

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO À CRIANÇA PEQUENA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A HISTORICAL PERSPECTIVE ABOUT ATTENDANCE SMALL CHILDREN ESTABLISHMENT IN BRAZIL: SOCIAL MOVEMENTS CONTRIBUTIONS

Franciele Clara Peloso*

Resumo

Este ensaio contextualiza a história das instituições de atendimento à infância na sociedade brasileira, com o intuito de compreender o caminho percorrido para que passassem a ser denominadas instituições de Educação Infantil. Busca a compreensão do caráter assistencialista apregoado a essas instituições e em que medida essa tendência foi sendo superada e substituída por uma tendência pedagógica. Assim, efetua algumas considerações sucintas sobre o surgimento da instituição escolar; aborda alguns aspectos da história brasileira que permitem clarificar que o surgimento da instituição de Educação Infantil é derivado de iniciativas assistencialistas e conclui que somente no final do século XX, no Brasil, é que as instituições de Educação Infantil são reconhecidas e legalizadas como instituições educativas, passando a compor a primeira etapa da Educação Básica, ação que teve forte influência dos Movimentos Sociais, entre eles o Movimento de Luta por Creches.

Palavras-chave: história da educação infantil, instituições escolares, educação infantil.

Abstract

This test contextualizes the history of children care institutions in brazilian society, in order to understand the path to be called Child Education institutions. Search the understanding supporting character proclaimed to this institutions and wich extent this trend was surpassed and replaced by a pedagogical tendency. So, makes some brief considerations about the appearance of the school institution; addresses some brazilian history aspects that allow clarify the emergence of the Child Education institution is derived from supporting initiatives and concludes that only in the end of the 20th century, in Brazil, is that the childhood education institutions are recognized and legalized as an educational institutions, composing the first stage of Basic Education, action that had a strong influence from Social Movements, between them the Daycare Struggle Movement.

Key words: Child education history, schools, child education.

INTRODUÇÃO

Este ensaio contextualiza a história das instituições de atendimento à infância na sociedade brasileira, com o intuito de compreender o caminho percorrido para que passassem a ser denominadas instituições de Educação Infantil.

Inicialmente, são efetuadas algumas considerações sucintas sobre o surgimento da instituição escolar. Isso é considerado pertinente, na medida em que permite compreender que as

crianças, menores de sete anos, passaram um longo período da história sem contar com uma instituição de atendimento específico. Tal fato nos remete para o estudo do atendimento à Infância no Brasil.

Assim, na sequência, são abordados alguns aspectos da história brasileira, que permitem clarificar que o surgimento da instituição de Educação Infantil é derivado de iniciativas assistencialistas, o que perdurou durante muito tempo; também são contextualizadas e evidenciadas as lutas da sociedade civil, através de Movimentos

* Aluna do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa–UEPG, bolsista da Capes.

Sociais, em prol do reconhecimento das creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado.

Conclui-se que, somente no final do século XX, no Brasil, é que as instituições de Educação Infantil são reconhecidas e legalizadas como instituições educativas, passando a compor a primeira etapa da Educação Básica, ação que teve forte influência dos Movimentos Populares, entre eles o Movimento de Luta por Creches.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SURGIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Por um longo período da história a Educação Formal - a Escola - não se fez presente. A Educação acontecia de maneira informal, essa prática perdurou por muitos anos. O surgimento da instituição escolar é um fato que marca a mudança de estrutura e pensamento social, pois a sua natureza e importância histórica são variantes, de acordo com a cultura e as necessidades socioeconômicas dos grupos e épocas em que esteve inserida (Aranha, 1996).

Por muito tempo a família foi responsável pela educação das crianças. Nas sociedades tribais ou primitivas não havia necessidade de se ter escolas, as crianças não eram diferenciadas dos adultos, viviam e compartilhavam das mesmas situações. A Educação era exercida e compartilhada pelos membros que constituíam as famílias, os quais eram educados para produzir para a sobrevivência. Porém, quando a produção dos bens ultrapassou as necessidades de consumo, fazendo surgir os excedentes, a estrutura social se alterou, acentuando as diferenças sociais e o saber, que em alguns povos era compartilhado por todos os membros da comunidade, tornou-se privilégio da classe dominante, ou seja, a classe que detinha os excedentes (ARANHA, 2002).

