

A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL

doi: 10.4025/imagenseduc.v2i1.13712

Esméria de Lourdes Saveli*
 Andréia Manosso Samways**

* Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. esaveli@hotmail.com

** Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. deiamsamways@hotmail.com

Resumo: O objetivo do artigo é discutir como se deu, historicamente, no Brasil o processo de atendimento escolar às crianças pequenas (Educação Infantil). Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico que aborda, em primeiro plano, como o conceito de infância foi se constituindo ao longo da história. Traz para a discussão contribuições do pensamento de Rousseau, Pestalozzi (1782), Froebel (1782) e Decroly (1871) para discutir as relações entre a concepção de infância e a criação das instituições escolares. Os estudos de Sarmento (2001); Heywood (2004); Kuhlmann (2007); Kramer (1995); Postmann (1999) traçam o panorama histórico e político de como foram surgindo escolas voltadas ao atendimento da infância, no Brasil. O estudo evidenciou que, a partir da Constituição de 1988, houve um movimento social e político na direção de democratizar o direito do acesso à escola a todas as crianças de zero a seis anos de idade. O primeiro passo ocorreu com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que tornou obrigatória a matrícula de todas as crianças de seis anos no primeiro ano. Essa política absorveu, na escola obrigatória, todas as crianças da faixa etária que deveriam estar frequentando as classes do último ano da pré-escola. A Emenda Constitucional 053/2006 definiu a Educação Infantil como etapa voltada para o atendimento das crianças de zero até 5 anos e a Emenda Constitucional 059/2009 tornou obrigatório o acesso à escola para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Palavras-chave: Infância. Educação. Escola. Política Educacional.

ABSTRACT: THE CHILDHOOD'S EDUCATION IN BRAZIL. The aim of this paper is to discuss how the process of attending school to small children (kindergarten) was given in Brazil. This is a bibliographical study that addresses, in the foreground, how the concept of childhood has emerged along the history. Brings the discussion to the contributions of the thought of Rousseau, Pestalozzi (1782), Froebel (1782) and Decroly (1871) to discuss the relationship between the conception of childhood and the creation of educational institutions. Studies of Sarmento (2001), Heywood (2004); Kuhlmann (2007), Kramer (1995); Postmann (1999) traced the historical and political background on how the schools aimed to early childhood services emerged in Brazil. The study showed that from the 1988 Constitution, there was a social and political movement toward democratizing the right of access to schooling for all children from birth to six years old. The first step came with the implementation of basic education of nine years, which makes the registration of all six years old children in the first year. This policy has absorbed all the compulsory school age children who should be attending classes in the last year of preschool. The Constitutional Amendment 053/2006 established the Early Childhood Education as a step toward the care of children up to 5 years old and the Constitutional Amendment 059/2009 became mandatory access to schools for all children from age 4.

Keywords: Childhood. Education. School. Educational Policy.

Introdução

O artigo é resultado de uma pesquisa de cunho bibliográfico, desenvolvida com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a trajetória histórica do atendimento à criança em instituições escolares voltadas para a educação infantil. O texto foi organizado em três partes. A

primeira trouxe, para o cenário da discussão, teóricos que contribuíram para a construção do conceito de infância ao longo da história. A segunda aborda as relações entre a concepção de infância e a criação das instituições escolares. Na terceira parte, o estudo traça um panorama histórico e político de como foram surgindo, no

Brasil, as escolas voltadas ao atendimento da criança pequena.

Nossos estudos indicaram que é justo considerar Jean Jacques Rousseau, filósofo francês do século XVIII, como o maior expoente que pode orientar como o conceito de infância foi se transformando ao longo do tempo. O pensamento de Rousseau é considerado um marco na pedagogia contemporânea. Em sua obra, *O Emílio*, Rousseau trata da educação das crianças, enfatizando a importância de se valorizar essa fase da vida. O filósofo reconhece a criança como um sujeito singular, que tem características específicas da infância, e defende a infância como período único e necessário ao desenvolvimento humano, orientando sobre a importância de a criança aproveitar essa fase da vida para adquirir a força e inteligência necessárias para a vida adulta. (ARANHA, 1996).

