

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO INFANTIL**BRAZILIAN EDUCATION: HISTORIC IMPLICATIONS ON PUBLIC POLICIES AND CHILD EDUCATION**Fabiana David Carles¹Erica Nogueira da Silva²Luciana de Vasconcelos Holanda³

30

Resumo: Este artigo tem o propósito de identificar, reunir e refletir analiticamente as políticas públicas e a educação inclusiva. Com esse pensamento, buscou-se expressar nessa discussão a influência das políticas públicas nas políticas educacionais, colocando em evidência as mudanças que tais políticas trazem para a educação, principalmente, para melhorar a educação inclusiva no país, que tem como consequência a ampliação e qualidade do ensino. A partir da análise de documentos e estudo de referenciais teóricos, se investigou ainda os enfoques das políticas educacionais nas últimas décadas. Como resultados parciais deste estudo bibliográfico destacam-se a importância fundamental do resgate histórico da educação inclusiva e as lutas em prol de reconhecimento e respeito como forma essencial de lutar pelos direitos. Dessa forma, conclui-se assim, que a partir do conhecimento da legislação e o reconhecimento, gestores e professores possam exigir mudanças nas escolas a fim de atender as necessidades dos alunos especiais.

Palavras-Chave: Políticas públicas; Lei de diretrizes e bases da educação nacional; Educação inclusiva.

¹ Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2019). É Professora do Magistério Superior, área de Direito, em regime de Dedicção Exclusiva, pertencente ao Quadro Permanente de Pessoal Docente, do Campus de Cruzeiro do Sul da Universidade Federal do Acre - UFAC (2017). Atua como coordenadora do curso de Direito, campus Floresta, desde 2020. Professora permanente do Programa de Pós-graduação de Ensino em Humanidades e Linguagens (Ppehl). Avaliadora de curso de graduação em Direito junto ao MEC desde 2021. E-mail: fabi.carles@gmail.com.

² Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (2021). Especialização em Tecnologia da Informação e Comunicação pela UFAC, (2015). Licenciada em Ciências Biológicas pela UFAC, (2013). Curso Técnico em Análises Clínicas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC (2019). Tem experiência na área da educação, trabalha como docente desde o ano de 2013, com vínculo pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes, (SEE/AC), atualmente é docente na Escola de Ensino Médio Integral Craveiro Costa, com a disciplina de Biologia. Atuou como supervisora do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), pela UFAC no período de 04/2015 a 02/2018, com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente é preceptora do programa Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Acre. E-mail: ericaintegralcc@gmail.com.

³ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (2021). Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade Euclides da Cunha (2018). Licenciada em Letras/Inglês pela UFAC (2003). Tem experiência na área da educação, trabalha como docente desde o ano de 1992, com vínculo pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC/AM), atua como docente, desde 2012 na EEP José Elnó Ferreira de Souza, com as disciplinas de Língua Inglesa, Sociologia e Artes. E-mail: lu_celos@hotmail.com.

Abstract: The purpose of this article is to identify, gather and reflect analytically on public policies and inclusive education. With this thought, it was sought to express in this discussion the influence of public policies on educational policies, highlighting the changes that such policies bring to education, especially to improve inclusive education in the country, which has as a consequence the expansion and quality of education. Based on the analysis of documents and the study of theoretical references, the focus of educational policies in recent decades was also investigated. As partial results of this bibliographical study, we highlight the fundamental importance of the historical background of inclusive education and the struggles for recognition and respect as an essential way to fight for rights. Thus, it is concluded that from the knowledge of legislation and recognition, managers and teachers can demand changes in schools in order to meet the needs of special students.

Keywords: Public policies; Law of directives and bases of national education; Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) destaca, em seu capítulo III, a educação, a cultura e o desporto, em seu art. 205. Diz que a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 208, estipula a efetivação do dever do estado com a educação na garantia de atendimento em creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, promulgado em 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), garante atendimento em creches e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), constitui a educação infantil como etapa da educação básica.

Atualmente a educação infantil da forma como está proposta e estruturada, garantindo os direitos necessários para o melhor desenvolvimento educacional de uma criança é fruto de uma histórica construção baseada em leis e estatutos que foram criados para assegurar uma trajetória escolar saudável e eficaz.

Diante disso, é importante fazer uma reflexão sobre a história da educação no Brasil com enfoque na educação infantil, possibilitando verificar as mudanças que ocorreram no decorrer do tempo a partir de um processo de análise comparativa da

época em que o país sequer possuía educação formalizada e legislação específica, até os dias atuais. “[...] pensar a criança e sua educação historicamente exige o esforço de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural de sua criação” (SILVA, 2007, p.123).

