

Direitos da infância:

da tutela e proteção à cidadania e educação

Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ANDRADE, LBP. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

3

DIREITOS DA INFÂNCIA: DA TUTELA E PROTEÇÃO À CIDADANIA E EDUCAÇÃO

*As leis acendem uma luz importante,
mas elas não são todas as luzes.
O importante é que um ponto
luminoso ajuda a seguir o caminho.*
Cury, 2002

Os documentos internacionais e os dispositivos legais

O reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é fato recente na história brasileira e em outros países do mundo.

A história dos direitos da infância, assim como a história da criança, é uma construção social configurada pelo caráter paradoxal quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e aos entraves para sua efetivação.

Os investimentos científicos sobre a infância a partir do século XIX, em especial da Psicologia e Pedagogia, contribuíram

para a construção de imagens da criança como um “vir a ser” e para a construção de práticas normativas quanto ao seu desenvolvimento e atendimento. No campo dos direitos contribuíram para a imagem da criança vulnerável e necessitada de proteção (Soares, 1997, p.78).

No século XX, o discurso predominante sobre a infância atribuiu-lhe o estatuto de sujeito de direitos, imagem construída com base na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais, entre os quais: a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Bobbio (1992, p.18), ao analisar a evolução dos direitos, aponta a influência das condições históricas na formulação dos direitos do homem. Dessa forma, os direitos proclamados nas declarações apresentam uma dimensão histórica pautada nas exigências de cada contexto histórico.

A esse respeito, Fullgraf (2001, p.29) também esclarece:

Os direitos do homem, por mais fundamentais que possam ser, são direitos históricos, que nascem em certas circunstâncias, e que na verdade se caracterizam por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes. A luta por novos direitos surge de modo gradual e não todos ao mesmo tempo. O conjunto de direitos do homem modificam-se e continuam a se modificar com a mudança das condições históricas. Assim pode-se afirmar que não existem direitos fundamentais, ou seja, o que parece fundamental num certo contexto histórico e numa determinada civilização não é fundamental em outros momentos ou em outras culturas.

Considerando os conceitos de infância e criança enquanto construções históricas, pode-se afirmar a historicidade da luta dos direitos para essas categorias sociais.

Segundo Natália Fernandes Soares, pesquisadora do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, até o

século XVI não havia o reconhecimento dos direitos e das necessidades das crianças, pois estas eram subjugadas pelo poder sem limites dos pais, estando em condições de ser ignoradas, abandonadas, abusadas, vendidas ou até mesmo mutiladas. A condição da criança na sociedade e sua separação do mundo, gradualmente, serão modificadas a partir do século XVI:

É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos. (Soares, 1997, p.78)

Segundo Marcílio (1998, p.47), a origem e o desenvolvimento do processo de criação dos Direitos da Criança inicia-se nos séculos XVII e XVIII com a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão, sucedida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.¹

No século XIX, a criança será reconhecida como uma categoria social com necessidades de proteção, em especial pelas contribuições das ciências da Pedagogia, Psicologia e Medicina. Porém, será no século XX que novos significados serão atribuídos à infância, “através de uma nova conscientização de que as crianças eram fontes humanas essenciais, de cuja dimensão maturacional iria depender o futuro da sociedade” (Soares, 1997, p.78).

Os trabalhos pioneiros em defesa do reconhecimento dos direitos da infância, segundo Soares (1997, p.78), encontram-se nas lutas da inglesa Eglantine Jebb (1914), responsável pela fundação

1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada no contexto histórico do pós-guerra, visava atingir a todos os homens promovendo um conjunto de direitos e responsabilidades necessárias à participação plena dos indivíduos na sociedade.

de um movimento internacional de discussão das repercussões das guerras na vida das crianças, o Save the Children Fund International Union, o qual se tornou base para que, em 1923, fosse promulgada a Primeira Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como Declaração de Genebra. Conforme Soares (1997, p.80), o texto da Declaração ressalta um discurso da proteção e auxílio à infância enfocando o atendimento às necessidades de sobrevivência das crianças.

No ano de 1946, como resultado da necessidade de assistência às crianças órfãs da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o United Nations International Child Emergency Fund (Unicef) visando à criação de um fundo internacional de ajuda à infância necessitada, cuja atenção inicial foi destinada às crianças da Europa, China e refugiados da Palestina.

Em 1953, o Unicef tornou-se um órgão permanente da ONU e, em 1958, seus investimentos passaram a incorporar os serviços sociais para a criança e suas famílias, abrangendo também os serviços de educação.

A condição da criança, como prioridade absoluta e sujeito de direitos, é proclamada com a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, que no sétimo de seus princípios estabelece:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

[...]

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. [...]

Os demais princípios inovam em relação às declarações anteriores reconhecendo à criança o direito à nacionalidade, ao nome e a desenvolver-se em um clima de paz e amizade.

No início da década de 1970,² intensificaram-se as discussões para que os direitos das crianças, até então proclamados, tivessem respaldo na lei internacional, obrigando os Estados a constituírem um elenco de obrigações mais específicas de proteção da infância, o que contribuiria para a formulação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, proclamada em 1989, constituiu-se em um tratado inovador, internacional e dotado de caráter universal, visto ser ratificado por 192 países.³

Conforme Fullgraf (2001, p.33):

A Convenção teve por objetivo reunir em um único documento as diferentes medidas internacionais de proteção à criança representando um forte instrumento inovador, internacionalmente reconhecido dos direitos das crianças, sendo assim um marco fundamental no percurso da construção e definição de um estatuto digno para todas as crianças.

A Convenção sobre os Direitos da Criança em seus 54 artigos enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais (civis e políticos) e direitos econômicos, sociais e culturais:

A Convenção define como criança qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade (artigo 1º), cujos “melhores interesses” devem ser considerados em todas as situações (artigo 3º). Protege os direitos da criança à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento (ar-

2. O ano de 1979 foi declarado pela ONU como o Ano Internacional da Criança, contribuindo para a avaliação dos caminhos percorridos pelos direitos da infância.

3. No Brasil, a Convenção dos Direitos da Criança foi ratificada em 20 de setembro de 1990.

tigo 6º), e suas determinações envolvem o direito da criança ao melhor padrão de saúde possível (artigo 24), de expressar seu ponto de vista (artigo 12), e de receber informações (artigo 13). A criança tem o direito de ser registrada imediatamente após o nascimento, e de ter um nome e uma nacionalidade (artigo 7º), tem o direito de brincar (artigo 31), e de receber proteção contra todas as formas de exploração sexual e de abuso sexual (artigo 34). (Marcilio, 1998, p.49)

Soares (1997, p.81) reitera o caráter inovador da Convenção que, ao estabelecer normas internacionais no trato dos direitos da infância, especifica a responsabilidade de cada Estado no estabelecimento de legislações que validem os princípios da Convenção.

O conjunto de direitos dispostos no texto da Convenção pode ser agrupado em três categorias:

- Direitos relativos à *provisão* – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
- Direitos relativos à *protecção* – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- Direitos relativos à *participação* – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (Hammaerberg, 1999 apud Soares, 1997, p.82, grifo do autor)

Soares e Tomás consideram que os documentos internacionais e os esforços legislativos contribuíram para uma imagem da criança como sujeito de direitos e a propagação de um discurso de protecção à infância.

No século XXI, emerge a construção da imagem da criança cidadã, o que requer, além da efetivação dos direitos de provisão e protecção, os direitos relativos à participação, “o que implica, para

além de outros aspectos, à valorização e à aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja, nos diversos 'mundos' que a rodeiam e onde está inserida" (Soares & Tomás, 2004, p.143).

É importante destacarmos que a efetivação dos direitos relativos à participação é fundamental no cenário das instituições de educação para que as crianças possam exercer a condição de sujeitos ativos nesses espaços institucionais.

