

EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: VISÕES E REFLEXÕES

EDUCACIÓN INFANTIL Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN BRASIL: VISIONES Y REFLEXIONES

CHILDHOOD EDUCATION AND PUBLIC POLITICS IN BRAZIL: VIEWS AND REFLECTIONS

Maria Angela Barbato CARNEIRO¹

RESUMO: A sociedade contemporânea tem passado por inúmeras transformações que afetaram a educação infantil em todo o mundo e, de modo especial, no Brasil. A ausência de políticas públicas que contemplem a educação das crianças entre zero e seis anos de idade, tem sido incipiente. Neste momento, enfrentamos sérios problemas sociais, há necessidade urgente de revermos tais políticas, para não irmos na contramão da democracia, continuando a oferecer uma educação de baixa qualidade para as camadas desprivilegiadas da população. Portanto, o presente artigo não é o resultado de uma pesquisa, mas tem como objetivo a partir do conceito de políticas, analisar historicamente o percurso os desafios da educação infantil no Brasil e refletir quais as possibilidades de mudanças a serem consideradas para a próxima década.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Educação infantil. Reflexões. Contexto. Qualidade.

RESUMEN: *La sociedad contemporánea ha pasado por inúmeros cambios que han afectado a la educación infantil en todas las partes del mundo incluso en Brasil. La ausencia de políticas públicas que atiendan niños y niñas entre cero y seis años de edad son incipientes todavía. En este momento enfrentamos serios problemas sociales, y hay necesidad de una revisión de las políticas para no ir en otra dirección diferente de la democracia, ofreciendo una educación de mala calidad para la población más desfavorecida. El presente artículo no resulta de una investigación, pero tiene como objetivo, partiendo del concepto de políticas, analizar históricamente el camino de la educación en Brasil y sus problemas y reflexionar acerca de las posibilidades de cambios para mejorar en las próximas décadas la educación infantil.*

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas. Educación infantil. Reflexiones. Contexto. Calidad.

ABSTRACT: *The contemporary society has been through a vast number of changes that affect childhood education in the whole world, especially in Brazil. The absence of public politics that includes the education of children between zero and seven years, has been incipient. Currently, we are facing serious social problems and there is a necessity of reviewing those politics in order to avoid going against democracy, offering low quality education to the less fortunate*

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Perdizes – SP – Brasil. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e Coordenadora do Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar. Doutorado em Ciências da Comunicação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5039-9326>. E-mail: mabarbato@gmail.com

layers of society. Therefore, the present article is not the result of a research but has its goal based on concept of politics to analyze historically the course of childhood education in Brazil, taking in consideration its challenges, and reflect which are the possible changes to be considered for the next decade.

KEYWORDS: *Public policies. Childhood education. Reflections. Context. Qualities.*

Discutindo o conceito de política

O conceito de política apresenta diversas interpretações. Segundo Severino (s/d), o conceito de política é rico, complexo e ambíguo, no entanto, toma por base a relação de poder que se estabelece entre os homens. Etimologicamente², a palavra é de origem grega, *polis*, que significa cidade e ela estava ligada a uma organização hierarquizada da sociedade em segmentos sociais, de modo que apenas os cidadãos tinham direitos. Sabe-se que na antiga Grécia, especialmente em Atenas, eram considerados cidadãos, e, portanto, participantes da vida política, apenas os aristocratas e os homens livres, não tendo nenhum direito as mulheres, as crianças e os escravos.

Logo, de acordo com Severino (s/d), a palavra política pode ter pelo menos três significados. Pode ser considerada como um conjunto de objetivos que informam o programa de ação de um governo e que é capaz de guiar e condicionar a sua execução. Ele é justificado pelas finalidades propostas. A ideia de política, ainda, está associada ao próprio programa de ação, pouco importando sua coerência, legitimidade ou justificação.