Apoiado pela tecnologia e industrialização dos países Europeus e as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas neles, os quais buscam um ideário de civilização e humanização construídas principalmente pelas mãos dos jovens trabalhadores e crianças nas grandes indústrias, os países buscaram dar mais atenção para essa fase da vida humana, incentivando a implementação de escolas e institutos especializados para atender essas novas demandas que estavam surgindo. Como destaca Kuhlmann Jr. (2010, p. 60): “[...] o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior”. O que deixa claro nas palavras do autor é a preocupação não com a infância propriamente dita, mas com a qualidade do trabalho e serviços que eles desenvolviam nas fábricas e indústrias.

No âmbito da educação dos jovens e adultos o foco passou-se a ser privilegiar as instituições para a infância, como o jardim de infância, a creche, ambulatorios etc. Segundo o autor Kuhlmann Jr. (2010, p. 60):

Deixava-se de lado a prescrição de dar a conhecer a verdade e se defendia uma educação mais moral e profissional do que intelectual, visando mais à atuação sobre cada educando individualmente, do que sobre a coletividade. Via-se os homens de ciência como os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo ao nacionalismo.

Conforme o quadro acima o que fica claro é que a educação infantil tinha metodologia própria e uma finalidade específica que era simplesmente preparar a população para obedecer e fazer um bom trabalho, visto que a educação era pautada em uma perspectiva de controle social do conhecimento que objetivava atender os interesses da nação.

No entanto, mesmo diante dessa realidade pouco alegre para as instituições educacionais iam se configurando durante a segunda metade do século XIX,

compondo-se da creche e do jardim de infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades. Diante disso, o autor mostra que:

[...] ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa de universalização do ensino – que promoveria a educação moral para todas as classes – como instrumento de cidadania e do fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial (KUHLMANN JR, 2010, p. 165).

No Brasil, por exemplo, com a proliferação das ideias pedagógicas modernas advindas dos países que se denominavam de primeiro mundo, começam a ser implementadas a partir do século XIX a meados do século XX. Esse processo fez com que muitos intelectuais, médicos, juristas e principalmente religiosos voltassem seu olhar à educação infantil mais para uma visão assistencialista do que propriamente um direito que cada ser humano necessita. O que deixa claro que a preocupação dessas pessoas era mais com as crianças pobres e necessitadas que precisam se humanizar e se reintegrar à sociedade de forma saudável. Com o ideal de modernizar o país nos moldes europeus, a infância foi vista como um dos principais focos de atenção:

A infância, em dado momento histórico, revela-se como um problema social, cuja solução parecia fundamental para o país. O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação (PIETROBON, 2008, p.291).

A intenção de proteger a infância impulsionou a criação de várias associações e instituições para atendê-la nos mais diversos aspectos como, saúde e sobrevivência, direitos sociais e educação. Anteriormente a este processo, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender as crianças das classes menos favorecidas. A não participação do estado na implantação e funcionamento inicial das instituições de atendimento infantil permite, por um longo período, que este seja realizado por entidades de natureza filantrópica e religiosa.

Sob esta preocupação, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as características históricas da educação brasileira, ensino infantil e políticas

educacionais e por último e não menos importante a LDB e o ensino infantil. Acreditamos que tematizar sobre esses assuntos são de suma importância para melhorar o entendimento dos educadores e professores que trabalham na área e com isso, possam, mudar sua prática educativa nas salas de aulas e refletir sobre as propostas pedagógicas que são usadas nas escolas.

2 ESCLARECIMENTO HISTÓRICO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

34

Para entender a formulação de políticas públicas e como elas são geradas em projetos sociais é importante compreender o seu histórico no decorrer dos séculos. Assim, a ideia de políticas públicas se torna algo muito complexo, pois não há uma teoria completa e definida sobre o tema, mas sim vários conceitos que formam o que pode ser traduzido como políticas públicas.

As políticas públicas estão diretamente associadas ao estado. Contudo, há outros atores que agem na construção delas, tanto de cunho privado como público. As políticas públicas são então discutidas e estudadas enquanto um sistema que recebe impulsos dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, principalmente (ONG's), e que, por sua vez, influenciam diretamente em seus resultados. Dessa maneira, Kaplan e Harold Laswell (1979) afirmam que políticas públicas são programas que projetam objetivos, valores e práticas.

