótese de conflito de direitos, quando se cuidar da invocação – desde que observados os critérios da proporcionalidade e da garantia do mínimo existencial em relação a todos os direitos fundamentais – da indisponibilidade de recursos com o intuito de salvaguardar o núcleo essencial de outro direito fundamental (SARLET; FIGUEIREDO, 2008, p. 30).

Nesse sentido, pode a referida teoria, que em um primeiro momento demonstra-se somente como limitadora, ser utilizada para evitar destinações que vão além do razoavelmente exigível e resguardar recursos mínimos para a efetivação de outros direitos fundamentais. Ademais, as análises de disponibilidade e proporcionalidade supramencionadas ligam-se intimamente às circunstâncias peculiares de cada caso concreto, não sendo possível o estabelecimento de critérios puramente objetivos a serem seguidos, mas, sim, externando-se verdadeiramente nas atuações e conseqüentes decisões judiciais.

Contudo, há severas divergências doutrinárias com relação à competência do Poder Judiciário em apreciar casos que envolvam a prestação de direitos dependentes de políticas públicas.

Adiante, tratar-se-á sobre o debate da competência do Poder Judiciário frente a falta de vagas das creches e como é aplicada a teoria da Reserva do Possível (matéria de defesa do Estado) nos casos em concreto.

### **3.2 Atuação do poder judiciário na efetivação do direito fundamental social à educação infantil**

Há doutrinadores brasileiros que afirmam não ser uma atribuição dos juízes a análise de direitos fundamentais sociais, justamente por se tratarem de prestações diretamente dependentes da disponibilidade orçamentária, logo, de um assunto de interesse público não cabível ao Poder Judiciário, mas apenas ao Legislativo e ao Executivo.

Um dos principais argumentos utilizados pelos defensores deste posicionamento é a ausência de legitimidade dos membros do Judiciário, exclusivamente conferida pelo sufrágio popular. Pelo fato de não terem sido eleitos, os juízes não poderiam determinar sobre o que e como se dá a atuação estatal. Ao ordenarem a efetivação de direitos prestacionais substituiriam a função do legislador, rompendo com o Princípio da Separação dos Poderes e da Democracia, pelo qual o governo é exercido pela maioria (CLEVÈ, 2006).

Todavia, faz-se imprescindível ressaltar que a democracia não pode ser reduzida a mera afirmação de governo da maioria.

Afinal, a minoria de hoje pode ser a maioria de amanhã, e o guardião desta dinâmica majoritária/contra-majoritária, em última instância, é, entre nós, o próprio Poder Judiciário que age como uma espécie de delegado do Poder Constituinte (CLEVÈ, 2006, p. 06).

Nesse diapasão, a democracia não repudia, ao contrário, clama pela atuação do Poder Judiciário na observância dos direitos fundamentais, enquanto guardião da vontade majoritária constitucional em detrimento de vontades momentaneamente majoritárias investidas de legislaturas.

Entre a radicalidade dos que pretendem retirar da esfera de poderes do Judiciário a análise de omissões inconstitucionais e aqueles que elevam os juízes ao patamar dos superpoderes, é de extrema necessidade encontrar pontos de equilíbrio. Não se pode ignorar o compromisso de efetividade constitucional incumbido aos magistrados, tampouco os limites sociais, sob pena de infringência aos próprios postulados do Estado Democrático de Direito que regem a sociedade brasileira (CLEVÈ, 2006).

Conforme Sarlet e Figueiredo (2008, p. 30), a Reserva do Possível não inibe a atuação do Poder Judiciário em “zelar pela efetivação dos direitos sociais”, desde que o faça com cautela e responsabilidade, consciente do problema da escassez de recursos.

Nesta seara caminha também o entendimento do Supremo Tribunal Federal, que determinou ser de competência do Poder Judiciário a análise de casos que envolvem políticas públicas previstas na Constituição Federal e não efetivadas pelo poder público. No julgamento do Recurso Extraordinário (RE) nº 956.475 assim

magistralmente discorreu o Ministro Celso de Mello:

O Supremo Tribunal Federal, considerada a dimensão política da jurisdição constitucional outorgada a esta Corte, não pode demitir-se do gravíssimo encargo de tornar efetivos os direitos econômicos, sociais e culturais [...]. Embora inquestionável que resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e de executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, ainda que em bases excepcionais, determinar, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas, sempre que os órgãos estatais competentes, por descumprirem os encargos político-jurídicos que sobre eles incidem em caráter impositivo, vierem a comprometer, com a sua omissão, a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional (BRASIL, 2016, s/p).

Superado este primeiro embate, em outro julgamento emblemático, abaixo em parte colacionado, que serve de parâmetro para inúmeras decisões, inclusive a supracitada, ao decidir sobre o arquivamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 45<sup>4</sup>, o Ministro Celso de Mello procedeu diversas considerações acerca da invocação da Reserva do Possível, dentre as quais, considera-se pertinente transcrever:

Não se ignora que a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais – além de caracterizar-se pela gradualidade de seu processo de concretização – depende, em grande medida, de um inescapável vínculo financeiro subordinado às possibilidades orçamentárias do Estado, de tal modo que, comprovada, objetivamente, a alegação de incapacidade econômico-financeira da pessoa estatal, desta não se poderá razoavelmente exigir, então, considerada a limitação material referida, a imediata efetivação do comando fundado no texto da Carta Política. Não se mostrará lícito, contudo, ao Poder Público, em tal hipótese, criar obstáculo artificial que revele – a partir de indevida manipulação de sua atividade financeira e/ou político-administrativa – o ilegítimo, arbitrário e censurável propósito de fraudar, de frustrar e de inviabilizar o estabelecimento e a preservação, em favor da pessoa e dos cidadãos, de condições

---

4 [...] ação destinada a evitar ou reparar lesões a preceitos fundamentais resultantes de ato do Poder Público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Estes preceitos, por sua vez, englobam os direitos e garantias fundamentais da Constituição, bem como os fundamentos e objetivos fundamentais da República, de forma a consagrar maior efetividade às previsões constitucionais. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF.** Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/guia/clientes/arguicao-descumprimento-preceito-fundamental-adfp.htm>>. Acesso em 10 fev 2019.

materiais mínimas de existência. Cumpre advertir, desse modo, que a cláusula da “reserva do possível” – ressalvada a ocorrência de justo motivo objetivamente aferível – não pode ser invocada, pelo Estado, com a finalidade de exonerar-se, dolosamente, do cumprimento de suas obrigações constitucionais, notadamente quando dessa conduta governamental negativa puder resultar nulificação ou, até mesmo, aniquilação de direitos constitucionais impregnados de um sentido de essencial fundamentalidade (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Portanto, entende-se que a Teoria da Reserva do Possível somente poderá ser invocada se efetivamente comprovado, pelo ente público, que os recursos que ingressam nos cofres públicos estão sendo disponibilizados proporcionalmente aos problemas sociais em questão e de modo progressivo, objetivando que os impedimentos ao pleno exercício dos direitos fundamentais sociais sejam sanados no menor tempo possível (SCAFF, 2005).

Enquanto defesa processual, a Reserva do Possível somente poderá ser utilizada se for provado pelo ente estatal, de maneira satisfatória, a impossibilidade de implementar a prestação que está se exigindo.

Para Clevè (2006, p. 08), não se pode simplesmente importar a teoria alemã para a realidade brasileira, “[...] aqui, não se trata, para o Estado, já, de conceder o mais, mas, antes, de cumprir, ainda, com o mínimo”.

Não se ignora que a efetivação dos direitos fundamentais sociais é balizada pelas “coordenadas sociais e econômicas do espaço-tempo”. Contudo, em um país como o Brasil, a Reserva do Possível não pode ser invocada como uma cláusula obstaculizadora à concretização de direitos, mas, sim, “como uma cláusula que imponha cuidado, prudência e responsabilidade no campo da atividade judicial” (CLEVÈ, 2006, p. 08).

Sendo assim, a Teoria da Reserva do Possível não pode prestar-se à banalização e justificação de qualquer omissão estatal, obstaculizando a concretização de direitos. Deve ser utilizada em raras hipóteses e com toda cautela necessária, para que possa restringir apenas pedidos que vão além do razoavelmente exigido, protegendo o núcleo essencial de outros direitos fundamentais.

A Teoria da Pirâmide de Kelsen<sup>5</sup> coloca a Constituição Federal no topo das normas, de modo que todas as demais normas, leis e regulamentos devem seguir esta égide e o que for contrário ao que está estabelecido na Carta Magna (Constituição) é visto como inconstitucional, ferindo, muitas vezes, a dignidade da pessoa humana.

A Constituição Federal, conforme o já exposto, salvaguarda direitos e princípios fundamentais, dentre os quais o direito à educação. Como pode-se observar, a falta de vagas demonstra o não cumprimento de um dever legal do Estado, contido na Constituição, o que administrativamente deveria ser concretizado. Com isso, observa-se que a maioria dos problemas sociais, quando não solucionados administrativamente, acabam por desembocar no judiciário, ocorrendo sua judicialização.

Montesquieu<sup>6</sup> ao dividir os Poderes em Legislativo, Executivo e Judiciário elegeu esta tríade como responsável por um Estado Democrático, em que cumpre ao Poder Judiciário, dentre outras funções, o dever de fiscalizar e punir para que não haja excesso nos demais Poderes. Neste caso, o Poder Judiciário exerce um papel fundamental para que a lei seja efetiva. As demandas que sobrecarregam este Poder são, por vezes, consequência de má gestão ou da falta de comprometimento da Administração Pública.

A consequência da judicialização alerta justamente quando o caos já está instaurado, ou seja, o Judiciário é visto como a última esfera para solucionar os

---

<sup>5</sup> Hans Kelsen, ao criar sua “Teoria Pura do Direito”, foi inovador a todas as explicações dadas ao direito, pois tentou fazer deste uma ciência pura, lógica, precisa e independente de qualquer outra área do conhecimento, como a política, a ética, os juízos de valores, a moral, a sociologia ou a psicologia, contendo métodos fixos pelos quais se chegaria a um resultado irrefutável. Kelsen organizou, a partir de suas concepções, uma pirâmide que da fundamento de validade a todo ordenamento jurídico a partir de uma “norma hipotética fundamental”, sendo a Constituição Federal a lei hierarquicamente superior que impõe parâmetros formais (relacionados ao processo legislativo) e materiais (com relação a seu conteúdo) para a criação e subsistência de toda e qualquer norma. Embora de suma importância, por não ser este o enfoque do presente trabalho, sugere-se que, para aprofundamentos, seja consultada a obra Teoria Pura do Direito, de 1934, de Hans Kelsen.

<sup>6</sup> A concepção dos Três Poderes adotada hoje foi gerada, a partir do século XVII, pelo iluminista Montesquieu ao difundir a ideia central de que um poder, no exercício de suas atribuições, equilibraria a autonomia e interviria, somente quando necessário, no outro, propondo uma harmonia e uma maior organização na esfera governamental de um estado. Dessa forma, o poder é limitado e equilibrado pelo próprio poder, ou seja, como intitulou Montesquieu, ocorre o chamado “Sistema de freios e contrapesos”. Nenhum dos três poderes pode ter autonomia absoluta sobre a sociedade, nem sobre os outros tipos de poderes; mas, sim, um atuando em conjunto com o outro, deveria reger o Estado de maneira a exercer uma igualdade social e governamental. Por sua imensurável importância para a compreensão dos sistemas que mantêm a harmonia social, recomenda-se veementemente a leitura da obra O Espírito das Leis, de Charles de Montesquieu (1748).

conflitos, que pela via administrativa não foram possíveis, sendo também de cunho social quando tratar-se de direito público.

