
**BRASIL CARINHOSO: ANÁLISES
INICIAIS SOBRE A CONCEPÇÃO
DE CRIANÇA NO PROGRAMA**

Ingrid Leão Mendes Fontana¹
Rosânia Campos²

Resumo: *Nas últimas décadas observamos um movimento intenso de formulação e implementação de políticas públicas cujo público alvo é a criança e sua educação. Essa centralidade é condicionada por vários fatores e legitimada por diferentes discursos, entre esses, o discurso de defesa da criança como sujeito de direitos e cidadã. Tendo como foco essa questão, o presente texto é uma discussão teórica de como a concepção de criança é definida em documentos oficiais de políticas públicas para educação e infância. De modo específico, nesse artigo o objetivo é uma análise inicial do Programa Brasil Carinhoso.*

Palavras-chave: *Políticas Públicas para Educação Infantil; Educação Infantil; Criança; Infância.*

INTRODUÇÃO

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem culturas e são nelas produzidas, que possui um

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Univille. E-mail> ingrid.fontana@hotmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Univille; Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas para Educação e Infância – GPPEI. E-mail> zana.c2001@gmail.com

olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2006, p.91).

É nessa defesa da criança como cidadã, ser de direitos que este trabalho se propõe a expor algumas reflexões sobre como programas e discursos oficiais definem a criança e seus direitos. De modo específico o objetivo desse artigo é realizar uma análise inicial do programa Brasil Carinhoso, procurando apreender a concepção de criança que baliza o citado programa. Nesse sentido, a preposição do presente texto é a partir das concepções atuais de criança, isto é, a criança como o “ser”, “estar” e não como sujeito “de vir a ser”. Entendemos ainda que compreender a criança como sujeito de direitos implica considerá-la nas relações sociais, políticas e econômicas, não como meios para se atingir outros objetivos, mas como sujeitos que merecem ter direitos garantidos e reconhecimento de sua cidadania.

Esse reconhecimento de criança resulta superar a ideia de que a criança não é um sujeito de direitos tendo em vista seu pouco tempo de vida, pelo contrário, necessário considerar que ela está para o mundo nas mesmas condições contraditórias que os adultos, isto é, ela sofre, vive, nas mesmas relações sociais, econômicas e políticas que o adulto. Desse modo, entendemos que as políticas públicas pensadas para a educação da infância devem ser responsáveis por garantir a cidadania destas, que já ao nascer tem seus direitos concebidos e por tanto precisam ser assegurados. A compreensão de como a criança está colocada para as políticas públicas e como poderiam ser pensadas estas políticas partindo do pressuposto do direito, é o cursor das reflexões aqui propostas. Para tanto, o presente texto é uma discussão teórica do documento que norteia o programa Brasil Carinhoso, a qual busca evidenciar qual concepção de criança e de educação norteiam essa ação governamental.

Sendo assim, a primeira reflexão procura discutir qual a concepção de criança é atualmente defendida na esfera da educação. Na sequência, as discussões versam sobre as feições que as políticas públicas podem assumir, isto é, políticas públicas de ordem compensatórias ou políticas públicas universais. Esses conceitos fundamentam as análises iniciais do documento que promulga o Programa Brasil Carinhoso. Para finalizar são realizadas algumas considerações para auxiliar nas reflexões e discussões da área de educação infantil.

Criança como sujeito de direitos: conceito fundante para análises

A infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte de suas vidas e de seu desenvolvimento. (KUHLMANN, 1998, p.30)

Entender a criança como ser social, vívido, com possibilidade de autonomia é o que justifica qualquer política pública pensada para essa fase da vida. Atribuir a esses pequenos seres humanos a magnitude do presente que estão postos, para que de fato possa vivenciar com total dignidade cidadã é o que deveria ser defendido prioritariamente nas políticas. No entanto, apesar dessa ser a premissa presente nos discursos que subsidiam as políticas para infância, em sua concretização é possível observar vários desdobramentos que resultam na não efetivação do proclamado.

Um dos elementos de suma importância das políticas públicas para infância é o campo educacional, este por sua vez as-

sume um papel secundário quando se analisa algumas das atuais políticas para a primeira fase da criança, ou seja, de 0 a 3 anos, uma vez que a preocupação com condição de saúde e alimentação se tornaram o foco, mesmo as políticas que contemplam em suas formulações ações e financiamentos do Ministério da Educação – MEC apresentam em seus escopos a condição social da criança em primeiro plano, mascarando e distanciando a questão do direito e da qualidade da educação.