Por isso, as políticas públicas ocorrem quando as autoridades modificam a realidade, constroem novas interpretações do real, definem modelos e normas daquela ação. Nesse sentido, Teixeira (2002, p. 2) afirma que políticas públicas são:

[...]diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado [...] São, nesse caso, explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento), orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas.

Diante do exposto, percebe-se que esta visão está fundamentada no pressuposto de que o estado pode e deve ser o agente gerador de oportunidades

como também implementar programas de regulamentação e preservação do interesse público pelas políticas de bem comum, ou seja, são ações e programas desenvolvidos pelo estado, para garantir e colocar em prática os direitos dos cidadãos previstos na Constituição Federal e em outras leis.

Por exemplo, trazer o bem comum através da educação, saúde, segurança pública, assistência aos idosos, juventude, crianças, mulheres e outras tantas áreas que precisam de ajuda. Com isso, é possível perceber que a formulação de políticas públicas irá se converter em projetos, planos e programas que ajudam a população que sofre com desigualdades. No entanto, não basta apenas fazer, o estado deve acompanhar e gerenciar com análise constante, visto que, o desenho e execução das políticas públicas sofrem transformações que devem ser adequadas às compreensões científicas e sociais.

Dessa forma, podemos entender como políticas públicas a discussão e prática de ações relacionadas ao conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas como políticas; isto é, o campo de construção e atuação de decisões políticas. Apontar a política pública como uma diretriz de enfrentamento de um problema, nem sempre transforma uma questão em um problema. Para que isso ocorra é necessária uma conjunção de fatores, injustiça social, preconceitos, exclusão entre outras. As construções sociais em torno de um tema ou assunto poderão, necessariamente, pautar a entrada da discussão na agenda pública.

Um exemplo claro do que estamos falando são os programas de assistência às pessoas com deficiência auditivas que são amparados por leis, decretos e programas exigindo uma educação de qualidade, mas que no campo real está longe de se concretizar essas exigências. Os decretos, as leis são exemplos claros da intervenção do estado na sociedade buscando amenizar as desigualdades que existem junto dessas pessoas. Em colaboração a essa intervenção que o estado faz em prol dos mais necessitados podemos perceber na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB – sob Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro, que reconhece o “direito à educação para todos e propõe que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos”.

Em um âmbito mais particular o Decreto Federal nº 5.626/05, datado de 22

de dezembro, reitera que:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Diante dessa realidade, podemos perceber que as discussões a respeito da educação para os surdos estão relacionadas principalmente à falta de capacidade do Estado de gerir com qualidade todas as ações sociais. A abordagem é utilizada em larga escala por uma variedade de autores por atribuir caráter público às ações; o que geraria a forma de envolvimento no enfrentamento das questões pertinentes à sociedade. O aspecto amplo de fenômenos sociais aos quais o estado se refere são possíveis oportunidades de apropriação de bens públicos em benefícios dessas pessoas.

É possível visualizar uma política em níveis e cada nível possui não só um grau de entendimento, mas um grau de reorganização constante das práticas. Isso significa que os recursos e programas tentam demonstrar que não basta que o problema seja socialmente relevante, é preciso que seja alçado a uma categoria de alcance dos objetivos propostos; isto é, o problema social nem sempre alcança o status de política pública, daí a necessidade de que todos lutem para que se torne prioridade do estado essas políticas em benefícios dos necessitados. Nesse contexto, Godoi afirma dizendo “e isso somente será possível, se os profissionais que são responsáveis pela execução das políticas públicas, forem pessoas qualificadas e determinadas a mudar esse conceito que a sociedade tem em relação às pessoas que estão envolvidas nas questões sociais existentes” (GODOI, 2009, p.345).

Para que isso ocorra é preciso o entendimento de que a situação atual possa entrar na agenda, mesmo que não se tenha as condições necessárias para sua aplicação. Estes procedimentos se tornam regras básicas em prol de um aperfeiçoamento da capacidade de competir do ser humano, e com isso contribuir para o crescimento pessoal, visando o bem comum, ou seja, a eficácia do trabalho junto aos indivíduos que necessitam dessa intervenção. Dessa maneira, os

movimentos sociais ainda são os principais agentes no engajamento das lutas que norteiam as classes menos favorecidas.