Outro autor que merece ser destacado nos estudos sobre a infância é Philippe Áries, que, em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1975), defende que infância é uma categoria social, construída historicamente, pois sua concepção como uma fase singular da vida da criança, até a idade média, não existia. O autor informa que, na sociedade medieval, não havia diferença de tratamento entre adultos e crianças. Segundo o autor, a sociedade medieval era, essencialmente, uma sociedade oral, em que adultos e crianças compartilhavam os mesmos espaços, os mesmos jogos e brincadeiras, os mesmos brinquedos e os mesmos contos de fada. Nesse contexto, o limite entre a infância e a idade adulta se perdia. As crianças tinham acesso a praticamente todas as formas de comportamento comum à cultura. Tão logo as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social. A linguagem de adultos e crianças também era a mesma. A ideia que se tinha, naquela época, era a de que a criança não passava de um adulto em tamanho reduzido, um adulto em miniatura.

Estudiosos da infância, como Sarmiento (2001); Heywood (2004); Kuhlmann (2007); Kramer (1995); Postmann (1999) comungam da ideia de que a concepção de infância, que permeia hoje a sociedade contemporânea, é um constructo social, novo resultado de um processo histórico. Hoje não é possível

desvincular os conceitos de criança e infância do âmbito social. Criança e infância são coletivos interconectados com seus contextos, com sua cultura, com sua história. Segundo Redin (2007, p. 7), "são vítimas e protagonistas de uma complexa teia de relações trágicas definidas por opções políticas e educacionais diferenciadas".

Infância e Escola

Como vimos anteriormente, o conceito de infância foi se construindo socialmente. À medida que esse conceito passa a existir, começa uma preocupação com a educação das crianças. Portanto, no conceito de infância está imbricado o papel das instituições voltadas para a educação das crianças.

Segundo Bujes (2001, p. 13), durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma competência unicamente familiar. Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ela e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência. Ainda no século XVII, o nível inicial de ensino da criança deveria, segundo Comênio, ser o colo da mãe e realizado dentro dos lares. No século XVIII, o conceito de *Tábula Rasa* permeava a sociedade. As crianças eram consideradas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta. Foi o pensamento revolucionário de Rousseau (1772-1778) que afirmou ser a criança um ser pensante, com ideias próprias.

As concepções rousseauianas permearam o pensamento de Pestalozzi (1746-1827), que adaptou o método do ensino da época ao nível do desenvolvimento dos alunos. Da mesma forma, seu discípulo Froebel (1782-1852) ampliou suas ideias e criou o "*Kindergarten*", uma espécie de jardim de infância que primava pela liberdade das crianças no processo de aprendizagem. Historicamente, a alteração do conceito de infância significou a alteração das instituições escolares; assim, ao final do século XIX, concomitante à alteração do sentimento de infância, as instituições escolares passaram a ampliar o atendimento às famílias, abarcando as camadas populares, modificando sua organização. Nesse período, também as instituições escolares começaram a separar a segunda infância da adolescência.

Não foram apenas as instituições escolares que sofreram modificações com o novo conceito de infância. No final do século XIX e início do século XX, os médicos e sanitaristas orientavam o atendimento à criança e instituições fora da família. Dois médicos contribuíram para a sistematização de atividades e o uso de materiais próprios para o trabalho com as crianças com necessidades especiais. Um deles foi Decroly (1871-1932), que se preocupou com o domínio de conteúdos pela criança, organizando-os ao redor de centros de interesses em vez de serem voltados para as disciplinas tradicionais. E a outra foi Maria Montessori (1879-1952), que propôs o uso de materiais pedagógicos apropriados como recursos educacionais e valorizou a criança em todos os seus aspectos, até em relação ao mobiliário escolar, que deveria ser adaptado ao seu tamanho.