Ao estudarmos a história da educação voltada para infância, de modo especial, para as crianças antes da idade escolar, observamos que a justificativa para as políticas são sempre fundadas a partir da lógica de demanda social, e não a partir da lógica de direito. Dito de outro modo. De acordo com Campos e Campos (2012, p. 26),

persiste no Brasil e no continente o tratamento da educação das crianças pequenas como estratégias para mitigar a miséria, afastando-se do ideário de distribuir com equidade as oportunidades educacionais, correndo-se o risco de se criarem novas formas de discriminação e de subalternização.

Secundariza-se assim, o direito a educação pública e de qualidade para todos em nome de ações para amenizar os problemas gerados pela pobreza.

Longe de criticar as iniciativas do Estado em sanar a miséria, o fato é que não deveria ser essa a principal finalidade de políticas de cunho educacional, esse enfoque deveria estar presente em outros ministérios, e mesmo que contemplasse ações do ministério da educação, este deveria se ocupar muito mais com a qualidade da educação e o atendimento a criança de 0 a 3 anos no ambiente escolar, não mantendo a perspectiva na miséria presente, mas pensando estratégias educacionais que repercutisse em condições de vida reais e melhores, entendendo essa criança como um ser social de direitos capaz de se desenvolver.

O foco na miséria torna essas políticas para a criança de 0 a 3 anos, mera receptores de políticas compensatórias, que acabam compensando a situação de pobreza, mas não garantem a promoção de equidade social, uma vez que os elementos capazes de promover justiça social são negligenciados e postos como pano de fundo. Desse modo, observamos uma ampliação com maiores investimentos em programas e ações focais, em detrimento de políticas universais, de modo especial, políticas que garantam a educação para crianças de 0 a 3 anos. Na próxima seção procuramos discutir as implicações dessas políticas no campo educativo, de modo específico, no campo da educação para infância de 0 a 3 anos.

POLÍTICA COMPENSATÓRIA X POLÍTICA UNIVERSAL: QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS MENORES DE 4 ANOS?

Compreender a educação como um direito de todos independente do nível econômico é defender a educação pública com qualidade para as crianças menores de quatro anos, não por necessidade das famílias ou condicionamento do mercado, mas por reconhecer que todas as crianças, conforme define nossa Constituição, possuem esse direito. Desse modo, é fundamental que as políticas públicas para educação infantil sejam pensadas superando a concepção da lógica compensatória, a qual segundo Saviani (1991) acaba sendo reduzida e interpretada em termos da equalização social.

Essa concepção retira da educação escolar o seu caráter essencialmente educativo e atribui outras demandas sociais, e muitas vezes essa atribuição negligencia o direito a educação, ainda em conformidade Saviani (1991, p.43) :

O caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização nos permite compreender a estreita

ligação entre educação compensatória e pré-escola. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição. Familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade a crença ingênua no poder redentor da educação em relação a sociedade. [...] A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional.

Sair dessa lógica compensatória e implementar políticas de cunho universal deveria ser meta do Estado. Não obstante, as análises das políticas educacionais para a primeira infância vigente, evidenciam que há uma preocupação com a qualidade da educação ofertada, porém ela aparece em segundo plano, o que prevalece é a compensação ou políticas focais sob a égide da “preservação” da infância. Assim, o MEC conjuga a maior parte de seus esforços para a educação da criança de 0 a 3 anos em programas interministeriais, de caráter social e com frágeis metas educacionais. Conforme Campos e Campos (2012, p.13) analisam:

Quando se trata da educação das crianças de 0 a 3, o que encontramos é uma escassez de dados sobre o atendimento educativo que lhes é destinado: podemos dizer que inversamente ao clamor discursivo que celebra seus direitos, a educação da pequena infância tem sido predominantemente objeto das chamadas ações “socioeducativas”, desenvolvidas no âmbito de programa não formais, integrando cada vez mais as políticas de mitigação da pobreza em nossa região.

Essas políticas de mitigação da miséria, conforme já discutido anteriormente, tiram o foco do campo educacional, con-

sequentemente, limita as ações dessa natureza e compromete a qualidade da educação para criança de 0 a 3 anos. Essa visão de criança socialmente desprovida de bens materiais, sociais, culturais, políticos, acabam dominando o conceito das políticas públicas para a educação infantil no Brasil, e o imperativo de suprir essas necessidades, faz com que MEC uma esforços para implantação dessas políticas que possuem metas claras com essa finalidade. Conforme analisa Kramer (2001, p.24)

as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório.