A ideia de judicializar não traz uma solução fim para o problema abordado na presente pesquisa, uma vez que, embora, a vaga pleiteada seja concedida acaba-se por abarrotar as salas de aula infringindo outras normas no que diz respeito a qualidade e estrutura das instituições de ensino infantil.

A necessidade experimentada pelos pais/tutores destes menores os quais aguardam na fila de espera, demonstra, quando observada *in loco*, as consequências vividas no dia a dia, tanto nos impedimentos profissionais, deslocamento, até mesmo dentro da sua concepção familiar as dificuldades enfrentadas oriundas da falta de vagas.

Consequentemente, levanta-se indagações que despertam na sociedade motivação para que se criem caminhos alternativos a fim de solucionar o problema.

A seguir serão apresentadas informações obtidas junto as participantes da pesquisa.

### **3.3 Consequências da fila – contexto social *in loco***

Tendo em vista a enorme procura por vagas em creches no município objeto de análise desta pesquisa, qual seja, Cascavel no Paraná, estabeleceram-se critérios para selecionar as crianças a serem matriculadas. Atualmente, as vagas disponibilizadas para atendimento nos centros de educação infantil municipal são oferecidas através de inscrições num Cadastro Municipal Unificado através da lei nº 6.769/2017.

A referida lei dispõe sobre critérios para as inscrições no cadastro municipal unificado, classificação, reclassificação, documentação necessária para efetuar as matrículas e transferências entre as instituições educacionais municipais e instituições particulares conveniadas com o município para prestar os serviços educacionais infantis nas creches (CASCAVEL, 2017).

Tal cadastro é realizado com vistas ao planejamento, organização e distribuição das vagas disponíveis nas escolas públicas que tem atendimento a creche, bem como vagas disponíveis para atendimento nas instituições particulares que estabelecem convênio, de prestação de serviços, com a prefeitura. O processo



se dá mediante a inscrição de crianças que comprovadamente tem moradia no município de Cascavel, sendo que a publicação da classificação e disponibilidade das vagas é divulgada pelo site da Secretaria da Educação.

Contudo, ao passo que anuncia-se a garantia de um direito, no caso em tela o direito à educação, denuncia-se a ausência de outro, dito em outras palavras, a insuficiência das vagas nas instituições ou de creches aptas à ampliar este número.

É por meio das creches que concretiza-se um dos direitos sociais mais básicos, o direito à educação, que, apesar dos esforços do Poder Executivo, está em uma distância abissal do idealizado pelos legisladores, infelizmente não atingindo ainda muitas crianças.

E nesse passo, convive-se com salas superlotadas, condições precárias de atendimento com dignidade e excelência à criança e professores buscando alternativas para desempenhar da melhor forma seu ofício (JOCHI, 2018, p.70).

Nesta seara, faz-se necessário mencionar que incumbe também a sociedade cobrar o cumprimento das leis supracitadas, vez que, conforme a própria Constituição Federal determina, é seu direito e dever. O ECA, por sua vez, consolida a garantia da educação ao trazer em seu artigo 70 que “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990), de modo que é genuína a cobrança para que o Poder Público realize políticas públicas que atendam as necessidades da sociedade, diminuindo a discrepância entre a quantidade de vagas ofertadas e a quantidade faltante, transformando as creches em espaços realmente educativos e disponíveis à todos.

Conforme o já exposto aqui, e bem destacado por Siqueira, não foram poucos os esforços e consequências de se elevar o direito à educação infantil a um direito social. Portanto, figura como legítima a exigibilidade da prestação do Estado para o atendimento, consolidação e efetivação deste direito, por meio de políticas públicas direcionadas especificamente para este seguimento.

[...] a Educação Infantil é resultado das importantes mudanças que marcaram o lugar da criança pequena na organização política-administrativa do país que passa a discutir e analisar a sua situação compreendendo-a com pessoa em desenvolvimento independente de sua condição social e étnica, passando assim a empreender uma série de ações visando equacionar e qualificar o atendimento

educacional a ela direcionado (SIQUEIRA, 2011, p. 01).

Com a falta de vagas e políticas públicas que solucionem a referida questão, surge como aparente solução a judicialização das vagas dos CMEI. Fenômeno este cada vez mais frequente nas escolas do município objeto desse estudo.

Para que se obtivesse o número de processos referente à essas demandas que foram julgados entre os anos de 2014 à 2018, foi encaminhado ofício em meados de dezembro de 2018 ao magistrado competente da comarca, porém o referido ofício não logrou êxito, não sendo respondido em tempo hábil.

Como não há uma exatidão em números dos processos que foram julgados na comarca não se pode afirmar com precisão qual a demanda. Já o acesso à fila de espera por vagas, que desde que estabelecida sua transparência por lei, facilita a contagem da carência de vagas no Município.

Nota-se, o número de adultos responsáveis pelo cuidado das crianças nem sempre tem aumento de maneira proporcional ao número de novos alunos. Isto se dá pelo fato das matrículas via ordem judicial terem um caráter obrigatório, e, portanto, cumprido de imediato, de modo que as crianças vão dando entrada na escola, cabendo ao estabelecimento de ensino, somente após o cumprimento da ordem, encaminhar à Secretaria responsável solicitações de contratação de novos profissionais para o atendimento às crianças e também materiais, que nem sempre são atendidos de imediato.

Imprescindível se faz destacar que a responsabilidade pela situação acima relatada e vivenciada pelas crianças não é, de forma alguma, destas ou de suas famílias, que tem o direito à educação constitucionalmente garantida. No entanto, a forma de resolução do problema elencado inevitavelmente faz pairar dúvidas se a efetivação do direito à educação pela via judicial realmente permite sua oferta da forma preconizada pela legislação.

A judicialização da educação representa a busca de mais e melhores instrumentos de defesa de direitos juridicamente protegidos. Essa proteção judicial avança na consolidação desse direito da criança e do adolescente e significa a exigência da obrigatoriedade da transformação do legal no real (CURRY; FERREIRA, 2009, p. 44-45).

Pela lentidão da “transformação do legal no real” (CURRY; FERREIRA, 2009,

p.45), na prática ainda observam-se condições precárias a que ficam expostos adultos e crianças, em espaços insuficientes para o número de integrantes, numa carga horária que facilmente pode ultrapassar as 8 horas por dia, superando dentro do possível a falta de profissionais em quantidade adequada para sua assistência, materiais didáticos, enfim, da própria qualidade da educação infantil oferecida.

Neste cenário vê-se que, mesmo após trinta anos da elevação da educação infantil a condição de direito fundamental e componente da educação básica brasileira (em consonância ao assegurado pela Constituição Federal de 1988 e legislações subsequentes, já abordadas aqui), ainda persiste uma enorme carência de ações estatais em forma de políticas públicas voltadas para a efetivação dos direitos da criança pequena.

Assim, uma grande parte da população, normalmente a que mais necessita para garantir a subsistência de sua família, permanece sem acesso à creche, refletindo da omissão estatal, flagrantemente contrária à obrigatoriedade da garantia de um direito fundamental público subjetivo.

Os dados analisados por meio do Ofício encaminhado ao Juízo da Comarca de Cascavel, apontam que enquanto havia Defensoria Pública atuante no Município, dentro do período analisado 2014/2018, houveram maiores números de ações demandando vagas em CMEI contudo, como pode-se observar através dos dados anexados a presente pesquisa, tal ação acarretou uma demanda do próprio Ministério Público a fiscalizar o cumprimento das regras de estrutura, espaço e corpo docente plausível ao número de alunos por sala.

E ainda, com base na análise das informações superficiais extraídas dos referidos processos, preservando sempre a identidade dos respectivos autores, observa-se que a busca insaciável pela solução de um empasse, ocasionado pela falta de vagas, acabou por acarretar um outro problema administrativo, qual seja, a falta de verba para suprir tal demanda.

Nesta seara, o próximo capítulo discorrerá sobre a perspectiva daqueles que sofreram/sofrem a experiência da espera.

### **3.4 Dos participantes**

Este tópico busca apresentar os dados coletados por entrevistas realizadas

em meados de 2018, realizando a análise dos dados quanti-qualitativos a partir das técnicas de Gibbs (2009).

Gibbs (2009) ensina que praticamente através das formas de comunicação humana, sejam elas a escrita, a fala ou visão, teremos a origem essencial dos dados qualitativos. Entretanto, “o tipo mais comum de dado qualitativo usado em análise é o texto, que pode ser uma transcrição de entrevistas ou notas de campo de trabalho etnográfico ou outros tipos de documentos” (GIBBS, 2009, p. 17).

Por vezes por necessidade conformidade, segundo Gibbs (2009), todo tipo de dado qualitativo que não se encontre originalmente em formato textual deve ser convertido em texto escrito, o que muitas vezes resulta em uma grande quantidade de material, sendo então necessário adotar métodos para lidar com isso de forma prática e coerente.

Gibbs (2009) indica maneiras de uso corrente para análise e interpretação dos dados, a saber, a codificação de dados qualitativos. Segundo Gibbs (2009), o pesquisador que pondera e define os dados em análise, através de nomes a passagens de texto, deliberando categorias no conteúdo dos textos estabelecendo uma estrutura de ideias, possibilitando eixo para possíveis interpretações de seu conteúdo.

Ainda, Gibbs (2009), explica que a codificação de dados qualitativos não é um método que venha proceder em algo incompreensível ou sigiloso, como muitas vezes a ideia de código costuma ser entendida, ao contrario, é uma pratica clara e explicita, pois elenca palavras, frases ou expressões de trechos do texto, as quais representam de forma simples o conteúdo analisado.

Almejou-se evidenciar, inclusive, as vivências, desafios e possibilidades experimentadas pelos pais/tutores a partir das demandas provocadas por este cenário.

O eixo de análise construído retrata o dia a dia das participantes quanto as experiências vividas pela falta de vagas e a forma como esta demanda tem sido suprida, também, as consequências sofridas em seus âmbitos profissionais, pessoais e familiares. Tendo em vista a judicialização e as alternativas da Administração Pública para se efetivar a lei.

Procura-se extrair das participantes suas expectativas em relação a vaga ofertada bem como a correspondência entre estas e a realidade. Houve a tentativa

de buscar por pessoas que também tivessem buscado via judicial as vagas no município de Cascavel, uma vez que é comum buscarem o judiciário para fazer valer seus direitos. Ao contatar via ofício encaminhado para o judiciário para termos a resposta do número de ações, não foi obtido resposta, bem como na prefeitura não viabilizaram os nomes dos pais que buscaram a via judicial para entrevista-los o que impossibilitou ouvi-los, uma vez que por se tratar de interesses de menor, os processos tramitam em sigilo, somente com autorização viabilizariam os nomes dessas pessoas que tentaram vagas pela via judicial.

A análise versa sobre entrevistas realizadas com os participantes, a rotina da espera das vagas e as legislações de âmbito educacional em paralelo às orientações oficiais da Secretaria da Educação do município pesquisado.