Na Psicologia, estudiosos voltaram seu olhar para as crianças pequenas e buscaram novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das mesmas, como: Piaget (1896-1980), o qual investigou o desenvolvimento da inteligência e acabou criando uma teoria do desenvolvimento cognitivo, em que o indivíduo está em constante interação com o meio que o cerca e, nesse processo, vai reestruturando esquemas cada vez mais complexos. Vygotsky (1896-1934) atestou que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes. Wallon (1879-1962) destacou o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros.

Após a primeira Guerra Mundial, surgiu o Movimento da Escola Nova, que estava atrelado justamente à ideia de respeito à criança, fortalecendo concepções importantes, como a necessidade de construir uma escola que respeitasse suas peculiaridades, características e pensamento específicos. No contexto de pós-segunda Guerra Mundial, surgiu a preocupação com a situação social da infância e a ideia da criança como portadora de direitos. Em 1959, a ONU promulga, em decorrência da Declaração dos Direitos Humanos, a infância que permeia a contemporaneidade – a criança como sujeito de direitos.

Para Kramer (2006), as diferentes classes sociais possuem percepções dessemelhantes da criança. Isso distancia as crianças provenientes das camadas populares das demais crianças, na

medida em que as políticas educacionais geralmente tomam como padrão um comportamento médio e abstrato de desempenho, ignorando a realidade dessas crianças e concebendo-as como fora do padrão. Esse é um dos motivos que têm feito da Educação Infantil uma educação pautada em programas assistencialistas e compensatórios. Traçar uma trajetória da Educação Infantil permite captar o caráter político desse segmento, que difere segundo a classe social das crianças, a evolução dos níveis educacionais em cada país, as concepções sobre os processos de desenvolvimento infantil e sobre o papel da família, da comunidade, da instituição educacional.

A Infância e a Escola no Brasil

Conforme já foi afirmado anteriormente, a construção do conceito e de uma concepção de infância faz parte de um processo histórico e, como tal, não se dá ao mesmo tempo e nem da mesma maneira em todas as sociedades.

Nesse sentido, Sarmento (2007, p. 28-29) atenta para o fato de que:

[...] a distinção da infância da adultez, que a modernidade ocidental produziu, não corresponde a uma só ideia da infância, nem origina uma única norma da infância. Não apenas vários autores têm chamado a atenção para a diversidade das formas e modos de desenvolvimento das crianças, em função de sua pertença cultural – isto é, sustentam que a cultura molda a infância, por contraponto à ideia de uma natureza universal da infância, suposta a partir de estudos centrados no Ocidente – como a norma da infância ocidental e a evolução das concepções da infância não equivalem ao que ocorre noutras partes do mundo ou nas culturas não ocidentais. Porém, mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc.

Vale considerar que o caminho histórico do Brasil se dá de maneira muito diferente do da Europa, pois quando Cabral e sua esquadra aqui chegaram, há quase um século, já se vivia a modernidade na Europa. Além disso, faz-se

necessário registrar que o Brasil foi, por 322 anos, se considerarmos a Independência em 1822, Colônia de Portugal, e utilizou mão de obra escrava africana até 1888, o que delinearía pelo menos três concepções de infância completamente diferentes das que foram construídas na Europa. Essas concepções terão grandes divergências entre si, tendo em vista que fazem parte de universos culturais distantes: as crianças negras escravas que chegaram ao Brasil por imigração forçada, as crianças da elite branca europeia ou europeizada e as crianças indígenas.

Uma das primeiras e principais preocupações dos padres jesuítas da Companhia de Jesus foi a educação dos curumins. Os padres jesuítas acreditavam que as crianças indígenas pudessem construir uma “nova cristandade” na terra recém-descoberta. Os curumins aprendiam a ler e escrever ao mesmo tempo em que iam aprendendo a moral e a religião cristã.

As crianças escravas trazidas da África, quando sobreviviam da longa viagem transatlântica, que podia durar até 45 dias dentro de um navio negreiro apertado, em condições de higiene precárias, com água e comida racionadas, ao chegarem ao Brasil, conheciam um rito cruel de passagem para a vida adulta: “[...] o paulatino adestramento no mundo do trabalho e da obediência ao senhor” (GOES; FLORENTINO, 1999, p. 178). Esse era também o caminho percorrido pelos criolos, filhos de escravos nascidos no Brasil.