O Brasil, assim como vários países do mundo, tornou-se signatário dos preceitos da Convenção, o que exigiu do Estado a elaboração de dispositivos legais coadunados ao código normativo da Convenção, bem como a implementação de políticas públicas em defesa dos direitos da infância.

Segundo Marcílio (1998, p.50), o Brasil antecede os preceitos da Convenção reconhecendo a criança como sujeito de direitos na Constituição de 1988, conforme o que dispõe o artigo 227 da Carta Magna:

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

Os dispositivos da Constituição Federal foram antecidos pelas legislações internacionais e pelos trabalhos da Frente Parlamentar pela Constituinte. No ano de 1987 realizaram-se também os trabalhos da Comissão Nacional da Criança e Constituinte, instituída por portaria interministerial e por representantes da sociedade civil organizada.

Apesar dos avanços legais em relação aos direitos da criança, o panorama global sobre a infância demonstra que essa categoria ainda não é prioridade na agenda governamental de muitos países,

resultando na ausência de investimentos do Estado em políticas e dispositivos legais para a efetivação dos direitos das crianças.

A esse respeito, Tomás (2006, p.42) analisa os impactos da globalização nos direitos da infância, ressaltando o “hiato” existente entre os termos internacionais e a realidade local de milhões de crianças.

Diante dos efeitos da globalização, Sarmiento (2001, p.25) afirma que o movimento de construção dos direitos da infância “é uma das faces mais impressionantes da globalização contra-hegemônica”. Segundo o autor, a globalização produz efeitos contraditórios e complexos na identidade contemporânea da infância, agindo sobre dois polos. No primeiro polo, registra-se a tendência reguladora dos organismos internacionais, dentre eles a ONU, Unicef, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) visando ao que seja “o melhor interesse da criança”, e no segundo, revelam-se os índices alarmantes quanto ao agravamento da situação mundial da infância. Como afirmou a diretora executiva do Unicef em 2004, na reunião dos líderes dos países mais ricos, sobre dados da terrível situação em que se encontram as crianças dos países pacíficos: “12.500 crianças morrem de malária, uma criança fica órfã a cada 14 segundos devido à SIDA/AIDS, é negada escolarização a 65 milhões de meninas, 160 milhões encontram-se em situação de má nutrição e 22.000 crianças morrem de diarreia” (Tomás, 2006, p.45).

A evolução histórica do atendimento, promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil é analisada por Costa (1994, p.122-45). Segundo o autor, as ações relativas à infância, do descobrimento aos anos 1960, são marcadas por um caráter assistencialista, normativo, correcional e repressivo, a exemplo da Política Nacional de Bem-Estar do Menor e do Código de Menores. As décadas de 1970 e 1980 são consideradas cenários para o surgimento das recentes lutas travadas no país em favor das crianças e dos adolescentes. Seus estudos apontam a importância de se aliar a história dos direitos da infância à história das políticas sociais. Afirma, ainda, que os movimentos populares da década de 1980,

em especial o Movimento de Meninos de Rua, contribuíram para a discussão da situação da infância brasileira, provocando a elaboração e implantação de um novo ordenamento jurídico sobre a infância e a adolescência no país.

Os direitos da infância no Brasil

Como vimos, a construção dos direitos das crianças percorre uma história configurada por lutas, avanços, embates e desafios para que os princípios estabelecidos nos dispositivos legais internacionais sejam incorporados ao quadro legal específico das nações. Cury (1998, p.9) recorre a Bobbio (1992) para a explicação desse processo:

Bobbio (1992), quando reflete sobre os direitos no mundo contemporâneo, diz que a evolução dos direitos – sobretudo dos direitos sociais, para se converterem em Direito Positivo, portanto inscritos no âmbito das Constituições ou das Leis em geral – dá-se por meio de um processo. Em primeiro lugar ocorrem experiências, pressões, num jogo mais segmentado. Disto resulta algo generalizado, ou seja, há uma generalização daquela discussão, daquela pressão. Depois criam-se novas expectativas que acabam por atingir vários países, várias nações. Ganham, assim, um caráter de internacionalização. No caso dos direitos das crianças, a Declaração da ONU a esse respeito é de 1959.

O processo de reconhecimento e legitimação dos direitos da infância é marcado pelo caráter paradoxal, em especial no cenário atual, em que as políticas de ajustes na economia dos países periféricos às regras do mercado mundial têm agravado as condições de vida das populações, em especial das crianças, reconhecidas como categoria mais vulnerável às mudanças societárias.

Apesar de todo o embate para conquista e efetivação dos direitos da infância, a década de 1980 foi um marco na trajetória da história dos direitos das crianças brasileiras.

A movimentação internacional em defesa dos direitos da infância, aliada à luta dos movimentos sociais no país, contrapondo-se ao regime autoritário militar e pela conquista da democracia, culminou com a instauração de um novo campo legal para as políticas de atendimento à infância, em que a criança deixará de ser objeto de tutela para figurar como sujeito de direitos. Nesse novo campo normativo interessa-nos a discussão do reconhecimento do direito da criança à educação infantil.

Segundo Cury (1998, p.10), anteriormente à Constituição de 1988, a questão da infância no âmbito constitucional restringia-se ao “amparo e à assistência”, contrapondo-se à questão do dever e do direito. As duas primeiras constituições brasileiras, a de 1824, outorgada no período imperial, e a de 1891, a primeira Constituição Republicana, nada mencionam a respeito da infância.

A Constituição de 1937 faz referência a que o Estado deveria providenciar cuidados especiais à infância, cabendo ao Estado Novo o “cuidado e o amparo”, em vez do “dever e do direito”; e na Constituição de 1946, promulgada no clima de pós-guerra mundial, encontram-se os termos *amparo* e *assistência*. Ela defendia a educação como direito de todos e preceituou a descentralização no formato administrativo e pedagógico do sistema educacional brasileiro, culminando com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024/1961.

A Lei n. 4.024/1961 fez referência discreta à educação infantil, considerando-a no grau primário, como educação pré-escolar destinada às crianças menores de sete anos, podendo ser oferecida através das escolas maternas e jardins da infância. Previa também que as empresas organizassem diretamente ou em cooperação com o poder público a educação dos filhos de suas trabalhadoras com menos de sete anos (Cury, 1998, p.10-1).

Com a Constituição de 1967, aprovada no país após o golpe militar de 1964, e da Junta Militar de 1969, é que se introduz a noção de que uma lei própria regulamentaria a assistência à infância.

No ano de 1971, em uma conjuntura histórica marcada por um Estado autoritário a serviço da classe dominante, com preocupação excessiva dirigida ao crescimento econômico, é promulgada a se-

gunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei n. 5.692/1971. Dentre as alterações ao texto podemos destacar a fusão dos antigos ensinos primários e ginásial, organizados em um currículo único de oito anos (ensino de 1ª grau) e a reestruturação do ensino do antigo colegial (ensino de 2ª grau) voltado basicamente para uma feição profissionalizante. No campo da educação infantil, a Lei reforça a questão das empresas quanto à educação dos filhos de suas trabalhadoras, já anunciada na Lei n. 4.024/1961.

O aparato legal da infância a partir dos anos 1980

A atual Constituição Federal foi promulgada em 1988, após um período de ditadura militar e de grandes lutas pela democratização do país. No processo de sua elaboração houve intensa mobilização dos movimentos populares pela garantia de seus direitos básicos na nova Lei.

Em relação à participação dos movimentos populares no processo de discussão e elaboração da atual Constituição, Fullgraf (2001, p.36) destaca as contribuições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação e dos grupos de defesa dos direitos humanos, principalmente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, os quais contribuíram para que creches e pré-escolas fossem integradas ao texto constitucional no âmbito da educação.