Nesse momento, para que o conhecimento acumulado fosse transmitido, surgiu a necessidade de 'inventar' a Escola, que tinha somente o papel de instruir e não o de educar¹.

Esse tipo de Educação prevaleceu durante a Antiguidade e a Idade Média. Ainda, nesse período,

não existia o chamado *sentimento da infância*², tão pouco a diferenciação de adultos e crianças. Aranha (1996) salienta que também nas escolas a diferenciação entre adultos e crianças não era feita e, que, dificilmente, os documentos medievais fazem referência à idade dos alunos, por ser considerada uma informação irrelevante para o contexto da época. O que se sabe é que os alunos mais 'novos' tinham em média dez anos e 'estudavam' junto com jovens, adultos e velhos interessados em instrução. Assim, a Escola exercia somente a função de instruir e não a de educar. A responsabilidade de educar era, basicamente, de três instituições: da família, da igreja e da comunidade.

A partir do Renascimento e da Idade Moderna a instituição escolar tornou-se um instrumento educacional de suma importância, isso porque a Escola é uma criação burguesa do século XVI, época em que surge o *sentimento da infância e da família* (ARIÈS, 1981). A criança passou a ser concebida não mais como um adulto em miniatura. Nesse contexto, os pais começaram a preocupar-se com a Educação das crianças e, a elas proporcionar um 'mundo' próprio. Foi necessário estabelecer regras e normas que comportassem a sociedade vigente, o que se caracterizava como disciplinamento. Esta concepção de indivíduo fez com que a criança se tornasse alvo do controle familiar, bem como, do meio ao qual estava inserida. Tudo isso fez com que a Escola passasse a ter, além do papel de instruir, o papel de educar.

"Por tudo isso, a sociedade criou escolas [...]. Assim, do ponto de vista dessas funções, aquilo que era dividido entre igreja, comunidade e família passou a ser transferido para uma outra instituição socialmente necessária". (RODRIGUES, 2000, p. 63).

Diante das novas necessidades sociais, foram criados colégios, de ordem religiosa, com o intuito de absorver a disponibilidade de tempo das crianças, as quais eram concentradas de acordo com a faixa etária e, também, eram separadas do convívio direto com os adultos. Esses colégios originaram o modelo de escola tradicional burguesa. Procuravam o tempo todo controlar os impulsos naturais das crianças, ensinando-lhes as condutas e

¹ Instruir entendido como o repasse do conhecimento acumulado, em um sentido pronto e acabado. Educar entendido como o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos sujeitos.

² As crianças eram apresentadas e representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos. Não tinham um tratamento diferenciado, nem um mundo próprio, não existia neste período, o chamado sentimento de infância (Peloso, 2007, p.4, Revista Espaço Pedagógico).

valores morais adequados à época. Podemos dizer que os interesses das crianças não foram levados em consideração nesse período (ARANHA, 1996).

No século XVIII, mesmo com o processo de individualização, os estudos sobre a infância entendiam a criança como uma folha em branco. Precisava ser preparada para a vida adulta, pois nesse momento uma criança ignorante e indisciplinada representava o fracasso do 'ser' enquanto adulto, pois ainda não se compreendia a infância como um tempo de vida específico.

Segundo Ghiraldelli no século XVIII:

A infância é vista como uma fase negativa, que deve ocorrer, sim, mas que deve passar. Deve terminar para dar espaço para o aparecimento do adulto enquanto antítese da criança. A infância, nessa acepção, é a época da rebeldia, e então a criança deve ser conduzida da heteronomia a autonomia por meio de regras exteriores, postas pelos adultos. (2006, p.18)

No referido período, denominado modernidade, foi marcante a necessidade de formação de um 'novo homem', que contemplasse as exigências da forma de organização social, a qual solicitava valores conservadoristas e morais. A sociedade passou a se organizar de acordo com o novo modelo e as crianças passaram a ser compreendidas como a possibilidade de formação deste 'novo homem'.

Esta concepção de sociedade implicou em transformações também no mundo do trabalho e nas relações de produção da vida material, tendo como consequência o surgimento das instituições de atendimento a infância efetivamente no século XIX (OLIVEIRA, 2005). As crianças começaram a ser entendidas como seres destinados à escola. Assim, a partir do século XX, a Escola foi entendida como o 'lugar da infância', ou seja, o lugar em que a infância deveria acontecer (GHIRALDELLI, 2002).