As crianças cativas, enquanto eram muito pequenas, viviam quase em “igualdade familiar” com as crianças brancas, comendo, bebendo e correndo juntas. Era comum que brancos e negros ocupassem os mesmos espaços, especialmente na primeira infância. Mas essa convivência conjunta de todos não colocava brancos e negros em condições de igualdade. Gilberto Freyre relata, em seu livro *Casa Grande Senzala*, as funções a que as crianças negras eram submetidas no seu contato “quase familiar” com os brancos. Eram judiadas como se fossem

[...] todo de pó de serra por dentro; de pó de serra e de pano como os Judas de sábado de aleluia e não de carne como os meninos brancos. [...] o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora [era] montar a cavalo em carneiros; mas na falta de carneiros, moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques

serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almanjarras, eram burros de liteiras e de cargas as mais pesadas. (FREYRE, 2006, p. 419-420)

A partir dos sete anos de idade, crianças brancas e negras separavam-se e iam seguir o seu destino. O “adestramento” dos pequenos cativos podia ser comparado ao trato da cana: eram “batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos” para que aprendessem a se adequar à vida escrava (GOES; FLORENTINO, 1999, p. 184). Entre os quatro e os onze anos, a criança ia, pouco a pouco, se inserindo ao triste dia a dia de seus pais, aprendendo um ofício, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações iguais às dos adultos.

Em se tratando de um país em que a mão de obra era essencialmente negra escrava, nunca é muito lembrar que as crianças cativas eram vistas pela sociedade como escravos adultos e produtivos em potencial. Era preciso que, desde cedo, essas crianças fossem acostumadas à dura vida de escravidão a que estavam destinadas a ter.

Muito diferente do cotidiano das crianças indígenas ou negras era a infância da elite branca no Brasil pré-republicano. As crianças brancas brasileiras eram muito acarinhadas e mimadas. As mães embalavam e cantavam para as crianças dormirem ou quando choravam. Além disso, quando estavam começando a falar, recebiam logo suas primeiras lições religiosas. Era de bom tom que as crianças pronunciassem primeiramente os nomes de Jesus e Maria.

Nas escolas jesuítas, a educação das crianças brancas mesclava jogos e brincadeiras coletivas com aulas de catecismo. A preocupação pedagógica tinha por objetivo transformá-las em adultos responsáveis. Nessas instituições de ensino, as crianças aprendiam a ler e a contar, além de terem acesso aos manuais de boas maneiras. O currículo centrava-se na consolidação do modelo cristão de vida, em dogmas e doutrinas da igreja católica, disciplina, música, memorização das rezas, procissões e aprendizagem de ofícios. A criança do colonizador era destinada também à aprendizagem da leitura e escrita. Na educação jesuítica brasileira, é possível observar o germen da educação infantil no Brasil.

No fim do século XIX, com o advento da República, as crianças passaram a ser vistas

como representantes do futuro da nação e, portanto, precisavam ser bem educadas, surgindo, assim, escolas especializadas. Monarcha (1997, p.119) afirma que:

Nesse momento histórico, representado como ano 1 da nova era, o discurso republicano, pleno de messianismo político, promove uma súbita valorização da criança, representando-a como herdeira da República, alegorizada esta na figura da mulher amorosa e abnegada. Para esse ponto de vista, cabe ao Estado exercer o papel de preceptor dos novos, subtraindo-os do âmbito do privado, familiar e afetivo e conduzindo-os para o âmbito do público. Em outras palavras, esse discurso convida os novos a herdarem o novo regime e a protagonizarem, no transcorrer de suas vidas, uma história fabular, cujo enredo deve ser a liberdade e o progresso.