A Constituição de 1988 apresentou e representou grandes avanços no que se refere aos direitos sociais e às possibilidades de concretização do Estado do Bem-Estar Social; ressaltou a necessidade de descentralizar a política administrativa com ênfase no papel do município e, principalmente, na garantia de participação da sociedade civil na implementação das políticas sociais.

Em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã. Segundo Angotti (2006, p.18):

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social.

A Carta Magna estabeleceu a responsabilidade do Estado pela educação infantil em creches e pré-escolas, conforme o artigo 280, inciso IV, e também o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) em ter assegurada a assistência gratuita aos seus filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos em creches e pré-escolas, de acordo com o artigo 7º, inciso XXV,⁴ ampliando significativamente o proposto pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943. Estabeleceu como competência da União prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para garantir equalização das oportunidades e padrão mínimo de qualidade.

Conforme o artigo 211, § 2º, foi determinado que os municípios atuassem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, revelando o princípio da descentralização da educação por meio de uma política de desarticulação entre as esferas do governo e a indefinição de papéis no atendimento aos diferentes níveis de ensino.

Conforme os dispositivos constitucionais, o atendimento ao ensino superior compete à esfera federal; aos estados compete o atendimento ao ensino médio e fundamental, ao passo que aos municípios compete atender à educação infantil e ao ensino fundamental.

Fullgraf (2001, p.40) assinala que o princípio da descentralização está atrelado a uma visão reducionista do papel do Estado em

4. A Ementa Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, dá nova redação ao artigo 7º da Constituição Federal, estabelecendo no inciso XXV a assistência gratuita aos filhos e dependentes dos trabalhadores desde o nascimento até os 5 anos de idade.

relação às políticas públicas, “comprometendo a consolidação do atendimento educacional de qualidade às crianças pequenas, como também a todos os outros níveis de ensino”.

A história do atendimento à infância que antecede a Constituição de 1988 demonstrou o predomínio da ação da assistência social à infância desenvolvida por várias instituições, como os asilos infantis (século XIX), as creches, as escolas maternais e os jardins de infância.

Com o novo texto constitucional, as creches passaram a ser legitimadas como instituições educativas, direito das crianças e das famílias trabalhadoras de usufruírem de espaços coletivos para os cuidados e educação de seus filhos. Compreendida em tempos passados como “mal necessário”, o benefício à mãe trabalhadora é reconhecido como instituição de educação infantil, não podendo mais se diferenciar das demais instituições de atendimento às crianças pequenas quanto aos seus objetivos e ações.

Conforme afirma Craidy (2002, p.58), a Constituição contribuiu para a afirmação de uma nova doutrina em relação à criança e às instituições de educação infantil:

Impunha-se, assim, a partir da Carta Constitucional, a superação da tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que, pela primeira vez na nossa história afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola.

Didonet (2001, p.14), esboçando o papel das creches no conjunto da educação infantil, apresenta seus objetivos institucionais no âmbito social, educacional e político.

Em relação ao objetivo social, refere-se à necessidade de as creches darem suporte às mulheres no cumprimento de sua função materna, sem haver vinculação do atendimento à incapacidade das

famílias nos cuidados e educação dos filhos ou mesmo despertando sentimentos de culpa. As creches têm assim uma expressiva contribuição para o movimento libertário das mulheres, possibilitando às mesmas compreender as armadilhas ideológicas que definiram o papel social da mulher como mantenedora do lar e cuidadora da prole.

A creche centrada na criança, como sujeito de educação, expressa em seu objetivo educacional a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano, reconhecendo a amplitude do seu espaço educativo, aberto a todas as crianças, independentemente do trabalho materno extradomiciliar: “a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção e conhecimentos e habilidades, por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo” (Didonet, 2001, p.15).

O objetivo político vincula a questão da educação infantil na formação do cidadão, reconhecendo a criança como cidadã desde o nascimento.

Conforme o autor, no mundo moderno, a cidadania passa a ser atributo da dignidade e se fundamenta nos direitos da pessoa. Reafirma que do reconhecimento formal ao exercício de direitos há um espaço a ser conquistado, por isso se diz que a cidadania é conquistada e não concedida. Observa que essa conquista em relação à criança é ainda mais difícil pela existência de dupla dominação a ser vencida: a física e a psicológica:

[...] a física é consequência da fragilidade da criança, diante do adulto que gera a necessidade de proteção, a dependência, a possibilidade de ser por ele submetido e dominado. A psicológica, derivada da compreensão do adulto de que ele é o coroamento da evolução e, por isso, se coloca como parâmetro. (Didonet, 2001, p.15)

Em relação aos avanços e aos desafios da educação infantil anunciados pela Constituição Federal, Cury (1998, p.14) argu-

menta que temos um longo caminho a percorrer para que as instituições de educação infantil tornem-se espaços de promoção e defesa da cidadania das crianças.

No âmbito legal, as lutas foram implementadas por novas legislações em defesa dos direitos das crianças e adolescentes no país, contribuindo para mudanças no quadro das políticas públicas para a infância, enfatizando as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado.

Em 1990 foi elaborado e sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/1990. Esse ordenamento legal substituiu o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações sócioeducativas introduzindo uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e aos adolescentes. Reconhece e reitera os dispositivos constitucionais em relação à condição de sujeitos de direitos das crianças e dos adolescentes, a sua condição peculiar de desenvolvimento e à necessidade de serem considerados prioridade absoluta na agenda das políticas públicas.

Segundo Costa (1994, p.140), o Estatuto da Criança e do Adolescente contribuiu para uma nova organização dessas políticas, que podem ser agrupadas em políticas sociais básicas, políticas assistenciais e programas de proteção especial para crianças e jovens em circunstâncias especialmente difíceis.

Os artigos 3º e 4º enfatizam a concepção de proteção integral e estabelecem as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos para a infância e a adolescência.

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação,

à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No artigo 53, o ECA referencia a contribuição da educação ao desenvolvimento pleno da pessoa, à conquista da cidadania e à qualificação para o trabalho, destacando, ainda, aspectos fundamentais da educação como política pública quanto à necessidade de igualdade de condições para o acesso à escola pública.

O artigo 54 enfatiza a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e o artigo 11 estabelece a incumbência do município em oferecer a educação infantil, porém ressaltando a prioridade dele no ensino fundamental. O Estatuto estabelece, ainda, a criação de instrumentos na defesa do atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes, que são os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), de 1993, vem complementar e reafirmar o papel do Estado na atenção à infância em seu artigo 2º: “A assistência social tem por objetivos: I) proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II) o amparo às crianças e adolescentes carentes”. Em seu artigo 4º, enfatiza a universalização dos direitos sociais e a importância da integração das políticas de educação, saúde e assistência.

No ano de 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, nor-teado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, formulou diretrizes para uma *Política Nacional de Educação Infantil*,⁵ publicando e divulgando uma série de documentos científicos acerca do compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da cidadania das crianças de 0 a 6 anos.

5. A relevância histórica dessa política é expressada tanto pelo conteúdo apresentado quanto pela maneira com que foi elaborada, com a participação de dirigentes e técnicos de instituições federais, estaduais e municipais, professores universitários, especialistas e representantes de instituições internacionais e de entidades não governamentais.

A formulação da política de educação infantil reconhece o direito das crianças pequenas à educação, valorizando o papel da infância no desenvolvimento do ser humano e, sobretudo, a importância da educação na construção da cidadania.

As diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Infantil baseiam-se nos seguintes princípios:

- 1) A educação é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender;
 - 2) As instituições que oferecem educação infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola);
 - 3) A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
 - 4) As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes;
 - 5) O currículo de educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar;
 - 6) Os profissionais de educação infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação;
 - 7) As crianças com necessidades especiais devem sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas.
- (Brasil, 1994, p.15)

O referido documento estabelece as diretrizes pedagógicas para as instituições creches e pré-escolas, apresentando como funções

complementares e indissociáveis da educação infantil o cuidar e o educar, em complementação à ação da família.

