



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS PARA INFÂNCIA NO BRASIL
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

LUCIANA DE SOUZA FERRAZ

**SÃO GONÇALO
2010**

LUCIANA DE SOUZA FERRAZ

**POLÍTICAS PARA INFÂNCIA NO BRASIL
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito essencial para obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof^o Dr^o Domingos Nobre

**SÃO GONÇALO
2010**

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

F381 Ferraz, Luciana de Souza.
Políticas para a infância: uma perspectiva histórica/ Luciana de Souza
Ferraz. – 2010.
45 f.

Orientador: Domingos Barros Nobre.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de crianças. 2. Políticas públicas. I. Nobre, Domingos Barros.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores, Departamento de Educação.

CDU 37-053.2

LUCIANA DE SOUZA FERRAZ

POLÍTICAS PARA INFÂNCIA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito essencial para obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

Data de Aprovação: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o. Dr^o. Domingos Barros Nobre
Departamento de Educação da faculdade de Formação de Professores

Prof^a Ms Tania Marta Costa Nhary
Departamento de Educação da faculdade de Formação de Professores

DEDICATÓRIA

Dedico à minha mãe, pelo carinho, apoio e suporte dado ao longo da minha vida para que tudo que sonhei pudesse se tornar realizado.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre ao meu lado nos momentos felizes e triste no decorrer da construção desta monografia, não deixando que eu desanimasse.

Agradeço também minha mãe que é responsável pela pessoa que sou hoje, que sempre me apoiou na realização dos meus sonhos, e não mediu esforços para que eu pudesse realizar meus sonhos pessoais e profissionais.

Dedico e agradeço também esta monografia a todos meus familiares: pai, irmão, irmãs ,tias que sempre me apoiaram e tiveram orgulho da minha trajetória.

Por último mas não menos importante agradeço a meu filho Nicolas que com seu amor e carinho me ajudou na construção desta monografia de uma maneira diferenciada e increvilmente especial.

RESUMO

Esta pesquisa tem com objetivo fazer uma perspectiva da educação infantil no Brasil, envolvendo as questões educacionais e sociais que envolvem discutir a construção de uma educação voltada para crianças menores de seis anos. Outra questão abordada nesta monografia está baseada na concepção que alguns autores tem sobre o conceito de 'sociedade justa' embasada na Educação como um processo coletivo que exige uma interação entre teoria e prática.

Para que a situação da educação infantil seja ampliada nos dias de hoje é necessário refletirmos sobre a história da evolução do ensino aprendizagem a parti das políticas vigentes nas últimas décadas em nosso país, sabendo que concepções pedagógicas atuais refletem o momento político social no cotidiano escolar.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	03
Agradecimentos	04
RESUMO.....	05
SUMÁRIO	06
INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1 A História da Educação Infantil e o processo de Escolarização do Brasil.....	10
1.1.Os Jesuítas e o primeiro processo de escolarização do Brasil.....	10
1.2. O cuidado com a criança no Brasil Escravista	12
1.3. A industrialização e sua influência de amparo ao menor.....	13
1.4.O Brasil e as políticas intervencionistas de amparo à criança.....	16
CAPÍTULO 2: Uma perspectiva histórica das leis direcionadas à educação infantil.....	19
2.1. A visão do cuidar e educar na educação infantil.....	24
2.2. Visões da década de 60 e 70.....	26
CAPÍTULO 3 A pré-escola virou escola.....	28
3.1.As leis para infância.....	20
3.1.1 Condições que influenciam o acesso.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo estudar o processo da educação infantil no Brasil, contextualizando os processos políticos vigentes nas últimas décadas, discutindo as formas de garantia desta etapa no ensino verificando como as instituições de educação infantil são postas em funcionamento. Dando continuidade aos estudos, analisamos de que forma a ampliação das redes de ensino para as crianças de 0 a 6 anos viabilizam o processo de democratização do ensino na primeira infância. O objetivo é verificar como o governo Federal, Estadual e Municipal, possibilitam e articulam seus deveres em relação à educação infantil, como prevê a Constituição.

O objetivo é desenvolver uma análise crítica introdutória das políticas voltadas à educação infantil no Brasil. Sendo assim, desmembramos o objetivo geral do tema, que é estudar as formas como os governos viabilizam ou não a educação infantil nos dias de hoje, ao mesmo tempo em que nega a educação infantil a milhares de crianças em todo nosso país. Esse trabalho buscou saber se as políticas públicas exprimem ou não a realidade e a garantia à educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Por isso, na primeira parte desse trabalho, descrevemos a história do direito à infância, desde o Brasil colônia, onde ocorreram os “primeiros” processos de escolarização, realizados por jesuítas do séc. XVI ao séc. XVII, com a Companhia de Jesus. Percebe-se que as transformações da família, que muda o olhar da sociedade para as crianças no séc. XVIII e começo do séc. XIX, que muda a concepção de educação, direcionada agora à criança branca rica (Mabel p; 36).

Levamos em conta, no primeiro capítulo, a organização política e social dos séculos passados, que refletiam diretamente na educação para as crianças que, muitas vezes, eram vistas como seres sem cultura. Esse trabalho enfatiza o modo como as crianças são vistas socialmente, sejam elas índias, brancas ou negras. O propósito é focar nas crianças das periferias brasileiras, que utilizam-se das instituições de ensino infantil comunitárias e públicas. Crianças que, muitas vezes, são vistas como “marginalizadas” ou “abastardas culturalmente e socialmente”, desprovidas da educação, classificações atribuídas às crianças das classes menos favorecidas.

Em um segundo momento, abordamos a história da educação infantil no contexto brasileiro, em meados do séc. XIX, do qual foram analisados os estudos e

as políticas de inclusão da pré-escola, desde o Código 27, em que as iniciativas do Estado estavam destinadas ao âmbito intervencionista e ao amparo às crianças pequenas abandonadas e órfãs. Entrando na década de 40, com a criação da LBA, que teve o propósito de amparar mães e filhos, com programas de apoio voltados para assistência social, como prioridade à higiene e à alimentação.

Apontamos a década de 70 como um marco no surgimento e contribuição na origem de programas importantes para formação da concepção de creche e pré-escola no Brasil, que, nesse momento, criara políticas que pretenderam compensar a população, de forma a proporcionar o assistencialismo. Outro ponto de grande importância para visibilidade da educação direcionada às crianças pequenas teve grande apoio e respaldo os movimentos feministas, que contribuíram para formação e ampliação da pré-escola. Nesse momento, “O papel do Estado intensificará que a educação será a única forma de reverter os problemas atuais, conseqüentemente, culpar o passado pelos graves problemas sociais e econômicos”. (KRAMER, 1987: p.25)

Finalizamos a segunda parte com a grande contribuição da Constituição de 88, juntamente com observações do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei 8.069/90, que surgem a partir de embates políticos e práticas socializadoras que possibilitaram e ampararam as leis para jovens e crianças, com a integração de órgãos de saúde, educação, moradia e trabalho, regulamentando essas atividades e reconhecendo estes como sujeitos de direito, que somente foram contemplados na década de 90, precisamente com a LDB (Lei9.394/96).

Embasada em minha própria história de vida, faço algumas indagações: como e por que ainda há negação de educação às crianças de 0 a 6 anos, e por quê esse direito ainda não é estabelecido pelas leis de forma igualitária às outras etapas do ensino? E até que ponto a escolaridade dos pais influencia a entrada de crianças na primeira etapa da educação infantil, a pré-escola que inclui: maternal, jardim de infância e classe de alfabetização? De que forma mães que precisam trabalhar superam a falta de uma demanda da pré-escola?

Para muitas mulheres, a única maneira de melhorar a qualidade de vida de suas famílias é entrar no mercado de trabalho, mas isso se torna, muitas vezes, impossível pela falta de amparo dado pelo Estado no oferecimento de vagas de qualidade nas instituições de educação infantil. Essa mesma preocupação eu tive quando precisei conciliar a faculdade, a casa e o trabalho. Pensei em colocar meu

filho em uma creche, mas tive muita dificuldade para encontrar vaga em uma instituição pública para ele, que, na época, tinha apenas três meses. Cogitei em matriculá-lo em uma creche privada, mas iria ultrapassar meu orçamento familiar. Resolvi mudar para uma cidade perto dos meus pais. Eu encontrei uma solução, mas nem todas encontram uma alternativa.

O tema tem como proposta salientar a importância de políticas públicas voltadas à educação infantil, na formação do indivíduo e para melhoria de qualidade de vida de crianças filhas de mães das classes populares e, conseqüentemente, na formulação de uma política de ampliação de vagas, incentivando pesquisas referentes ao desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos. Este trabalho tem como base das leis voltadas para educação infantil e livros da área da pedagogia.

Abordamos e procuramos compreender o porquê e de que forma o contexto do direito à educação infantil ainda vem sendo negado a muitas crianças brasileiras, e, nesse momento, levantamos dúvidas e questionamentos.

CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO BRASIL

1.1-OS JESUÍTAS E O PRIMEIRO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

A escolarização no Brasil vem sendo transformada ao longo dos últimos séculos, desde a chegada dos portugueses no século XVI, juntamente com a chegada dos jesuítas, que foram a principal forma de escolarização estabelecida no território nacional. Apesar da existência de outros grupos, como os Beneditinos, capuchinhos, etc., os jesuítas exerceram por muito tempo a escolarização no Brasil de forma hegemônica, desde o litoral de Santa Catarina até o Ceará.