### 3.4.1 Dos pais: sentidos e vivências frente a falta de vagas

#### **A percepção dos pais:**

Através da análise de conteúdo é possível criar categorias, classificando o conteúdo, reduzindo suas características e seus pontos específicos facilitando evidências trabalhadas na pesquisa.

As três entrevistas passam pelo quadro de categorias que facilitam o entendimento das questões relevantes. As três entrevistadas, passam a serem chamadas com respectivos nomes fictícios, Maria, Madalena e Aparecida, com fim de preservar a identidade das mesmas.

Cada uma das entrevistadas apontaram situações particulares, específicas e individuais as quais podemos identificar conforme análise realizada nos dados recolhidos.

Neste primeiro quadro abaixo, temos categorias extraídas da entrevista com Maria, logo trabalhamos alguns pontos evidentes na fala das entrevistadas:

#### **Quadro 3 – Dados pessoais entrevistada 01**

<b>ENTREVISTADA – 01</b>	
<b>UNIDADE DE SIGNIFICADO</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>
IDADE DOS FILHOS	Eduardo – 1 ano; Mônica – 6 anos.
TEMPO DE ESPERA CMEI	Eduardo – 9 meses; Mônica – 2 anos e 6 meses.
CONHECIMENTO DA LEI	A entrevistada sabia da existência de um direito, mas não do procedimento.
ACESSO AO JUDICIÁRIO	Não ingressou com nenhuma demanda, somente

	cogitou a possibilidade de fazê-lo se não conseguisse a vaga até o próximo ano.
NECESSIDADE DE APRENDIZADO INFANTIL OU TER COM QUEM DEIXAR A CRIANÇA?	Durante três meses Eduardo ficou com uma vizinha, dois meses com a avó e períodos curtos com outras pessoas.
ROTINA DE UMA CRIANÇA SEM VAGA	Não tinha rotina, quando começava a adaptar-se com algum cuidador geralmente era preciso encontrar outra pessoa.
LOGÍSTICA APÓS ACESSO	Ainda que o CMEI não seja o mais próximo da casa da entrevistada, reduziram-se significativamente os gastos com deslocamento.
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA APÓS O INGRESSO NO CMEI	Alimentação variada, com frutas, atenção especial às crianças com comunicação imediata aos pais de qualquer variação na saúde das mesmas

Fonte: Elaborada pela autora

### **Maria**

Maria vivenciou mais de uma vez a espera por vagas, com 23 anos e já com dois filhos Mônica de seis anos e Eduardo um ano, ambos passaram pelo apuro da espera por vagas nos CMEI no Município de Cascavel. Maria revela em sua entrevista não ter muito conhecimento jurídico, inclusive desconhecer das leis que versam sobre a obrigatoriedade da oferta de vaga para Educação Infantil.

Afirma não ter ido atrás da via judicial para a conquista da referida vaga, assim afirmou:

Então eu até pensei que se eu não conseguisse agora pro começo do ano, eu pensei em conversar e ir atrás pra ver o que eu podia fazer porque eu não tinha com quem deixar e também condições de pagar muito caro eu também não tenho, né, porque eu também tenho mais uma menina, né. Então, ia ficar complicado pagar muito caro pra alguém pra ficar com ele, né. [...] Daí também tem gasto com leite, com fralda, com um monte de coisa, daí sai caro, né. [...] Daí se eu não conseguisse essa vaga eu ia ter que ir atrás, vê certo o regulamento, sei lá, até conversar com algum advogado, não sei, pra ir atrás na justiça, pra ver se eu conseguia. Mas graças a Deus eu consegui (informação verbal<sup>7</sup>).

Maria colocou o nome na fila de espera quando Eduardo tinha apenas três meses e apenas conseguiu a vaga quando o menino completou um ano, em

<sup>7</sup> O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.

fevereiro de 2019, relata que a espera pela vaga da filha mais velha demorou um pouco mais, somente quando Mônica completou dois anos e meio começou a frequentar o Cmei; concluiu que a espera foi menor, porém, pontua que não houve avanço, como observa-se no seu relato:

Na verdade eu acho que tá igual porque você tem que ir lá numa fila de espera de cinquenta crianças, cem na tua frente e não pode fazer nada, né, e você precisa trabalhar. Tipo tem mães que ficam em casa e deixam as crianças na escola e ficam em casa de boa e a gente que precisa não consegue essa vaga, sabe. Acho que é falho nisso na verdade, né. (informação verbal<sup>8</sup>).

O referido relato demonstra a indignação de Maria por não haver critérios para o acesso de vagas, expressando que a vaga deveria ser preenchida por crianças em que os pais carecem de um local adequado para deixá-las enquanto trabalham. Mencionou a necessidade de um cadastro de preferência no sentido de priorizar as crianças de pais que trabalham e não podem ficar com elas. Tal experiência, na própria fala verbaliza o seu sentido de injustiça. Nas palavras de Maria:

É vai lá se inscreve e fica na fila de espera, não tem tipo assim, eles não vão atrás, não pede, assim, alguma coisa que a pessoa necessite, tipo lá os dois trabalham, então, tipo, pede o comprovante que os dois trabalham e não pode ficar com a criança, né. Não pede, a gente fica lá na fila de espera, esperando um tempão. E tipo tem pessoas que nem precisam e os filhos vão pra creche e ficam em casa e, tipo, isso é falho. Isso é injustiça na verdade (informação verbal<sup>9</sup>).

Bondía (2002), ao explorar o tema experiência, diferencia justamente a informação da experiência, e coloca como a informação nos dias atuais tem privado as pessoas das experiências. Coloca a necessidade de passar por determinadas

---

<sup>8</sup> O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.

<sup>9</sup> Idem nota de rodapé 8.

situações a tornam pessoas com bagagem, somente após experimentar aquela vivência poderiam manifestar conhecimento. Apenas a informação torna raso conteúdo.

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto.(BONDIA, 2002, p. 19)

O papel importante da pesquisa, implica num exercício constante de manter a distância necessária do pesquisador e seu ego, deixar de forma translúcida a fotografia esboçada entre dados, o pesquisador deve suspender seus conceitos, aberto as inúmeras versões de sentimentos que uma mesma situação pode abraçar.

Vislumbrando a expectativa de Maria em relação a infraestrutura do CMEI no contexto de lugar, onde esta criança será incluída, demonstrou contentamento com a expectativa lançada, diz já ter conhecido o local e que, embora, pequena a creche “parece ser um lugar bom”. Tanto a alimentação das crianças é apresentada às mães, o que demonstrou a Maria uma satisfação pelo cardápio variado, frutas diversas, uma alimentação diferenciada.

Maria expõe sua problemática logística experimentada em sua rotina, seus deslocamentos, seu tempo, trajetos, foram, por vezes, planejados e replanejados para que pudesse manter um emprego bem como não permitisse a ausência de zelo materno, quando relata suas viagens diárias para que seu filho fosse monitorado pela sua mãe, uma vez que ela não poderia, naquele momento, deixar seu emprego mesmo porque contribui com a renda familiar. Como segue:

Sim, porque eu morava do outro lado da cidade, daí eu tinha que me deslocar até o outro lado pra deixar com a minha mãe porque nessa época ela não trabalhava, né. Tinha que me deslocar até o outro lado da cidade, pra deixar com a minha mãe, pra daí voltar pro outro lado pra trabalhar, pra depois voltar buscar ela, pra voltar pra casa de novo lá do outro lado. Eu fazia umas quatro viagens. Era bem difícil, bem complicado (informação verbal<sup>10</sup>).

---

<sup>10</sup> O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as



Uma das situações que revelaram certo desconforto tanto para a mãe, quanto para a criança, foi justamente os ajustes contornados diariamente para que não houvesse tanto prejuízo na rotina, o que não se pode discordar é que o fato da criança não ter um local em que estivesse protegida, segura e em condições pedagógicas coerentes a idade fez com que essa família tivesse, durante quase um ano, que criar subsídios para que o mesmo não ficasse sozinho. Dessa forma, os pais que precisava trabalhar, por muitas vezes necessitaram alterar o seu e o dia a dia de pessoas próximas para auxiliá-los.

É... é que atrapalha, né. Perde muito tempo na verdade, né, eu perdia. Que nem a gente só com moto, daí eu tinha que ir até lá de lotação. Daí depois na hora de vim buscar as motos, mais esse horário. Daí voltava lá, daí pegava lotação pra ir pra casa. [...] Não, ele não tinha uma rotina porque daí às vezes, tipo quando ele começava a se acostumar com alguém ficava dois meses e a pessoa não podia mais ficar, já tinha que achar outra pessoa, correr atrás e deixar com outra pessoa diferente, né. E até se acostumar de novo, e se acostumava levava dois meses e a pessoa não podia cuidar, daí tinha que deixar com outra pessoa, daí tudo de novo... foi difícil. (informação verbal<sup>11</sup>).

Percebe-se, pela fala da Maria que muitas vezes a família teve que participar para que a criança não ficasse sozinha e os pais pudessem trabalhar. Quando avós e tios não podiam, os pais eram obrigados a contratar alguém vizinho ou amigo que cuidasse do menor e isso, para quem tem uma renda curta, se tornava uma despesa extra que acabava em dificultar ainda mais a questão socioeconômica.

É a mãe teve que ficar um tempo. Ficou cuidando uns dois meses do Eduardo pra mim porque eu não conseguia ninguém, né. Daí tinha dia que ela não podia ficar, daí eu tinha que achar outra pessoa pra

---

participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.

<sup>11</sup>O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.

ficar, tipo alguns dias assim, uns dois dias pelo menos eu tinha que achar outra pessoa pra ficar. Ficava correndo, eu ficava na correria de achar gente pra cuidar dele porque ninguém podia. [...] É, daí tipo pagava a semana, daí quando não podia, tipo uma pessoa não podia ficar, já tinha que ir lá deixar com a outra, daí pagava pra outra e ia assim (informação verba<sup>12</sup>).

Observa-se que Maria se deslocava por muitas vezes alegando que atravessava a cidade para deixar a criança com a avó, até conseguir a vaga foram várias as viagens em que sua logística de troca de ônibus, condução para o trabalho contava com a perda de uma hora do seu dia. Demonstra, pela sua fala, que ficou contente por conseguir a vaga, ao ser questionada se a referida vaga era próximo de sua residência ou emprego, a mesma respondeu informando que embora não fosse no mesmo bairro, o deslocamento e o sofrimento e angústia de ter que deixar o filho com alguém para trabalhar, naquele momento estava amenizado. Veja-se: “eu moro agora no Cascavel Velho, né, mas eu consegui no Presidente.”

Questionada se é próximo à casa dela a vaga que conseguiu: “é um pouco (risos). Mais ou menos.” Ainda, como se deslocaria pra levar o filho ao CMEI, respondeu: “eu vou ter que ir de lotação até lá pra levar ele.”

Perguntada se teria outro CMEI mais próximo de sua casa, e como se sentia após conseguir a vaga no CMEI, a entrevista:

Tem, tem mais próximo, mas tem muita gente na frente pra mim tentar uma transferência. Pra mim fazer transferência, né, como eu consegui ali que era o único que tinha vaga, eu tenho que ir lá na secretária de educação lá, né, e daí entrar na fila de espera, só que tem bastante na frente. Daí vai demorar mais ainda. [...] Eu tô. Por mais que seja um pouquinho longinho que eu vou ter que me deslocar um pouco do meu trajeto de serviço é bom porque vai ser mais econômico e eu tava precisando, né, que ele fosse pra creche. Eu tava precisando dessa vaga. Então, pra mim vai ser bom. (informação verbal<sup>13</sup>).