Essa ênfase em políticas compensatórias que nas ultimas décadas do século XX e início do século XXI foram articuladas com as ações de combate a pobreza resultaram na concepção da educação como estratégia privilegiada de alívio da pobreza e promoção da equidade. Entretanto, importante lembrar que essas políticas organizam-se a partir da lógica das políticas redistributivas compensatórias, afastando-se da ideia de políticas redistributivas estruturais. Desse modo, as causas estruturais da pobreza não são atacadas e o que é fomentando é o desenvolvimento de políticas compensatórias focalizadas (CAMPOS, 2008). Em consequência, há uma “reorientação da universalidade para a operação de diferentes programas estratégicos e compensatórios da assistência focalizada na linha da pobreza segundo diferentes “públicos alvo”” (IVO, 2004, p.59). E, a partir dessa lógica

vários projetos e programas foram iniciados na América Latina e Caribe, sempre definindo metas, propondo ações e orientações para os países. E, entendemos que essa é a lógica do programa Brasil Carinhoso.

BRASIL CARINHOSO: COM CARINHO PARA TODOS AS CRIANÇAS?

O programa Brasil Carinhoso foi criado, para atender à parcela mais vulnerável da sociedade economicamente desprovida, as crianças de zero a seis anos. O programa envolve ações do Ministério da Educação, da Saúde, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. A ação do programa é de distribuição de pagamento de benefício a essas famílias. O ministério do desenvolvimento se encarrega da distribuição do benefício, o da saúde cuida da distribuição de vitaminas, ferro e remédios como o de asma, e o da Educação contribui financeiramente para o aumento de vagas e subsidiando a abertura de novas turmas e construção de novas creches, sua ação é junto aos municípios e ao Distrito Federal. Conforme está descrito:

- O MEC antecipa os valores do fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para as vagas em novas turmas de educação infantil abertas pelos municípios e pelo Distrito Federal. Com isso, os municípios não têm de esperar pela divulgação dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica para receber os recursos;
- O MDS repassa 50% mais recursos por vaga ocupada por crianças beneficiárias do Bolsa Família em creches públicas ou conveniadas. Este recurso adicional pode ser utilizado para custear alimentação e cuidados pessoais das crianças. Essas duas medidas vêm se somar ao financiamento para a construção de novas creches que o MEC já proporciona por meio do programa ProInfância. Além das ações mencionadas

acima, o valor repassado para alimentação escolar de todas as crianças matriculadas em creches públicas e conveniadas com o poder público foi ampliado pelo MEC em 66%. E o programa Saúde na Escola, Ministério da saúde será estendido às creches e pré-escolas. Assim teremos crianças bem alimentadas, saudáveis e estimuladas para desenvolverem todas as suas potencialidades e tornarem-se cidadãos plenos. (MDS, 2013)

A descrição das ações do Ministério da Educação, deixa claro que o intuito é conjugar esforços financeiros para o programa Brasil Carinhoso, programa que tem por grande meta, conforme descrito, garantir, sobretudo a alimentação das crianças: “o programa Saúde na Escola, Ministério da saúde será estendido às creches e pré-escolas”; fato que, ainda de acordo com o documento garantirá: “crianças bem alimentadas, saudáveis e estimuladas para desenvolverem todas as suas potencialidades e tornarem-se cidadãos plenos”.

Essas afirmações e definições chamam atenção, em especial porque, ao definir essas prioridades a educação em ambientes coletivos organizados e mediados por adultos com formação adequada não é mencionado; bem como é muito intrigante a afirmação de que ao serem bem alimentadas poderão se tornar cidadãos plenos. Essas afirmações suscitam muitos questionamentos, como por exemplo: ainda que seja um programa interministerial, uma vez que há um envolvimento intenso do Ministério da Educação não caberia uma ação direcionada para as instituições de educação infantil no sentido de garantir a qualidade de suas ações?

Em outras palavras, ao se garantir as verbas para ampliação das instalações físicas não dever-se-ia definir a necessidade de profissionais com formação adequada para trabalhar nesses espaços? Ainda em relação ao documento, quando o mesmo afirma que, as crianças “tornaram-se cidadão plenos” poderíamos

inquirir: quer dizer que as crianças que não possuem acesso a alimentação adequada não são cidadãs? Ou talvez fosse mais indicado dizer que, ao serem alimentadas essas crianças possui um direito que muitas vezes lhes é negado tendo em vista o próprio modo de produção do país?