3 CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história e o surgimento da educação infantil no Brasil não diferenciam da educação dos países Europeus, sendo uma espécie de cópia mau desenvolvida que foi implantada em nosso país. A educação infantil no Brasil foi uma realidade somente destinada a crianças burguesas, ou por outro lado, para salvar os moribundos que viviam sem dignidade e sem esperança de futuro digno. Nessa perspectiva, Comenius complementa que “a infância é a primavera da vida, durante a qual não deve descurar-se a ocasião de preparar o pequeno campo do espírito” (COMENIUS, 1971, p. 199). Se por um lado a infância é o tempo propício para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, por outro lado, por muito tempo não houve essa preocupação com o seu ensino e muito menos com o seu aprendizado.

No Brasil, por exemplo, a história do Jardim de Infância, inicia-se por meados de 1875, ocasião em que Joaquim Menezes Vieira e sua esposa, D. Carlota, inauguram uma instituição com o objetivo de atender crianças entre 5 e 7 anos. Esta instituição por sua vez foi identificada como jardim de infância, já que se justificava como necessária para o desenvolvimento intelectual ou fase preparatória para o primário, mas, por vezes, foi confundida com asilo infantil, caracterizada como instituição de caridade.

A falta de discernimento sobre os objetivos da educação infantil, revelava o cenário político e social da época, firmada principalmente por veículos de comunicação e em discursos políticos. Para Rousseau a solução para muitos problemas seria:

[...] Se as crianças são educadas em comum no seio da igualdade, se são imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são cercadas de exemplos e de objetos que sem cessar lhes falam da mãe terna que as alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que dela recebem e do retorno que lhe devem, não duvidemos de que aprenderão

assim a gostar uns dos outros como irmãos [...]. (ROUSSEAU, 2006, p. 106).

Kishimoto (2002) chama a atenção para os protagonistas da época que não consideravam a função do Estado “desmamar crianças” com “diversões pedagógicas”.

Dessa maneira, Kishimoto reitera que:

Para eles, a criança constituía-se, apenas, como um ser que necessitava de cuidados maternos e, desprender tanto dinheiro para construir instituições para educá-la seria um desperdício financeiro já que este seria o papel da mãe. Já para crianças abandonadas ou órfãs eram resguardadas a atenção das organizações humanitárias e as intervenções do Estado no sentido do cuidado médico, nutritivo e higiênico, caracterizando, historicamente, o atendimento voltado às crianças pobres como um atendimento assistencialista (KISHIMOTO, 2002, p.134)

A expansão deste tipo de instituição foi nítida pelos diversos mantenedores: a igreja, as empresas filantrópicas e órgãos de assistência social. Este tipo de instituição caracterizava-se, desde já, como um “mal necessário”, destinado a cuidar de crianças enquanto suas mães estavam nas fábricas trabalhando.

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000, p.8)

As personagens que no cenário social atuam com o cuidado e a educação de crianças em seus lares seriam as mesmas a atuarem nos asilos e nas instituições de Educação Infantil criadas no início do século, com este mesmo objetivo de cuidar e educar, ou seja, funções historicamente construídas, baseadas na versão masculina do trabalho da mulher.

Um aspecto que merece toda atenção e que pouco se reflete sobre isso é a forte presença da mulher, em especial religiosas e mães de família, nas creches e jardins de infância que se destaca nesse processo. As propostas de educação infantil buscam na imagem feminina o exercício da tarefa de educar.

A ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe, por seus dotes femininos que a habilitariam, naturalmente, às tarefas de cuidado – para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer o papel de trabalhar para que essa sociedade funcionasse de forma harmônica (MICARELLO, 2011, p.215).

Na perspectiva do autor, fica mais do que evidente que a presença feminina nas salas de aulas responsáveis pelo ensino infantil foi se constituindo mais pelas restrições que se viam submetidas do que mesmo por um opção existencial ou profissional. As mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência na sociedade. Na essência desse processo, Kuhlmann Jr. (2010) também observa que na medida em que foram sendo formados e foram ocupando espaços públicos com um certo poder:

Os jardins de infância tornaram-se uma jovem e poderosa expressão da ética feminina da cooperação, da criação (educação) e da comunidade, com mulheres ativistas em ambos os lados do Atlântico advogando conscienciosamente uma alternativa aos valores do patriarcado, como a competição e a agressão (KUHLMANN JR. 2010, p.110).

A educação moral e religiosa é outro fator que se destaca na proposta do jardim de infância. A religiosidade froebeliana de caráter mais liberal do que doutrinário, foi bastante aceita no Brasil, sendo que a dimensão religiosa ficava difusa na programação dos jardins, uma vez que manifestava-se indiretamente na formação de bons hábitos e no cultivo da docilidade.