No ano de 1997, foi editado o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, enfatizando a importância da educação infantil na defesa dos direitos das crianças. O documento apresenta o seguinte quadro de direitos a serem assegurados em creches e pré-escolas:

Nossas crianças têm direito à brincadeira.

Nossas crianças têm direito à atenção individual.

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.

Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.

Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.

Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.

Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.

Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (Brasil, 1997, p.11)

A Constituição Federal de 1988, ao dispor sobre a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, deu início a todo o processo para promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. O projeto da Lei percorreu os bastidores da Assembleia Constituinte durante oito anos. Segundo Saviani (2000), ocorreram sucessivas versões do Projeto, tanto na Câmara dos Deputados como no Senado, neste último apresentado pelo senador Darcy Ribeiro. Muitos estudos, análises e críticas foram tecidas ao texto da atual LDB, por expressar a adequação da legislação educacional à política educacional neoliberal, implantada no

Brasil a partir dos anos 1980. Segundo Pereira & Teixeira (1997, p.90), apesar das limitações ainda presentes, o texto da lei traz uma opção conceitual de educação que projeta uma nova dimensão à formação do homem:

Art. 1º – A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996)

Quanto à educação infantil, os autores enfatizam:

A manutenção da educação infantil como primeira etapa da educação básica representa uma grande vitória das forças democráticas, haja vista que foi intenso e polêmico o debate em torno dessa questão, durante o processo de elaboração da lei, ressaltando que, em algumas versões do relatório do Senado Federal, chegou a ser retirada a educação infantil do âmbito da educação básica. (Pereira & Teixeira, 1997, p.92)

No artigo 2º, a LDB estabelece que a educação é entendida como dever da família e do Estado, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana, visar ao desenvolvimento pleno do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Propõe uma nova organização para a educação básica, apresentando uma concepção unificada de educação que abrange a formação do indivíduo desde zero ano de idade até o final do ensino médio. A educação básica passa a ser composta de três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O artigo 4º da referida Lei situa a educação infantil como obrigação do poder público, apesar de não se constituir em um nível obrigatório de ensino, ou seja, não há obrigatoriedade da matrícula das crianças até 5 anos e 11 meses em creches e pré-escolas; em

contrapartida, há obrigatoriedade de o poder público oferecer esse atendimento.

Segundo o inciso V do artigo 11 da referida Lei, compete ao município a responsabilidade pelo oferecimento da educação infantil e do ensino fundamental:

Art. 11 – V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Brasil, 1996)

A esse respeito, Fullgraf (2001, p.39) alerta sobre a ausência da previsão de fontes de recursos financeiros para a educação infantil, o que tem comprometido a efetivação do direito das crianças à educação.⁶

A educação infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica, devendo ocorrer, segundo o artigo 30, nas modalidades creche (atendimento às crianças de até 3 anos de idade) e pré-escola (atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade). De acordo com esse artigo, as creches passam a integrar o sistema nacional de educação. Os dispositivos legais trazem, ainda, subsídios para a elaboração de uma nova política de educação infantil, até então marcada pelo assistencialismo e por programas de educação compensatória.

A legitimidade da creche como instituição de educação infantil é reafirmada pela LDB, a qual reitera o direito à educação das

6. Em 2007 ocorre a inclusão de creches no Fundeb, resultado de intensa mobilização pelo direito à educação infantil no Brasil realizada por instituições como o Movimento Inter-Fóruns de Educação Infantil, a Rede Nacional pela Primeira Infância e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

crianças de 0 a 6 anos expressos na Constituição (1988) e no ECA (1990). Segundo o artigo 29, a educação infantil deverá favorecer o pleno desenvolvimento das crianças, sendo oferecida como complemento, e não em substituição à educação da família:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

Para Angotti (2006, p.18-9), o artigo 29 revela as prerrogativas de uma educação infantil que anuncia o direito da criança ao seu desenvolvimento, “porém não se poderá prescindir de uma ação integrada entre diferentes perspectivas advindas de políticas outras, tais como de ação social, de saúde, de cultura”.

O artigo 31 da Lei estabelece que a avaliação na educação infantil aconteça através do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivar a promoção ao ensino fundamental. Nesse artigo, rompe-se com os propósitos da educação infantil preparatória, suscitando novas práticas à pedagogia da infância.

No ano de 1998 foi elaborado e publicado o documento *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil*, com o intuito de contribuir para a formulação de diretrizes e normas para as instituições de educação. A elaboração desse documento contou com a participação de representantes do Conselho de Educação, consultores e especialistas da educação infantil.

No mesmo ano, o Ministério da Educação e Cultura publicou, em três volumes, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, constituindo-se apenas de um conjunto de sugestões e subsídios para os professores de creches e pré-escolas.

O primeiro volume, denominado *Introdução*, discute conceitos importantes em relação à educação infantil, como a criança, cuidar e educar, brincar, relação creche-família, a educação de crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo.

O segundo volume, intitulado a *Formação pessoal e social da criança*, aborda os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e o terceiro, denominado *Conhecimento do mundo*, discute os diferentes conteúdos a serem trabalhados na educação infantil. Nesse volume são apresentados seis eixos para as propostas curriculares das instituições de educação infantil: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Algumas críticas foram tecidas à elaboração dos referenciais por apresentar um modelo homogêneo e escolarizante de educação infantil, como esclarece Fullgraf (2001, p.71):

A publicação e distribuição do documento “Referencial Nacional para Educação Infantil”, vol. 1, 2, 3/RCNEI, que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Importa observar que a descontinuidade das políticas para educação infantil vem marcada pela inserção da influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais. Destaca-se que esses referenciais ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõe este paradigma.

Considerando o ordenamento legal, no qual tem se baseado a política de educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, especialmente a partir da década de 1980, deu-se, em 1999, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Segundo Leite Filho (2001), no parecer 22/98 relatado e aprovado pela conselheira professora Regina Alcântara de Assis, do Conselho Nacional de Educação, o qual antecede a elaboração das diretrizes, é feita uma alusão a uma política ainda não definida no país: “Uma política nacional, que se remeta à indispensável integração do Estado e da sociedade civil, como co-participantes das famílias no cuidado e educação de seus filhos entre 0 a 6 anos, ainda não está definida no Brasil” (Brasil, 1998 apud Leite Filho, 2001, p.42).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário, propuseram novas demandas para as instituições da área, especialmente em relação às orientações curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos. O referido documento, em seu artigo 3º, incisos de I a VIII, estabelece as diretrizes, princípios, fundamentos e procedimentos que deverão orientar as instituições de educação infantil quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores;

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as di-

versas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim para o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

VI – As propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

VII – O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes. (Brasil, 1999)

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as creches e pré-escolas são reconhecidas como espaços de construção da cidadania infantil, onde as ações cotidianas junto às crianças devem, sobretudo, assegurar seus direitos fundamentais, subsidiadas por uma concepção ampla de educação e no questionamento constante sobre que educação queremos para nossas crianças hoje e no futuro. Os espaços institucionais devem ser espaços acolhedores, seguros, estimuladores, oportunizando

aprendizagens e experiências múltiplas, respeitando as crianças em suas capacidades, necessidades e contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades.

As propostas pedagógicas, pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos, contemplam o compromisso da educação infantil com a educação social das crianças, no desenvolvimento de relações afetivas e na construção dos sentimentos de respeito, compreensão e solidariedade fundamentais para uma sociedade mais humana e democrática.

Apresenta a necessidade de reconstrução da relação entre as famílias e as instituições de educação infantil, que historicamente foi permeada por uma concepção assistencialista, gerando ações preconceituosas e discriminatórias.