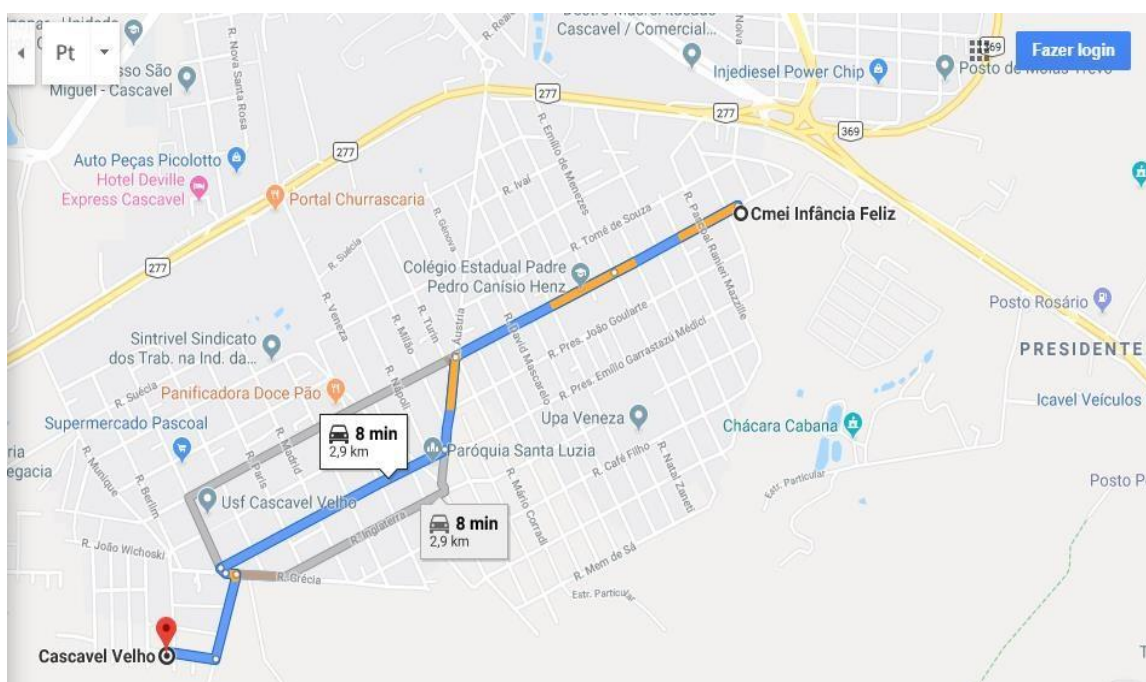
---

<sup>12</sup> Idem nota de rodapé 11.

<sup>13</sup> O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.

Veja-se, na figura abaixo, o trajeto que Maria precisa fazer para deixar Eduardo no CMEI:

**Figura 2** – Trajeto de Maria de casa ao CMEI



Fonte: Google Maps, 2019.

A mãe destaca sua experiência, o fato de não ter a vaga próximo a sua residência chega não ser visto de forma negativa, ao contrario a vaga era tão necessária para que essa mãe pudesse trabalhar e ajudar com as despesas da família, que o fato da distancia e ter a rotina de acordar mais cedo para levar a menor no CMEI não foi relevante.

Outro aspecto que podemos destacar é justamente a rotina após a vaga continuou não sendo cômoda, mas sequer questionada, a importância e satisfação do êxito após um longo período de espera já contentava.

Depois a experiência de vivenciar o desenvolvimento da filha também

perceptível na fala da entrevistada, situações que tornavam irrelevantes a logística para levar a menor para aula. A contribuição financeira no âmbito familiar também deve ser ponderada, pois visível a sensação de alívio das entrevistadas que conseguem a vaga, comparada a expectativa de quem está na fila.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Na sequência temos apontado dados da segunda entrevistada, Madalena, reforçando que os nomes aqui narrados são fictícios, preservando a identidade das entrevistadas, assim foi analisado o conteúdo da segunda entrevistada, conforme se expõe nas categorias adotadas abaixo:

**Quadro 4 – Dados pessoais entrevistada 02**

ENTREVISTADA – 02	
UNIDADE DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE REGISTRO
IDADE DOS FILHOS	Marta – 3 anos; Francisca – 6 anos.
TEMPO DE ESPERA CMEI	Marta – 1 ano e 3 meses; Francisca – 2 anos.
CONHECIMENTO DA LEI	A entrevistada não tinha conhecimento da legislação, apenas que toda criança tem direito à educação.
ACESSO AO JUDICIÁRIO	Não chegou a ingressar com nenhuma demanda.
NECESSIDADE DE APRENDIZADO INFANTIL OU TER COM QUEM DEIXAR A CRIANÇA?	Quando não havia possibilidade de ficar com a mãe no trabalho, Marta, por diversas vezes, ficou sob os cuidados da avó ou da madrinha.
ROTINA DE UMA CRIANÇA SEM VAGA	Não tinha rotina, dependia da possibilidade dos familiares e da rotina do trabalho da mãe.
LOGÍSTICA APÓS ACESSO	A única dificuldade relatada pela entrevistada relaciona-se ao horário de saída do CMEI, entre 17h e 17:30h, enquanto a jornada de trabalho de seu esposo vai até as 18h.
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA APÓS O INGRESSO NO CMEI	Marta evoluiu significativamente nos aspectos educacionais, religiosos e na relação com as demais crianças.

Fonte: Elaborado pela autora.

### **Madalena**

Madalena é graduada, casada e tem duas filhas, uma com seis anos e outra com três anos, trabalha em salão de beleza como cabeleireira, sua renda mensal familiar gira em torno de R\$ 4.500,00 (quatro mil e quinhentos reais). E, conforme relatos seus, ficou na fila de espera pela vaga da filha caçula em torno de um ano e dois meses, conseguindo a vaga há um ano.

Ao ser questionada, mencionou saber que toda criança tem direito à escola, à creche, mas, não tinha conhecimento aprofundado da lei e acredita que, na sua visão, não houve avanço na preocupação com a Educação Infantil e, embora respeitados, ainda falta muito para os direitos das crianças serem devidamente efetivados.

Abordando a problemática do tempo de espera na fila, a entrevistada expôs sua experiência demonstrando a problemática gerada no seu dia a dia. Veja-se:

Eu tinha que trazer ela pro salão, quando ela era menorzinha ela ficava dentro do cercadinho, mas depois de um tempo ela começou a se irritar muito de ter que ficar no salão comigo e eu também não podia dar toda a atenção que precisava porque eu tinha que atender as clientes. E ela ficava no bercinho ou as vezes pedia colo, teve muitas inúmeras vezes que eu tive que pegar ela e deixar cliente sem atender pra poder ir pra casa. É... (informação verbal<sup>14</sup>).

Questionado se teve dias que precisou deixar a criança com avó, tia ou contratado alguém: “Tive. Nossa! Muitas vezes, muitas vezes. As vezes eu trazia ela meio período, outro meio período eu levava ela na madrinha dela ou na minha mãe. Era bem sofrido o dia a dia porque eu tinha que atravessar a cidade pra levar.” (informação verbal).

Assim foi observado que havia uma alteração em toda logística familiar diária para pudessem cumprir seus compromissos, enfrentaram dificuldades semelhantes à da primeira entrevistada (Maria), tendo que contar com a ajuda das avós, irmã e familiares, o que também demonstra a falta de rotina para a filha, a qual deveria se adaptar conforme a agenda de cada um dos parentes, o que deixava a criança irritada, além de Madalena relatar ser um incômodo ter que levar e buscar, muitas vezes, atravessando a cidade.

Perguntado para a entrevistada qual a logística adotada, se havia necessidade de acordar mais cedo, como fazia com as crianças quando ainda não

---

<sup>14</sup> O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.

tinha vaga, se atrapalhou a vida familiar, respondeu:

Não, a vida familiar não, por que eu tinha ajuda da minha mãe, da minha irmã e tudo, mas, né, era o incômodo de ficar indo levar. As vezes a minha mãe tinha compromisso e eu não podia levar, eu tinha que trazer comigo e a criança, ela fica irritada (informação verbal<sup>15</sup>).

Explorando as duas entrevistas, nota-se que a questão do orçamento familiar fica prejudicada, uma vez que é preciso deixar a criança com alguém e quando a mãe não consegue deixar com alguém, a mesma se priva do trabalho para cuidar do filho. Madalena, diferente de Maria, é profissional liberal, ela faz seus próprios horários e em vez de pagar alguém para deixar sua filha, como fazia Maria, Madalena desmarcava suas clientes. Foi perguntado se afetou a renda da família aquele período ter que cuidar da Marta, se a mesma teve que deixar de trabalhar. Nas palavras da entrevistada:

Diminuiu na questão de eu ter que deixar de trabalhar algumas vezes, atender uma cliente ou outra porque as vezes a criança ficava chorando e não tinha como, eu tinha que ir embora pra acalma, pra ela dormir, pra ela comer, porque as vezes quando ela ficava muito irritada não tinha como eu ficar aqui, eu tinha que ir embora (informação verbal<sup>16</sup>).

Como se percebe, a experiência vivenciada de espera trouxe bastante sofrimento para a família, atrapalhando toda a rotina, pois o local de trabalho de Madalena, qual seja, o salão de beleza, não é um ambiente para crianças e, conforme o já mencionado, muitas vezes, deixou-se de atender clientes para cuidar da menor.

Quando questionado à entrevistada em relação a experiência, vivencia de espera, quais os danos se ela recorda algum sofrimento e tiveram que mudar a rotina da família, logo, respondeu:

---

<sup>15</sup> Idem nota de rodapé 14.

<sup>16</sup> O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.

Claro que trouxe, imagina! Eu tinha que trazer a menina pro salão todos os dias e ela ficava chorando... Trabalho no salão, o trabalho da gente não é ambiente pra criança, não é ambiente infantil, entendeu? E atrapalhou bastante coisa ter que trazer ela, assim é minha filha, mas atrapalhou, bastante coisa eu tive que deixar de atender várias vezes cliente pra poder atender ela (informação verbal<sup>17</sup>).

Da mesma forma que Maria, a segunda entrevistada ficou por um período na fila de espera do Cmei, alegou que cadastrou sua filha em três Cmei's próximos de sua casa, sendo que nenhuma das instituições tinha vaga disponível.

Madalena informou que sua filha não foi chamada em nenhum deles e "levou sorte" com a parceria realizada pela Prefeitura de Cascavel com uma ONG. Esse convênio com a Prefeitura disponibilizou algumas vagas para as crianças que estavam na fila de espera e uma das crianças foi a filha de Madalena. O convênio realizado com a Prefeitura disponibilizava vagas somente para o maternal, passado um ano, quando sua filha foi para o infantil para mantê-la na referida escola passou a pagar uma mensalidade, uma vez que não havia o convênio para as etapas seguintes.