Feitas algumas considerações gerais sobre o surgimento da instituição escolar, trataremos em seguida, das instituições de Educação Infantil no contexto da sociedade brasileira.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

No Brasil, o atendimento à criança pequena teve seu início com a chegada dos jesuítas. A igreja trazia consigo modelos ideológicos de infância, que passavam pela disseminação de duas imagens: da

criança mística e da criança que imita Jesus. Esses modelos ideológicos ajudaram a alterar a maneira de como os adultos concebiam e acompanhavam a criança. (PRIORE, 1996). Por mais que se tratassem de modelos ideológicos, somados a atitudes cristãs européias, contribuíram para um novo olhar sobre a infância e para a valorização da criança.

Os jesuítas investiram na educação/catequização dos pequenos índios e dos filhos dos gentios que, juntamente, com os órfãos portugueses vindos da metrópole, formariam um exército de 'pequenos-Jesus' que sairiam a pregar e sacrificar-se para o adestramento espiritual e moral dos nativos, conseguindo assim atingir os pressupostos de salvação apregoados pela igreja. A instrução acontecia, nesse âmbito, de maneira informal e os conteúdos eram de ordem, unicamente, religiosa. Essa é uma postura que apresenta suas limitações, mas que na época ofereceu determinada contribuição. É válido ressaltar que essa educação era recebida e difundida pelos jesuítas.

Ghiraldelli (2006) aponta que a família ficou encarregada pelo ensino das primeiras letras. As que tinham melhores condições contratavam preceptores ou deixavam as crianças sob a proteção de um parente mais letrado. Os jesuítas investiram mais na Educação de jovens, basicamente instruídos, do que na Educação das crianças.

A educação escolar brasileira, no período colonial, teve três fases: 1) a de hegemonia dos jesuítas; 2) a das reformas do Marquês de Pombal, em especial a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e 3) do período em que Dom João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808 – 1821) (GHIRALDELLI, 2006). Compreende-se, de acordo com a história, que a instrução, nas três fases, pautou-se num ensino mais voltado para os jovens do que para as crianças. (ARANHA, 1996; ARANHA, 2002; GHIRALDELLI, 2006).

Até o início da República pouco se fazia no Brasil em prol da educação da criança, em especial da criança de zero a seis anos de idade. Não havia uma legislação que as amparasse, nem ao menos alternativas de atendimento educacional. Com isso, alguns grupos privados de médicos, sanitaristas e associações de damas beneficentes procuraram desenvolver projetos de atendimento à criança pequena, que pouco contribuía para a diminuição dos problemas relacionados à infância, como: guarda; higiene e alimentação. No entanto, serviam para sensibilizar a sociedade a respeito da urgência

de se atender as crianças, de modo específico às crianças das classes populares.

Frente às inúmeras mudanças sociais e políticas, o setor público, pressionado pelas classes populares, passou a pensar a importância do atendimento à criança pequena. As propostas, que foram desenvolvidas, eram basicamente de cunho assistencialista. Assim, na sequência vamos contextualizar e analisar como ocorreu o desenvolvimento das instituições de atendimento à infância e a importância das lutas organizadas pela sociedade civil em prol de uma Educação Infantil pública e de qualidade, como direito da criança.

O atendimento institucional da criança pequena, especialmente no Brasil, apresenta uma história pautada em distintas concepções sobre a sua finalidade social. Por um lado, a maioria dessas instituições nasceu com o objetivo de ‘assistir’ as crianças das classes populares (OLIVEIRA, 2002). Tal objetivo foi, por muitos anos, justificativa para que as instituições de atendimento à criança pequena existissem oferecendo um trabalho de baixo custo. Por outro lado, foram criadas instituições, de cunho propriamente educacional, para o atendimento das crianças das classes abastadas.

As instituições, que atendiam as crianças das classes populares, tinham aplicações orçamentárias insuficientes; escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação inadequada ou insuficiente; alta proporção de crianças sendo cuidadas por adultos; (BRASIL, 1998) e, ainda, ausência de legislação específica e normas básicas de funcionamento. Isso, de acordo com Haddad (2002), ocorreu devido à instituição de atendimento à criança atuar, desde a sua origem, num campo que não lhe era legítimo. Justificando a sua existência como um paliativo, não se organizando enquanto instituição permanente, que necessita de recursos e instrumentos próprios para se manter.