Ao reconhecer a importância da qualidade do atendimento das instituições de educação infantil, as Diretrizes Curriculares reafirmam a necessidade de qualificação dos profissionais envolvidos no trabalho educativo com as crianças, pois, para transformar espaços institucionais em espaços de exercício da cidadania das crianças é necessário que os profissionais estejam qualificados para a defesa e promoção dos direitos da infância.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica aprovaram o Parecer n. 4/2000, o qual preconiza as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, que trata de aspectos normativos para a educação infantil:

Tais aspectos são relevantes em virtude da Educação Infantil, reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, guardar especificidades em relação aos demais níveis de ensino, que se traduz na indissociabilidade das ações de educar e cuidar em todos os âmbitos de atuação, o que inclui desde uma concepção de responsabilidade compartilhada entre família e poder público, definição de tipos de instituições, volume de serviços oferecidos, horários de funcionamento, até as ações que se desenvolvem diretamente com as crianças. Essa especificidade implica na construção de uma identidade própria à educação

infantil que reconhece, conjuntamente, as necessidades e interesses das crianças e suas famílias no contexto da modernidade. (Brasil, 2000, p.2)

A LDB e a Constituição Federal prescreveram a obrigatoriedade da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Segundo o artigo 214 da Constituição, “a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público”.

A LDB, em seu artigo 9º, apresenta como responsabilidade da União elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Saviani (2000, p.3) assim apresenta a importância de um PNE na organização do sistema educacional:

A importância do Plano Nacional de Educação deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, implicando na definição das ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados, dentro do limite global de tempo abrangido pelo plano, que a própria LDB definiu para um período de dez anos.

Cabe destacar que a elaboração e promulgação do PNE esteve em consonância com as legislações nacionais e compromissos internacionais firmados pelo Brasil, dentre eles a Conferência de Dacar⁷ sobre a Educação para Todos, promovida pela Unesco em 2000.

7. Uma das seis metas expressas no Marco de Ação de Dacar, proposto no Fórum de Educação para Todos, realizado em abril de 2000, no Senegal, do qual o Brasil é um dos signatários, foi a de ampliar a oferta e melhorar a qualidade da educação e dos cuidados na primeira infância, com especial atenção às crianças em situação de vulnerabilidade.

O PNE estabelece as diretrizes, objetivos e metas para cada nível do ensino brasileiro a serem atingidos no prazo de dez anos (2001-2010). Para a eficácia de sua aplicabilidade, o plano deverá ser desdobrado em planos estaduais e municipais atendendo às especificidades de cada estado e região do país bem como à integração e à continuidade das políticas educacionais no Brasil.

Estabelece como objetivos e prioridades:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 2001)

O PNE reconhece a importância da educação infantil para a formação da personalidade e desenvolvimento da criança. Estabelece um conjunto de 26 metas versando sobre a ampliação da oferta do atendimento nas instituições de educação infantil, o estabelecimento de padrões de infraestrutura para creches e pré-escolas, a implantação de um programa nacional de formação dos profissionais da educação infantil, o fornecimento de materiais pedagógicos necessários ao trabalho educacional com as crianças, dentre outras.

Consideramos pertinente a citação da primeira meta referente à ampliação da oferta do atendimento, visto que o acesso a essa questão, aliada à qualidade, tem sido apontada por muitos estudiosos da educação infantil brasileira como um dos pontos cruciais para a discussão dos direitos educacionais das crianças no país.

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da

população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (Brasil, 2001)

Apesar das metas estabelecidas pelo PNE, o quadro atual de atendimento da educação infantil está aquém das necessidades do país.

O Brasil tem atualmente o total de 1,7 milhão de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e, desse total, 15,5% frequentam creches. O percentual de frequência difere em relação a alguns indicadores, como gênero, classe social, etnia e região do país. Segundo dados do IBGE (2008), a região Norte do país apresenta o menor índice de atendimento em creches, visto que apenas 8%, ou seja, o total de 2 milhões de crianças têm acesso às creches. Em relação à pré-escola, os resultados são melhores, embora ainda não tenham atingido o proposto pelo PNE. No país, a cobertura do atendimento às crianças de 4 a 6 anos atinge 7 milhões de crianças, o que representa 76% de meninas e meninos matriculados em pré-escola. Considerando a meta, segundo dados do IBGE (2008), 2,2 milhões de crianças nessa faixa etária estão fora da escola e, desse número, 58% são crianças negras, o que confirma o caráter excludente do sistema educacional brasileiro desde a educação infantil.

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil do Ensino Fundamental (DPE), apresentaram em 2006 o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Esse documento, assim como os demais publicados pelo MEC, responde ao papel desse ministério como indutor e proponente de diretrizes para a educação nacional e, conseqüentemente, para a educação infantil.

A elaboração dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* foi resultante da contribuição de conselheiros e técnicos do Ministério da Educação, bem como de professores, profissionais e especialistas da educação infantil, respondendo a

um dos propósitos do Plano Nacional de Educação previsto no capítulo II, item 19, do tópico Objetivos e Metas para Educação Infantil: “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil como referência para a supervisão, o controle e avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001).

A versão final do documento foi discutida em etapas preliminares debatidas em seminários regionais e técnicos promovidos pela Secretaria de Educação Básica, pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil do Ensino Fundamental, e pela Coordenação Geral de Educação Infantil, em 2004 e 2005.

O documento apresenta como objetivo principal o estabelecimento de padrões de referência no tocante à organização e funcionamento das instituições de educação infantil. Quanto ao estabelecimento de padrões, o documento especifica:

[...] Sublinhamos que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma educação infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. (Brasil, 2006, v.1, p.9)

O primeiro volume discorre sobre aspectos importantes para uma definição de parâmetros de qualidade para a educação infantil, apresentando uma concepção de criança, de pedagogia da educação infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. O segundo volume engloba aspectos pertinentes às competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais.

Em 2006, foram publicados os documentos *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e*

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Ainda no ano de 2006, o MEC apresentou o documento *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem alcançadas pelas instituições de educação infantil. O documento destaca a necessidade da indissociabilidade entre cuidar e educar, o papel complementar das instituições de educação infantil à educação familiar, o direito da criança à educação infantil, a inclusão de crianças com necessidades especiais e o brincar como forma privilegiada de a criança conhecer o mundo e a formação de professores.

Representações sobre os direitos da infância: a educação e o brincar

A trajetória das leis e dos documentos oficiais que regem a educação infantil no país demonstra que muitos avanços foram conquistados para que a educação infantil fosse reconhecida no quadro das políticas públicas, porém muitos desafios ainda se fazem presentes para que seja oferecida uma educação infantil de qualidade às crianças brasileiras.

No que se refere a esse aspecto, pesquisas e debates apontam a relevância da garantia do acesso à educação infantil e da formação de seus profissionais para que tenhamos uma educação infantil que assegure a condição da criança como sujeito de direitos.

Quanto à formação dos profissionais, a LDB enfatiza a necessidade de formação, no mínimo, no Magistério e, preferencialmente, no nível superior, em curso de formação de professores. Considerando a discussão da formação desses profissionais, destacamos a importância de que os mesmos conheçam o quadro legal referente à educação infantil.

Ao entrevistarmos as educadoras quanto ao conhecimento do quadro legal que rege a educação infantil, embora afirmassem co-

nhcimento, responderam de forma bastante superficial a respeito do assunto:

Eu já ouvi falar sobre o ECA, já ouvi falar sim, mas os objetivos agora não sei. (Rosa)

O ECA, conheço algumas delas. Preciso conhecer mais. A LDB eu conheço. (Íris)

Eu não guardo as leis. [...] eu conheço estes direitos e às vezes eu não guardo eles na cabeça, mas no fundo eu sei o que a criança precisa seja no físico, emocional... (Gardênia)

Cury discute a necessidade de os profissionais da educação conhecerem o quadro legal para que seja rompida a distância entre o proclamado e o efetivado em nossas legislações.