Finalmente, do ponto de vista ideológico³ ela perpassa as relações sociais de poder, portanto envolve os princípios filosóficos adotados, geralmente, pelo grupo que assume o poder. Portanto, quando se fala de política educacional transita-se pelos três universos, pois, ela se traduz em um conjunto de objetivos subjetivos, legitimados por um discurso ideológico, que se refere a um programa de ação e à sua eventual execução. Nesse sentido o ato político é um ato educativo, porque possui finalidades fundadas e postas em prática através de um discurso ideológico.

Logo, as políticas educacionais estão constituídas por um discurso que agrega as relações pessoais e sociais, as normas legais, a organização das instituições, as medidas administrativas, as formulações teóricas e, até mesmo, as práticas pedagógicas. Elas estão intrinsecamente associadas à cultura. Porém, há uma realidade que se pode constatar na história

² Etimologia é a ciência que estuda a origem das palavras.

³ Ideologia é um conjunto de conceitos e valores configurados coletivamente, capazes de traduzir em uma linguagem universalizada interesses particulares.

da infância em diferentes países, incluindo-se o Brasil, a de que dependência da criança frente ao adulto foi uma característica que esteve presente, de alguma maneira, entre as diversas classes sociais, dentro de sociedades com diversos tipos de organização.

No Brasil, do ponto de vista histórico, o projeto político civilizatório não deixou espaço para a criação de uma política educacional adequada às necessidades do país. A educação nunca foi objeto de um planejamento sistemático e responsável, visto que desde o período colonial foram adotadas algumas medidas que não interferiram nas políticas colonialistas escolhidas pelos portugueses e posteriormente, só contemplaram as classes sociais mais favorecidas deixando as demais camadas da população entregues à própria sorte. No caso das crianças isso foi pior, dada sua grande desvalorização.

Não significa que inexistiam políticas públicas voltadas para os pequenos, mas eram omissas em relação à educação, sobretudo a pré-escolar.

Por conseguinte, independente do momento político e econômico, a relação entre as políticas públicas e a educação infantil oscilou muito de acordo a pressão das classes sociais, com a concepção de criança e o conceito de infância.

Tal significação econômica da infância fundamenta o valor atribuído à criança nos vários domínios da realidade social. A criança não tem, pois, um valor único, e não existe uma forma universalmente ideal de relação entre criança e adulto. Tratar da criança em abstrato, sem levar em consideração as diferentes condições vida, é dissimular a significação social da infância (KRAMER; 1992, p. 23).

A infância brasileira: um pouco da história

Viu-se anteriormente que o valor atribuído à criança varia de acordo com o contexto no qual ela está inserida, de tal sorte que ela não é um ser abstrato, nem a-histórico, mas é um sujeito concreto cujo desenvolvimento depende de suas condições de vida, da classe social e do meio cultural dela e de sua família.

Portanto, não se pode entender as políticas públicas de educação infantil se não considerarmos os contextos de vida das crianças e os fatores sócio, econômico e políticos que contribuíram para isso.

Com esta perspectiva, a história da criança no Brasil, pode ser descrita a partir do descobrimento e do processo de colonização, iniciado oficialmente em 1500 (séc. XV), visto que está diretamente associada ao processo civilizatório.

Foi grande a influência lusitana na educação, porém, existem poucos registros das vidas dos pequenos, até mesmo porque a dependência da criança frente ao adulto era um processo

comum na Europa na época do descobrimento. O que se conhece de tal realidade advém da obra de historiadores que buscaram levantar através alguns dados de documentação, indícios que mostrassem como viveram. No contexto dos grandes descobrimentos e, no caso do Brasil, porém há de se considerar algumas questões.

Em primeiro lugar a existência de uma população indígena que aqui vivia e tinha costumes próprios em relação aos pequenos e que, por vezes, variavam de um grupo para outro, tanto no que tange as atividades exercidas por meninos e meninas, quanto das faixas etárias.

Em segundo lugar pela presença dos negros vindos como escravos, que muitas vezes eram aprisionados e até mesmo sequestrados por verdadeiras quadrilhas que atuavam com o mercado de escravos. Crianças e jovens aqui chegavam em situação desumana, em que os pequenos eram, geralmente, separados dos adultos, seus pais ou sua família, e vendidos nos mercados escravocratas.