A Educação ofertada era prescrita por características assistencialistas. Visto que, constituía-se em uma instituição de atendimento somente para as crianças das classes populares, pois as verbas destinadas a esse fim eram de encargo governamental. Assim, a instituição de Educação Infantil atuou compensatoriamente, para sanar as faltas e as carências das famílias das classes populares. Haddad (2005) salienta que as creches foram, por muito tempo, concebidas como um ‘mal necessário’, como apenas um recurso a recorrer em casos de extrema necessidade, ocupando o lugar da ‘falta da família’. É importante salientar, que para

esse momento, essa era a forma de atendimento que poderia ser ofertada.

As primeiras instituições de atendimento às crianças surgiram com a criação de asilos, que acolhiam e cuidavam de crianças carentes, de maneira assistencialista e compensatória. Em decorrência dos asilos, foram criados parques infantis e escolas maternais. Essas entidades tidas como filantrópicas e assistenciais recebiam verbas, de baixo custo, por meio de programas emergenciais de massa. Muitas crianças freqüentavam essas instituições e as pessoas que as atendiam eram voluntárias; muitas delas, mães das crianças acolhidas na instituição.

No período colonial e imperialista do Brasil, as instituições de atendimento às crianças, como já citado, eram filantrópicas e assistencialistas, uma de suas principais características era o atendimento às crianças órfãs e muito pobres, o que dificultava o acesso de outras crianças de diferentes níveis sociais. Essa característica deixou ranços até 1920 e, somente a partir dessa década, outros horizontes começaram a ser vislumbrados, no que diz respeito à Educação Infantil, a qual passou a ser defendida como direito de todas as crianças.

Por volta de 1930, o Estado passou a buscar financiamento junto a órgãos privados, com o objetivo de criar uma ‘política’ de proteção à infância. Vários órgãos surgiram nesse período, entre eles: o Ministério da Saúde; o Ministério da Justiça e Negócios Interiores; a Previdência e a Assistência Social; Ministério da Educação e ainda outros de iniciativa privada, todos voltados à assistência infantil. O principal objetivo dessa época era combater a mortalidade infantil, por isso, as instituições de atendimento infantil preocupavam-se, basicamente, com a higiene e educação física das crianças. Creches, jardins de infância e pré-escolas começaram a ser organizados de maneira desordenada, numa perspectiva emergencial, com vistas a resolver todos os problemas da população infantil. É válido destacar que essas características apresentavam influências neoliberais.

Nas décadas de 1940 e 1950, as instituições de Educação Infantil, eram impregnadas por uma tendência médico-higienista, o objetivo era atender as crianças contemplando, na maioria das vezes, somente os seus aspectos físicos. Haddad (2002) afirma que por muito tempo as instituições de atendimento infantil serviram ao combate à pobreza e à mortalidade infantil. Compreende-se que, nesse momento, a referida instituição não tinha o intuito de oferecer Educação, mas de agir nos problemas

sociais emergentes, decorrentes da falta de assistência à família e em especial às crianças carentes.

O caráter médico-assistencialista, enfocando as suas ações para reduzir a morbimortalidade infantil, perdurou por muitos anos, até que na década de 1970, a legislação de 1971 (Lei 5692) dispôs que: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalentes” (OLIVEIRA, 2002). Mesmo com essa determinação da lei, a Educação Infantil não foi, de fato, assegurada e ampliada, o atendimento das crianças de zero a seis anos não era direito das crianças e dos pais trabalhadores, tão pouco um dever do Estado. Kramer (2003) menciona que a partir desse momento as políticas governamentais começaram, incipientemente, a ampliar o atendimento das crianças de zero a seis anos, no entanto, esse atendimento não era assegurado pela legislação, o que evidentemente, dificultou a expansão da Educação Infantil.

Ainda na década de 1970, nos Estados Unidos da América e na Europa surgem novas teorias, dispondo que as crianças das classes populares sofriam de “privação cultural”. Alguns conceitos como: carência, marginalização cultural e educação compensatória, passaram a ser discutidos. No entanto, esses conceitos foram utilizados sem que houvesse uma reflexão mais aprofundada sobre a estrutura dos problemas sociais, em especial os problemas da infância. (OLIVEIRA, 2002).