É, portanto, nesse contexto histórico, que se encontra a gênese da preocupação com a educação escolar das crianças, especialmente como responsabilidade do Estado. As primeiras instituições escolares para atendimento infantil, as creches, vão surgindo no Brasil com um caráter assistencialista, cujo propósito era o de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam. Paschoal e Machado (2009, apud DIDONET, 2001, p. 13) enfatizam que, enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los em uma instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou, para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

Em 1908, foi instituída no Brasil a primeira creche para atender a população, que serviu para receber os filhos dos operários sem condições de pagar por uma instituição privada; nesse caso, poderiam frequentá-la crianças com até oito anos de idade. Vale ressaltar a diferenciação, historicamente construída, entre os termos creche e jardim de infância. Segundo Santos

(2009), o termo creche sempre esteve atrelado às instituições. Por sua vez, Santos (2009) afirma:

Uma diferenciação pertinente que vale ser ressaltada se refere aos termos creche e jardim de infância. A creche visava assistir a criança que ficava privada dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, tendo como principal objetivo evitar o abandono das mesmas por seus responsáveis. O jardim de infância pretendia exercer o papel de moralizador da cultura, transmitindo as crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica. (SANTOS, 2009, p. 537)

As instituições públicas destinadas às classes populares não possuíam a mesma finalidade das privadas, visto que a primeira tinha como objetivo alimentar, cuidar da segurança física e higiene das crianças, e a segunda, por sua vez, trazia uma concepção pedagógica que buscava o desenvolvimento e a educação das mesmas, preparando-as para o ensino regular.

Com a vinda dos europeus para o Brasil, houve um fortalecimento dos movimentos operários. Os trabalhadores passaram a reivindicar mais os seus direitos trabalhistas, e dentre esses direitos, estava a educação e o cuidado para com os seus filhos durante a jornada de trabalho. Devido ao desenvolvimento da industrialização e urbanização do País, a mulher conquista sua inserção no mercado de trabalho, provocando o aumento da demanda por instituições voltadas para o cuidado de crianças pequenas.

Para Kramer (1995), a educação pré-escolar no Brasil tem duas fases: Pré-1930 e Pós-1930. O primeiro período a autora divide em três fases. A primeira fase é a fase do descobrimento, até 1874, quando pouco se fazia em relação à educação pré-escolar, a criança e a infância. A segunda fase compreende o período de 1879 a 1889, quando começa a movimentação de pequenos grupos – a exemplo de pessoas da área de saúde – a se dedicarem ao atendimento de crianças, procurando reduzir a mortalidade infantil, tão grande na época, chegando a quase 50% das crianças que nasciam e morriam antes de completar os dois anos de idade.

A autora (2006) recupera a história da criança a partir dos relatos do médico Moncorvo Filho, um dos pioneiros a registrar e organizar a história da infância e da criança brasileira.

Moncorvo Filho descreve que os médicos valorizavam de forma diferente crianças filhas de escravos das filhas de senhores, a elite, havendo certo desinteresse por parte da administração pública pelo atendimento à criança. Este médico brasileiro juntava assistência infantil e criança à nação, defendendo o controle de todas as instituições relacionadas a proteger a infância, como incumbência do governo federal, que ia além de proteger a criança da miséria e da delinquência, também valorizá-la intrinsecamente. Moncorvo Filho publicou mais de 400 obras em defesa da infância, organizou vários serviços públicos nesta área e censurou o governo pelo descaso em relação à pobreza, apontando o impacto desta causa na vida das crianças, bem como no comprometimento do futuro da nação por causa da negligência. Porém, eram poucas as ações em prol da infância, da sua proteção. Havia alguns colégios de amparo a infância, onde o foco era a criança das classes menos favorecidas, como os Institutos de Menores Artífices em Minas Gerais e os Asilos de Meninos desvalidos no Rio de Janeiro.

A terceira fase compreende a época de 1889 até 1930, que se destaca pela fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, em 1889. Com o objetivo de atender as crianças menores de oito anos de idade, instituem-se leis para regular a vida e a saúde, bem como criar maternidades, serviços das amas de leite, assistência as crianças criminosas e trabalhadoras, defeituosas, pobres e doentes, creches e jardins de infância. No período da República, foram criadas pelo menos 15 creches, e 47, em 1924, entre várias capitais e algumas cidades brasileiras. Tratava-se de instituições que contavam com profissionais da área educacional e atendiam as crianças de 4 a 6 anos nos jardins-de-infância ou escolas maternais. Neste período, a criança era vista como o homem do amanhã, como a salvação da humanidade, porém, mesmo assim, ela era entendida como um sujeito a-histórico, ou seja, sem estar inserida no seu contexto histórico e social.