Finalmente, porque em Portugal, como em toda a Europa àquela época, as crianças não eram valorizadas por morrerem cedo, o que justifica as poucas representações sobre elas. Os raros registros advém da arte, sofrendo uma grande influência da Igreja Católica, como mostraram os estudos de Ariès (1981). Entre a nobreza, por exemplo, as crianças eram educadas, na dependência dos adultos e à sua imagem. Nas classes menos favorecidas, o tratamento não era diferente, porém, elas eram obrigadas a exercerem atividades financeiras rentáveis e muitas vezes eram dadas, vendidas, prostituídas ou abandonadas em virtude da classe social.

Ramos (1999), em um interessante artigo intitulado *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas no século XVI*, mostrou como elas eram tratadas durante as viagens naquela época, pois nas terras lusas só tinham infância as crianças pertencentes à nobreza.

As caravelas que vinham para cá eram comandadas por aventureiros que objetivavam um enriquecimento rápido para retornar à Metrópole e demandavam de mão de obra. Era difícil conseguir quem trabalhasse nas embarcações, pois os serviços eram exaustivos, não eram pagos e, nas viagens, não se tinha certeza da volta. Para isso eram recrutados os órfãos do rei⁴, crianças sem família e, às vezes, até com pais, que, dada a situação de miserabilidade, vendiam seus filhos em troca de algum dinheiro. Assim, elas passavam a embarcar nas caravelas onde

⁴ Órfãos do rei era a designação que se dava às crianças abandonadas em Portugal e que eram mantidas pela coroa.

exerciam a função de grumetes⁵ ou de pajens⁶. Muitos órfãos vinham com a função de se casarem com os súditos da Coroa. No percurso, porém, acabavam tolerando atos de sodomia, pederastia e pedofilia, além de realizarem as piores tarefas.

Aos ataques dos piratas eram escravizadas, prostituídas e, por vezes, exauridas até a morte. Eram consideradas como animais e aproveitada a sua força de trabalho enquanto duravam.

Em relação às crianças indígenas, também, pouco se conhece antes da vinda dos portugueses ao Brasil. Porém, os registros encontrados mostram que elas participavam da vida cotidiana dos pais. Quando pequenos, meninos e meninas ficavam com as mães e a partir de determinada idade os primeiros seguiam as atividades dos genitores na mata, caçando e pescando, já as últimas aprendiam os afazeres domésticos e o plantio. Ritos de iniciação eram comuns na passagem da infância para a adolescência, pois os meninos deveriam provar que seriam bons guerreiros.

Ora, se na Europa, naquela época, as crianças eram desvalorizadas pelo pouco tempo de vida, no Brasil a situação não era diferente. Portanto, desde 1549, a educação no país ficou nas mãos dos jesuítas, únicos mentores intelectuais e espirituais, considerados delegados do governo português que implantaram o modelo europeu de educação, o francês, para uma colônia onde predominava uma economia exploradora e agrária, que privilegiava os senhores de terra, os administradores da coroa e seus filhos, ficando o restante da população à margem do processo educacional. Ficava explícito que dentro daquele contexto não poderia existir qualquer tipo de política pública que contemplasse a educação e, menos ainda, de crianças pequenas.

Posteriormente, ainda que no Império houvesse uma constituição, a de 1822, ela pouco avançou em relação à educação e, menos ainda, na perspectiva da infância.

A educação foi o reflexo da sociedade escravocrata, cuja escolaridade era privilégio de poucos e, naquela realidade, a infância não tinha significado. Tal modelo, se perpetuou por mais de três séculos, sem que houvessem políticas públicas que objetivassem a educação e, menos ainda, que se destinassem às crianças pequenas.

Segundo Kramer (1995), naquela época pouco se fez no Brasil pela infância, tanto do ponto de vista jurídico, quanto de outros tipos de atendimento.