Para além desses aspectos, no folder de divulgação do programa há a chamada: “Cuidar das nossas crianças é cuidar do futuro do Brasil”; ainda que seja possível considerar que chamadas em folder possuem uma função de destaque, questionamos o como ela acaba ratificando a antiga concepção de criança como o “vir a ser”. Interessante observar que abaixo dessa chamada encontramos o seguinte texto:

O Brasil Carinhoso é uma agenda de direitos para os brasileirinhos: direito à saúde, à educação, à alimentação, a um ambiente saudável (Brasil, folder; sem grifos no original).

Ao ser definido como uma agenda de direitos o programa parece superar a lógica compensatória discutida anteriormente, no entanto o programa é também definido como “a mais importante ação de combate à pobreza na primeira infância já realizada no País”. Interessante ainda observar que ao chamar as crianças de “brasileirinhos”, podemos entender como um atendimento carinhoso, ou também podemos novamente questionar se esse “inho” não trás implícito a ideia de algo menor, no sentido do que ainda não é adulto. Essas questões que parecem ser de ordem de escrita, sob nossa análise, merecem ser destacadas, pois evidenciam as contradições no discurso: criança como tendo direitos X criança como vir a ser. Essas contradições não são ingênuas ou essas opções de escrita não são neutras, antes evidenciam tanto as disputas internas na própria formulação de uma política, quanto parecem evidenciar disputas conceituais que, por sua vez indicam disputas entre concepções hegemônicas.

Seguindo essa perspectiva, embora o programa anuncie ser uma agenda de direitos para todos os “brasileirinhos”, sua lógica não é universal, pois como posto anteriormente é um programa com foco no combate a pobreza, logo nos parece ser um programa que é direcionado pelo o que Lavallo (2003) denomina de política da diferença, ou seja, difunde-se a ideia de que há um excesso de universalismo na cidadania como categoria sócio-política moderna, colocando no centro do debate a oposição entre universalismo ou igualdade versus diferença (CAMPOS, 2008). Posições dessa natureza divergem da concepção tradicional de cidadania, consolidada durante o processo de consolidação da ideia de Estado-Nação que, sob um status universal, foi “caracterizado desde suas origens por pressupostos normativos que alicerçam simbolicamente o reconhecimento de direitos iguais para os membros da comunidade política em detrimento do direito à diferença” (LAVALLE, 2003, p. 82).

Não obstante, importante ressaltar que o programa Brasil Carinhoso, é uma iniciativa interessante e fundamental para algumas parcelas da população e regiões, ou seja, importante para a situação social que milhões de crianças brasileiras se encontram; entretanto a reflexão aqui feita tanto no sentido de observar como antigas concepções ainda direcionam as atuais políticas, quanto polemizar a entrada franca do Ministério da Educação nesse tipo de programa onde a educação não é o foco principal. Ainda que é por via desse programa que os municípios receberam considerável ajuda para construção de instituições, via Proinfância, a ampliação do valor repassado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; fundamental observar que a antecipação do custeio para criação de novas vagas foi destinada tanto para as creches públicas, quanto para as creches conveniadas. E esse aspecto merece ser discutido com cuidado.

Mesmo não sendo intenção realizar um parecer sobre as creches conveniadas, é interessante considerar que na história nacional esse tipo de estratégia sempre foi muito discutida, de

modo especial, porque foi por meio desse tipo de estratégia que ocorreu a ampliação do atendimento a infância na época do regime militar, mas conforme observava Rosemberg (1999) essa ampliação ocorreu via atendimentos empobrecidos em lugares, na maioria das vezes, não adequados, isto é,

A expansão a baixo investimento e a persistência de modelos institucionais diversificados – creches públicas e creches conveniadas, pré-escola públicas e conveniadas, classes de alfabetização, geralmente abrem possibilidades ao oferecimento simultâneo de serviços de qualidade extremamente desigual. E essa desigualdade no custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas, desigualdade que tenho denominado “morte educacional anunciada” (ROSEMBERG, 1999, p. 31).