Os jesuítas, por serem à época, um grupo religioso hegemônico, tinham como objetivo a escolarização seguindo os preceitos do cristianismo católico. Desta forma, quando o ato de ensinar destinava-se aos índios, os jesuítas tinham como proposta erradicar quaisquer formas de expressões e rituais indígenas, pois acreditavam que os hábitos como canibalismo, poligamia, falta de vestimenta e adoração que os índios tinham pelo sol e pela lua, entre outras coisas, eram atos pagãos. Tudo isso significava para os jesuítas uma falta de cultura que deveria ser combatida com a catequização dos indígenas, tendo como base os ensinamentos e a crença em um Deus único. No entanto, havia outro objetivo, manter os indígenas de forma passiva aos europeus. A coroa portuguesa garantia mão de obra gratuita, submetendo-os assim aos portugueses.

Para a manutenção de mão de obra escrava indígena, os portugueses apelavam para uso de seus armamentos, provocando revoltas em muitas aldeias indígenas. Uma vez que os armamentos europeus eram instrumentos de fogo mais ofensivos do que os armamentos indígenas, muitos índios acabavam sendo capturados. Diferente da maneira que os colonizadores escravizavam os indígenas, os jesuítas pretendiam primeiro “domesticá-los” para, então, usufruir de sua mão de obra.

Esta foi a maneira que a colônia encontrou para obter mão de obra. Por serem muito arbitrários, muitos indígenas refugiavam-se nos acampamentos da companhia de Jesus, que tinha como tarefa a conversão dos adultos à religião

católica e a alfabetização e catequização das crianças indígenas. Desta forma, os Jesuítas programaram a primeira forma de unificação nacional, que ocorreu por meio da educação, designando este grupo como autossuficiente.

A disciplina, a autoflagelação e o medo eram as características principais da ação pedagógica dos jesuítas. “Fortemente arraigada na psicologia de fundamento moral e religioso (...) a fala dos jesuítas sobre educação e disciplina tinha gosto de sangue” (FARIAS, 2005, p.13)

Foi nesse momento da colonização que se intensificaram as ideias de centralização da cultura europeia, fortalecidas pela conjuntura social vivida nessa época, constituída por famílias patriarcais, centralizadas na religião e política.

A educação no Brasil colônia foi realizada pelos jesuítas de forma rígida, principalmente quando o ensino destinava-se às crianças indígenas, diferente do que ocorria com as crianças de origem branca; mas para ambas a formação pedagógica era feita exclusivamente na forma de catequização. A diferença se fazia presente no ensino que se seguia, que se viabilizava unicamente para as crianças e era realizado em escolas, que posteriormente levariam ao ensino superior religioso. Aqueles que não pretendiam seguir carreira eclesiástica deveriam ir para Europa especializar-se em sua área de pretensão. É notório levar em consideração que mulheres brancas ou indígenas não tinham acesso à escolarização.

[...] uma que fosse marcada pelo autoritarismo típico da religião institucionalizada, pelo elitismo de uma estrutura social brutalmente dividida em extremos intocáveis e pelo caráter contemplativo adequado às existências ociosas, dos que viviam da produção primária de produtores compulsórios. (LARROYO, 1974, p. 33)

Ao estudar a história da educação no Brasil, percebe-se que esta sempre fora regida a partir de leis que, no Brasil colonial, eram impostas por Portugal e implementadas pelos jesuítas, que estavam orientados pela Contra Reforma, guiados diretamente pelo *ratio studiorum*, que teve os princípios calcados em condutas extremamente rígidas, expressadas na agressividade do ato de ensinar.

No entanto, esse processo de escolarização já não era visto com tanto entusiasmo pela coroa portuguesa e, no Brasil, intensificou-se na administração de Marquês de Pombal. A ideia dos portugueses era modernizar Portugal, nos aspectos políticos, industriais e culturais. No Brasil, uma das medidas mais rígidas para

inserção desse novo direcionamento político foi a abolição e expulsão dos jesuítas e suas formas educativas.

Contudo, não conseguiram implantar uma estrutura política educacional que fosse capaz de suprir as reais necessidades da população brasileira e nem mesmo de igualar as estruturas educacionais, políticas, culturais, sociais e econômicas, deixadas pelos jesuítas. Segundo Freire (2005 Apud FARIAS,p.16), a expulsão dos jesuítas foi um retrocesso educacional no Brasil.

1.2- O CUIDADO COM A CRIANÇA NO BRASIL ESCRAVISTA

Partindo do pressuposto de que os séculos XVIII e XIX foram marcados pela escravidão, o padrão de como a criança era vista socialmente era muito diferente do que vemos hoje em dia. Percebe-se, no entanto, que o problema do disparate social está presente até os dias de hoje, mas em diferentes proporções. A infância das classes altas, filhos de fazendeiros, era muito diferente das crianças filhas de escravas.

A criança negra era uma personalidade anulada no meio social: ela passava a ser “algo”, às vezes “alguém”, tomando sempre como referencial outras personalidades que interferiam na sua realidade. Para o senhor da casa grande, a criança negra era vista como futuro escravo e, para o filho do senhor da casa grande, este pequeno negro seria simplesmente escravo em miniatura ou mesmo um brinquedo (FARIAS, 1999, p.42).

A maternidade era algo muito duro para muitas mulheres, pois seus filhos eram arrancados dos seus colos bem pequenos, abandonados à própria sorte. Desta forma, muitas mulheres escravas preferiam não engravidar, mas como nem sempre isso era possível, muitas abandonavam seus filhos à própria sorte. Essa mesma sorte era reservada aos filhos de mulheres pobres brancas. Desta maneira, tornou-se alto o índice de crianças abandonadas.

Com o aumento de crianças enjeitadas, coube ao governo criar medidas de assistências a essas crianças, e a primeira medida de amparo à criança pobre foi a destinação de verbas às amas de leite, que seriam responsáveis por essas crianças abandonadas. Em troca, essas mulheres ganhariam uma gratificação por seus serviços prestados, mas esse sistema de amparo ao menor não foi eficaz, pois as

amas deveriam apresentar estas crianças às Câmaras e, no entanto, isso não acontecia. Muitas crianças acabavam morrendo aos cuidados desses tutores.

Como houve uma piora da qualidade no atendimento à criança enjeitada, foi necessária a criação de um lugar específico para atendê-las, daí o surgimento das casas ou fundações que foram denominadas de “Casas de Expostos” ou “Casa de Roda”. Essas fundações assistencialistas já faziam parte das grandes civilizações européias.

Apesar do surgimento dessas instituições assistencialistas, elas não foram distribuídas de forma igualitária em todo território nacional. Desta forma, muitas crianças pobres e, principalmente, filhos de escravos continuavam sendo abortados ou abandonados sem nenhum cuidado, como foi por algum tempo no Estado do Rio de Janeiro. Nestes casos, quando estas crianças eram achadas em ruas e vielas, elas eram levadas para hospitais, onde estavam expostas a pessoas doentes e, conseqüentemente, sujeitas a doenças. Percebe-se nesse momento a total invisibilidade destas crianças, não sendo proporcionado o mínimo para sua sobrevivência, no que diz respeito à higiene, alimentação e Educação.

Segundo Sarmiento, o interesse pela infância e suas peculiaridades e singularidades é algo recente, por muito tempo a criança foi vista numa visão superficial do adulto para a criança. Muitas vezes, quando se referem a elas, é na visão de adulto em miniatura, que nada pode contribuir nas necessidades destes.

1.3- A INDUSTRIALIZAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA DE AMPARO AO MENOR

A política de amparo às crianças, no processo de industrialização ocorrido no século XVIII na Inglaterra e nos países baixos, mudou a concepção de civilização, modificando a visão da família, que passa a ser patriarcal. Nesse momento, a família deixa de ser formada por vários membros de uma mesma família morando em uma mesma casa. Isso significa que a formação das famílias compostas por vários parentes diminuiu e as mulheres das classes populares passaram a ser introduzidas na força de trabalho fabril. Isso é reflexo da civilização composta e moldada a partir do novo conceito de civilização industrial.

Nesse momento, as indústrias passam a concentrar os trabalhadores em fábricas e é essa transformação da concepção de uma civilização industrial que modifica também o papel da mulher na sociedade. A mulher passa então a

incorporar a força de trabalho, passando a introduzir em suas atividades o trabalho fora de casa, agregando o dever de ser dona de casa, dando conta dos afazeres domésticos e dos filhos, ao mesmo tempo em que deveria contribuir nas despesas decorrentes de sua família.

Isso é visto até os dias de hoje. A mulher dividindo-se entre o trabalho doméstico e o trabalho remunerado nas empresas. Nos séculos XVIII e XIX, isso transformou a civilização, principalmente quando se falava em criação dos filhos. Essa dupla jornada provocou um distanciamento de mães e filhos, que passavam a ser criados sozinhos, e, quando muito pequenos, eram criados pelos irmãos mais velhos ou mesmo por parentes. Desta forma, criaram-se várias consequências ou mesmo um “abandono” sofrido por estes filhos, novas formas de laços familiares.

Considerando o processo de modificação da civilização, principalmente quando falamos do papel da mulher européia, é importante estabelecer que movimentos femininos lutavam em prol de igualdade salarial, menores jornadas de trabalho; no entanto, as reivindicações trabalhistas não foram as únicas reivindicações. Muitas mulheres lutavam pela criação de instituições de amparo para cuidarem de seus filhos enquanto trabalhassem.

É bom entender que estas reivindicações não foram aceitas rapidamente. Os direitos conquistados por essas mulheres foram, e vêm sendo, conquistados até os dias de hoje, como no Brasil e nos países subdesenvolvidos, que apenas a partir de meados do século XX começam a adquirir alguns de seus direitos, principalmente no que diz respeito ao direito às instituições que servissem para educar e cuidar de seus filhos.