Você é um educador ou uma educadora, um profissional do ensino ou um trabalhador da educação. Você é um administrador da educação ou um político, e pode ser também um interessado em educação. No exercício de suas funções, você quer ser um profissional consciente, crítico e competente. Para tanto, várias dimensões são exigidas: formação, conhecimentos, habilidades, competências e valores. Digamos que, entre os conhecimentos necessários, um que você precisa dominar é o ordenamento normativo de seu campo profissional, de seu campo de interesse e de sua sociedade. (Cury, 2002, p.9)

Podemos afirmar que é fundamental que os profissionais da educação infantil conheçam o quadro normativo sobre os direitos da infância, em especial quanto ao direito à educação infantil.

Quanto ao quadro normativo, nenhuma das entrevistadas fez referência às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que se constituem num documento mandatário para a elaboração das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas.

Outro aspecto, revelado nas entrevistas, é a ausência da discussão do direito da criança a uma educação de qualidade. Pesquisas recentes têm focado a importância da qualidade nos serviços das instituições de educação infantil, o que diz respeito, sobretudo, ao reconhecimento da condição da criança como sujeito de direitos e à formação dos profissionais para a efetivação das reformas legais e institucionais.

Campos, Fullgraf & Wiggers (2006), ao discutirem a qualidade da educação infantil brasileira, apresentaram os resultados de um estudo realizado, no período de 1996 a 2003, nos principais períodos de educação discutidos nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. As autoras asseveram que:

[...] no atual cenário da educação infantil no Brasil destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação encontra-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação. (Campos, Fullgraf & Wiggers, 2006, p.117)

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* discute a importância de que seja revista a concepção de criança e de pedagogia da educação infantil para o alcance de novos patamares de qualidade no trabalho das instituições de educação infantil. No documento é enfatizada a visão da criança como um sujeito ativo, que constrói conhecimentos em interação com o mundo social, com os adultos e com seus pares. O desenvolvimento da criança apresenta características em permanentes transformações, cujas mudanças são processadas qualitativa e quantitativamente. Dessa forma, a educação da criança pequena apresenta certas especificidades, como afirma Rocha:

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade. (Rocha, 1999 apud Brasil, 2006, p.17)

No questionário aplicado às educadoras das creches de Franca, ao serem indagadas quanto aos direitos que consideravam mais importantes no trabalho com as crianças, 39,62% das entrevistadas afirmaram ser a educação. A seguir foram elencados os direitos: a alimentação, 28,3%; o lúdico e o lazer, 16,98%, a saúde, 11,33% e a liberdade de expressão, 3,77%.

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1997), ao estabelecer critérios relativos à organização, ao funcionamento das creches e às práticas desenvolvidas no trabalho com as crianças, destaca em relação ao direito das crianças à alimentação (p.18): a importância da qualidade dos alimentos oferecidos às crianças; o respeito às preferências e hábitos alimentares; o desenvolvimento da autonomia das crianças nos momentos de refeições; a organização e limpeza do ambiente onde ocorrem as refeições e a necessidade de as famílias serem informadas sobre a alimentação oferecida às crianças. Em relação ao direito da criança à brincadeira (p.12), o documento considera os seguintes aspectos: a importância de as crianças terem acesso aos brinquedos, a necessidade da organização dos espaços para o acontecimento das brincadeiras, a importância da participação dos adultos nas brincadeiras, a flexibilidade das rotinas e do tempo livre para que as brincadeiras aconteçam, e que as famílias deverão receber orientações sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

Em relação ao direito da criança à saúde nas instituições de educação infantil (Brasil, 1997, p.17), o documento aborda a importância de as crianças aprenderem os cuidados referentes à sua higiene e saúde, a necessidade da higiene do ambiente físico da instituição, o controle sistemático sobre o desenvolvimento físico das

crianças e o atendimento às crianças com dificuldades especiais. No que se refere ao direito à liberdade de expressão (Brasil, 1997, p.19), o documento enfatiza os direitos de as crianças manifestarem sua curiosidade, desenvolverem a imaginação, participarem de atividades que possibilitem a expressão das múltiplas linguagens, como dançar, cantar, ouvir histórias, desenhar, pintar, etc. Dentre os critérios é destacada a importância de que não sejam reprimidas as curiosidades das crianças em relação ao seu corpo e à sua sexualidade.

Com a realização das entrevistas buscamos compreender melhor a representação das educadoras sobre o direito das crianças à educação. Embora evocassem um discurso acerca do direito da criança à educação, a visão preponderante é a de uma educação preparatória, focada no ensino, em que a criança é vista como aluno e não como o sujeito desse espaço institucional.

A educação aqui, o que a gente visa é a educação, o bem-estar, lazer e segurança são os básicos que a gente oferece aqui.

Eu acredito que a educação é a base de tudo. Se a gente não trabalhar a educação agora, isso no futuro vai ficar muito vago na criança. (Rosa)

[...] a hora principal é a hora da atividade, às 9h é hora da atividade, quando tem o projeto, você dá atividade e precisa de muita atenção. (Angélica)

Eu nunca ouvi uma reclamação aqui sobre a criança ter passado alguma necessidade, então acho que é muito importante para ela, porque desde assim, desde o começo, assim de 0 até 5 anos ela fica aqui é uma parte muito importante da vida dela. Antigamente não era, antigamente a creche eles vinham era para deixar as crianças, e depois buscava era tipo um depósito de criança, agora não, agora é totalmente diferente; agora aqui ela começa a ter uma noção da vida, a ter uma noção de ensino, então é um direito [...]. Agora está investindo mais na educação e é o que tem que acontecer porque a coisa mais importante que tem no

mundo é a saúde e a educação, coisas que estão faltando muito. A educação é um dos principais, imagina se não tivesse a creche, quem ia estar com estas crianças, onde que elas iriam ficar? (Angélica)

Observa-se nesse último discurso uma visão de creche que, embora tenha mudado historicamente, ainda se configura em um espaço de abrigo das crianças em substituição à ausência das famílias.

Os discursos dessas educadoras enfatizam o desenvolvimento de atividades como característica de uma proposta educativa, porém não evidenciam os aspectos relevantes dessas atividades e nem quais seus objetivos. A sistematização de uma rotina revela a preocupação com um modelo educacional próximo ao escolar.

[...] agora está mudando o jeito, agora tem que fazer planejamento, agora tem que fazer sequência didática e antes não tinha nada disto, então a gente vê que é para melhor que está mudando. (Angélica)

[...] a gente faz o planejamento todo o começo do ano, mas é bem flexível para as mudanças porque a gente não sabe como as crianças vão vir, mas tem lá o planejamento, os projetos, as atividades sequenciadas. (Gardênia)

[...] antes de iniciar o trabalho a gente passa para a pedagoga dar uma olhada. Se estiver tudo certo a gente inicia. Temos uma folha de rotina semanal onde distribuimos as atividades da semana, por exemplo, para não ficar cansativo só atividade de história a gente intercala com outra atividade. [...] assim como o planejamento ele tem que ser oferecido, ele tem que ser seguido. (Dália)

[...] como eu trabalho com crianças de dois anos nós elaboramos projetos, nós desenvolvemos atividades, nós tentamos aplicar as atividades. [...] agora com a faixa etária de um ano eu

acho que é mais o cuidado, não tem como trabalhar o pedagógico não. (Rosa)

O educar é compreendido como uma tendência escolarizante e não está articulado ao cuidar. A ideia de que a educação infantil é o alicerce da escolaridade futura é presente na fala desta educadora ao referir-se à dimensão pedagógica da educação infantil:

O pedagógico eu acho que é a alfabetização, a criança tem que ser preparada para os outros anos. (Rosa)

A história revela que a trajetória das instituições de educação infantil no país é marcada pela polarização entre o assistir e o educar. As creches surgem como instituições assistenciais para o amparo, proteção e guarda das crianças pobres e abandonadas, visando ao combate da mortalidade infantil e à moralização das famílias empobrecidas. Ao contrário, as pré-escolas desde o início são dotadas de funções educativas destinadas inicialmente às crianças da elite, e depois democratizadas às demais classes sociais por meio do atendimento em instituições públicas.