Diante disso, a Educação Infantil, também, no Brasil, passou a ser discutida em âmbito político. O qual passou a defender que o atendimento do então denominado, pré-escolar, deveria acontecer na esfera pública, entendendo que essa atitude seria um caminho para um trabalho remediativo com vistas a suprir a “privação cultural” dos desafortunados.

Denominou-se este atendimento de: “Educação Compensatória”. Foram elaboradas propostas de atendimentos para as creches e pré-escolas das classes populares. Tais propostas visavam à estimulação precoce, seguida de alfabetização. Mesmo com alguma preocupação em relação à Educação das crianças, ainda, o cunho assistencialista era marcante. A maior preocupação era oferecer um lugar de permanência para as crianças, não se importando se esse lugar propiciava a promoção da criança em aspectos físicos, cognitivos, emocionais, afetivos e sociais.

Nesse mesmo período ocorreu a entrada das mulheres da classe média no campo do trabalho. A

intensificação do processo de acumulação do capital, decorrente do início da década de 1970, seguido pelo crescente desfavorecimento econômico de grande parcela da população fez com que as mulheres comessem a atuar nos meios de produção para compensar a perda de poder aquisitivo da família como um todo (Haddad, 2002). Ainda, essa mesma década, no Brasil, é caracterizada por um processo de abertura política, tolhido por muito tempo em função do período da ditadura militar.

Essa abertura possibilitou o desabrochar de inúmeros Movimentos Sociais, entre eles o Movimento Feminista, que ganhou força significativa a partir de 1975 quando a ONU decretou esse, como sendo o Ano Internacional da Mulher e estimulou a organização de núcleos feministas no país. É importante destacar que nesse período as reivindicações por creches, assim como as lutas contra a carestia, a violência, dentre outros, já estavam presentes nos atos públicos feministas. A presença da “articulação feminista” colaborou para que a reivindicação por creches ganhasse outro enfoque, que fosse entendida como um direito das mulheres trabalhadoras, além de contribuir para que houvesse um suporte organizativo no movimento implicando orientação ideológica mais nítida, no sentido de exigir a participação do Estado na criação de redes públicas de creches (Rosemberg, 1984).

O fato da entrada das mulheres da classe média no campo do trabalho fez com que aumentasse significativamente o número de creches e pré-escolas particulares. Além dos cuidados físicos, esse segmento social se preocupava, também, com o desenvolvimento intelectual das crianças. Com tudo isso, novos valores apregoavam as instituições, tais como: a preservação de um padrão educativo que correspondesse aos aspectos físicos, afetivos, emocionais, sociais e cognitivos da criança pequena.

No entanto, o fato, de as reivindicações partirem das classes populares, facilitou o processo de legitimação das instituições por parte do Estado, que foram reconhecidas pela sua função de guarda e assistência às crianças pobres. O critério de seleção passou a ser a renda familiar (de zero a três salários mínimos). Isso fez com que as crianças que freqüentavam essas instituições fossem caracterizadas e escolhidas pelos mais baixos níveis de pobreza prevalecendo, assim, o caráter assistencialista (Haddad, 2002).

Dessa forma, no final da década de 1970, as famílias que necessitavam que a mulher trabalhasse, intensificaram a reivindicação por creches, afirmando e lutando com maior intensidade para que as creches fossem delegadas como direito dos trabalhadores e como dever do Estado. Dessa forma, em 1979, em ocasião do I Congresso da Mulher Paulista o movimento se oficializa como Movimento de Luta por Creche e traz a proposta da criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo Estado, que tivesse a participação da comunidade na orientação e na escolha dos funcionários. Tal reivindicação, no município de São Paulo, partiu da iniciativa de mulheres, moradoras da periferia, em sua maioria, donas de casa e empregadas domésticas que se organizavam nos bairros, através de clubes de mães, juntamente a essas mulheres foram se unindo operárias, grupos feministas e intelectuais que passam a dar maior solidez ao Movimento (Haddad, 2002). Nesse contexto, o poder público foi obrigado a atender as reivindicações e aumentou o número de creches mantidas pelo governo.

Surgem, também, nesse mesmo momento, as creches comunitárias. Na maioria das vezes, desvinculadas do apoio governamental e mantidas pelos próprios usuários. Essas instituições comunitárias concretizaram um trabalho de fortalecimento no âmbito pedagógico, no que concerne ao avanço de uma prática coletiva de resgate da cultura da comunidade atendida.