⁵ Grumetes eram crianças e adolescentes que, do ponto de vista da marinha, tinham funções inferiores aos marinheiros.

⁶ Pajens eram crianças ou jovens que serviam a algum aventureiro, como camareiros ou ajudantes pessoais.

O século XX e o aparecimento da educação infantil

A década de 20 do século passado, foi marcada por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas que tiveram reflexo nos contextos de vida das famílias e, conseqüentemente, na educação de crianças pequenas.

Esse não foi um processo rápido e fácil, antes foi produto de uma série de movimentos de higienistas, de médicos e de educadores que, juntamente com as transformações sociais e econômicas sofridas pela sociedade brasileira, tentavam preservar a vida dos pequenos e que acabaram contribuindo para melhorar o atendimento, favorecendo o cuidado e a educação de crianças além de olhar para a infância com outra perspectiva, o que já vinha ocorrendo em outras partes do mundo.

Como a educação está diretamente atrelada à economia, entre as décadas de 20 e 30 houve um declínio da agricultura cafeeira no Brasil, determinada pelo esgotamento da terra e pela falta de técnicas agrícolas adequadas, agravada pelos desequilíbrios do preço do produto no mercado internacional.

A retratação ocorrida durante a crise de 29 e 33 e depois durante a II Guerra Mundial, seguiu-se sempre uma investida mais acentuada do capital internacional. Durante o governo de Getúlio Vargas, a penetração desse capital teve que enfrentar sérias restrições. Foi durante esse período que o Estado assumiu mais ativamente a tarefa de propulsor do desenvolvimento, assentando as bases para a instalação da indústria pesada (ROMANELLI, 1982, p. 57).

Esse período caracterizou-se, ainda, pelo aparecimento de políticas de massas, que de acordo com a autora anteriormente citada, ocorreu em virtude da ligação das classes populares aos líderes políticos, que era feita pelo aspecto carismático. É nessa massa que o populismo vai se alimentando, até chegar ao nacionalismo econômico, quando nasce a combinação de interesses econômicos entre o proletariado, a classe média e a burguesia industrial, que favoreceu a expansão do setor industrial e com ele o movimento de emancipação das mulheres, uma vez que muitas delas começaram a trabalhar nas empresas.

Do ponto de vista social, ao lado da aristocracia rural, formada pelos grandes proprietários de terra e pelos capitalistas, emerge nesse período, uma classe média composta por profissionais liberais, comerciantes e pequenos industriais, que passaram a reivindicar educação para seus filhos, pois com a ampliação do trabalho assalariado a educação era um fator de ascensão social e para isso precisava se reestruturar uma educação extremamente elitista, passava-se a buscar a defesa da sua democratização.

Embora, desde 1920, tivessem surgido as primeiras creches modelares para amparar os filhos dos operários, buscando melhorar as condições higiênicas e sanitárias das crianças, elas estavam ligadas ao serviço assistencial uma vez que não tinham preocupações educativas.

Surgiu o movimento escola novista liderado por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que buscavam transformar a educação do país em função do modelo americano, influenciado pelo pensador John Dewey. Ainda que os discursos dos Educadores da Escola Nova não se referissem às crianças entre zero e seis anos de idade, estes discursos surgiram mais tarde em defesa da educação pré-escolar.

Pode-se dizer, ainda, que até 1930 as creches foram fruto do desajustamento moral e econômico, logo, não poderiam fazer parte do ensino público por não terem objetivos educativos.

É importante destacar que, nessa época na Europa já haviam sido criadas as escolas maternais francesas, cujos modelos foram adotados posteriormente no Brasil, trazendo uma visão de escola agradável, embora ainda predominasse, na maioria delas, a prática da imobilização e de exercícios cansativos de memorização, pois persistia a ideia da criança como um ser imperfeito e que necessitava de moralização.

Já começavam a aparecer movimentos, na Europa e nos Estados Unidos, sobre o reconhecimento da educação pré-escolar que, de alguma forma, acabaram influenciando o Brasil.