No segundo período Pós-1930, a criança é compreendida em suas necessidades básicas, e os reflexos políticos, sociais e econômicos são aprimorados. Contudo, as mudanças foram lentas e aconteceram mais no papel do que na prática. A criança precisava ser formada, estando ligada ao desenvolvimento da nação. Na década de 1940, foram criados jardins-de-infância em

Porto Alegre, nos moldes de Froebel, para atender crianças de 4 a 6 anos de idade. Em Teresina, foi criado oficialmente, em 1933, o primeiro jardim, chamado Lélia Avelino, para atender e desenvolver artisticamente as crianças de 4 a 6 anos de idade. Muitos órgãos foram criados para se responsabilizar pela formação das crianças. Em 1934, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em 1923, foi substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, mudando, em 1937, seu nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança – DNCr, dirigido pelo médico Olinto de Oliveira, o qual se ocupou de estabelecer normas para o funcionamento das creches, publicando livros e artigos.

No município de São Paulo surge uma nova instituição, o parque infantil, vinculado ao recém-criado Departamento de Cultura, que regulamenta e expande o parque infantil, recebendo neste espaço crianças de 3 e 4 a 6 anos e as de 7 a 12 anos de idade, fora do horário escolar. O parque infantil expande-se para outros estados brasileiros, como Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Em 1942, surge a Casa da Criança, projetada pelo DNCr, como uma instituição que reuniria em um só prédio todos os estabelecimentos de ensino, agrupando, assim, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura, um abrigo para os menores abandonados e um clube agrícola para ensinar o uso da terra. O DNCr não se preocupava apenas com as creches, mas com todo sistema educacional, bem como com a área da saúde.

Entre os órgãos criados encontra-se também o Ministério da Educação e da Saúde Pública, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP). Segundo Kramer (1984), estes programas estavam mais voltados à criança carente e serviam de escudos governamentais, pois usavam a infância como autopromoção. A autora enfatiza que “[...] num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância.” (1984, p. 59).

A Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, cujo objetivo principal era atender à criança carente, contava com o apoio

da Federação das Associações Comerciais e Confederação Nacional das Indústrias; com o final da guerra, auxiliou também no atendimento à maternidade e passou a ser mantida pela renda líquida da Loteria Esportiva Federal. Em 1966, assumiu o atendimento para a adolescência. A partir de 1974, foi transformada em Fundação e propôs o Projeto Casulo, atendendo crianças de zero a seis anos de idade. Este projeto proporcionava às mães tempo para trabalhar e contava com baixo custeamento.

Kramer (1984) aponta um dualismo que surge devido a políticas falhas no atendimento da criança na da educação pré-escolar. De um lado, a educação é compensatória, e, por outro lado, mesmo sendo compensatória, nada se faz. Ela peca por ser um espaço de compensar carências, servindo para prever problemas de carências nutricionais, afetivas e culturais e não por ser um espaço de aprendizagem. Erra também por não ser uma educação obrigatória, pois as instituições de educação infantil precisam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem, efetivamente, num direito de toda criança pequena. As leis referentes à educação pré-escolar, segundo a autora, ainda são muito falhas no Brasil.

As pré-escolas públicas não possuíam uma proposta pedagógica organizada; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão de obra, que constituía as pré-escolas, era muitas vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho.