A partir dos anos 1920 e 1930, a educação escolar da infância passa a ser objeto de grande atenção por parte da sociedade. Nesse período o país estava se modernizando havendo, entre outras coisas, um crescimento na demanda da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Porém, somente com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937-1946), o governo assume oficialmente as responsabilidades na esfera do atendimento infantil, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde. Duas décadas mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 de 1961 vem estabelecer que crianças com idade inferior a 7

anos iriam receber educação em escolas maternais ou jardins-de-infância.

No entanto, as leis continuaram sendo simplórias e vazias, as quais ainda incentivaram as empresas e entidades cuidarem da educação dos seus subordinados. A LDB 5.692 de 1971 indica que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (art.19). Nesse sentido, a educação infantil, além da solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino primário.

4 ENSINO INFANTIL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes simultânea. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações seja como sujeito de direitos, como ser sócio-histórico, ou produtor de cultura. Nesse sentido, Rousseau afirma que esse “espírito dar às crianças mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros”. (ROUSSEAU, 1995, pg. 55). A educação nesse sentido tem o intuito de proporcionar a independência e a capacidade de adaptação à vida, rumo à liberdade.

Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do mundo, tiveram um papel fundamental envolvendo três aspectos indissociáveis: educar, cuidar e transformar. Tendo esse tripé como finalidade, o trabalho pedagógico atenderia às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que o indivíduo é concebida apenas como um vir a ser que necessita ser “preparada para”, o que acaba trazendo grandes problemas para o desenvolvimento intelectual da criança como por exemplo

a capacidade de socialização.

O que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social. (BUJES, 2002, p.15)

41

Nessa perspectiva, fica mais do que evidente que desde suas origens, as modalidades de educação para crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas o que nos faz pensar que a educação da população de baixo poder econômico era um tipo, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos de classe média-alta.

Embora as creches não atendessem exclusivamente a crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de 4 a 6 anos, é importante ressaltar que, historicamente, essas duas faixas etárias foram também tratadas de modo distinto. Sobre essa realidade Rousseau nos alerta que “essa desatenção de nossa parte para com o verdadeiro sentido para as crianças parece causar seus primeiros erros; e esses erros, mesmo depois de corrigidos, influem pelo resto da vida na sua maneira de pensar” (ROUSSEAU, 1995, p. 64).

Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do ensino fundamental.

Esses problemas que se quantificam mais evidentemente quando comparamos os tipos de educação que são aplicadas nas escolas estaduais em comparação às escolas privadas, são muito grande em todos os sentidos seja na aplicação dos conteúdos seja na qualidade do tratamento com os educandos e seu acompanhamento. A partir da década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente

foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância.

Para implementar essas novas políticas a partir de 1994, o MEC realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação. Neste contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de política nacional de educação infantil, no qual se define como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, das instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil.

Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento por uma política de formação do profissional de educação infantil, no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação. Essa nova realidade que a educação infantil está encarando partindo das políticas já existentes, das discussões que vinham sendo feitas em torno da elaboração da LDB, das demandas de estados e municípios e tendo em vista suas prioridades, o Ministério da Educação, em 1995, definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos como um dos principais objetivos a atingi-lo.

[...] o que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (BUJES, 2002, p.15)

Em seus artigos 11, 12 e 13 a LDB estabelece que cabe aos municípios oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e aos próprios estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica,

assim como administração do seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros, sendo que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica de cada estabelecimento.

Muitas vezes há, na literatura, uma comparação entre espaços públicos e privados. O que nos chama atenção para outra caracterização das instituições públicas e privadas, apontando algumas diferenças entre elas: as creches públicas apresentam um ingresso mais precoce da criança e permanência durante o dia inteiro, maior número de crianças por instituição e por grupos etários, assim como rotinas marcadas por longos horários dedicados à higiene, alimentação e sono, enquanto curtos períodos são destinados às atividades lúdicas e pedagógicas.

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 2000, p. 23).

5 LDB E O ENSINO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) abre a possibilidade de ampliação do acesso ao ensino fundamental para as crianças de 6 anos, faixa etária que concentra o maior número de matrículas na educação infantil. Essa opção colocada aos sistemas de ensino diminui a demanda para esta etapa educacional e amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos. Para tanto, é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a educação infantil, não sendo utilizadas para o ensino fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização.

Essa possibilidade traz um acréscimo muito importante na trajetória escolar da criança, pois possibilita o contato com séries diferentes da sua e aumenta a capacidade interativa entre os alunos fazendo com que todos possam participar de outras culturas. A inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da educação básica.