Com o desenvolvimento do capitalismo e as modificações na composição e nas obrigações das instituições familiares, o aprendizado passa a não ocorrer mais nas casas, como nas corporações de ofício, onde os conhecimentos dos pais eram passados para os filhos, o que gerava manutenção das classes sociais. Grandes empresas surgem e o trabalho passa a ser assalariado. Com os baixos salários, além das mulheres, as crianças passaram a ser inseridas no campo de trabalho, em atividades automatizadas. Essas crianças passam a ser exploradas nas fábricas, ocorrendo uma total invisibilidade do papel da criança na sociedade capitalista, repetindo-se o que ocorreu com a criança escrava que, na sociedade Capitalista, também era explorada. A diferença estava na mínima remuneração que estas empresas pagavam. “De um lado nós temos um progresso histórico e fator de

desenvolvimento econômico da sociedade e, do outro, meio civilizado e refinado de exploração” (MARX, 1980, p. 418)

Apesar da inserção da criança no campo de trabalho, é nessa época que começam a surgir as primeiras escolas voltadas para crianças carentes, mas de forma a priorizar a parte pedagógica, sendo feita de forma laica. Essas escolas primárias tinham o objetivo de comportar a população de baixa renda. Observa-se nesse momento que as crianças passam a ser escolarizadas com intuito de serem inseridas no mercado de trabalho, mas agora com o propósito de obter-se mão de obra qualificada. Essa concepção da criança, voltada para o futuro, é introduzida pelo sistema Capitalista, onde se designam os papéis das classes mais ou menos abastadas, distinguidas na educação pelo ensino secundário, que será proporcionado para a burguesia.

As aspirações educacionais aumentam à proporção em que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos, o que provoca frequentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo à vida escolar. (...) A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar. (KRAMER, 1992, p23)

1.4- O BRASIL E AS POLÍTICAS INTERVENCIONISTAS DE AMPARO À CRIANÇA

No pós-guerra, começam de fato a serem instauradas as primeiras transformações políticas voltadas para atendimento das crianças. A primeira guerra mundial teve papel fundamental para a criação de lugares que tivessem o propósito de educar e cuidar das crianças de 0 a 6 anos. Diante da instabilidade causada pelo pós-guerra e dos altos índices de mortalidade de homens em guerra, as mulheres precisavam trabalhar nas indústrias. Esse fenômeno não foi diferente no Brasil. Passava-se a ser incluído no contexto social brasileiro, a partir da década de 30, a ampliação do processo de industrialização, passando assim a desenvolver políticas intervencionistas sociais para crianças.

A primeira política intervencionista começa a ser introduzida no Brasil com Código de 1927, que ainda não tinha um caráter fundamentado no educacional, mas sim uma ideologia calcada na reclusão tutelar e judicial, onde a separação da educação era bem delimitada entre “menores”, pobres ou não. A proposta deste

plano era neutralizar a possibilidade desse menor virar uma ameaça à ordem pública nacional.

Ao mesmo tempo em que tornou visível a infância como uma área de competência jurídica própria, o Código também foi o marco na segregação dos mais pobres, que logo passou a ser identificada como a infância dos delinquentes e abandonados (FARIAS, 1999, p.74)

O Código de 27 proporcionava aos menores abandonados uma tutela ou proteção Estatal, já as crianças pobres, mas que viviam ainda ao amparo de suas famílias, a proteção era feita de forma assistencialista, que foi exercida e promovida por instituições privadas ou filantrópicas. O Código surge com propósito de diminuir os crescentes níveis de criminalidade provocados pelos altos índices de menores abandonados, que passarão a ameaçar a ordem social.

Nessa época, percebe-se ainda um total descaso e desamparo com as crianças pequenas e, quando é oferecido algum apoio, está diretamente ligado ao cuidar, sem, no entanto, levar em consideração as necessidades específicas das crianças pequenas e essa única forma de atendimento oferecido gratuitamente é de caráter filantrópico, eximindo o Estado de grande parte das responsabilidades. E os estabelecimentos que funcionavam eram centenários, com metodologias retrógradas.

Na década de 40, predominam as formas de amparo à criança pequena, que são expressas de forma intervencionista pelo governo, que seriam caracterizadas pela orientação e cuidado das crianças e jovens, que uniria o Ministério da Saúde ao Ministério da Educação. O objetivo era garantir às crianças o acesso de medicina higienista de forma educativa. Essas tendências eram organizadas pelo Departamento Nacional da Criança e essa estrutura se manteve até a década de 60, quando houve um enfraquecimento da ideia de que o cuidado da criança pequena deve estar centrado na concepção médica higienista.

A educação passa a ser vista de forma diferenciada na década 70 no Brasil. Com os movimentos feministas presentes também nos países desenvolvidos, muda-se a percepção da necessidade de uma maior extensão e ampliação das instituições, como creches e pré-escolas, para crianças menores de 6 anos, quando a pré-escola teria um papel social na formação da criança, que passaria a ser vista como cidadão.

Outro ponto a ser destacado nos anos 70 são as pesquisas científicas voltadas para compensação de educação para crianças pequenas, diferente da visão das décadas anteriores, quando acreditava-se que a criança pequena necessitava apenas da intervenção médico-assistencialista. A década de 70 vincula educação nessa faixa etária de diferentes vertentes. Alguns estudiosos acreditavam que a educação nessa idade estaria ligada diretamente à forma de inserção de cultura ou “privação cultural”, desta maneira, acreditava-se que a criança menor de 6 anos estaria desprovida culturalmente. Essa visão se fortalecia ainda mais quando o olhar era destinado às crianças das classes sociais mais pobres.

Um dos aspectos mais analisados dentro da polêmica que acompanhou o surgimento da preocupação com pré-escola entre nós, refere-se às justificativas calcadas na chamada “teoria da privação cultural” e sua decorrente proposta compensatória. (MATTOS, 1985, p.12)

Devido aos movimentos urbanos, entre eles os movimentos feministas na década de 70, que ocorreram no mundo todo e expressavam as necessidades de mulheres e crianças que reivindicavam as instituições de promoção da pré-escola a um novo patamar, nota-se que o governo, quando promove a educação infantil, a viabiliza de forma a priorizar a educação pessoal, não respeitando as necessidades das crianças e o seu desenvolvimento motor e cognitivo nas atividades escolares. Outra visão da dita pré-escola na década de 70 amparava-se na ideia do pré-desenvolvimento de conteúdos que auxiliariam no ensino posterior, o antigo primeiro grau.

(...) A escola somente de informações e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, Mas não educa. Nesta escola, a democracia, se houver, será a dos corredores, do recreio, dos intervalos de aulas, desordenada, ruidosa e deformada. (TEIXEIRA, 1994, p218)

O processo de desenvolvimento democrático de educação é mais bem organizado na década de 80, com liberalismo político formado a partir dos movimentos urbanos, entre eles os feministas, já presentes em décadas anteriores. Outro ponto importante da visibilidade da educação infantil no cenário político foi a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), no qual está implícita a

importância da educação voltada para crianças menores de 6 anos, sendo imprescindíveis e indissociáveis as funções de cuidar e educar.

Nas últimas décadas, a razão do papel da pré-escola vem sendo bastante discutida e difundida. Essa difusão estará diretamente ligada às necessidades da população por instituições de ensino e cuidado para crianças pequenas. Desta forma, a escolarização na faixa de 0 a 6 anos de idade será alvo de discussão de grandes estudiosos, que se dividiram em duas vertentes de pensamento, uma embasada no *status* social, e outra que estará vinculada à questão do cuidar e educar.

Uma vertente será embasada na ideia de *status* social. Nesta concepção, a pré-escola é vista como forma de ascensão social, onde a criança que tiver acesso a esta etapa de ensino terá uma maior probabilidade de sucesso nas séries posteriores. Nesta vertente, a pré-escola terá um currículo com exigências e expectativas do ensino fundamental. Desta forma, a criança passa a ter lições e regras, características de ensinamentos posteriores.

Outra vertente estará diretamente ligada à ideia do cuidar, na qual a necessidade de amparo se apresentará bastante presente. Essa discussão terá como base a ideia de compensação das estruturas sociais vividas no cotidiano da criança. Desta maneira, a pré-escola passará a ter papel fundamental no que diz respeito à higiene e alimentação.

Esta vertente está embasada na teoria da educação compensatória e foi vista como forma de amenizar o acesso de crianças de 0 a 6 anos em atividades necessárias a um bom desenvolvimento, como saúde e sanitário. Outra visão será da ideia de educação compensatória, que estava ligada às classes mais abastadas, para as quais o compensar estava ligado ao acesso a um espaço seguro, que proporcionaria a estas crianças um lazer, criatividade e segurança.

No entanto, é necessário dizer que as vertentes apresentadas acima não devem ser julgadas pró ou contra, mas serem analisadas de forma a considerar que é importante respeitar as funções sociais dessas instituições. Mas também não se pode falar em escola sem pensar nas suas funções pedagógicas, que devem ser geradas a partir de estimulação, usando para isso o uso de jogos e atividades lúdicas, desenvolvendo, assim, práticas para que sejam viabilizadas de forma planejada embasada em planejamentos pedagógicos.

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, smultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (...) descaracterizar a relação pré-escola é evitar discutir a qualidade que essa pré-escola deve ter. (ABRAMOVAY-KRAMER,1987,p.33)

CAPÍTULO 2 – UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS LEIS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar da educação na pré-escola já ser uma realidade para boa parte das crianças brasileiras, na década de 70 nota-se que as citações referentes a esta etapa da educação foram relativamente pequenas na Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Percebe-se que esta é uma lei que trata a educação para crianças menores de 7 anos de maneira permissiva, deixando que as escolas criem uma grade curricular, sem nenhum amparo a artigos constitucionais. Desta maneira, essas escolas têm possibilidade de organizar sua carga horária sem estabelecer um período letivo de forma organizada e formal. Abaixo, mostrarei os únicos artigos correspondentes à pré-escola na constituição de 1971.

Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau. Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. (Constituição de 1971)

Quando há lei, mas esta não é cumprida, acaba por se tornar omissa a responsabilidade do Estado perante estas crianças, não se comprometendo com as consequências do abandono a esta etapa da educação, criando e transformando instituições particulares em empresas. A educação passa a ser mercadoria vendida e comercializada.

A lei 5696 permitiu a criação de diversas escolas de “fundo de quintal” e escolas públicas pré-escolares que, na maioria das vezes, não tinham um comprometimento com a função social da pré-escola, que seria utilizar a educação de forma a universalizar e socializar o ensino, proporcionando um conhecimento didático de forma lúdica, mas, ao mesmo tempo, descaracterizar a ideia da função da pré-escola, que é moralizadora da sociedade, e de acabar com possíveis problemas futuros desta crianças.

Apenas no final da década de 80, começa uma visão do que seria a educação infantil de forma mais consciente e consistente, com a promulgação da constituição de 88. É nesse momento que a pré-escola é incluída no sistema educacional brasileiro. Amparado pelas leis, o Estado se faz de forma mais presente neste estabelecimento de ensino. E muda-se a configuração da ideia assistencialista, transformando instituições educacionais, passando a atribuir a estas escolas funções, agora sim, educacionais.

É nesse momento em que a escola é destinada a crianças de 0 a 6 anos, que ela passa não somente a ser um dever do Estado, mas também da família. Mesmo esse sendo um direito adquirido, essas leis não são suficientes para que este seja um direito real, para que isto aconteça. É necessário que se amplie as políticas públicas de conscientização e leis que, de fato, sejam cumpridas.

Entender a função socializadora da escola é entender sua função democratizadora, o que não foi visível da lei 5696. Desta maneira, a pré-escola na década de 80 continua inacessível à maior parte da população brasileira e isso se intensifica nas regiões mais pobres do nosso país. Nota-se nas instituições públicas que a parte social da escola vai ser esquecida. Nas particulares, isso se faz presente na função empresarial, na qual a ganância nos lucros se faz presente e assume uma nova dimensão.

Reconhecer o papel social da pré-escola significa compreender que ela tem função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante a si mesma, Pré-escola tem sim papel social o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos exercendo o que me acostumei chamar de função pedagógica da pré-escola. (KRAMER,1985, p 78-79)

Esta foi uma década onde a nação brasileira viu renascer a democracia no solo brasileiro, pelas mãos de seu povo. Sempre houve aqueles ávidos para ganhar espaço, aproveitaram o momento para ressurgir no cenário político brasileiro. Foram anos marcados por muita esperança, por um lado, e por muita descrença, por outro. Havia aqueles que, após anos de silêncio e muita repressão, tinham perdido a esperança, devido aos anos em que não se formou nenhuma liderança, portanto, havia uma geração inteira escassa de líderes. Houve muita efervescência política.

Somente mais tarde, no início da chamada Nova República, após 20 anos de regime militar, em 1980 foram marcados por fatos de grande significação, como a superação do regime civil-militar, a fundação das centrais sindicais, a promulgação da Constituição de 1988.

As propostas neoliberais de política educacional seguem a lógica de mercado, restringindo a ação do Estado e a garantia da educação básica, deixando os outros níveis da educação sujeitos às leis de oferta e procura. É o que aconteceu com a pré-escola, que passou a ter uma nova denominação: educação infantil.

Apesar da constituição de 88 colocar a educação como dever do Estado e da Família, percebe-se que, com a nova visão neoliberal, restringe-se o poder de escolha da família, que não vê um crescimento de instituições especializadas em educação infantil. Sendo assim, o Estado continua a não garantir de forma integral o ensino, viabilizando um mercado crescente de instituições particulares e aumento da participação de empresas privadas investindo nessa etapa de ensino. Percebe-se, ainda nesse momento, a permissividade das leis na criação e desenvolvimento de um currículo pedagógico direcionado a está etapa da educação.

O aumento de uma bagagem teórica começa ao final da década de 80 e início da de 90. Os fundamentos básicos a respeito do conhecimento e a percepção das diferentes fases do desenvolvimento infantil que, por muito tempo foram ignoradas, passam a se tornarem presentes nas leis. Mas equiparado a isto, permanecem ainda em muitas escolas infantis um alto índice de liberação das exigências das qualificações acadêmicas e certificação. Isso é visto nas redes privadas, mas também se fazem presentes nas escolas de educação infantil e creches.

O oferecimento das creches comunitárias está diretamente ligado a políticas educacionais e feministas, que têm como objetivo o amparo da classe de baixa renda. Os movimentos populares servem para colocar em evidência as necessidades da grande maioria da população, com isso, os movimentos têm a pretensão de obtenção de direitos a bens e a serviços públicos.

É nesse momento que a educação infantil é implementada nestas comunidades e as políticas públicas à família de baixa renda são introduzidas. Mas feita de acordo com líderes comunitários e políticos de cada região. Passam a ser considerados os interesses destas duas partes, ganhando assim os dois lados. O político, por implantar a educação infantil e conseguir as verbas necessárias para a

manutenção dessas instituições, passa a criar com a população desta comunidade um vínculo de agradecimento. Conseqüentemente, há um comprometimento da comunidade em dar votos para esses políticos nas eleições. Já por parte do líder comunitário, passa ter o poder de colocar para trabalhar amigos e parentes sem considerar as qualificações destas pessoas para cargo oferecido criando uma condição de nepotismo que nada beneficia o ensino e a aprendizagem nestas instituições.

As políticas públicas devem ser consideradas ações de ordem pública, que expressam as relações de poder em uma sociedade, na qual, a partir da identificação de um problema, se formulará alternativas e soluções que serão colocadas em prática, com base nas leis. Sendo assim, não se deve entender a implantação dessas instituições como um favor, o que não é verdade. As políticas de educação infantil devem ser vista pela população como direito que deve ser adquirido e que já está previsto em leis desde a constituição de 1988 e que passa a ser reforçada na LDB 96.

Deste modo, é preciso que haja sim uma reflexão do atendimento a estas crianças que frequentam essas instituições, com iniciativas que propõem não somente oferecer a educação infantil, mas também proporcionar um ensino de qualidade a estas. Isso quer dizer, uma estrutura física adequada que comporte a quantidade de crianças inseridas nestas instituições, materiais didáticos e mão de obra qualificada, com profissionais que tenham a formação certificada estabelecida por lei.

No entanto, o que ainda vemos nas instituições localizadas em comunidades de população de baixa renda ainda é muito diferente do que é previsto, o que gera desde muito cedo uma diferença educacional grotesca já na faixa etária de 0 a 3 anos, desfavorecendo estas crianças, não suprimindo as necessidades fisiológicas e psicológicas.

2.1- A VISÃO DO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

É interessante entender os aspectos da educação na primeira infância, quando a principal preocupação não deve ser somente o cuidar. Quando percebemos e nos preocupamos com educação infantil, notamos e passamos

entender as novas formas de comportamento humano. Partindo deste pressuposto, compreendemos que a formação psicológica da criança é influenciada constantemente pelas primeiras formas de cultura já no seu ambiente familiar, que deve ser articulado entre processos mentais: neurológico, psicológico, linguístico e cultural, para formação do psicológico da criança.

Entender a organização do sistema escolar não está somente ligado à escola, mas diretamente ligado a questões sócio-políticas, que influenciam diretamente os processos mentais. Sendo a educação constituída em uma sociedade politicamente de classes, reproduzirá estes mesmos conceitos nas instituições escolares, como transmite para educação o que a classe dominante quer passar.

Apesar das questões políticas estarem diretamente ligadas à educação, é necessário entender que nem só dela é constituído o ambiente escolar. Desta forma, possibilitar novas formas de cultura para um melhor desenvolvimento mental na educação infantil deve ser uma prioridade na instituição escolar. Para isto, no entanto, é necessário que o professor, o Pedagogo, se desligue das amarras das práticas tradicionais de ensino, em que o professor transmite um conteúdo aos alunos e espera que todos tenham uma resposta padrão, restringindo-se à transmissão de conteúdo.

Precisamos ser Pedagogos e nos assumirmos como tal, reconhecendo-nos como educadores de transformação, que entendam que a criança, apesar de pouca experiência de vida, traz de seu cotidiano familiar um conteúdo cultural, mesmo sendo esta uma criança que nunca tenha tido contato com livros ou outros meios ditos como “culturais”. Deste modo, poderemos desempenhar com mais eficácia o nosso trabalho como professores, partindo do princípio da observação de mundo, ao somente na nossa visão, mas também na visão dos nossos alunos, respeitando os diferentes ritmos, comportamentos e experiências.

É evidente que o desenvolvimento no ambiente escolar de uma criança não pode ser baseado somente em seu histórico cultural, é necessário um trabalho pedagógico que estimule habilidades já existentes na criança e que ela já está capaz de realizar sozinha. É nesse momento que o papel do Pedagogo se torna tão importante, é ele quem desenvolve um potencial para habilidades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, que pode ser estimulado através de jogos e brincadeiras, entre outras atividades.

Apesar de muitos acharem que a educação voltada para a criança pequena é de pouca relevância, segundo Freire, a teoria transformadora pode e deve ser posta em prática também na educação infantil, partindo do pressuposto da importância dessas ideias para o desenvolvimento psíquico. Nessa faixa etária, a representação simbólica dos signos como, por exemplo, no ensino na linguagem escrita do uso da brincadeira, gestos e desenhos, são formas de representação que serviram para o processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

O aprendizado da escrita, esse produto cultural construído ao longo da história da humanidade, é entendido por Vygotsky como um processo bastante complexo, que é iniciado para a criança “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras. (VYGOTSKY, 1988 p.143)

É preciso nos afastarmos de uma pedagogia que parta de uma visão elitista, onde estão amarradas as formas de educação colonizadora, citadas no capítulo anterior, ou onde a educação é vista de forma compensatória, desqualificando qualquer forma de cultura presente nas crianças pequenas, principalmente nas pobres, enfatizando a ideia de que somente as classes mais abastadas “devem” ser detentoras da hegemonia cultural.