Por sua vez, o governo centralizava a política financeiramente, com fragmentações institucionais, excluindo a participação popular das decisões na política, e fazia uso do clientelismo, estimulando as privatizações. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) da Educação Nacional dedica dois capítulos à pré-escola, entretanto, não resolve o problema; a reforma de ensino lei 5692/71 retrocede sobre o papel do Estado no atendimento da criança, na etapa da educação infantil, e procura passar o problema para a iniciativa privada, estimulando a ampliação das escolas particulares no atendimento à criança de zero a seis anos de idade. A partir da Constituição de 1988, a educação infantil é reconhecida legalmente como um direito da criança, opção da família e dever do Estado.

Assim, a partir dessa carta magna, ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm de respeitar os direitos das crianças, definidos no artigo 277 da Constituição Federal, que diz:

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

A lei 8.069, de 13 de junho de 1990, da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, afirma que a criança e o adolescente têm o direito à educação, saúde, moradia, família, entre outros, visando seu pleno desenvolvimento, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. De acordo com Rizzini (1997, p. 32):

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi considerado um avanço jurídico e social em relação à infância e à adolescência, por encarar a vida das crianças e jovens em sua plenitude (em seu direito à vida, à educação regular, à saúde, ao carinho familiar e à assistência social); o Estatuto legitimou a cidadania como um direito de crianças e a sua promoção como um dever do Estado e da sociedade. A prática, no entanto, ainda aponta para os preconceitos, para a marginalização e o descaso com a vida da maior parte das crianças e jovens do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, atendendo ao dispositivo constitucional, incorpora a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e comunidade, consolidando as políticas públicas, no que diz respeito à educação formal de crianças pequenas, e formalizando, também, a municipalização dessa etapa de ensino.

Com a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, Lei nº

11.274/2006, e com Emenda Constitucional nº 053/2006, a Educação Infantil passou a atender crianças de zero até cinco anos de idade. As diretrizes curriculares gerais para a educação básica, aprovadas em 7 de abril de 2010, orientam que “o antigo terceiro período da pré-escola, que correspondia ao atendimento da criança de cinco para seis anos, agora é o primeiro ano do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2006, p. 33).

Vale considerar que este panorama histórico, traçado a partir de referências bibliográficas e documentos legais, apontam que a Constituição de 1988 explicita que todas as crianças têm direito de frequentar a educação infantil, mas não o torna obrigatório. O não obrigatório é uma categoria restritiva porque impede os pais de conseguirem uma vaga para seus filhos e isenta o Estado de garantir a vaga, para a criança, na escola infantil pública.

Para finalizar, é necessário considerar que, a despeito de todas as dificuldades, a política educacional brasileira atual tem se movimentado na direção de democratizar o acesso à escola a todas as crianças brasileiras. O primeiro passo ocorreu com a inclusão obrigatória de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Outro ponto importante a ser considerado é que, até 2016, todas as crianças a partir de 4 anos terão direito à escola, o que se deu com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009:

Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

No entanto, faz-se necessário levar em consideração o que Kramer (2006, p. 810) afirma sobre essa ampliação da escolaridade obrigatória:

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino

fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Finalizando, ficamos com a indagação proposta por Henry Wallon (1989, p. 9), psicólogo da infância: “A criança não sabe senão viver a sua infância, conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?”

Referências

ARANHA, M. L. de. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Lei n. 8.069**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social, 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Metas e Objetivos para a Educação Infantil. Brasília, 2001.

_____. **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do

art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 2009.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra te quero. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Orgs). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre, ARTMED, 2001.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Circulo do Livro, 2006.

GOES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE (Org.). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

HEYWOOD, C. **Uma História Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984

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

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MONARCHA, C. Lourenço Filho e a Biblioteca da Educação. In: _____. **Lourenço Filho**: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

POSTMANN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REDIN, E. et al. (Org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RIZZINI, I. **O Século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás – BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária, 1997.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Difusão Européia, 1973.

SAVELI, E. de L.; SAMWAYS, A. M.

SANTOS, I. F. Narrativas: as falas da experiência - colaboração para a formação de professores no mundo lusófono. **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 4, n. 7, 2009. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2009.

SARMENTO, M. A globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolarização. In: GARCIA, R.L.; LEITE, A.F. (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

Recebido em: 03 de novembro de 2011.

Aceito em: 15 de dezembro de 2011.