Por um lado, o atendimento das crianças das classes médias ficou sob o encargo das instituições de Educação Infantil, que além de atendê-las no sentido de cuidar da sua integridade física, psíquica e moral preocupavam-se com a sua cognição. Por outro lado, o atendimento das crianças das classes populares continuou sendo realizado pelos “parques infantis” e a prática norteadora era somente assistencialista.

A partir da postura tomada pela camada média da população, o discurso no atendimento do pré-escolar começou a ser difundido como de cunho educativo, com o objetivo de promover a aprendizagem. As classes populares se interessaram por essa proposta. Começaram a surgir diversas pesquisas na área da Educação e, também, da psicologia sobre a importância dos primeiros anos de vida (OLIVEIRA, 2002). A partir daí, novas posturas foram adotadas na rotina de trabalho exercida nas escolas infantis. As atividades começaram a adotar um caráter pedagógico no sentido de serem orientadas e sistematizadas.

Entretanto, o discurso assistencialista ainda se fazia presente.

No entanto, a abordagem pedagógica, nas demais instituições de atendimento à criança, começou a ser questionada pelos técnicos e professores somente no início da década de 1980. É importante destacar que antes mesmo dos técnicos e professores se engajarem nessa luta, os Movimentos Populares, em especial o Movimento Feminista, desde os anos de 1970, ao lado da luta contra a ditadura militar, já erguiam as bandeiras e reclamavam por creches públicas e de qualidade. Certamente as primeiras manifestações não apresentavam clareza suficiente sobre os direitos de as crianças pequenas serem educadas também fora da família, idéia que começou a ser disseminada nos anos de 1980, uma vez que as creches eram reivindicadas paralelamente aos direitos da mulher trabalhadora. A falta de clareza consistia em afirmar o caráter assistencialista das instituições, pois o enfoque maior do movimento eram as mães, o que fazia das creches instituições filantrópicas e as poucas iniciativas públicas destinadas às crianças pequenas estarem subordinadas as Secretarias da Promoção Social ou da Assistência Social. Quanto às pré-escolas pode-se dizer que sofreram o mesmo impacto, mesmo estando alocadas nas Secretarias de Educação eram voltadas para a alfabetização e o modelo escolar (Faria, 2002).

Em 1985, com o término do período militar, novas políticas de atendimento às creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Esse período passa a ser marcado por um grande questionamento, agora de ordem política, feito por educadores. Os educadores questionavam acerca da possibilidade de o trabalho realizado nas creches servir de base para movimentos de luta contra desigualdades sociais. Foi preciso que se retomassem as discussões a respeito das funções das creches e pré-escolas e a elaboração de novas programações pedagógicas que rompessem com as abordagens assistencialistas/compensatórias, ressaltando uma função de cunho pedagógico-educativo que objetivasse o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças.

Ainda na década de 1980 as questões relacionadas às instituições de atendimento à infância significaram um progresso para o País. A busca pela democratização das creches e das escolas públicas como direito de todas as crianças, independente da classe social, e dever do estado, defendida por vários segmentos da sociedade, entre eles grupos ligados aos

Movimentos Sociais, representantes de conselhos da condição feminina, a comunidade acadêmica, bem como profissionais que atuavam nos programas pré-escolares, resultou na implantação das principais reivindicações na Carta Constitucional de 1988. Entre os mais importantes artigos está o que determina como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (artigo 208, inciso IV); e o que inclui como um direito de trabalhadores homens e mulheres, no campo e na cidade, “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas” (artigo 7, inciso XXV) (Haddad, 2002).

Oliveira (2005) atribui o fato do reconhecimento da criança como um sujeito de direitos como o “carro-chefe” de toda a mudança legal, isso porque a mesma Constituição, ainda garantiu que 50% da aplicação obrigatória fosse destinada para os programas de alfabetização que atendiam crianças com idade inferior ao ensino obrigatório. Com isso, o número de pré-escolas aumentou e os profissionais que atuavam nessas instituições começaram a procurar formação adequada. Essas novas conquistas caracterizaram, pela primeira vez, uma referência legal dos direitos específicos da criança que não circunscritos à família. Também, pela primeira vez, o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade foi definido como um direito à Educação e dever do Estado (Haddad, 2002).

No início da década de 90 foi promulgado o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, esse documento concretizou os avanços da Constituição de 1988. Na mesma época uma nova LDB começou a ser pensada, impulsionando diferentes setores educacionais, em particular, as universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não-governamentais, à defesa de um novo ‘modelo’ de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002).