Apesar de certa autonomia que escola tem, é importante ressaltar que este é o espaço político-pedagógico que depende de legislações que de fato coloquem a educação infantil como um dever do estado e direito da criança, que deve ser visto com mesma relevância e importância quanto as series posteriores.

2.2- VISÕES DA DÉCADA DE 60 E 70

Segundo estudiosos de Baidelat e Establet, as relações de desigualdade escolar estariam diretamente ligadas à distribuição de renda nas mãos de poucos da sociedade, transformando a grande maioria da sociedade em excluídos ou incapazes de assimilação de capital cultural, implantados pelas escolas.

É importante entender que esses estudos foram realizados nas décadas de 60 e 70, em países como França e outros países do continente europeu, mas que refletiam diretamente no desenvolvimento de políticas educacionais brasileiras. Os estudos visavam à discussão da importância do capital cultural para o

desenvolvimento pleno de crianças no âmbito escolar. No entanto, havia questionamentos, como a visão legítima em que poucos estariam aptos ao pleno desenvolvimento cultural.

Quando pensamos na educação como “moeda”, percebemos que poucos a possuem. Sendo assim, a educação deixa de ser transformadora e passa a ser intensificadora da divisão de classes. Para Baidelat, a escola passaria a ser reprodutora de desigualdades e injustiças, fazendo-se presente em todas as fases da educação, desde a creche, refletindo-se nos ensinamentos posteriores.

No Brasil, estudiosos, como Kramer, enfatizaram os estudos sobre as políticas baseadas em “herança cultural”, diminuindo o valor das culturas desenvolvidas em comunidades e guetos. A questão da herança cultural era vista por alguns como necessidade das classes populares, que deveria ser suprida pela escola. Segundo Kramer, apesar de entendermos que é real a falta de condições de moradia e saneamento, sem contar as difíceis condições financeiras, isso não significaria que a estas famílias faltaria perfeita condição psicológica e nem cultural para desenvolvimento de seus filhos.

Quando, mesmo na educação infantil, não percebemos que a criança traz a cultura do seu meio familiar e que isso se reflete na fala, no jeito, na forma como se expressa em sala de aula ou no convívio com seus colegas de turma ou professor, passamos então a retroceder, repetindo atitudes que nos remetem aos séculos em que colonizadores chegaram ao Brasil e tratavam as crianças como folhas de papel em branco.

É essa a forma que muitos governos reproduzem, a ideia de cultura superior e inferior refletindo na formação das classes sociais. A escola passa a ser detentora de todo o saber e repressora, a qualquer forma, de cultura que não seja “legítima”.

Essa teoria teve como proposta a diminuição de carências culturais de higiene e saúde, estando calcada em uma inserção de crianças com menos de seis anos no ambiente escolar. Desta forma, poderia diminuir as deficiências de aprendizagem, que acabariam por acarretar em um futuro fracasso escolar.

Com base em autores como Kramer e Gadotti, é irrevogável que a ação pedagógica social compensatória da década de 70 está fundamentada na ideia de erradicação de problemas sociais, o que de fato não ocorre. São necessárias políticas sociais que ampliem a assistência social de saúde e de educação para

todas as faixas etárias, não somente na primeira infância, e nem colocando todo o poder de transformação social nas mãos das escolas.

É interessante analisar as políticas compensatórias para poder entender as políticas atuais direcionadas à educação infantil, com o respaldo das leis direcionadas a essa etapa do ensino de criança de 0 até 6 anos de idade na década de 70.

Partindo do significado da palavra cultura, percebemos que a formação de uma sociedade cultural, não está ligada à classe social a qual ela pertence, a cultura é algo que pertence a cada um de nós, é uma interpretação para situações cotidianas que ocorrem na vida de qualquer ser humano. É justamente por este motivo que as relações sociais são importantes nos convívios sociais, o que não seria diferente no convívio escolar, entre professores e alunos na educação infantil. Quando o código cultural passa a ser entendido no meio escolar como uma forma de diversidade, diminui-se a hierarquia no ambiente escolar, conseqüentemente, isto se refletirá na sociedade para desenvolvimento da sociedade. Segundo Roberto da Matta (1991), “No sentido antropológico, a cultura é um conjunto de regras que nos diz como mundo pode e deve ser classificado. Ela não prevê completamente como iremos nos sentir em cada papel que devemos ou temos necessariamente que desempenhar, mas indica maneiras gerais”.

Na década de 90, com os PCNS Parâmetro Curriculares Nacionais, surge um novo olhar no sistema escolar, em relação à diversidade cultural, as diferenças podem e devem estar presentes nas escolas, inclusive na de educação infantil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais visam padronizar uma forma de organização curricular, tendo como uma de suas pautas a pluralidade cultural, que enfatiza a necessidade do reconhecimento da variedade cultural no Brasil, respeitando as diferenças dos diversos grupos culturais que compõem o mosaico étnico brasileiro e mundial, incentivando o convívio dos diversos grupos e fazendo dessa característica um fator de enriquecimento cultural.

CAPÍTULO 3 – A PRÉ-ESCOLA VIROU ESCOLA

O presente capítulo tem como objetivo delinear como o Estado vem tratando a Educação voltada para crianças menores de 6 anos, a partir do final da década 80, visando oferecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica e transformando as crianças em sujeitos de direitos, conseqüentemente, cidadãos que merecem e devem ter direitos às políticas públicas direcionadas a essa faixa etária. As análises têm como base de desenvolvimento desta discussão os períodos subseqüentes à Constituição de 88 e à LDB, tratada na seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos

Art.29 A educação infantil, primeira etapa da educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação familiar e da comunidade

Art.30 A educação infantil será oferecida em I- creches ou entidades equivalentes, par crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade

Art.31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

(LDB,1996)

A temática do discurso que envolve a Educação Infantil passa a ter visibilidade não só na Constituição de 88 e na LDB, como também já era prevista no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que visa a proteção integral da criança, não só no aspecto físico, mas também mental e educacional. Tais fatos mostram que na ultima década a criança torna-se visível no que diz respeito a seus direitos estabelecidos em forma de leis. No entanto, em relação ao desenvolvimento de leis que estabelecem o direito à educação na faixa etária de 0 a 6 anos, percebe-se que poucas foram as políticas de desenvolvimento para ampliação das instituições que devem garantir esses direitos.

Apesar de o ECA estabelecer que todas as crianças brasileiras têm os mesmos direitos, há muito que desenvolver na ampliação dos direitos da primeira infância. Isto ocorre porque a criação destas leis se desenvolve em um período voltado por um regime neoliberal, no qual o desenvolvimento das políticas baseam-

se na concepção dos mais poderosos. Isso se reflete nas formas de desenvolvimento e ampliação das redes públicas de ensino, que, por consequência, ficam amarradas a ideias retrógradas de décadas anteriores.

As políticas neoliberais transformam e direcionam como as leis são desenvolvidas, por este motivo, é notável que a concepção transformadora da educação torna-se cada vez menos libertadora. No lugar da construção de um pensamento crítico, as escolas passam a ser um lugar de reprodução do pensamento neoliberal, na perspectiva da concepção dominante. Portanto, as escolas que mais se aproximam do ideal do mercado são consideradas mais desenvolvidas e mais aptas a desenvolver as crianças.

Nessa temática mostraremos de forma comparativa como vêm sendo desenvolvidas as Leis instituídas, em relação à primeira etapa da educação básica ao longo das últimas décadas, e como se desenvolvem as formas de Educação voltadas à Primeira Infância, em localidades onde as leis não são legitimadas, mostrando as alternativas encontradas pelas comunidades mais pobres para ampliação de estabelecimentos que desenvolvam e cuidem das crianças na primeira infância.

Até esse momento, percebemos que apesar da educação infantil já ser uma realidade constituída em forma de lei, como um direito da criança e da família, pouco ainda havia sido mudado, pois poucas crianças tinham acesso e as que tinham eram divididas em dois patamares: uma de crianças das classes médias e altas que têm acesso a instituições particulares e outras que permaneciam com atendimento nada convencional, diferente dos parâmetros estabelecidos e previstos pela Constituição, utilizando recursos precários baseados na exploração, muitas vezes, de comunidades que utilizam de atendimento geralmente voluntário.

O direito à educação infantil não pode ser somente destinado ao acesso, mas também à qualidade da educação oferecida, levando em consideração e questionando qual a educação que se almeja para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e solidária, e até que ponto a educação infantil que chega até os diversos segmentos sociais responde às exigências contemporâneas de aprendizagem, respeitando o direito de crianças e profissionais.

As creches e as pré-escolas se multiplicam cada vez mais em decorrência das necessidades da mulher no mercado de trabalho. Por este motivo, é necessário que as leis se estabeleçam de forma efetiva, dando direito a de quem é de direito,

sendo disponibilizados recursos financeiros públicos que abranjam e comportem as necessidades das famílias. São, portanto, necessárias políticas públicas que direcionem e transformem as leis em realidades sociais.

Especialistas, educadores e pesquisadores reconhecem a importância do desenvolvimento integral nos primeiros anos de vida e consideram a vivência escolar como parte essencial desse processo. No entanto, um dos grandes desafios da pré-escola seria a formação de recursos humanos e instituições preocupadas com a oferta de cursos específicos e a valorização dos profissionais que atuam na área.