Segundo Didonet (2012), as políticas adotadas no nosso país sempre refletiram aquelas existentes em outros países, se sobrepondo, na maioria das vezes, às demandas da realidade nacional e da cultura local, especialmente, no caso das crianças.

Porém, com base em modelos estrangeiros, surgiram no Brasil na década de 30, de modo especial em São Paulo, escolas de educação infantil com base nos princípios froebelianos de jardins da infância e que, pela qualidade do trabalho realizado, acabaram por ter suas vagas disputadas pelos filhos da elite cultural e econômica do país, como foi, por exemplo, a Escola Caetano de Campos.

Ressalta-se que, ainda, em 1935 no Estado de São Paulo foram criados os Parques Infantis, idealizados por Mario de Andrade, para crianças maiores de três anos filhas de operários. Eles não perduraram por muito tempo porque não houve por parte do poder público, a defesa de princípios que contemplassem a cultura dos pequenos e suas reais necessidades para que pudessem se desenvolver adequadamente.

Não havia a concepção nacional de uma política em prol da infância e, menos ainda, o entendimento da criança dentro de um contexto sócio-político e econômico, do qual ela e sua

família sofriam influências. De maneira muito tímida, a educação infantil, nesse período, dava seus primeiros passos, porém não foi abordada no âmbito da estruturação do ensino, ocorrida apenas entre 1942 e 1945.

O aparecimento do Departamento Nacional da Criança estava vinculado ao Ministério da Saúde e voltava-se para a coordenação de atividades destinadas à proteção da maternidade, da infância e da adolescência, abordando muito mais aspectos físicos, de higiene e de alimentação, do que a preocupação com o desenvolvimento integral da criança. Durante muito tempo, atendimento aos pequenos foi de responsabilidade do Departamento da Criança, dirigido por médicos e higienistas, que tinham como preocupação a manutenção com a vida e não com o desenvolvimento infantil.

Nos dez anos seguintes, vários acontecimentos relacionados com a criança ocorreram no mundo, desde a Declaração dos Direitos da Criança (1958) até a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse mesmo período surgiu no Brasil, em 1953, o Comitê da Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), vinculado ao setor privado, porém em nenhum momento se tentou resolver o problema das crianças, decorrente da divisão de classes sociais. Eram adotadas políticas que não contemplavam o contexto nacional.

Nas décadas seguintes foram realizadas mudanças profundas no plano econômico, político e social que reverberaram na educação com a LDB 4024/61, ela se apoiava nos ideais liberais, considerando a educação como um direito de todos. Porém, ela era omissa em relação às crianças pequenas.

Kramer (1995), apontou que nesse período a educação pré-escolar foi aceita, paulatinamente, como um fator de libertação sociocultural com o objetivo de efetivar o princípio da igualdade de oportunidades, que só veio ocorrer entre as décadas de 80 e 90. Entretanto, dependência da criança em relação ao adulto continuaria e perduraria por mais tempo.

Embora a legislação, naquele período, expressasse preocupações populistas, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela educação, propondo uma rede escolar gratuita para todos, o poder público não tinha condições para atender à toda a demanda, deixando de lado, mais uma vez, a educação infantil, por não ser obrigatória, que acabou sendo assumida por instituições particulares, quer na forma de parques, quer na modalidade de escolas maternas, de creches, de berçários e tantas outras maneiras.

Assim, também a legislação de 71, sob total influência norte americana, pouco se referiu ao assunto, como se pode observar na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em um de

seus artigos: “Artigo 19 § 2º. Os sistemas de ensino velarão para que crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins da infância e instituições equivalentes” (LDB 5692/71).

Naquele momento, foi assinado o Acordo MEC/USAID que atendia muito mais às imposições americanas, em relação à educação brasileira, do que aos interesses e necessidades nacionais.

Foi um período de grande estagnação da educação, pois sob a égide da democratização, o processo de escolarização foi aberto para todos, sem que o Estado, enquanto poder público, tivesse condições de assumi-lo.