Dessa maneira, em dezembro de 1996, foi promulgada a nova LDB – Lei nº 9394/96, que estabelece a Educação Infantil como parte integrante e etapa inicial da Educação Básica. Esta é uma conquista tida como histórica, as creches foram reconhecidas e legalizadas como instituições educativas.

A Educação Infantil, como parte integrante e etapa inicial da Educação Básica, apresentou uma nova possibilidade ao avanço de propostas de reconhecimento das necessidades específicas das crianças, nos seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, afetivos e sociais, nos programas destinados à faixa etária de zero a seis anos de idade.

Oliveira (2005) diz que é decorrente da valorização da criança e da inserção da Educação Infantil na Educação Básica que se estabeleceu na LDB a exigência de formação adequada de professores, não limitando, em especial nas creches, a experiência profissional apenas com a guarda e o cuidado das crianças. Salienta ainda, que a formação dos profissionais não foi considerada historicamente, limitando os profissionais a experiências assistencialistas.

Haddad também cita a importância de alguns dos avanços proporcionados pela lei:

Primeiro porque representa um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante nos programas destinados à essa faixa etária. Segundo, porque cria a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para a implementação e desenvolvimento de programas de creche e pré-escolas no Brasil. Terceiro, porque corresponde a um princípio que vem sendo defendido por áreas ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através da creche ou pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas. (2002, p.32)

O excerto acima nos permite afirmar e validar a importância da luta da sociedade civil organizada, de modo a perceber os ganhos significativos que o Movimento de Luta por Creches oportunizou para a sociedade, independente da classe social, em especial aos sistemas de ensino que, certamente, se beneficiaram com a nova prerrogativa legal, a qual dispôs que em três anos, todas as instituições de Educação Infantil deveriam estar integradas ao sistema de ensino, passando a compor a primeira Etapa da Educação Básica. No entanto, Craidy (2005) afirma que o que foi definido pela lei, ainda não foi implantado e, que poucos são os estados e municípios que realizaram a integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino.

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional formulado pelo MEC – Ministério da Educação e da Cultura e apoiado nas Diretrizes Nacionais de Educação, que tinha por objetivo se fazer material norteador para as práticas

pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil.

A mais recente mudança na Educação Infantil data de 2005, quando o Governo lança uma lei, que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos. O dispositivo legal que estabeleceu tal modificação foi o Projeto de Lei nº 144/2005, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006. Dispôs que as crianças de seis anos devem estar legalmente matriculadas no Ensino Fundamental, visto que a Educação Infantil é, obrigatoriamente, ofertada pelo Governo, mas não se constitui como etapa obrigatória da Educação Básica.

Esse projeto do Governo visa garantir o acesso e a permanência das crianças na Escola. A medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Assim, a Educação Infantil passa a atender as crianças de zero a cinco anos. Por este motivo, essa nova lei causará impactos na Educação infantil, que vive um grande embate que consiste em clarificar qual é a sua finalidade no contexto social e educacional brasileiro. Impactos, como por exemplo, a programação pedagógica do Ensino Fundamental e a relação com o trabalho desenvolvido com as crianças de cinco anos na pré-escola (CAMPOS, 2005). Porém, os impactos dessa lei não serão aqui discutidos por fugirem ao escopo deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou contextualizar a história das instituições de Educação Infantil na sociedade brasileira. Para tanto, tratou, de maneira sucinta, algumas questões relacionadas ao caminho percorrido historicamente pelas instituições escolares. Abordou aspectos relacionados ao início do atendimento à criança pequena no Brasil; e, ainda, do surgimento à legalização da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, enfatizando a importância dos Movimentos Sociais, em especial o Movimento de Luta por Creches.

Alguns autores (Campos, 2005; Craidy, 2005; Rosenberg, 2005 e outros) salientam que a Educação Infantil é marcada por uma distância entre a legislação e a realidade, o que é garantido por lei, na maioria das vezes, não se concretiza nas instituições de Educação Infantil, ora pela falta de recursos ao que concerne aos aspectos de infraestrutura, formação de professores, disponibilização de verbas, entre outros, ora pela falta de compreensão acerca dos objetivos propostos para a

Educação Infantil, provenientes do descompasso entre assistência e educação.