Para Kuhlmann Júnior, ambas as instituições sempre foram educativas e o recorte institucional deve-se à destinação social da clientela atendida. Alerta para o fato de que muitas vezes é apresentado um discurso educacional, porém as práticas institucionais continuam reproduzindo uma concepção educacional assistencialista:

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos..., enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre. (Kuhlmann Júnior, 2000b, p.53)

Atualmente, creches e pré-escolas são elencadas como pertencentes ao primeiro nível da educação básica do sistema educacional brasileiro, devendo, concomitantemente, exercerem as funções de cuidar e educar. O debate sobre essas funções vem sendo travado desde 1994 no país no âmbito do Ministério da Educação, com a publicação da *Política Nacional de Educação Infantil*.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dispõem no artigo 3º, inciso III, que as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas devem promover “práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”.

É importante destacarmos que, embora o cuidar e o educar sejam contemplados como funções indissociáveis na educação infantil, são funções importantes e necessárias para todas as etapas da educação do ser humano.

Podemos partir da compreensão do cuidar como uma dimensão integrante da proposta pedagógica das instituições de educação infantil. O cuidar se expressa através de procedimentos específicos em relação ao outro, com base em conhecimentos variados das ciências e também por crenças e valores em relação ao desenvolvimento infantil.

O cuidar deve favorecer e contribuir para que o outro se desenvolva como ser humano. Implica compromisso e afeto.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (Brasil, 1998, v.1, p.25)

No trabalho pedagógico, o cuidar das crianças pequenas significa atender às suas necessidades físicas e biológicas, como a troca de fraldas, a alimentação, atender às suas necessidades de segu-

rança (espaço tranquilo, seguro em relação a possíveis acidentes) e necessidades afetivas.

O cuidado com as crianças, ou seja, o compromisso em assegurar o seu desenvolvimento, se manifesta, ainda, na maneira como o professor organiza o trabalho pedagógico, prepara uma atividade, disponibiliza os materiais que serão utilizados pelas crianças, planeja os espaços destinados às brincadeiras, enfim, como organiza o tempo e o espaço na rotina das instituições de educação infantil.

Em relação ao educar, é importante pontuarmos que na educação infantil o educar acontece em um momento específico do desenvolvimento e da educação do ser humano, portanto deve-se considerar a especificidade da ação educativa para o desenvolvimento das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem no inciso IV:

[...] as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e a conviver consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (Brasil, 1999)

Dessa forma, podemos compreender que o educar implica a elaboração de atividades educativas contextualizadas e intencionais direcionadas ao desenvolvimento das crianças.

Segundo Oliveira (2005, p.48), a atividade educativa como ação intencional deve ser orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, possibilitando uma compreensão da realidade e, conseqüentemente, uma ação transformadora sobre a mesma.

O educar, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pode ser compreendido como:

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. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Brasil, 1998, v.1, p.23)

Reconhecer a legitimidade de creches e pré-escolas como instituições educativas e a educação infantil enquanto etapa inicial da educação básica implica o reconhecimento dessas instituições como espaços com funções próprias e específicas, e não meramente como espaços para suprirem carências ou “preparatórios” para as etapas de educação subsequentes.

Ao pensarmos na elaboração dos conteúdos curriculares na educação infantil, tão ou mais importante que buscarmos respostas sobre o que ensinar é o questionamento sobre como esses conteúdos e conhecimentos contribuirão no desenvolvimento e na vida das crianças. Esse fato requer a discussão da dimensão pedagógica e política das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Kramer (2003b), ao discutir a questão do projeto político pedagógico na educação infantil, chama a atenção para a compreensão dos conceitos de político e de pedagógico.

A dimensão política, segundo a autora, refere-se à garantia de um atendimento educacional de qualidade a todas as crianças, independentemente de sua classe social. Significa a opção em atuar contra as desigualdades, reconhecendo as diferenças, sejam elas étnicas, religiosas, de gênero, etc.

[...] todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças também as de zero a seis anos são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada. (Kramer, 2003b, p.55)

Em relação ao pedagógico, a autora destaca a importância do aspecto cultural, reconhecendo a criança como sujeito da história e da cultura.

O trabalho pedagógico em educação infantil, da maneira como o entendo, não precisa ser feito sentado em carteiras, o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não se configura como escolar, feito apenas na sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética. (Kramer, 2003b, p.60)

A organização curricular das instituições de educação infantil precisa considerar a construção de uma proposta pedagógica que, ao favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, contemple a formação dos profissionais envolvidos nos cuidados e educação das crianças e promova a participação efetiva das famílias no projeto pedagógico das instituições.

Novamente é preciso destacar que as convicções, os valores e as opções teórico-metodológicas dos adultos serão significativos no rumo de determinada organização curricular, pois, conforme afirmam Dalhberg, Moss & Pence (2003, p.87), “o que pensamos serem estas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas”.

Assim, é preciso que se pense em atividades contextualizadas em uma rotina dinâmica compromissada com os direitos da infância.

Oliveira (2005, p.227) propõe uma organização curricular para a educação infantil baseada na articulação de três eixos: o trabalho pedagógico com múltiplas linguagens, o jogo como recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena e a pedagogia de projetos didáticos.

Com a aplicação do questionário tivemos presente um quadro de evocações que revelaram majoritariamente uma concepção de educação infantil que proporcione às crianças descoberta, aprendizagem, interação, estimulação e desenvolvimento. Estas foram as evocações manifestadas por 18 das entrevistadas, totalizando o percentual de 34%. Outro grupo de evocações foram as atividades lúdicas e prazerosas, presentes nas representações de 14 educadoras, o que significa 26,4% dos sujeitos entrevistados. A visão de educação infantil preparatória, representada pela palavra *alicerce* foi manifestada por seis educadoras, ou seja, por 11,3% das entrevistas, seguida pela palavra *direito*, manifestada por quatro educadoras, totalizando 7,5%.

Na Tabela 4 podemos visualizar o quadro de representações sobre as funções da educação infantil.

Em contrapartida, nas entrevistas foi revelado um discurso majoritário sobre a concepção da educação infantil como alicerce e fase preparatória para a escolaridade futura:

[...] a criança quando ela sai do período de 6 anos, tudo aquilo que ela passou é muito válido para a vida dela, depois que ela sai da creche, assim é muito válido na escola mesmo. [...] imagina se não tivesse a creche, quem ia estar com estas crianças, onde que elas iam estar. Você pode pegar uma criança que fica na creche e uma criança que fica em casa, não são todos os pais que leem, que cantam, que dão atenção, que ensinam o básico para as crianças, ... então eu acho isso. (Angélica)

Primeira etapa da educação básica. Esta etapa é superimportante porque quando a criança chega na pré-escola, na primeira série, a criança que já passou pela educação infantil, ela tem muito

Tabela 4 – Funções da educação infantil

Funções	Total de sujeitos	Porcentagem
Descoberta, aprendizagem, interação, estimulação e desenvolvimento	18	34,0%
Atividades lúdicas e prazerosas	14	26,4%
Atenção e afeto	11	20,8%
Alicerce	6	11,3%
Direito	4	7,5%
Total	53	100%

mais possibilidade de aprender. Eu acho é... como se fosse uma aprendizagem. (Íris)

Eu acho que é a fase mais importante da criança porque ela está formando os seus conceitos, os seus valores para um futuro adolescente, para um futuro jovem adulto, eu acho que aqui é a base, é o alicerce de um futuro adulto. (Dália)

Uma das fases mais importantes na vida de uma pessoa porque daí que você tem base, você se torna autônoma, você consegue assim, já ir fazendo coisas sozinhas, então é uma das fases mais importantes. (Rosa)

Como podemos constatar, as representações dessas educadoras sobre o conceito de educação infantil expressam uma visão reducionista da educação das crianças e ao mesmo tempo condizente com os propósitos dos organismos internacionais, no sentido de formar o “sujeito útil”. Trazem também a ideia da creche enquanto instituição que cuida e espaço alternativo à ausência dos pais. O cuidado é mencionado para atender às necessidades básicas das crianças e desarticulado da sua dimensão educativa.