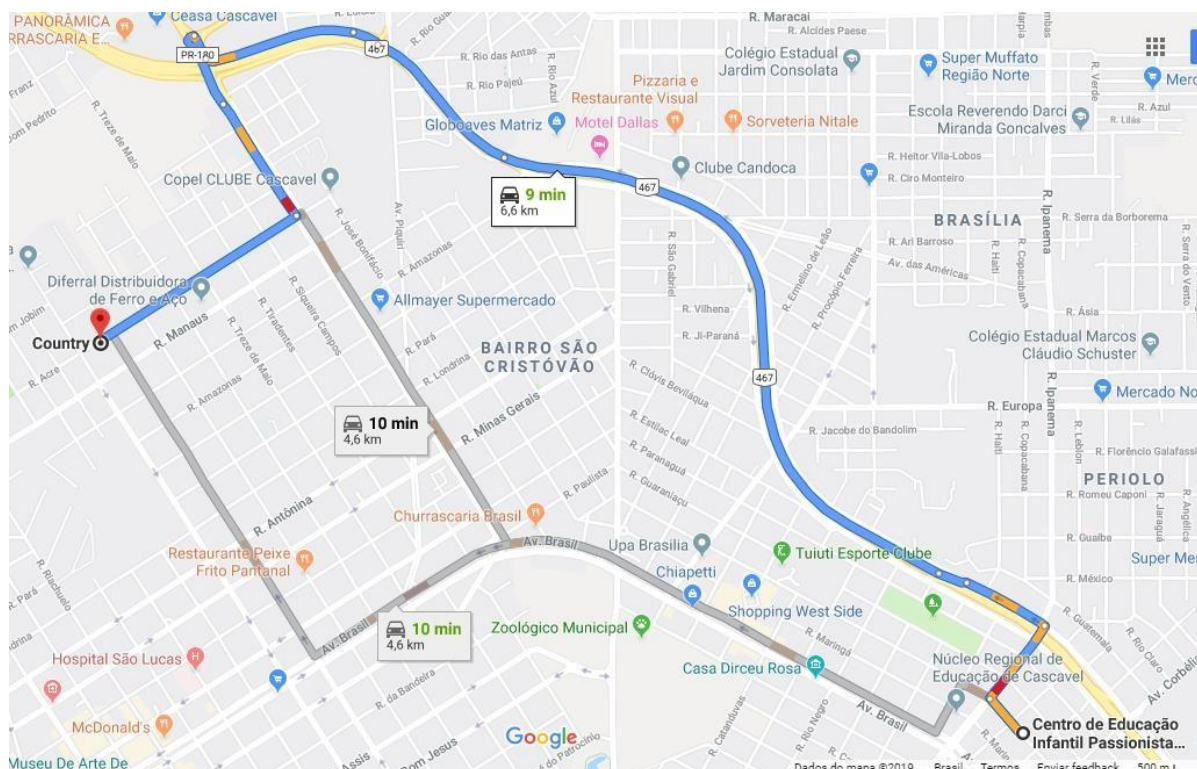
Relata ainda que existem dificuldades, pois na escola que sua filha se encontra o horário de saída é as dezessete horas e seu marido que busca a criança, pois trabalha perto da escola, encerra sua jornada as dezoito horas.

Veja-se, na figura abaixo, o trajeto que Madalena precisa fazer para deixar Marta no CMEI:

**Figura 3** – Trajeto de Madalena de casa até o CMEI

---

17 Idem nota de rodapé 16.



Fonte: Google Maps, 2019.

Em que pese tais fatos, a experiência vivida pela segunda entrevistada demonstra, de um modo geral, um contentamento na sua fala quando a mesma comenta sobre suas expectativas em relação a escola:

Supria muito e vou te dizer que supria até mais do que se fosse um CMEI normal pelo que eu sei assim de informações que eu tenho de pessoas, porque as irmãs elas são bem diferentes das pessoas que estão no CMEI. Eu acho pelo menos.[...] Foi muito boa, até por isso que eu continuei com ela ali porque eu fiquei com medo de trocar ela de escola e ela sentir demais e não ser aquilo que eu tava esperando. Agora ali como eu sou católica, tudo, ali a escolinha das irmãs, pra mim casou perfeitamente com aquilo que eu desejava (informação verbal<sup>18</sup>).

A forma encontrada pelo Município para suprir essa demanda por vagas foi, pela fala da entrevistada, satisfatória, embora não resolvendo todo problema do

<sup>18</sup> O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.



Município ameniza o problema social.

Como cientificamente comprovado, a criança devidamente estimulada, que frequenta o ambiente escolar, tem um desenvolvimento visivelmente superior àquela criança que não tem esta oportunidade.

Objetivando analisar o desenvolvimento emocional das crianças, um estudo, publicado pelo conceituado *Journal of Epidemiology & Community Health*, fez o acompanhamento de 1.428 crianças do seu nascimento até 8 anos de idade.

Seus pais, com uma determinada frequência, eram questionados acerca de problemas comportamentais e emocionais, englobados em 25 perguntas, como a capacidade de fazer novas amizades, condutas, habilidades sociais e hiperatividade.

E ainda, a forma como estas crianças eram cuidadas até seus 3 anos de idade, isto é, se foram criadas com auxílio de uma babá, informalmente, ou seja, só com atenção de familiares, ou formalmente, em uma creche.

Ao término do estudo, chegou-se à conclusão que as crianças que receberam cuidados de profissionais em creches possuíam menor probabilidade do surgimento de problemas emocionais e comportamentais e, nesse sentido, era maior a probabilidade destas desenvolverem melhores habilidades sociais.

Além disso, o período de frequência nas creches também refletia resultados, crianças que as frequentavam por tempo igual ou superior a um ano tinham chances ainda mais reduzidas de sofrerem com questões relacionadas ao emocional e a capacidade de interação social. Já os infantes que recebiam cuidados de babás eram mais suscetíveis aos referidos problemas.

Para os pesquisadores, os resultados positivos das crianças que recebem cuidados em creches deve-se a uma combinação de fatores, dentre os quais pode-se citar o estímulo mental oriundo do brincar, elogios, incentivos e leituras, bem como a estipulação de regras, limites e interações de qualidade com os professores.

Vale destacar que, para a avaliação desta qualidade do ambiente escolar, mais especificamente o atendimento das crianças até completarem 30 meses de idade, foi desenvolvido por *Harms, Cryer & Clifford* um método especializado, a *Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS*.

Assim, cuidados de alta qualidade proporcionados nos primeiros anos de vida tem a capacidade de influenciar positivamente no desenvolvimento emocional e cognitivos, evitando ou, ao menos, reduzindo problemas emocionais e estimulando

comportamentos pró-sociais.

Ao questionar-se à entrevistada se esta sentiu diferença no comportamento da filha, desenvolvimento e aprendizado após entrar na escola, como foi o progresso e se a filha gosta de frequentar o CMEI assim ela respondeu:

Nossa muita diferença, cada dia é um aprendizado diferente. E ela gosta de ir na escola, ela gosta. É diferente dela...as vezes ela gosta de vir no salão comigo, mas se ele vir dois dias seguidos ela já não gosta mais, ela prefere a escola. Sim, lá tem os amiguinhos, lá tem as professoras, ela aprende as coisas, ela chega contando as coisas. Muito, demais. Tudo. A escola ajudou muito, ela evoluiu muito. E rápido. (informação verbal<sup>19</sup>).

Questionado se sentia diferença entre comportamento da filha e outros coleguinhas da mesma faixa etária que tinham acesso à escola quando a mesma ainda não tinha a vaga, se chegou a comparar:

Sim, já. Assim, não sei se conta isso também, mas principalmente na questão da religião porque ali como eu sou católica, e tem as irmãs, eu acho muito bonitinho que ela aprendeu a orar, ela aprendeu a agradecer na hora de comer, essas coisas assim. E tem que crianças que eu sei que não estão indo na escolinha e não aprendem essas coisas, né. Isso é uma das coisas (informação verbal<sup>20</sup>).

Dessa forma, pode-se nitidamente notar a importância do ambiente para o aprendizado e desenvolvimento da criança, conforme destacado dos estudos já citados acima nesse sentido.

E a filha não andou para Aparecida, quem anda é Aparecida, a terceira

<sup>19</sup> O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.

<sup>20</sup> O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.

entrevistada percorre o trecho a seguir mapeado com seu filho de 1 ano e 3 meses, três vezes por semana para deixar a criança sobre os cuidados de sua mãe, para poder trabalhar como diarista e ajudar no sustento de sua família, vejamos:

**Quadro 5 – Dados pessoais entrevistada 03**

<b>ENTREVISTADA – 03</b>	
<b>UNIDADE DE SIGNIFICADO</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>
IDADE DOS FILHOS	Lucas – 18 anos; Gabriel – 14 anos; Rafael – 10 anos; Miguel – 1 ano e 3 meses.
TEMPO DE ESPERA CMEI	Desde dezembro de 2018.
CONHECIMENTO DA LEI	No CMEI a entrevistada não foi informada da legislação pertinente.
ACESSO AO JUDICIÁRIO	Não possui conhecimento do que ou como deve fazer para judicializar uma demanda.
NECESSIDADE DE APRENDIZADO INFANTIL OU TER COM QUEM DEIXAR A CRIANÇA?	Deixa com a avó três vezes por semana, para poder trabalhar, nos demais dias, contudo, não tem outra pessoa.
ROTINA DE UMA CRIANÇA SEM VAGA	Não tem rotina, precisa acordar muito cedo e deslocar-se de ônibus.
LOGISTICA APOS ACESSO	Ainda não conseguiu a vaga no CMEI.
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA APÓS O INGRESSO NO CMEI	Ainda não conseguiu a vaga no CMEI.

Fonte;Elaborado pela autora

### **Aparecida**

A terceira entrevistada é uma senhora que hoje possui 41 anos de idade, com quatro filhos, sendo três menores, e o caçula hoje com 1 ano e três meses, casada, mencionou ter estudado até a sétima série, trabalha como empregada domestica mas atualmente não pode trabalhar.

Como expõe em sua entrevista, seu marido trabalha como pedreiro com carteira registrada e a renda mensal da família somando ajuda dos dias que ela trabalha não ultrapassa R\$2.500,00 (três mil reais), afirmou que não consegue trabalho fixo, pois não tem com quem deixar seu filho,e menciona ainda a dificuldade de subsistir, tendo apenas como a renda da família o trabalho de seu esposo.

Aparecida não tem com quem deixar seu filho mais novo, de 1 ano e três meses, o qual depende totalmente da mesma, quando deixa seu filho com a avó, faz diárias que complementam a renda familiar.

O relato da entrevistada torna visível o desespero pela necessidade da vaga, evidenciando a necessidade de deixar a criança com alguém de confiança para que possa trabalhar tranquila. Em sua fala, Aparecida, expõe que tem

oportunidade de ser registrada como empregada doméstica, e deixa evidente a carência da vaga.

Mãe de quatro filhos, sendo três menores, relatou a idade de cada um, sendo que cerca de aproximadamente nove anos de diferença idade da penúltima para o caçula que hoje tem um ano e três meses, afirmou que até seu penúltimo filho nunca tinha tido dificuldades com vagas, que acredita que tenha piorado com o passar dos anos.