A LDB faz também uma classificação administrativa das instituições de ensino infantil em seu artigo 19: públicas as instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público e privadas as instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Essa diferenciação já traz em sua própria estrutura uma relação de inferioridade que acaba por demonstrar os aspectos qualitativos que cada tipo de ensino tem, uma vez, que como se sabe o ensino privado é por natureza melhor do que o ensino público. A educação infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do estado e como primeira etapa da educação básica.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 1996, p.5).

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento.

[...] as pesquisas sobre educação infantil têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas em relação (1) à democratização do acesso (expresso de modo concreto no aumento do número de matrículas) e (2) à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino (alguns mais do que outros), mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais, engendradas também pelo governo federal. A elaboração de diretrizes e a definição de critérios de qualidade, a recente aprovação do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos abrem perspectivas de mudanças. (KRAMER, 2005, p. 12-13).

A situação da cobertura se alterou muito nos últimos, principalmente com a alteração das informações que são tidas pelos meios de comunicação, isso de forma geral, possibilitou o público ter contato e conhecimento da problemática e da real situação da educação infantil. Isso aconteceu com mais intensidade com em relação às crianças de 4 a 6 anos, mas com um panorama ainda preocupante em relação àquelas de 0 a 3, nas creches.

No que diz respeito à qualidade do trabalho realizado, os debates teóricos, os embates dos movimentos sociais e os esforços das políticas públicas (secretarias municipais, secretarias estaduais e Ministério da Educação) têm se dirigido especialmente à busca de consenso sobre os critérios de qualidade para a educação infantil, o delineamento de alternativas curriculares e a formação de professores. No entanto, mesmo com esses avanços persistem inúmeros desafios: da concepção de políticas à implementação de propostas pedagógicas e às práticas, muitas são as conquistas a obter, tanto em termos teóricos quanto curriculares.

Vale destacar ainda a divulgação, pelo MEC, do documento orientador do trabalho a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas, com apresentação de objetivos e conteúdo a serem trabalhados nessa etapa educacional e com orientações didáticas, e relativas à avaliação do desenvolvimento da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil, como política pública, desponta somente no final do século XX, demonstrando a falta de cuidado com a infância brasileira. Diante do crescimento da educação infantil no Brasil nas últimas décadas, é importante refletirmos acerca da função deste segmento, tendo em vista, que o papel assistencialista parece ser uma marca das instituições públicas e o papel educacional parece estar relacionado às instituições privadas; sendo assim, a desigualdade permanece como crivo da assistência para a criança, conforme visto

no início da história.

Mesmo de forma desigual por conta dos diferentes contextos do país, os marcos legais destacados neste tópico estão em andamento no atual cenário brasileiro. Observa-se, porém, que ainda persistem alguns modelos de atendimentos resistentes às mudanças definidas pela legislação. Os autores citados ao longo do texto chamam a nossa atenção para a situação precária das creches que, quando comparadas às pré-escolas, são as mais marginalizadas, seja em relação à estrutura física, à formação de professores, e à valorização dos cuidados físicos (higiene e alimentação). Já nas pré-escolas, as professoras prendem-se em propostas exclusivamente escolarizantes.

Sobre o direito da criança à creche, observamos que este é fruto de uma longa construção social e histórica, pois de acordo com os estudos aqui analisados, a proposição de que as instituições de educação infantil precisam transitar de um direito da família, ou da mãe trabalhadora, para se tornar um direito da criança. Dessa forma, é necessário que todos os envolvidos nesse processo, que é a educação infantil, não perca de vista que vale a pena lutar para garantir os direitos da criança ir a escolar como também a ter uma estrutura digna que colabore ao ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988**. 24^a. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 17 outubro 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso

em 27 de outubro 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **O currículo da educação infantil como dispositivo pedagógico**. Canoas: Ulbra/Programa de Pós-Graduação em Educação. Trabalho apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis: UFSC, nov. 2002.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática magna**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

GODOI, S. **Políticas sociais II: Serviço Social**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KAPLAN, Abraham; LASSWELL, Harold D. **Poder e sociedade**. Brasília: Ed. Univ. de Brasília, 1979.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In. ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. (Orgs). **Educação Infantil: enfoques e diálogos**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. São Paulo: Martin Fontes, 1995.

SILVA, Patrícia Terezinha da. **A infância multifacetada: Representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho O movimento a favor da infância no Brasil. **Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação**. Chapecó, SC, ano 21, n. 28, 2008.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, Salvador, 2002.

Recebido em: 14/06/2022

Aprovado em: 05/09/2022