O caráter normatizador da instituição também é revelado por possibilitar a transmissão de valores necessários ao futuro adulto. A visão preponderante refere-se ao reconhecimento da educação infantil como alicerce⁸ para uma escolaridade futura, destacando-se a preparação da criança para o ensino fundamental. Essa concepção de educação infantil alia-se à ideia da criança enquanto um “vir a ser”, um cidadão do amanhã.

A representação da educação infantil não corresponde ao que poderíamos elencar como uma educação emancipatória e compromete a identidade das creches enquanto espaço de cidadania da infância. As instituições de educação infantil têm um importante papel político na efetivação dos direitos das crianças. Sarmiento (2001, p.25) destaca que, no contexto educacional, esses direitos podem ser definidos como:

[...] 1) o direito à realização pessoal (*enhancement*), isto é, o direito ao desenvolvimento pessoal, intelectual e material, e “à experimentação dos limites, através da qual se realiza a compreensão crítica do mundo e se descobrem novas possibilidades; 2) o direito à inclusão social, intelectual, e cultural, que permita a cada criança ser autônoma no interior da respectiva comunidade, sendo nela aceita e acolhida; 3) o direito à participação na prática e decisões coletivas.

Dentre as cinco educadoras entrevistadas apenas uma enfocou a educação infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

[...] eu não imaginava que o trabalho da creche fosse assim, puxar tanto da criança, trazer tantos conhecimentos, tanta novidade para ela. [...] eu acho que é crescimento, apren-

8. Os resultados apresentados no livro *Consulta sobre qualidade da educação infantil* (2006, p.56) demonstram que a categoria “alicerce para escolaridade futura” foi manifestada pelas profissionais entrevistadas ao responderem sobre as finalidades da educação infantil.

dizado, é descoberta, eu acho que é isto a educação infantil. [...].
(Gardênia)

A representação da concepção de educação infantil das educadoras é, ainda, focada como um trabalho de estimulação para o qual deverá ser conduzido o desenvolvimento infantil, ou seja, temos aqui as influências da Psicologia do Desenvolvimento, que prevê um comportamento padronizado e homogeneizado das crianças. É preciso considerarmos que educar é muito complexo e integra várias dimensões do desenvolvimento humano como cognição, afetividade, saúde, emoção, expressão e cuidados.

Podemos constatar essa representação de educação infantil na fala das entrevistadas:

A educação de 0 a 3 anos ela é mais de estimulação. Porque você pode cantar com elas, mas igual certas coisas elas não falam ainda, mas elas entendem tudo, então você cantando, contando história, dançando, você estimula ela. (Angélica)

Eu acho que no início trabalhar o estímulo e depois até o desenvolvimento mesmo, porque como eu vejo aí, na minha sala a gente começou com as crianças que elas quase não falavam e dentro de 3 meses do nosso trabalho elas já estão falando.[...] o aspecto mais importante do trabalho eu acho que é a estimulação, além dos cuidados básicos diários, que a gente sabe que são necessários, a higiene e tudo mais, mas eu acho que na faixa etária que eu trabalho é o sentido da estimulação. (Dália)

Embora o lúdico tenha sido expressivo nos dados da pesquisa, elencado como direito das crianças por 26,4% das entrevistadas nos questionários, em entrevistas elas não apontaram a sua relevância para o desenvolvimento integral da criança. Dentre as teorias sobre o brincar, encontramos na teoria histórico-cultural uma fundamentação para que o brincar torne-se um dos eixos principais da proposta curricular das instituições de educação infantil,

visto que é através das brincadeiras que a criança apreende a realidade cultural e desenvolve as suas potencialidades. Para que o brincar seja garantido como um direito é preciso que os espaços e tempos das instituições de educação infantil sejam cuidadosamente preparados e organizados, oportunizando às crianças brincueiros adequados às suas faixas etárias e que contribuam para enriquecer o processo de interação social. Sarmiento (2004, p.25), ao discutir a importância do reconhecimento da criança como sujeito social, enfatiza a necessidade de se reconhecer a criança como produtora de cultura destacando o lugar da ludicidade nas culturas infantis.

O brincar, embora seja destacado como um dos direitos da criança, não ocupa um eixo central nas práticas institucionais:

Então, assim toda criança gosta de brincar. Então é sempre importante ter todo dia assim o momento deles estar brincando. Igual, assim, quando a gente não prepara uma atividade eles sabem que é a brincadeira. Então outro dia que a gente vem com uma atividade, às vezes, eles não querem. Bom, eu acho assim que seria melhor a atividade porque eles estariam tendo o conhecimento mais amplo, mas agora assim eu acho que o brincar é fundamental para uma criança. [...] por isso que a gente sempre tem o objetivo de deixar eles brincarem pelo menos uma meia hora todos os dias. (Rosa)

O brincar é muito importante também. O brincar faz parte da rotina também. Porque é onde a criança mais desenvolve a imaginação, a criatividade, que é muito importante na criança, a interação com outras crianças, a criatividade. É por isso que deve ter a estimulação. Você deixa, elas soltam e não da estimulação e atenção elas brincam de qualquer jeito. Elas não sabem como começar. Então você mostra e aí já torna o brincar diferente. [...] Que em casa, esta criança fica livre para brincar. A criança não sabe brincar, a criança ao brincar você tem que estimular ela. (Angélica)

As representações sobre o brincar, apresentadas por Rosa e An-gélica, não garantem à criança o direito ao lúdico. O tempo para o brincar é um tempo reduzido, disciplinar e conduzido pelo adulto.

O brincar representa um meio real de aprendizagem, possibilitando que os adultos aprendam sobre as crianças e suas necessidades. Podemos conhecer aspectos importantes do desenvolvimento de uma criança através da maneira como ela brinca.

Segundo Oliveira (2002, p.15), a importância do brincar e do brinquedo pode ser justificada na educação infantil pelos seguintes motivos:

- é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável;
- manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode, falar a respeito deles;
- introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural;
- abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão da autonomia e da criatividade.

O brincar apresenta três grandes núcleos organizadores: o corpo, o símbolo e a regra.

A criança brinca desde os primeiros meses de vida manifestando reações espontâneas e prazerosas diante de determinados estímulos, como ao som de um brinquedo. Posteriormente, a criança começa a brincar com o próprio corpo, o que favorecerá a construção de sua inteligência, afirmação pessoal e integração social. A partir dos dois anos, começa a utilizar ferramentas simbólicas com o uso da linguagem e da atividade mental, expressando como vê a realidade ou imagina como ela poderia ser. Através das brincadeiras, as crianças aprendem regras de convivência e diversos sentimentos.

Segundo Vygotsky (1988, p.117), no brincar a criança está acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário. Assim, na brincadeira de faz de conta, as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade. Nesse sentido, a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal.

Nas instituições de educação infantil, torna-se fundamental a discussão do tempo e do espaço das brincadeiras, visto que o brincar tem sido cada vez mais reduzido no contexto institucional. Os jogos e as brincadeiras devem ser introduzidos na rotina institucional como estratégias fundamentais no processo de aprendizagem das crianças pequenas e não meramente como atividades para “ocupar” um determinado espaço de suas rotinas.