Como problemática temos a logística e a rotina de Aparecida, questionada como fazia para trabalhar, a mesma respondeu:

Deixo com a minha mãe de 60 anos, ela cuida do bebe pra mim, três vezes por semana, pra eu poder trabalhar, mas não posso deixar todo dia com minha mãe, ele começou andar agora, ela já tem idade, e cansa cuidar dele, minha mãe já tem problema de coluna fica difícil. (informação verbal<sup>21</sup>)

Ainda questionada se o fato era deixar o filho com alguém para trabalhar se ela havia outra pessoa que pudesse deixar a criança ela afirmou:

Não, não tem com quem deixar, pagar a gente até pagaria, porque estaria trabalhando, mas duro é achar alguém de confiança, não da pra largar com qualquer um, sabe os riscos né? Até na creche a gente já escutou falar coisa ruim, imagina largar na mão de quem a gente nem conhece, precisava ser alguém de confiança e não tem, aí não tenho como trabalha, difícil. (informação verbal).

Ainda foi perguntado se havia CMEI no bairro que ela mora, assim ela respondeu: “Moro no Florais, aqui tem 2 CMEI, mas tudo sobrecarregado já.” (informação verbal<sup>22</sup>).

Com a dificuldade visível de não ter com quem deixar o filho pequeno, precisar trabalhar, Aparecida relatou trajeto realizado três vezes por semana, os quais deixa filho na casa da avó, as vezes fica com dó de tirar a criança da cama

---

<sup>21</sup> O método de pesquisa de campo utilizou-se entrevistas as quais foram realizadas em duas etapas, em 14 de dezembro de 2018, no período da tarde, foram entrevistadas Maria e Madalena, nomes fictícios com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, conforme termo de consentimento e demais esclarecimentos devidamente seguindo o roteiro do comitê de ética, a outra entrevistada Aparecida, foi entrevistada em 26 de abril de 2019, as entrevistas com as participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, requisito utilizado para realizar as entrevistas foram pais que encontravam na fila de espera por vagas em CMEI ou que tinham recém conseguido a vaga, todas as entrevistas foram realizadas no Município de Cascavel no ambiente de trabalho das entrevistadas.

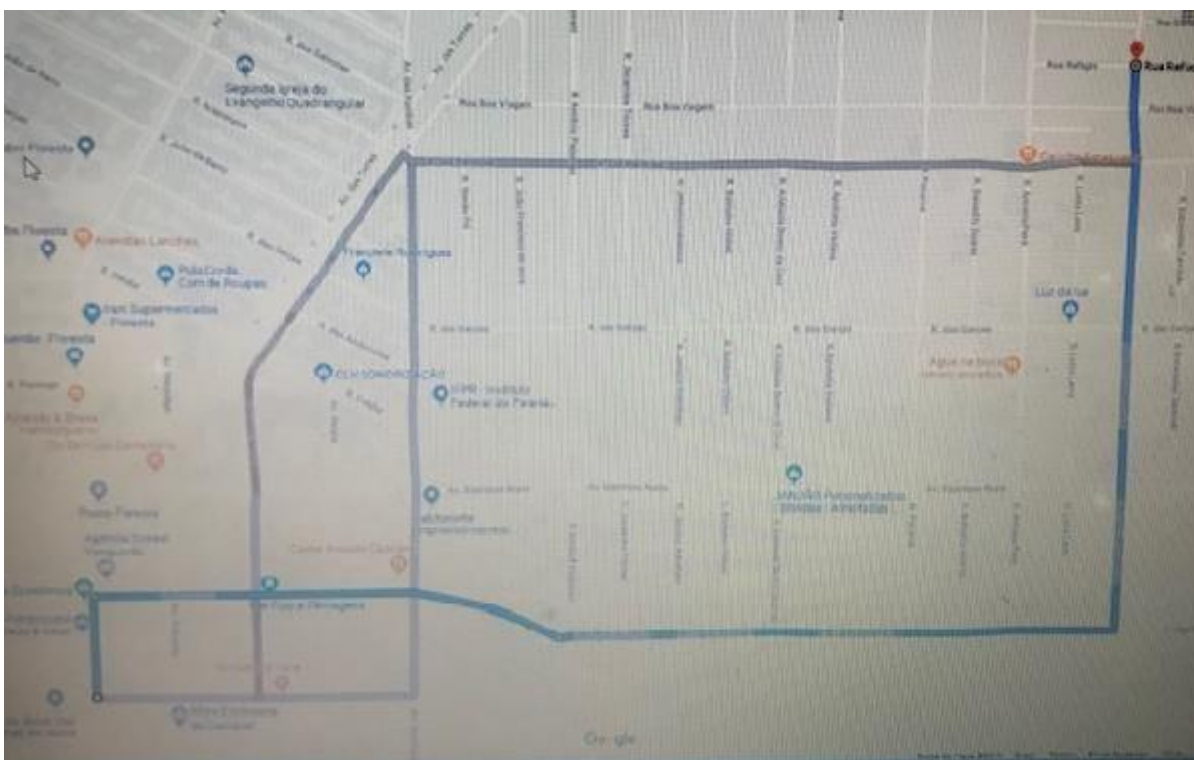
<sup>22</sup> Idem nota de rodapé 21.

cedo, mas não tem outra opção, precisa atravessar a cidade, deixar o filho com a mãe para ir trabalhar:

Eu moro bairro nova Florais e minha mãe mora no Floresta, não é perto não, eu tenho que acordar as 6:00 com ele, pra sair 6:40 pegar o ônibus deixo ele na minha mãe depois eu vou para o serviço, é complicado frio, chuva eu pego essa criança tenho q tirar ela cedinho da cama, levar de qualquer jeito. (informação verbal<sup>23</sup>).

Abaixo segue o mapa de deslocamento de Aparecida para deixar seu filho com sua mãe e posteriormente seguir para o serviço, uma vez que a mesma continua na fila de espera pela vaga em CMEI, faz esse trajeto três vezes na semana:

**Figura 4 - Trajeto Aparecida até casa da sua mãe**



Fonte: Google Maps, 2019.

Assim, foi observado que as estratégias de Aparecida para lidar com as dificuldades foram semelhantes ou iguais às usadas pelas demais entrevistadas. Também percebemos que nesses momentos as mães contam com ajuda de familiares, por serem pessoas de confiança. A oportunidade de colocar a criança no

23 Idem nota de rodapé 21.

CMEI é garantia que poderão essas mães retomar seus trabalhos, enquanto os filhos estejam protegidos e resguardados.

### 3.4.2 Síntese sobre as experiências acerca da falta de vagas em creches expostas pelos participantes

Com base nos relatos das mães, percebemos semelhanças nas falas e nos sentidos construídos, são mães que possuem outros filhos também em período escolar, já relatam outras experiências à espera por vagas, como algo negativo, porém uma espera necessária.

Todas as vozes entrevistadas relataram já ter ouvido falar da possibilidade de conseguir a vaga judicialmente, mas de forma distante, informaram não ter conhecimento da lei, nem de quem poderia auxiliá-las gratuitamente para tanto.

Analisando os relatos das participantes, entende-se que o direito da criança ao atendimento educacional no CMEI precisa ser, não só garantido pelo Estado, mas devidamente proporcionado à todos, principalmente, àqueles que mais precisam da vaga. Distantes do processo de judicialização da Educação, embora sinalizem conhecer casos em que foi possível via judicial alcançar a esperada vaga.

As necessidades das entrevistadas estão mais voltadas a uma necessidade pessoal das mesmas, de poderem trabalhar e voltar para suas rotinas, podendo ajudar no sustento de suas famílias, estando tranquilas de que seus filhos estão bem cuidados, do que propriamente o ensino, método pedagógico adotado e a importância da educação infantil no desenvolvimento humano.

Diante das experiências narradas pelas entrevistadas, rico é conteúdo cultural, histórico e social explorado nas entrelinhas que deixa evidente o momento histórico atual, como foi entrevistado apenas mães, salienta-se o papel da mulher nesse contexto.

Houve a tentativa de entrevistar uma quarta pessoa, a qual já tivesse experimentado a judicialização das vagas, porém como foram tentativas frustradas, a dificuldade de chegar aos nomes das pessoas que buscaram a via judicial para concretizar o direito as vagas, pois os processos são sigilosos e as tentativas para chegar as esses nomes não foram exitosas, ofícios encaminhados ao Poder Judiciário os quais não obtive retorno, ainda na prefeitura de Cascavel e ligando na

Secretaria de Educação do Município não tivemos acesso aos nomes das pessoas que judicializaram pois não tinham autorização para repassar, o que dificultou o acesso a esses para a entrevista. Logo analisamos as entrevistas de mães que enfrentam a fila e a espera cansativa pelas vagas em CMEI em Cascavel.

Primeiramente observa-se a posição feminina nas relações familiares, a sobrecarga no papel feminino, que não podendo desfazer-se da maternidade, papel irrevogável, se vê incapaz de atender suas demandas, trabalhar, cuidar do filho, casa, etc. esbarrando numa necessidade de “terceirizar” tarefas, uma vez que pelos relatos enxergam o CMEI como lugar seguro, onde seu filho será bem cuidado para que possam trabalhar.

O quadro abaixo se verifica na fala das entrevistadas quanto à vivência da espera pela vaga e o sentimento de umas de ter conseguido a vaga após um período, aponta pontos em comum em todas, que está justamente na necessidade delas de trabalhar e possibilidade que encontram nos CMEI que alguém cuide seus filhos.

#### **Quadro 6 - Fala das entrevistadas quanto à espera pela vaga**

<b>Maria</b>	Quanto ao sofrimento na vivência de espera pela vaga	“...Eu tinha que trazer a menina pro salão todos os dias e ela ficava chorando...”
<b>Madelena</b>	Se está feliz com essa vaga conquistada no CMEI dele	“Eu tô. Pra mim foi um alívio. Por mais que seja um pouquinho longinho que eu vou ter que me deslocar um pouco do meu trajeto de serviço, é bom porque vai ser mais econômico e eu tava precisando, né, que ele fosse pra creche. Eu tava precisando dessa vaga. Então, pra mim vai ser bom.”
<b>Aparecida</b>	Qual a pior consequência o fato de não ter vaga para seu filho?	“Atrapalha muito né, não ter essa vaga atrapalha, diminui pela metade meu ganho, a família é grande, um só pra ganhar, fica difícil, eles acabam passando necessidade, eu não ter onde deixar pra poder trabalhar é o pior.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber pelo relato acima a gravidade da situação vivenciada no cotidiano dessas famílias, os desafios dessas mães para garantir o seu trabalho para

sua subsistência e de sua família, ainda ter a oportunidade de deixar seus filhos em local seguro onde estejam cuidados.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo investigar os sentidos atribuídos pelos pais que estão com filhos na fila para vagas nos CMEI no Município de Cascavel, diante do contexto da judicialização de vagas na Educação infantil, das parcerias realizadas no Município. Buscou-se também compreender os desafios e as possibilidades de atuação para resolução da problemática falta de vagas e as consequências.

Destaca-se que o presente trabalho aborda de forma breve o desenvolvimento histórico legal, as sequencias legislativas no que tange a educação infantil, destacando a atual problemática pela falta de vagas em creches, etapa ainda não obrigatória da educação básica com foco principal nos sentidos relatados pelos pais dos alunos que estavam/estão na fila de espera pela vaga.