A análise da história das instituições de Educação Infantil deixa transparecer a caminhada da sociedade brasileira, para o reconhecimento dessas instituições, no sentido do reconhecimento de sua especificidade e importância, atestado, inclusive, na legislação; no reconhecimento da criança como cidadã de direito e da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica (Constituição de 1988 e LDB 9394/96). Essas iniciativas permitiram à Educação Infantil a passagem de um atendimento clandestino, de improvisado, para um atendimento educativo formalizado.

Sabemos que a Educação Infantil muito ainda tem a caminhar, que existem diferenças negativas de atendimento às crianças nas diferentes classes sociais, ou seja, a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil varia de acordo com a classe social, da opção e formação dos profissionais da área, da concepção de infância assumida, entre outros. (OLIVEIRA, 2005).

Outro ponto que merece destaque, mesmo que tratado sucintamente nesse ensaio, diz respeito à concepção de infância e de criança assumidas em diferentes momentos históricos, tal fato caracteriza o 'modelo' de Educação Infantil presente em cada época. Podemos dizer que foi a partir do reconhecimento da criança como um indivíduo social, inserida dentro da coletividade, em que a família demonstrava preocupação e interesse pela sua saúde e Educação, que surgiram as instituições de atendimento à infância, mais especificamente as instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos, hoje Educação Infantil.

O exame da história da educação infantil tem evidenciado que a ideia de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos debatidos a cada momento, constituem um importante mediador das práticas educacionais em relação às crianças de 0 a 6 anos de idade. Práticas educativas e concepções acerca da educação da criança pequena em creches e pré-escolas foram sendo modificadas a partir de situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis enquanto parte de

políticas públicas historicamente elaboradas. (OLIVEIRA, 2005, P. 79).

A citação anterior nos permite encerrar este ensaio afirmando que, refletir sobre o lugar das instituições de Educação Infantil é importante na medida em que torna possível olhar para as transformações que têm ocorrido, não só no sistema educacional, mas no papel das famílias, da economia, do Estado, das políticas públicas, entre outras mudanças ocorridas na sociedade e no sistema econômico contemporâneos.

Vale ressaltar que em 2008, o que conhecemos por instituição de Educação Infantil, que prima e contempla a Educação e os direitos das crianças, é fruto das reivindicações da sociedade civil, que se viu obrigada, frente aos desajustes sociais, a lutar por melhores condições de sobrevivência, de dignidade e, que demonstrou a força e voz ativa que a sociedade organizada pode ter junto a implantação e implementação de ações e políticas públicas. Outrossim, é necessário compreender que, por mais que tenham ocorrido avanços na área da Educação Infantil, esta, ainda, se encontra vulnerável, pois a busca pela sua identidade não cessou, o que fica claro quando afirmamos que a meta legal, para esta modalidade de ensino, em muitos lugares do país, ainda não se concretizou.

Em rigor, tem-se conhecimento da abrangência da contextualização efetuada. Não tivemos a pretensão de, com esse ensaio, esgotar ou abordar todas as perspectivas históricas existentes sobre a instituição de Educação Infantil, bem como sobre as contribuições dos movimentos sociais para essa área. Quisemos, sim, contribuir para que propostas de estudos colaborativos surjam e se concretizem na construção dos conhecimentos acadêmicos e no debate, em especial, na área da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.L. **Filosofia da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M.L. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol I.
- CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 79-82.
- CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-61.
- FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil**. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.
- GHIRALDELLI, P.J. (org). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GHIRALDELLI, P.J. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.
- HADDAD, L. **A creche em busca de Identidade**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 91-96.
- KRAMER, S. (org). **Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- OLIVEIRA, M.S. (org). **Fundamentos Filosóficos da educação infantil**. Maringá: EDUEM, 2005.
- OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil, avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-42.
- OLIVEIRA, Z. de M. R de. Creches no Sistema de Ensino. In: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 79-82.
- OLIVEIRA, Z. de M. R de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRIORE, M. del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: PRIORE, M. del (org). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 63-78.
- ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC/DPE, v. 51, p. 73-79, 1984.

Recebido: 05/04/2009

Aceito: 20/08/2009

Endereço para correspondência: Franciele Clara Peloso. Rua Padre João Antônio, 795, Jardim Carvalho, CEP 84015-360, Ponta Grossa-PR. E-mail: franciele_clara@yahoo.com.br