A presença dessa linha de pensamento permeia não apenas as ações do MEC no programa, mas está exposta de maneira muito clara nas orientações das políticas para educação infantil, como destaca Campos e Campos (2012, p.23):

Vale lembrar que o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) induziu fortemente a ampliação de convênios entre a esfera pública e a privada, ao não prever medidas de transição nem “travas” institucionais ou temporais para os convênios em creches. Resulta desse processo a ascensão das organizações não governamentais (ONGs) atuando na educação infantil, que no contexto atual deixam de ser “alternativas” ao “poder estatal”, tal como ocorria nas décadas de 1970 e 1980. Ao contrário, hoje se tornam prestadoras de serviço ao Estado, conformando, de acordo com o previsto na reforma do aparelho do Estado por Bresser-Pereira (1995), o setor “público não estatal”, afinando-se o entendimento da educação como “serviço”, e não como direito social básico.

Nesse sentido, vale reforçar o anunciado anteriormente, ou seja, a crítica a esse tipo de incentivo, ou de investimento de dinheiro público em instituições não formais deve ser compreendida considerando, como pontua Rosemberg (2002, p. 57) que:

A crítica que interponho aos programas “não formais” não decorre de sua “informalidade”, nem do baixo custo em si, mas do fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redundava, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam de e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente.

Assim, entendemos que a focalização de políticas educativas, referenciada sobretudo, na concepção de equidade, toma como pressuposto, conforme Cury (2005), a forma clássica de se fazer justiça tratando desigualmente os desiguais. Ainda conforme o autor, “a relação entre direito à igualdade de todos e o direito à equidade, em respeito à diferença, no eixo do dever do Estado e do direito do cidadão não é uma relação simples” (Ibid, p. 16).

Essa relação não é simples, em especial, porque entendemos que os ditames dos processos de integração econômica internacional observados nas últimas décadas, o acirramento das desigualdades sociais, gerando, entre outros aspectos, o alastramento do desemprego estrutural, “a redefinição do papel do Estado e sua conseqüente retração no plano da intervenção social, adicionada às crescentes limitações fiscais da ação pública, compõe um panorama crivado de restrições não apenas para ampliação da cidadania, senão também para a preservação de sua substância já cristalizada de direitos” (LAVALLE, 2003, p. 81). Mas, ainda assim, defendemos que o MEC deveria se ocupar

prioritariamente do que nos discursos e nas ações não aparece: a qualidade da educação destinada à essas crianças. Entendemos que isso sim é componente fundamental para o exercício de sua cidadania no hoje, no sentido de ter garantido seu acesso a educação de qualidade.

As crianças são a nação, e não o futuro, sua educação deve estar assistida por políticas públicas que convirjam com todos os recursos de todos os ministérios possíveis, não para compensar, mas para assegurar que estas tenham condições reais de sobrevivência, que promova igualdade dessas condições e não de oportunidades, que reflita em uma educação infantil de qualidade.

Importante ressaltar também que, a questão da qualidade nos dias atuais remete, em geral, ao conceito de qualidade total, conforme analisa Kuhlman (2010, p.189):

Quando pensamos em qualidade, nos dias de hoje, quase que imediatamente associamos essa palavra com o jargão da qualidade total, modismo que penetrou os poros da nossa sociedade. Além de qualidade total, outras palavras nos vêm a mente: Iso9000, produtividade, nova ordem mundial, globalização, modernização, inserção do Brasil no contexto das economias mais desenvolvidas, ou no Primeiro Mundo, neoliberalismo.

No entanto, ao falarmos de qualidade não nos guiamos por essa concepção, inclusive porque compreendemos que essa infêrência do termo qualidade total, máscara a compreensão do ideal aqui proposto. Trata-se de uma noção ilusória. A lógica do mercado não deve afastar as concepções legítimas do que sejam condições dignas e, que gerem melhoria de fato. A qualidade aqui entendida é o viver bem, gozando de todos os direitos. E na educação infantil esse conceito deve avançar, abarcando também a criança feliz, alegre e em constante processo de aprendizagem.

Em outras palavras, pensar educação de qualidade para in-

fância é superar e avançar as políticas de cunho compensatórias que sempre marcaram a história de atendimento no nosso país. É lembrar que políticas de cunho compensatório relegam o direito a uma condicionante de reparação histórica, diferentemente de políticas cuja base esta na justiça distributiva; pois assim, afirmam o direito social, indiferente dos imperativos históricos, compreendendo toda situação de desigualdade social no presente, ou seja, qualquer que seja o motivo do desajuste social a qual o cidadão foi alijado de seu direito e, que corroboram para uma manutenção de injustiça social, deve ser reparado para fins de garantia dos seus direitos de maneira igualitária.