Primeiro capítulo destaca-se a metodologia abordada na pesquisa, tanto bibliográfica, como documental e de campo. Realizaram-se estudos bibliográficos sobre o tema e sua continua alteração legislativa acompanhada da evolução histórica e alterações culturais e sociais as quais apontam o caminho percorrido pela educação infantil no âmbito nacional.

Ainda, estabeleceu conceito de educação infantil, a Educação Infantil no Município de Cascavel, as dificuldades encontradas “in loco”, a judicialização da educação como tentativa de solucionar o problema da falta de vagas em CMEI. Com a análise de dados coletados com pesquisa documental, foram levantados números que apontam o problema não ser local, mas sim de nível nacional.

A judicialização não aponta uma solução e sim a consequência que desemboca em outros problemas, como a decisão judicial que determina que Município conceda a vaga de imediato, o Município carece de verba orçamentaria para suprir a demanda, em tese judicial alega o Princípio da Reserva do Possível, através do qual fundamenta não ter orçamento que atenda a demanda a contento. No impasse, com a obrigatoriedade oriunda de decisão judicial, faz com que o Município coloque mais crianças que o suportado por sala de aula, abarrotando as salas e sobrecarregando os professores, caindo a qualidade que por consequência geram outras demandas judiciais, uma vez que extrapolado limites.

Verificado que embora fosse uma alternativa plausível, utilizada ainda por

muitos, a judicialização da educação não resolve a demanda das vagas. , senão acarreta outros problemas bem como amplas definições e padrões utilizados para identificar necessidade e qualidade de CMEI procurados pelos pais, utilizando ainda percepção dos pais através das experiências vivenciadas enquanto aguardam as vagas e aquelas que obtiveram recente êxito no acesso à vaga.

Questionada a procuradora do Município de Cascavel, uma vez que não foi respondido o ofício encaminhado ao juízo, com interesse em saber numero das demandas e processos existentes na luta por vagas dentro do período de 2014 a 2018, a mesma respondeu não saber precisar a quantidade de processos, pois a prefeitura não tem esse controle na procuradoria, mas afirmou ser um grande número de processos. Disse ainda, que falta de vagas em CMEI é um problema endêmico, alegando existir uma estimativa de nascimento 400 (quatrocentas) crianças por mês em Cascavel, sendo grande parte de baixa renda que irão precisar do CMEI.

A falta dessas vagas geram outros problemas sociais, que acabam percorrendo aspecto monetário, as famílias de baixa renda são, justamente, as mais afetadas, como nota-se no mapa local da cidade de Cascavel, a região da periferia justamente é a que mais carece de vagas em CMEI.

Dessa forma, com intuito de se aproximar da realidade dessas famílias as quais aguardam pelas vagas, bem como aquelas que enfrentaram a fila e recentemente desfrutaram desse direito, foram realizadas entrevistas aproximando da real necessidade dessas pessoas e quais as consequências fáticas dessa espera.

A fila anda? Anda, devagar, a passos lentos, como o nosso judiciário, a dificuldade da administração pública em estancar o problema é justamente o orçamento que não condiz com a necessidade.

Foram entrevistadas três mães, com a análise dos dados coletados foi percebido que a necessidade da vaga está intimamente ligada a necessidade dessa genitora de buscar mais subsídios para sua família, o dever trabalhar, não permite que a mesma fique cuidando da criança.

A Educação Infantil revela em seu conceito legal justamente o dever de cuidar e educar, o que para as entrevistadas ficou demarcado em suas falas uma preocupação tão somente com o cuidado para com seus filhos, ter alguém que cuide enquanto ela trabalha, deixando despercebido seu anseio quanto à educação

propriamente dita.

Quanto a esse aspecto vale mencionar minha frustração como pesquisadora, a qual apoia a Educação Infantil, por questões científicas, pedagógicas, na aposta do desenvolvimento da própria criança na fala, conhecimento de palavras, socialização nas ligações cognitivas entre outras evoluções visíveis oriundas da educação na primeira infância. Minha expectativa, totalmente frustrada, nenhuma das entrevistadas menciona importar-se com a Educação Infantil, ao menos nesse primeiro momento de conversa, todas deixaram claro seu anseio em deixar seus filhos em lugar seguro, alguém que pudesse cuidar enquanto as mesmas trabalham.

Embora o intuito da pesquisa fosse justamente entrevista com pais (pai/mãe/tutores), somente foi possível o acesso às mães, as quais não negaram a entrevista e se colocaram disponíveis. Já os pais houve tentativa de entrevista-los porem sempre dificuldade de horários e impossibilidade de contata-los, pois se encontravam ou em expediente ou sem tempo para entrevista.

Vimos que Cascavel, como vários outros municípios no Brasil que passam por esse problema de falta de vagas procuram alternativas para solucionar o problema. Em Cascavel foram realizadas parcerias publico privadas, leis que estabeleceram transparência nas filas, novos CMEI foram inaugurados ao longo desses anos dentro do espaço temporal de 2014 a 2018.

Como observado o problema da falta de vagas se expande a nível nacional, e já alguns anos busca-se alternativas para solucionar essa demanda. Em 2011, na capital do estado de São Paulo, foi realizado estudo pela Fundação Getúlio Vargas em que profissionais mestrados da área de Gestão em Políticas Públicas, promovem proposta de aceleração de oferta de vagas em creches na cidade de São Paulo.

A proposta apresentada no estudo contava com possíveis alternativas a curto, médio e longo prazo, fielmente ligado a questões de gestão pública, propunha desde locação pela prefeitura de espaços que pudessem tornar escolas de educação infantil, utilizar espaços ociosos até construção anual de número mínimo de CMEI

Alternativa diferente encontrada foi no Município de Joinville/SC, como podemos observar (anexo), a prefeitura do local, abriu uma espécie de licitação,

compra de vagas em escolas particulares, para que não existissem vagas ociosas e as crianças que precisassem da vaga pudessem frequentar. Houve uma notória melhora na diminuição da fila de espera por vagas nos CMEI, tal modelo foi utilizado em outros Municípios.

Por ser um problema de repercussão nacional, foi levado ao Senado a proposta de nova legislação a qual garante aqueles que estão em situação de vulnerabilidade comprovada auxílio creche, o qual propõe ajuda de custo para famílias de baixa renda que não encontrem vaga nos CMEI.

O tema é atual, de grande valia, sabemos a necessidade de evoluirmos no âmbito da educação infantil, na priorização a qual merece e a valorização do profissional que se dedica para ver transformar para melhor a vida das pessoas. Várias alternativas como vêm, na tentativa de solucionar o problema. Sabemos que estamos muito longe de erradicar essas falhas, mas na possibilidade grandiosa de minimizar números.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís Wendel. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?** Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23102007-141151/pt-br.php>>. Acesso em: 12 fev 2019.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças.** V28. 2017.

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais.** Trad. Virgílio Afonso da Silva. 2ª ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem. **As Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebês.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 08 fev 2019.

BARCELLOS, Ana Paula de. **Constitucionalização das políticas públicas em matéria de direitos fundamentais: o controle político-social e o controle jurídico no espaço democrático.** Revista de Direito do Estado nº. 3, 2006.

BARROS, Ana Lúcia da Costa. **A efetivação do controle judicial sobre os direitos sociais prestacionais.** Disponível em: <[http://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/biblioteca\\_videoteca/monografia/Monografia\\_pdf/2015/AnaLuciadaCostaBarros\\_Monografia.pdf](http://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/biblioteca_videoteca/monografia/Monografia_pdf/2015/AnaLuciadaCostaBarros_Monografia.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil: o que diz a legislação.** Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/168958/artigos-educacao-infantil-o-que-diz-a-legislacao>>. Acesso em: 14 ago 2018.

BARROSO, Luís Roberto. **O Direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição Brasileira.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

\_\_\_\_\_. **Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática.** Disponível em: <[http://www.direitofranca.br/direitonovo/FKCEimagens/file/ArtigoBarroso\\_para\\_Selectao.pdf](http://www.direitofranca.br/direitonovo/FKCEimagens/file/ArtigoBarroso_para_Selectao.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BASTOS, Remo Moreira Brito. **O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00802.pdf>>. Acesso em: 12 dez 2018.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 31ª ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha. Trad: João Wanderley Geraldi. Campinas:

Universidade Estadual de Campinas, 2002.

BRADBURY, Leonardo Cacau Santos La. **Direito à Educação: Judicialização, Políticas Públicas e Efetividade do Direito Fundamental.** Curitiba: Juruá, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, [1988]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 31 mar 2018.

\_\_\_\_\_. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto/D0678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D0678.htm)>. Acesso em: 30 nov 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2019.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 12 ago 2018.

\_\_\_\_\_. Portal Ministério da Educação. **FUNDEB.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12407&Itemid=725&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=725&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2). Acesso em: 13 dez 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases Orçamentárias da Educação Nacional.** Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 31 mar 2018.

\_\_\_\_\_. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm)>. Acesso em: 30 nov 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 03 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3321.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm)>. Acesso em: 30 nov 2018.

\_\_\_\_\_. **Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 06 fev 2019.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL Nº 45,** Rel. Min. Celso De Mello. Tribunal de Justiça do Distrito Federal – Julgamento em 29/04/2004. Disponível em: <[http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADPF&s1=rese\\_rva%20do%20poss%EDvel&processo=45](http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADPF&s1=rese_rva%20do%20poss%EDvel&processo=45)>. Acesso em: 12 ago 2018.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **RECURSO EXTRAORDINÁRIO Nº 956.475**, Relator: Min. Celso De Mello. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro – Julgamento 12/05/2016, Publicação em Processo Eletrônico Dje-100 Divulg. 16/05/2016 Public. 17/05/2016. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28%28956475%2ENUME%2E+OU+956475%2EDMS%2E%29%29+NAO+S%2EPRES%2E&base=baseMonocraticas&url=http://tinyurl.com/jflmvp6>>. Acesso em: 11 maio 2018.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito Administrativo e Políticas Públicas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CANOTILHO, J.J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013.

CASCAVEL. **Deliberação CME nº 004 de 16/10/2013**. Disponível em: <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18112013\\_deliberacao\\_004-2013\\_-\\_normatizacao\\_da\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18112013_deliberacao_004-2013_-_normatizacao_da_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 07 mar 2019.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº 02/2018 – SEMED/CVEL**. Disponível em: <<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1540491159342&file=CFDB921D73D472B85A8D796BF574D68C183F63D0&sistema=WPO&classe=UploadMidia>>. Acesso em: 07 mar 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6769 de 30 de outubro de 2017**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2017/676/6769/lei-ordinaria-n-6769-2017-dispoe-sobre-a-lista-de-espera-por-vagas-nos-centros-municipais-de-educacao-infantil-cmei-s-e-suas-prioridades>>. Acesso em: 08 mar 2019.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Lista de espera cmei abril 2018**. Disponível em: <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01042018\\_lista\\_espera\\_cmei\\_abril\\_2018.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01042018_lista_espera_cmei_abril_2018.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 005/2015 – GAB**. Disponível em: <<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=qnw8bmzf7mecpbgeaduzpb6yjhawpfeb78vbujco&sistema=WPO&classe=UploadMidia>>. Acesso em: 07 mar 2019.