Observou-se mais uma tomada de decisões demagógicas que evitassem conflitos sociais do que normas e procedimentos que atendessem às necessidades da população, sobretudo a de baixa renda e as necessidades das crianças pequenas, que acabaram passando, mais uma vez, à margem da legislação.

Embora, em 1975, fosse criado no Ministério da Educação e Cultura a Coordenação de Educação Pré-Escolar, centralizando as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em relação à educação das crianças pequenas, o órgão avançou em relação ao assunto.

Adotaram-se programas com base em modelos americanos, que partiam do princípio, segundo Kramer (1995), de que as crianças das classes populares fracassavam porque apresentavam desvantagens sócio culturais, portanto, através da intervenção precoce, seria possível reduzir e até mesmo eliminar as desvantagens educacionais.

A década de 90 e os avanços para a infância

Se durante, mais de quatrocentos anos, fomos influenciados pelo paradigma educacional europeu, durante os anos 70 adotamos modelos norte-americanos, porque considerando-se a dependência econômica aos Estados Unidos, aquele país ditava a implementação de programas que atendessem aos seus interesses e não às demandas da sociedade brasileira.

No final dos anos 80, princípios dos anos 90, uma série de governos democráticos surgiram ao redor do mundo, incluindo o Brasil. Diante das mudanças políticas, sociais e econômicas, vários países promulgaram novas Constituições. Tais câmbios foram acompanhados pelos avanços tecnológicos e pelo processo de mundialização ou de globalização que rapidamente se espalharam pelo planeta.

Também o aumento do trabalho feminino fora do lar acabou exigindo instituições que cuidassem das crianças pequenas.

Tal como o ocorrido em outras nações, surgiam vários movimentos em prol da infância, cujas ideias se difundiram rapidamente, determinando o aparecimento de uma série de documentos legais voltados para a educação, dentre eles a Carta Magna de 1996, que pela primeira vez, na história do país, acabou por se referir aos pequenos,

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - **educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade**; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Não resta dúvida que a Constituição foi um grande passo em termos da educação das crianças pequenas, mas outros movimentos internacionais, como a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e as mudanças demográficas, econômicas, sociais e políticas ocorridas no mundo, contribuíram para que a criança passasse a integrar as políticas públicas.

Em muitos locais viu-se na educação infantil a saída para os desafios enfrentados pela economia e pela sociedade e os pequenos começavam a ser encarados de outra forma.

Com os avanços dos estudos sobre a criança, especialmente a partir dos anos 90, na Psicologia, na Sociologia e na Educação, a infância passou a ser reconhecida. Crianças não eram mais seres a-históricos, surgia um debate para considerá-las sujeitos de direitos que se constroem nas relações com o mundo e com os outros sujeitos. Foi um período em que, de acordo com Didonet (2012), as ciências se debruçaram sobre as crianças como objeto de estudo, suas manifestações e fases de desenvolvimento, o que certamente interferiu no avanço das políticas públicas.

Certo é que existem características universais aos pequenos que vivem ao redor do mundo, mas existem peculiaridades que permitem que cada criança seja única e singular e isso é determinado pelos seus contextos familiares e sociais. Os avanços das diferentes ciências, acrescidos das mudanças nas formas de vida da população e das novas demandas das famílias,

contribuíram, também, para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que definia o que era criança e adolescente, dentro de uma perspectiva legal, apresentando os direitos de cada um.

Nessa época, as pressões das universidades, dos educadores e da sociedade, realizadas através de fóruns, congressos, conferências e outros debates, impulsionaram o surgimento de novos documentos legais incluindo entre eles a organização da educação infantil no país.

Surgia, assim, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, explicitou no seu capítulo II o seguinte:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

As sementes de décadas de debates sobre a criança e a valorização da infância começavam a germinar.

No entanto, não devemos nos esquecer que, especialmente nos últimos 30 anos, em função, da expansão do processo de industrialização, observaram-se mudanças na família e no papel da mulher, influenciando a visão da criança, que agora já não é mais vista como o produto da internalização dos valores sociais, mas é um agente ativo e, como nos mostrou Corsaro (2011), um ávido aprendiz.