As crianças de 0 a 3 anos devem ter sua cidadania garantida por políticas que abranjam na totalidade de seus direitos constitucionais, não devendo que nenhum desses direitos seja negligenciado por questões emergenciais, que visem apenas compensar e não ajustar a situação as quais estão expostas.

REFLEXÕES FINAIS

o desafio crucial do pensamento crítico, articulado a movimentos e lutas sociais, é de ‘reinventar a Nação brasileira’ e, portanto, estabelecer um projeto de desenvolvimento nacional popular democrático e de massa ‘sustentável’ que tenha os germens do novo. Um “desenvolvimento sustentável”, como sublinha Hobsbawm, “que não pode funcionar por meio do mercado, mas operar contra ele” (FRIGOTO, 2006, p. 277).

Com esse pensamento de buscar uma nova via de refletir sobre um país novo, que opere na contramão da ordem vigente, é que deveria se pautar as políticas. A crença nesse projeto de desenvolvimento nacional popular democrático capaz de dar a essas crianças o direito pleno de serem cidadãs, onde o Estado opere como responsável de fato para a promoção da cidadania é o objetivo aqui proposto.

O rompimento com políticas públicas que oprime alguns e favorece outros, que se opera na lógica de que a miséria é inerente ao sistema capitalista, e por tanto deve ser tratada e não extirpada, não trará aos pequenos cidadãos o que realmente precisam. Condições reais de vida.

Promover reflexões acerca desse programa e de outros, que na maioria das vezes contribuem para manutenção da ordem vigente e não busca transformá-la é importante para fomentar o debate a cerca das questões relativas às políticas públicas educacionais no país e, abre um caminho para avançar nesse cenário que persiste em camuflar o real.

Uma infância que não tem presente apenas futuro está longe de ter seus direitos reconhecidos. As políticas públicas têm a obrigatoriedade de lutar por esse reconhecimento, promovendo de forma justa a igualdade, não apenas amenizando a situação de abandono e miséria, mas promovendo a mudança.

A luta por uma infância feliz, reconhecida em seus direitos, por uma educação que emancipe, é a causa aqui proposta para reflexão.

AFFECTIONATE BRAZIL: INITIAL ANALYSIS OF THE CONCEPTION OF CHILDREN IN THE PROGRAM

Abstract: *In recent decades we observe an intense movement of formulation and implementation of public policies whose target audience is children and their education. This centrality is conditioned by several factors and legitimized by various speeches, among these, the child advocacy speech as a subject of rights and citizenship. Focusing on this issue, this text is a theoretical discussion of how the child's conception is defined in official documents of public policies for education and childhood. Specifically, in this article the aim is an initial analysis of Brazil Affectionate Program.*

Keywords: *Public Policies for Early Childhood Education; Childhood Education; child; Childhood.*

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Rosânia. *Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional*. Tese de doutorado. UFSC, 2008, 215p.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.1 [citado 2015-07-22], pp. 195-209 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100013&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100013>.

CAMPOS, Roselane Fátima e Campos, Rosânia. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileiras e de outros países latinos - americanos. IN FARIA, Ana Lúcia G, e AQUINO, Ligia Maria Leão de (orgs.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

FRIGOTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 241-288.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

IVO, Anete Brito Leal. A reconversão do social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado. In *São Paulo em Perspectiva*, 18 (2), 2004.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In BAZÍLIO, Luis Cavalieri; Kramer, Sonia. *Infância, educação e direitos Humanos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A política do pré – escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN Jr, Moysés. A proteção a Infância e a “assistência científica”. In KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Políticas para a Educação infantil: uma abordagem Histórica. In KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAVALLE, Adrián Gurza. Cidadania, Igualdade e Diferença. In *Revista Lua Nova*. n° 59, 2003.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Brasil Carinhoso*. Brasília. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/brasil-carinhoso>. Acesso em 14 nov.2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Expansão da educação infantil e processos de exclusão*. Cadernos de Pesquisa 107 (1999): 7-40. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>. Acesso em 23 abr. 2014.

_____. *Organizações Multilaterais, Estado e Políticas De Educação Infantil*. Cadernos de Pesquisa 107 (1999): 7-40. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>. Acesso em 23 abr. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da vara, Onze Teses sobre Educação e Política*. 23º ed. São Paulo: Cortez, 1991.