Segundo os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais), a educação infantil deve ter uma preocupação com projetos pedagógicos que estejam estabelecidos de forma socializadora, levando em conta e integrando as funções de educar e cuidar, orientando as crianças de forma a conscientizá-las com conteúdos que façam e integrem atividades culturais e ambientais, proporcionando o desenvolvimento da identidade de cada criança.

A escola, na primeira infância, apesar de seu papel social, não pode ser entendida como um dos fatores predominantes na melhoria de todo ensino fundamental e médio. É fato que não é somente porque uma criança teve uma educação na primeira infância com conteúdos e metodologias que se desenvolveram de forma socializadora, que envolvem a educação atreladamente ao cuidado, que ela esteja apta a enfrentar o mundo adulto. Isso não é suficiente para que os ensinamentos posteriores se desenvolvam da mesma forma. No entanto, também é fato que, apesar de não resolver todos os problemas da educação, a educação infantil, quando bem organizada com conteúdos pedagógicos que equiparem o cuidar e educar de forma plena, tende a estimular e desenvolver a criança no seu meio cultural e social.

“A meu ver, reconhecer o papel social da pré-escola significa justamente reconhecer como legítimos - e mais do que isso-, em assumir, junto com a escola pública, a tarefa da universalização dos conhecimentos. Reconhecer o papel da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante por si mesma, a pré-escola tem sim como papel social o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos exercendo o que me acostumei a chamar de função pedagógica da pré-escola” (Machado, Apud Kramer, 1985, pp. 78-79)

Quando os governos não proporcionam a legitimação do direito, redigido em leis, o setor público se omite das suas responsabilidades, proporcionando o aumento por atendimento nos setores particular e comunitários, começando assim a serem estabelecidas novas formas de organização de ensino. Nas comunidades mais pobres, as instituições se desenvolvem a partir das colaborações filantrópicas e comunitárias.

As escolas comunitárias seriam a forma que muitas comunidades, ao longo dos anos, vêm encontrando para melhoria da qualidade de vida das classes menos abastadas e para que elas tenham direito à educação. Esta é a forma que muitas mulheres encontram para serem inseridas no mercado de trabalho.

É notável que, apesar de integradas, percebe-se que poucas pré-escolas foram alteradas e as que foram integradas permanecem com características que nada se enquadram nas novas diretrizes de ensino voltadas para a educação infantil.

O funcionamento, em um primeiro olhar, teria a mesma característica das escolas públicas voltadas a pré-escolas, no entanto, não se asseguram um desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos. Os funcionários geralmente não têm capacitação adequada e, na maioria das vezes, essa capacitação não é oferecida pelos governos responsáveis. Desta maneira, muitas escolas permanecem sendo geridas sem nenhum projeto político-pedagógico organizado e adequado à comunidade escolar.

A participação da sociedade na Educação Infantil por meio do trabalho voluntário é bastante expressiva. Em sete mil estabelecimentos, 8% do total, o cargo de direção é ocupado por um voluntário. Existem também cinco mil escolas que têm pessoas trabalhando espontaneamente no setor administrativo. Em serviços relacionados à alimentação das crianças são outros 4,6 mil estabelecimentos contando com o voluntariado. Segundo o levantamento, o trabalho voluntário é sempre mais significativo. Nas escolas onde há maior número de crianças. Naquelas têm mais de 100 alunos, o percentual de participação na direção é de 10% dos estabelecimentos. Nos cargos administrativos o índice é de cerca de 8%. Em 7% das creches, cerca de 1,8 mil escolas, os voluntários são responsáveis pela coordenação ou orientação pedagógica dos alunos. Na pré-escola existem 3,5 mil estabelecimentos que contam com pessoas nessa mesma função. O voluntariado também é expressivo na função de professor: 1,7 mil estabelecimentos de creche e 5,7 mil que oferecem a pré-escola têm a participação de membros da comunidade. (MEC/INEP, 2001, p. 4)

Na trajetória da educação no Brasil, percebe-se que sempre há um disparate entre a demanda de alunos para o número de escolas, pois a insuficiência de vagas e a péssima distribuição das escolas nas áreas urbanas menos desenvolvidas economicamente contribuem para o desenvolvimento de uma educação paralela em comunidades suburbanas. Percebe-se, assim, a omissão dos órgãos públicos no aumento de vagas nas instituições de ensino.

Segundo a LDB, a organização nacional da educação deve ser esboçada através de um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, cabendo a principal responsabilidade da educação infantil aos Municípios, que devem gerir e organizar estas instituições (LDB – Cap. IV). Os municípios são responsáveis pela organização da educação destinada à primeira infância, mas muitas prefeituras se omitem desta responsabilidade, alegando a falta de recursos repassados pela União e Estado para a educação infantil.

Até o ano de 2006, o fundo direcionado à educação básica, o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), destinou recursos financeiros responsáveis pela manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, que inclui (1º a 8º série, antigo 1º grau). O funcionamento deste fundo conta com recursos dos Estados e Municípios, a partir de 25% da arrecadação destes órgãos destinada à educação, que são repassados para cada escola, de acordo com número de alunos.

Fundef foi criado como um fundo de natureza contábil em cada unidade de federação, com vigência de 10 anos (1996-2006). Através desse mecanismo, 60% dos recursos da arrecadação da educação passaram a ser subvinculados ao ENSINO fundamental. Noutras palavras, Estados e Municípios passaram a aplicar 60% dos 25% da receita provenientes de impostos (ou seja, 15% dos impostos e transferências) nesta Etapa da Educação Básica, tendo por base de cálculo o número de alunos matriculados em cada rede de ensino. (VIEIRA, 2008, p. 60)

Este fundo foi caracterizado pela manutenção do ensino fundamental, no entanto, excluiu outras etapas da educação, como ensino médio e a educação infantil, descaracterizando a importância do ensino na primeira infância, fazendo

com que as comunidades que não recebem os recursos dos Municípios continuem terceirizando as formas de escolarização para suas crianças pequenas.

Percebe-se, até o ano de 2006, a falta de recursos destinados à educação infantil e a ausência das escolas públicas em localidades distantes ou pobres. Esta situação favorece o fomento de novas escolas comunitárias, que suprem, em um primeiro momento, as necessidades daquele meio social, mas que, no entanto, não sanam as necessidades futuras que certamente a comunidade escolar terá. Estas escolas são a forma encontrada pelas classes trabalhadoras para o desenvolvimento de estratégias, forçando com que o sistema educativo público atenda as suas famílias. A trajetória histórica da educação nos mostra que a intervenção das classes populares é fundamental para processos democráticos da educação e para inserção de crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora, no sistema educacional.

Muitos são os governos que se apropriam do Art.14 da LDB, que se refere à gestão democrática, para que pouco ou nada integrem essas escolas aos meios de ensino público. O artigo dá ênfase à presença da comunidade no âmbito escolar. É fato que, quando a comunidade é presente no meio escolar de forma integrada, vários são os aspectos de melhorias, como: comportamento, melhor rendimento escolar dos alunos, melhor assimilação por parte dos gestores escolares dos problemas individuais de cada aluno, melhorando assim o convívio entre as duas partes.

É importante destacar que não estamos contra a inserção da comunidade escolar, mas que devem estar embutidos na organização das escolas comunitárias profissionais capacitados para elaboração e gestão de conteúdos pedagógicos que possam não somente cuidar dessas crianças, mas também estabelecer atividades e conteúdos lúdicos e pedagógicos, que são de grande importância para o desenvolvimento nesta faixa etária, a construção de conteúdos pedagógicos que podem e devem auxiliar a comunidade em volta destas escolas.

Não podemos deixar que essas escolas comunitárias continuem sem nenhum tipo de contribuição governamental; que elas sejam apenas formas de questionamentos de lutas para inserção de políticas públicas, e que de fato sejam problematizados os processos de democratização da educação para filhos de famílias pobres.

Como mostramos anteriormente, desde o começo da década passada, foram aprovadas leis de grande importância para educação nacional da LDB Nº 6.394/96 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF), que teve grande contribuição para universalização da educação básica, diminuindo os disparates de acesso entre os municípios, injetando mais recursos na educação. A arrecadação baseava-se na aplicação de 60% dos recursos recebidos no ensino fundamental, distribuídos de acordo com base no cálculo de números de alunos. O FUNDEF foi criado em 1996 com vigência até o ano de 2006. Foi de grande importância para a educação básica, mas pouco foi modificado em relação à primeira etapa da educação. Como só abrangia o ensino Fundamental em alguns anos de sua vigência, passou a se discutir a criação de um Fundo para Educação que abrangesse outras etapas da educação, passando a incluir, então, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Passou a entrar em vigor, a partir de janeiro de 2007, um novo Fundo para a Educação Básica, abrangendo creches, pré-escolas, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos. Este Fundo terá vigência de 14 anos e tem como objetivo fundamental a universalização do ensino fundamental, proporcionando ao magistério condições de trabalho e remuneração digna. Os recursos continuavam a ser distribuídos da mesma forma, como ocorria com o FUNDEF e o FUNDEB. São distribuídos aos estados e municípios de acordo com matrículas nas redes públicas.

Entrando em vigor desde 1º de janeiro de 2007, o novo Fundo substituiu o Fundef, tendo sido sancionado pela Lei N11.494, de 20 de junho de 2007, Com a aprovação da Emenda Constitucional Nº53/2006, a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios passará gradativamente para 20%, sendo ampliada para toda a Educação Básica.(VIEIRA. p.61)

O FUNDEB funciona amparado a programas suplementares que configuram iniciativas dispostas pela LDB e pela constituição. Estes programas funcionam como transferência de bens e de consumo, e alguns deles são: programas de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. E um programa complementar que abrange a educação infantil, o Merenda Escolar. Ele tem como proposta suprir as necessidades nutricionais dos alunos. O repasse é feito de acordo com o número de alunos, com base no Censo escolar do ano anterior. É notável

observar que quanto mais se viabilizam recursos e programas suplementares às leis, a proporção de frequência e a permanência das crianças nas redes públicas de ensino aumentam significativamente.