Tais alterações associadas aos movimentos pré-existentes, produziram avanços na educação infantil, aumentando o número de movimentos em prol da infância.

Do ponto de oficial e legal, ela foi encarada sob outra perspectiva, isto é, como uma categoria social detentora de direitos e deveres e um ser humano que tem cultura própria, que não se limita a reproduzir a cultura adulta, mas que é capaz de transformá-la de modo a constituir-se um sujeito ativo dentro do grupo em que vive.

Surgiram, então, novas propostas no âmbito das ações governamentais demonstrando, o princípio de um processo de valorização da infância e de consideração da criança enquanto um sujeito de direitos.

Documentos legais e oficiais, foram elaborados no sentido de orientar o trabalho na educação infantil, como foi o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e das Diretrizes Curriculares para este nível de escolaridade.

Também, a educação infantil passou a fazer parte do Plano Nacional de Educação (2014), na Meta 1, demonstrando o quanto os educadores e a sociedade civil tiveram que batalhar para conseguir tais conquistas.

Contudo, isso não significa, porém, que esses documentos eram perfeitos, mas foram os primeiros a adotar uma nova concepção de infância e a relevância do papel da criança na sociedade.

Embora do ponto de vista das ideias, avançamos em relação à legislação e às orientações no trabalho com crianças pequenas, as práticas, ainda, estão muito longe de se concretizar.

Salienta-se, ainda, que em (2017), foi criada Base Nacional Comum Curricular, um documento que buscou estruturar a escolarização em todo o país, incluindo as crianças pequenas. No entanto, ela teve uma preocupação maior com o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes, do que com as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Além disso, o país tem dimensões continentais e os princípios apregoados no documento não conseguirão ser mantidos e efetivados igualmente diante dos diferentes contextos, da escassez de recursos, de infraestrutura e de materiais, dos desvios de verbas, da falta de ambientes adequados que respeitem as crianças e que permitam o seu relacionamento, da situação de vida precária da grande maioria dos alunos que dependem da escola pública e de suas famílias, da má formação dos profissionais e, acima de tudo, do desinteresse político.

A gestão, nesse sentido, é uma peça chave para que seja oferecida uma educação infantil, contudo no país estamos muito distantes do ideal, quer pelo desinteresse da administração central, quer pelas visões arcaicas de gestores pontuais, que ainda veem a criança como alguém submisso ao adulto.

Contudo, avançamos um pouco e não se pode negar o surgimento de algumas políticas públicas que melhoraram a situação dos pequenos no âmbito teórico, tanto em relação ao modo de se encarar as crianças, quanto de valorizar a sua infância, mas é muito pouco. É necessário que as práticas também avancem e que os direitos apregoados na legislação sejam garantidos.

Sabe-se que a educação é um fator não só de mudança, mas de transformação, porque ela “implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem” (FREIRE, 1982, p. 28) e, ele deve ser fruto da sua própria educação.

Infelizmente, vivemos neste momento de pandemia em uma sociedade em que parte dos governantes tendem a imitar os de outros países, num processo servidão, deixando de ter

consciência de seu próprio existir e do seu país, o que tem estagnado as políticas educacionais, o avanço do reconhecimento da cultura de infância e sua liberdade de expressão, perpetuando o autoritarismo do adulto sobre a criatividade infantil.

Reflexões finais e outras perspectivas

Embora tenhamos apontado no decorrer deste artigo que existiram políticas públicas de educação, vimos que não contemplaram a infância mostrando que ainda há muito por fazer nesse âmbito, do ponto de vista social e educacional, porque:

- os contextos sociais estão mudando e, principalmente, após a pandemia mundial ocasionada pela COVID 19, o que vem agravando a pobreza mundial, oferecendo menos oportunidades às populações vulneráveis, colocando os menores em risco, quer através da tecnologia, com sites, vídeos e outros equipamentos inadequados, quer pessoalmente com o aumento da violência e dos abusos sexuais, em que as crianças são as maiores vítimas, por meio da exploração do trabalho infantil;