CAVALCANTE, Martha Lisiane Aguiar. **Dignidade humana e reserva do possível: análise do controle de políticas públicas pelo Poder Judiciário**. Disponível em: <<http://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2014/12/Martha-Lisiane-Aguiar-Cavalcante.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. A Eficácia dos Direitos Fundamentais Sociais. *In: Revista dos Tribunais Online*, 2006. Disponível em: <<http://www.clemersoncleve.adv.br/wp-content/uploads/2016/06/A-efic%C3%A1cia-dos-direitos-fundamentais-sociais.pdf>>. Acesso em: 28 mar 2018.

COMPARATO, Fabio Konder. O ministério Público na defesa dos direitos

econômicos, sociais e culturais. In: GRAU, Eros Roberto; CUNHA, Sergio Servulo da (Coord.). **Estudos de direito constitucional em homenagem a José Afonso da Silva**. São Paulo: Malheiros, 2003.

COSTA, Marli Marlene Moraes da; REIS, Suzéte da Silva. Educação e Trabalho: Pressupostos da inclusão social e da cidadania no Brasil. **Reflexões e Dimensões do Direito**: uma cooperação entre Brasil e Espanha. Curitiba: Multideia, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, n.116, jul. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **A judicialização da educação**. Revista CEJ, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <[http://www.mprj.mp.br/documents/20184/172905/a\\_judicializacao\\_da\\_educacao.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/20184/172905/a_judicializacao_da_educacao.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio para onde vai In: **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. V 18 n. 73, Brasília. 2001. P. 11-28.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça. **APELAÇÃO CÍVEL: APC 20130111045904**. Apelante: Estella Andrade da Silva. Apelado: Distrito Federal. Rel.: Gilberto Pereira de Oliveira, Brasília, DF. Julgamento 11 fev 2015. Disponível em: <<http://tjdf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/172390013/apelacao-civel-apc-20130111045904-df-0005885-1820138070018>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista de Educação Social**, Campinas - SP, vol. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012)>. Acesso em: 10 fev 2019.

FALAVIGNA, Lisani Joice; LARSEN, Ligia Adriane. **A cláusula da reserva do possível e a atuação do poder judiciário quanto às políticas públicas**. Disponível em: <[http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima2/Lisani\\_Joice\\_Falavigna.pdf](http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima2/Lisani_Joice_Falavigna.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **O Judiciário frente à divisão de poderes**: um princípio em decadência?. Revista USP: São Paulo, n. 21, 1994.

FURTADO, José de Ribamar Caldas. **Elementos de Direito Financeiro**. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

GARCIA, Emerson. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, 30 out. 2004. Disponível em:



<<https://jus.com.br/artigos/5847>>. Acesso em: 08 ago 2018.

GARCIA, Juliano de Leon; RIBEIRO, Cristine Jacques. A educação como um Direito Social: da construção da cidadania aos desafios do neoliberalismo no Brasil. **Revista de Estudos Jurídicos e Sociais**, Cascavel, v. 2, p. 117-128, 2013.

GLITZENHIRN, Patrícia. **O Acesso à Educação Como Direito Fundamental Garantido Constitucionalmente**. Ijuí, 2015. Disponível em: <[http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3187/MONO GRAFIA%20Patricia%20Glitzenhirn%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf?sequence=1](http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3187/MONO%20GRAFIA%20Patricia%20Glitzenhirn%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 02 abr 2018.

GONÇALVES, Leonardo Augusto. **Políticas públicas e direitos sociais**. Disponível em: <[http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/leonardo\\_augusto\\_goncalves.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/leonardo_augusto_goncalves.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2018.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, Rio de Janeiro, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713/729>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

JOCHI, Fabiana Aparecida Pereira. **O Trabalho Docente Frente à Judicialização de Vagas nas Creches: Sentidos de Professores**. Disponível em: <<http://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2018/fabiana-aparecida-pereira-jochi.pdf>>. Acesso em: 08 fev 2019.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRELL, Andréas Joachim. **Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na Alemanha: Os (Des)caminhos de um Direito Constitucional "Comparado"**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2002.

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 06 fev 2019.

LEAL, Rogério Gesta. **Perspectivas hermenêuticas dos direitos humanos e fundamentais no Brasil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

\_\_\_\_\_; TRINDADE, Antonio Cesar. As Dimensões da Reserva do Possível e suas Implicações na Efetivação dos Direitos Fundamentais Sociais. Chapecó: **Unoesc International Legal Seminar**, 2013. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/uils/article/view/4033/2176>>. Acesso em: 28

mar 2018.

MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro. Gestão educacional e materialização do direito à educação. **Educar em Revista**, Curitiba - PR, Brasil, v. 34, n. 68, p. 49-63, mar./abr. 2018.

MALISKA, Marcos Augusto. Comentários aos artigos 205 a 214. In: CANOTILHO, J.J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p. 1964-1975.

MÂNICA, Fernando Borges. **Teoria da Reserva do Possível: Direitos Fundamentais a Prestações e a Intervenção do Poder Judiciário na Implementação de Políticas Públicas**. Disponível em: <[http://fernandomanica.com.br/site/wp-content/uploads/2015/10/teoria\\_da\\_reserva\\_do\\_possivel.pdf](http://fernandomanica.com.br/site/wp-content/uploads/2015/10/teoria_da_reserva_do_possivel.pdf)>. Acesso em: 02 abr 2018.

MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel; SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 24. ed., São Paulo: Atlas, 2009.

MORAES, Daniela Pinto Holtz. **Efetividade dos direitos sociais: Reserva do possível, mínimo existencial e ativismo judicial**. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, nº 76, maio 2010. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=7701](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7701)>. Acesso em: 08 ago 2018.

Ministério Público de Santa Catarina. **Canoinhas cumpre acordo com o MPSC e zera fila de espera por vaga em creche**. Disponível em: <<https://www.mpsc.mp.br/noticias/canoinhas-cumpre-acordo-com-o-mpsc-e-zera-fila-de-espera-por-vaga-em-creche>>. Acesso em: 12 fev 2019.

NOVELINO, Marcelo. **Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2011.

OLIVEIRA, Régis Fernandes de. **Curso de Direito Financeiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

OLSEN, Ana Carolina Lopes. **A eficácia dos Direitos Fundamentais Sociais frente à Reserva do Possível**. 2006. Dissertação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006, p. 6. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/3084>>. Acesso em: 12 ago 2018.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 31 mar 2018.

PACHÚ, Clésia Oliveira (org). **Direitos sociais:** o artigo 6º da Constituição Federal e sua efetividade. Disponível em:

<<http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/Direitos%20Sociais%20-%20O%20artigo%206%C2%BA%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20e%20sua%20efetividade.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

PARANÁ (Estado). **Resolução SESA nº 0162/05.** Disponível em:

<[http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/estudual\\_resolucao/CEI\\_Centro deEducacaoInfantil.pdf](http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/estudual_resolucao/CEI_Centro deEducacaoInfantil.pdf)>. Acesso em: 07 mar 2019.

RIBEIRO, Priscilla Bonini. Educação para reduzir as desigualdades sociais. **Revista on line: Direcional Escolas.** A revista do Gestor escolar. Disponível em:

<<https://direcionalescolas.com.br/educacao-para-reduzir-as-desigualdades-sociais/>>. Acesso em: 02 abr 2016.

RIBEIRO, Ronei Plácido. **Direitos sociais na constituição de 1988 e sua efetividade jurisdicional.** Disponível em:

<<http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/732/1/TCC%20-%20RONEI.pdf>>. Acesso em: 31 mar 2018.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Tribunal de Justiça. **AGRAVO DE INSTRUMENTO: AI 70063590442.** Agravante: Kauê Gabriel G. N. Agravado:

Município de Porto Alegre. Relatora: Liselena Schifino Robles Ribeiro, Porto Alegre, RS. Julgamento em 23/02/2015. Disponível em: <<http://tj-rs.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/169575267/agravo-de-instrumento-ai-70063590442-rs>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais:** uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

\_\_\_\_\_; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner. Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (Org.). **Direitos fundamentais, orçamento e reserva do possível.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SAVELI, Esmérída de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. A educação enquanto Direito Social: aspectos históricos e constitucionais. **Teoria e Prática da Educação,** Maringá, v. 15, n. 2, p.51-57, 2012. Disponível em:

<<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v15n2/04.pdf>>. Acesso em: 16 mar 2018.

SCAFF, Fernando Facury. Reserva do Possível, Mínimo Existencial e Direitos Humanos. **Verba Juris,** 2005. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/vj/article/view/14814/8375>>. Acesso em: 28 mar 2018.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos

práticos. 2. edição. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SIERRA, Vânia Morales. **A judicialização da política no Brasil e a atuação do assistente social na justiça**. V. 14, n. 2., Florianópolis: Revista Katályses, 2011.

SILVA, Analise de Jesus da. **Plano Nacional de Educação é avaliado por especialista em Educação (07/08/2014)**. Disponível em: <<http://cress-mg.org.br/hotsites/observatorio-das-lutas-sociais/noticia/32>>. Acesso em: 12 fev 2019.

SILVA, Carlos Eduardo Moreira da. Direito à educação em face do princípio da reserva do possível: a importância dos instrumentos de controle social. **Jornal de Políticas Educacionais**. São Paulo, p. 41-50. jan. 2011. Disponível em: <[http://www.jpe.ufpr.br/n9\\_5.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n9_5.pdf)>. Acesso em: 15 ma. 2015.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. 3. ed., São Paulo: Malheiros, 1998.

\_\_\_\_\_. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 16. ed. São Paulo: Malheiros Ed., 2010.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. **Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica**. Disponível em: <[http://www.jpe.ufpr.br/n9\\_4.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n9_4.pdf)>. Acesso em: 03 mar 2018.

SIQUEIRA, Rejane Brandão. **A criança na agenda política**. Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/anais/anais.php>>. Acesso em: 08 fev 2019.

SOUZA, Lucas Daniel Ferreira. **A reserva do possível, o mínimo existencial e o poder judiciário**. Disponível em: <<http://www.abdconst.com.br/revista8/reservaLucas.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Education for All Global Monitoring Reports**. Paris: UNESCO, 2006.

VIANA, Mateus Gomes; CESAR, Raquel Coelho. **Direito à Educação no Brasil: Exigibilidade Constitucional**. 2009. Disponível em: <[http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v\\_encontro/direitoaeducacaonobrasil.pdf](http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v_encontro/direitoaeducacaonobrasil.pdf)>. Acesso em: 17 mar 2015.

VOLPE, Karina Rocha Martins. **A judicialização dos direitos sociais estudos de caso na ótica do mínimo existencial**. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/article/view/1375/919>>.

Acesso em: 31 mar 2018.

WANG, Daniel WeiLiang. Escassez de Recursos, Custos dos Direitos e Reserva do Possível na Jurisprudência do STF. São Paulo: **Revista Direito GV**, 2008.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v4n2/a09v4n2.pdf>>. Acesso em: 28 mar 2018.

ZANFELICI, Tatiane Oliveira. **Atenção à primeira infância Finlandesa e Brasileira:** alternativas de atendimento, atendimentos alternativos. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200009)>. Acesso em: 12 dez 2018.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822015000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822015000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)

<https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2018/10/criancas-que-frequentam-creches-podem-ter-melhor-desenvolvimento-psicologico.html>