De fato, quando as políticas públicas não são direcionadas de forma correta e os recursos não chegam às suas instituições de ensino, influenciam diretamente na demanda de frequência e acesso à educação infantil. É necessário levar em consideração as condições econômicas familiares e dos municípios que oferecem a educação na primeira infância. É notável que apesar da distribuição ser feita com base no censo escolar, percebemos que esta distribuição não é feita, ou não é repassada, de forma igualitária para todos os municípios, que continuam marcados pela desigualdade no acesso à escola.

O orçamento previsto para o mesmo total de alunos em 2007 foi de R\$1,6 bilhão. Segundo informações do portal do FNDE, o valor per capita repassado pela União é de R\$0,22 para creches públicas e filantrópicas, pré-escolas e escolas de ensino Fundamental. As escolas indígenas e quilombolas recebem um valor per capita de R\$40,44 (idem) correspondendo ao dobro do valor calculado para os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Vieira, Sofia Lerche.p.60,2008)

É necessário que o FUNDEB, voltado à educação, incentive e viabilize o acesso às instituições de ensino, suprimindo a demanda de crianças nesta faixa de forma quantitativa e qualitativa. É notável que as novas formas de estruturação que ocorreram na educação básica, iniciadas na constituição de 88 até os dias de hoje com o Fundeb, integraram a educação infantil no contexto da educação básica, fortalecendo o conceito e os princípios dos direitos da criança já imposto no ECA. Traçaram novas diretrizes políticas que passam a zelar pelo direito da criança pequena ao acesso às instituições de educação.

3.1- CONDIÇÕES QUE INFLUENCIAM O ACESSO.

Os estudos sobre concepção de acesso à educação infantil nas classes populares apresentam, segundo dados do IBGE, um aumento crescente na

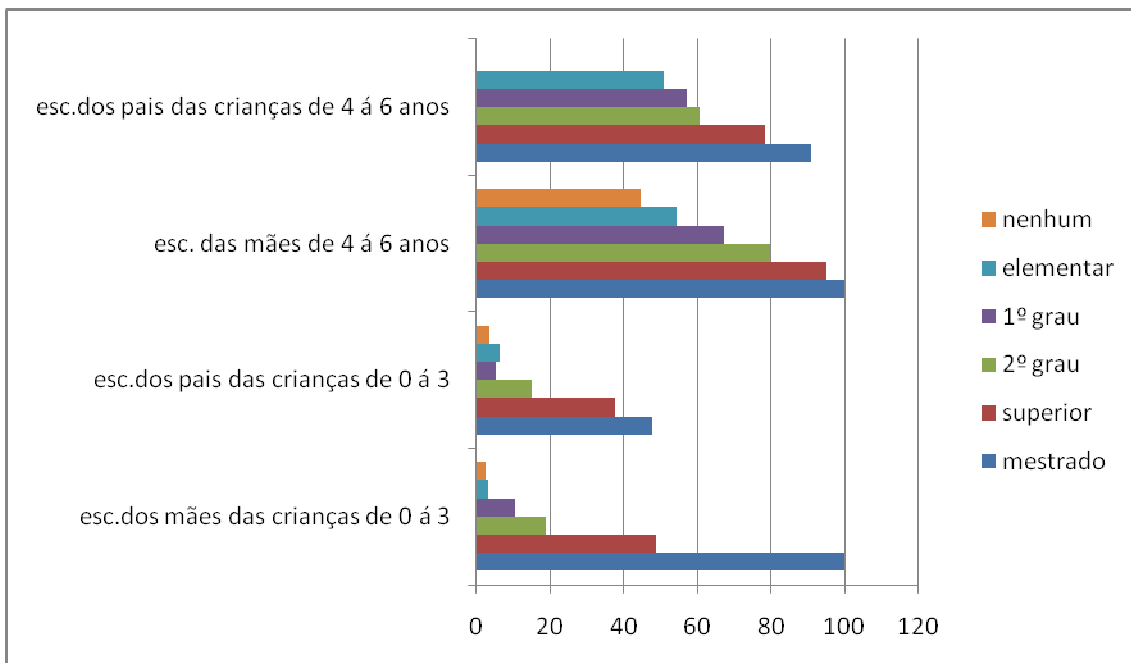
educação voltada a crianças de 0 a 6 anos de idade. Alguns dos fatores relevantes que contribuíram para aumento do acesso estão pautados nas novas diretrizes da educação básicas, segundo dados estáticos, que viabilizam a frequência e influenciam o acesso a educação na primeira infância.

Os estudos analisados, segundo o IBEGE, informam que um dos fatores que mais implicam na frequência das crianças à educação infantil seria a questão da estrutura familiar, principalmente o que diz respeito à escolarização dos pais e, principalmente, das mães destas crianças.

De acordo com gráfico abaixo:

Gráfico 1.1

Taxas de escolarização das crianças de 0 a 6 anos de idade, por escolaridade do país e da mãe, segundo grupos de idade-período março /1997.



Fonte: Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997[CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

Verifica-se que, segundo pesquisa realizada pelo IBGE, quanto maiores os níveis de estudos da mãe, maiores são as chances do seu filho ter acesso à educação na primeira infância. Segundo estudos, das mães que têm nível superior, o percentual de acesso à educação infantil chega a 100% da frequência e permanência destas crianças em instituições de ensino. É importante levar em conta

quais são as expectativas que levam essas mães a colocarem essas crianças nas instituições escolares. Na grande maioria das vezes, as mães veem a educação na primeira infância como uma etapa inicial ao ensino posterior. Outro fator de relevância seria o desenvolvimento cognitivo e físico.

Outro aspecto importante no acesso à educação diz respeito ao acesso de crianças de classes baixas às escolas de educação infantil. Nota-se que o acesso nesta faixa vem crescendo nas diversas regiões do país. Estas instituições tornam-se necessárias para muitas mulheres, equiparado ao aumento da mulher no mercado de trabalho, criando as necessidades de lugares adequados para cuidar e educar seus filhos.

Percebemos que o crescente anseio da população a instituições que se dediquem à educação para as crianças menores de 6 anos, mas verificasse que, segundo as pesquisas citadas, poucas são as famílias que reconhecem a educação na faixa etária de 0 a 6 anos como um processo educativo de relevância educacional, que ressaltem as experiências culturais amparadas a embasamentos curriculares pedagógicos que desenvolvam aprendizagens cognitivas, desenvolvendo a sensibilidade vivida nas experiências culturais no meio escolar, entendendo que estas crianças são pessoas que podem e devem socializar o que aprendem no ambiente escolar, também fora das instituições de ensino. Um fato de grande relevância, que contribuiu para manutenção da rede comunitária ou mesmo informal de ensino infantil em nosso país, está estabelecido nos órgãos formativos e nas organizações das creches comunitária que no Brasil é de competência do Ministério Social.

Até 1988, o atendimento em creches foi assumido pela Assistência Social, que o fez apoiando iniciativas da sociedade. Ao reconhecer o caráter eminentemente educativo das creches e incluí-las no âmbito da educação, a Constituição de 1988 e a LDB representaram avanço legal de monta. O governo federal, entretanto, não assumiu a transferência para o âmbito da educação da responsabilidade pelo apoio financeiro às creches comunitárias e filantrópicas. Permaneceram no Ministério do Desenvolvimento Social os recursos e a responsabilidade pelo seu repasse às instituições. Sem o poder e a competência para legislar e supervisionar o atendimento em creches, esse Ministério tem enfrentado grandes dificuldades para apoiá-lo e exigir padrões postos pela legislação educacional. (PELIANO, p. 59)

Ao verificarmos a evolução da rede educacional no Brasil nos últimos vinte anos, percebemos que é notável a evolução da rede educacional formal de ensino no Brasil. Essas novas amplitudes educacionais se tornam evidentes na educação

destinada a crianças de 0 á 6 anos, tanto no que diz respeito às leis , como no desenvolvimento de novas formas de organização do ambiente escolar na educação infantil, surgindo então uma nova concepção de olhar para crianças pequenas, surgindo uma preocupação com um currículo que tem como objetivo a organização de conhecimentos cotidianos dentro do ambiente escolar.

Ampliação da oferta, «de forma a atender, em cinco anos, 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos)». Ao final da década, pretende-se «alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos» (meta 1). E, também, a adoção progressiva de frequência em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos (meta 18). (BRASIL, 2001, p,80)

Obviamente não podemos achar que essa mudança ocorre de forma linear a todas as esferas de nosso país, nem tão pouco podemos querer que essa nova forma de organização do ambiente escolar ocorra de maneira singular, sendo o nosso país de proporções continentais, mas que diversidade e pluralidade cultural sejam desenvolvidas e aplicadas a cada instituição, respeitando características da comunidade e de cada ambiente escolar.

O surgimento das novas diretrizes curriculares mostra a concepção da infância atribuída a uma carga cultural que é construída no seu ambiente familiar e que deve ser contemplada e articulada no ambiente escolar. Essa visão da capacidade cultural entre crianças de 0 a 6 anos, apesar de ser implementada recentemente nos ambientes das escolas brasileiras, já foi estudada e investigada por grandes estudiosos que dedicaram a vida aos estudos do desenvolvimento. Partindo da concepção da infância, alguns em destaque são Piaget e Vygotsk, que partiam do princípio sociointeracionista, que compreende a educação infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são meras receptoras de conhecimentos, mas que interagem com meio em que são integradas e as pessoas que e ao meio ambiente, o que inclui professores, alunos, entre outros, articulando os diferentes níveis de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo.