- o poder público se volta cada vez mais para a economia neoliberal, pressionado pelo empresariado nacional, tornando maior o distanciamento entre ricos e pobres;

- há um crescimento de medidas políticas e econômicas que têm favorecido a diminuição e o investimento do Estado enquanto poder público em áreas sociais e prioritárias como é o caso da educação, saúde e habitação, impedindo qualquer avanço;

- há oferta de uma educação de má qualidade sobretudo em instituições públicas e gratuitas, principalmente, quando há interferência direta do governo no setor que não respeita as peculiaridades dos diversos contextos, como por exemplo populações indígenas, afrodescendentes, imigrantes, etc.;

- há uma descontinuidade dos programas de ação, que são alterados em função das mudanças nas políticas públicas;

- há uma diminuição no atendimento da educação infantil de qualidade face à demanda da população, a falta de infraestrutura e o despreparo dos profissionais, na maioria das escolas;

- existe, por vezes, desvio de verbas destinadas à educação e à pesquisa, para outros setores não prioritários, que acabam impedindo todo e qualquer avanço, quer em relação à infância, quer no que tange aos serviços a ela prestados.

Adiciona-se a todos esses obstáculos a total desvalorização dos profissionais, a sua desqualificação, os baixos salários e a má formação.

Isso nos leva a refletir sobre algumas questões:

Será que essas medidas não são propositais impedindo a formação de professores mais reflexivos e, conseqüentemente, de crianças mais críticas e criativas?

Se as crianças se tornarem autônomas não passariam a reivindicar seus direitos e participar da sociedade em que vivem não só conhecendo a cultura, mas contribuindo para a sua transformação?

O erro não está na imitação, mas na adoção de modelos sem a devida análise e adequação.

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos (FREIRE, 1982, p. 32).

Ora, dentro da atual realidade e impedimentos colocados ao atendimento de crianças e a valorização da infância deveriam ser repensados.

Quais os caminhos?

Buscar o percurso correto não é uma tarefa fácil, mas pelo menos existem algumas sugestões que poderiam ajudar a repensar, não só a educação infantil, mas a escolarização de uma perspectiva mais ampla.

Primeiro, é necessário **a implantação de políticas públicas claras, contínuas e adequadas** aos contextos, que tenham pelo menos o tempo de duração de um ciclo, no caso da educação infantil 5 anos.

Segundo, ao final desse período elas **sejam avaliadas**, não pelo produto, mas pelo processo ao qual os grupos foram submetidos, **valorizando a pesquisa**.

Terceiro, que **se repensem os espaços** destinados ao atendimento dos pequenos, **devendo ser alegres e estimuladores**.

Quarto, que **se permita às crianças agirem com autonomia, criatividade e com direito a expressar-se através de suas múltiplas linguagens**.

Quinto, que **se invista em um processo de valorização dos profissionais e paralelamente de formação**, relacionando a teoria com a prática, despojando-se do ranço do academicismo.

Finalmente, que se busquem **estabelecer relações contínuas entre políticas públicas, gestores, profissionais, crianças e famílias respeitando os diferentes contextos**.

Só assim conseguiremos construir um país mais solidário, mais desenvolvido e mais justo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

BRASIL. **Base Curricular Comum Nacional**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.uel.br/aai/pages/arquivos/Constituicao%20Federal%201988br.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIDONET, V. Educação infantil no Brasil e na América Latina: um desafio diante das múltiplas infâncias. In: ANGOTTI, M. (org.) **Educação Infantil em diálogos**. Campinas: Alínea, 2012. p.139-154.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: Del PRIORE, M.(org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-54.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

Como referenciar este artigo

CARNEIRO, M. A. B. Educação infantil e políticas públicas no Brasil: visões e reflexões. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 946-960, set. 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14325>

Submetido em: 30/04/2020

Revisões requeridas em: 26/06/2020

Aprovado em: 30/07/2020

Publicado em: 30/09/2020