A valorização das novas formas de pensamento e desenvolvimento dos meios escolares, amparados às relações que as crianças estabelecem com o mundo e o ambiente, devem estar presentes nas escolas brasileiras, influenciando de forma

importante e auxiliando nossas escolas, de maneira específica em todas as regiões, respeitando suas características, mas que estejam presentes de norte a sul de nosso país.

É notável ainda que, no século XXI, boa parte de nossas crianças ainda não tenham acesso à educação infantil e outra boa parte das crianças de 0 a 6 anos que frequentam não tem acesso a instituições adequadas. Isso significa uma estrutura física inadequada, como salas com móveis e materiais que pouco ou nada estimulam o desenvolvimento cognitivo e motor dessas crianças. De fato, o Brasil, sendo um país de proporções continentais, apresenta ainda problemas proporcionais ao tamanho de sua grandeza e isso inclui o que diz respeito ao acesso à educação infantil e sua importância para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Neste começo do século XXI, é necessário acabarmos com as escolas de “fundo de quintal” de baixa qualidade que, muitas vezes, usurpam as famílias de baixa renda que necessitam de lugares onde seus filhos pequenos possam ficar enquanto trabalham. Desta maneira, estes estabelecimentos, muitas vezes não credenciados à rede de ensino regular e que não se enquadram nas diretrizes curriculares que devem nortear os planos pedagógicos das instituições de ensino, não viabilizam ou articulam um desenvolvimento pedagógico adequado das novas DCNES, que consideram que a função sociopolítica e pedagógica das unidades de Educação Infantil são:

- a. Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais.
- b. Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.
- c. Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.
- d. Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- e. Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Resolução DCNE/CEB nº 05/09 artigo 7º)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória deste texto, fizemos um discurso que revisou a história da infância, com respaldo de diferentes visões de estudiosos da área da educação infantil. A nossa pretensão foi partir do princípio da primeira forma de escolarização de que se tem relatos descritos e escritos na história de nosso país. Este panorama começa com a história da hegemonia das congregações jesuítas no território nacional. Percebemos que muitas ideologias dessas congregações se fortalecem até os dias de hoje em nossa sociedade, agora neoliberal. Nesse contexto, de uma sociedade em que poucos são detentores do poder, esse processo se refletirá também na educação que será transmitida de forma elitista, isto quer dizer que poucos tenham acesso e, quando o acesso existir, se fará de forma diferenciada, mantendo-se assim as divisões das classes.

Este trabalho é parte de um estudo realizado com objetivo de ampliar os conceitos relativos à educação infantil nos dias de hoje. Pensar em uma escola pública de qualidade destinada a crianças na primeira infância tem sido, por muito tempo, um grande desafio para boa parte da sociedade, que sonha com uma escola socializadora e democrática para filhos de milhares de mães da periferia do nosso país. E isto não seria um “privilegio” somente da educação infantil. De fato, ao notarmos a educação no Brasil, verificamos que ela funciona como uma pirâmide, mas que tem uma base estreita, se alarga no meio, que seria o ensino fundamental, diminuindo gradativamente no ensino médio e estreitando-se ainda mais na ponta da pirâmide, que seria o ensino superior.

Em nosso estudo da concepção de infância e a educação infantil, apresentamos uma síntese da história e das políticas de educação infantil no Brasil, seu papel e sua importância. Nos relatos sobre o desenvolvimento da concepção da criança, é notável também, e de grande importância, levar em consideração que o século XX foi de grande significado no processo de construção e viabilização de leis que incorporassem e enxergassem a criança pequena com um cidadão de direitos e que merecem ter respeitados seus direitos adquiridos.

Essa visão se fortaleceu principalmente a partir do final da década de 80, com a reformulação das leis e representações significativas a respeito da educação voltada para primeira infância. É de grande importância salientar que a LDB em

1996 teve, de fato, grande contribuição para o avanço de estudos e pesquisas relacionados à primeira etapa da educação básica; uma mudança significativa em relação à LDB de 1971, que não teve um comprometimento com educação na faixa etária de crianças de até 6 anos idade. A lei de 1996 foi e é um documento que compreendeu grandes avanços históricos na educação brasileira e que se faz presente até os dias de hoje, já após quatorze anos de sua promulgação.

As leis apresentadas na LDB abriram um leque de discussão sobre a educação no Brasil. A educação infantil, passou a integrar a educação básica, proporcionando às escolas voltadas para crianças pequenas a criação de documentos que fortaleceram a educação, a concepção e a importância da educação voltada para crianças menores de 6 anos.

É fato que não só as leis contribuíram para o avanço de um novo olhar para esta etapa da educação. A sociedade também teve um papel fundamental para a formação e ampliação das políticas públicas para a infância. Percebe-se, ao longo da construção desta monografia, o quanto o papel da sociedade viabiliza e transforma a concepção de infância. No Brasil, é interessante entender como a inserção da sociedade, por meio da criação de suas instituições, como creches, pré-escolas e projetos como “mães crecheiras”, foi importante para a visibilidade da criança pequena e, por consequência, para a criação de leis que de fato pudessem inserir mão de obra qualificada, direcionando normas de funcionamento destas instituições, que antes eram dirigidas e mantidas por apadrinhamentos feitos através de presidentes de associações de moradores ou políticos, que muitas vezes tinham apenas interesses políticos.

Verificamos, ao longo da construção deste discurso sobre a viabilização da educação para as crianças menores de 6 anos, e percebemos que os processos de políticas públicas para a criança passaram a ter diferentes objetivos ao longo do último século. Em um primeiro momento, tinha como objetivo a diminuição do abandono e cuidado com a criança enjeitada, em um segundo momento, teve um olhar de compensação cultural com ideias calcadas na inserção cultural para crianças de baixa renda, no terceiro momento, que se mantém até os dias de hoje, é com o combate às desigualdades sociais.

Espero que os Estudos direcionem um olhar para a garantia da discussão da educação infantil no Brasil. Um dos fatores fundamentais que devem ser levados em conta na concretização das leis vigentes na vida das crianças é o investimento na

formação continuada dos profissionais da educação destinada a crianças pequenas, investindo em recursos materiais e de qualificação pedagógica, valorizando a educação na primeira etapa da educação básica.

Os critérios para um bom funcionamento de creches podem ser definidos a partir dos seguintes direitos assegurados às crianças: direito à brincadeira, à atenção individual, direito a um ambiente aconchegante seguro e estimulante, ao contato com a natureza, a higiene e à saúde, uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. Campos (2009, p. 23)

Reconhecer o papel da educação para crianças pequenas, respeitando a pluralidade e a diversidade cultural de cada região, valorizando e respeitando a diversidade cultural, é necessário, mas que isso não sirva para a manutenção dos disparates das classes sociais.

Apesar das leis educacionais brasileiras terem tido grandes avanços nas últimas décadas, percebemos que continuamos com muitas dificuldades para a difusão da primeira etapa da educação básica. A realidade constituída e representada nas leis ainda está longe da realidade da abrangência do território brasileiro, por isto, é preciso planejar metas que sejam alcançadas em médio prazo, para que nossos filhos tenham a oportunidade de usufruir dos direitos previstos nas leis constituídas.

Nossa pesquisa tem contribuições de estudiosos da primeira infância, que buscaram estudos de soluções alternativas que atendam às necessidades das crianças, sejam elas físicas ou psicológicas, das comunidades e das escolas infantis. Acredito que este trabalho possa se desenvolver e contribuir na ampliação do desenvolvimento da criança pequena, e acreditamos que isso será possível se ele for criticado, aprofundado e desdobrado em novos estudos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY-KRAMER. *Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade*. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1986.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei n.º 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispões sobre a proteção integral à criança e do adolescente*. In ____: *Estatuto da Criança e do adolescente. Legislação Federal marginária*.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988.

_____. *Sistema educativo Brasileiro*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

Disponível: http://www.nem.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news01_1.htm, acesso 09/2010

_____. *Sistema educativo de Brasil*. "Educação Infantil".

In ____: MEC/INEP, 2001. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_inicial.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2010.

CAMPOS, Maria Malta. *Pesquisa sobre Creche – Departamento de Pesquisas Educacionais Fundação Carlos Chagas*, Brasília: MEC, 2009.

FARIAS, Mabel. *Infância e educação no Brasil*. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação da infância. História e política*. DP&A. Rio de Janeiro. 2005

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1983.

KRAMER, Sonia. *A política da Pré escola, A arte do Disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LARROYO, Francisco. *História da educação e da pedagogia*. 2 v. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MACHADO, Maria Lucia. *Pré-escola é não é escola a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1991.

MATTA, Roberto. "Você tem Cultura". In ____: *Artigo publicado no Jornal da Embratel, RJ, 1981*.

MARX, Karl. *O capital, Civilização Brasileira, crítica da economia política CRÍTICA L.2: o Processo de circulação do capital, v.3_ São paulo_ 1980*.

OLIVEIRA, Zilma. *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais*. consulta pública MEC, 2010 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Acesso em: Agosto/2010.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar democrática e qualidade do ensino*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

PELIANO, Maria, Ana. *Desafios e perspectivas da política social(org)*, Texto par discussão N1248. Brasília, dezembro de 2006.

TEIXEIRA, Anisioln___: *Revistas Brasileiras de Estudos Pedagógicos*. Local: Editora, ano. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraDownload.do?...obra...2. Acesso em: 09/2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação Básica, política e gestão da escola*. Editora Fortaleza, 2008.

REGO, Teresa Cristina, *Uma Perspectiva Teoria cultural da Educação* Petrópolis: Vozes, 1995

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1989.