



e-ISSN: 2177-8183

**HISTÓRIA DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL:
CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS**

*HISTORY OF THE CARE OF CHILDREN IN BRAZIL: CONCEPTIONS, POLICIES AND
PRACTICES*

*HISTORIA DE LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN BRASIL: CONCEPCIONES,
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS*

Livia Cristina Ribeiro dos Reis

livia.reis@ifg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Telma Aparecida Teles Martins Silveira

telma.silveira@ifg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

RESUMO

O artigo discute a política de atendimento à criança pequena no Brasil e identifica concepções e práticas relacionadas aos modelos de atendimento. Conduzimos nossas análises à luz do Materialismo Histórico Dialético, compreendendo a Educação Infantil como um campo em permanente processo de transformação. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada através de um estudo bibliográfico e documental. Dentre o referencial teórico adotado destacam-se: Barbosa (2008); Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001) e Vieira (1988). Foi possível concluir que, historicamente, a relação entre os discursos políticos e as práticas materializadas explicita diversas contradições e antagonismos. Também observamos que diferentes concepções de criança, infância e Educação Infantil se contrapõem e coexistem simultaneamente ao longo desse processo histórico.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Política Pública. Creche. Pré-escola.

ABSTRACT

The article discusses the policy of assistance to the young child in Brazil and identifies conceptions and practices related to the models of care. We conduct our analyzes in the light of Dialectical Historical Materialism, understanding Early Childhood Education as a field in a permanent process of transformation. The research, of qualitative nature, was carried out through a bibliographical and documentary study. Among the theoretical reference adopted are: Barbosa (2008); Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001) and Vieira (1988). It was possible to conclude that, historically, the relation between political discourses and materialized practices makes explicit several contradictions and antagonisms. We also observe that different

conceptions of children, infancy and Early Childhood Education contrast and coexist simultaneously throughout this historical process.

Keywords: Childhood education. Public policy. Nursery. Pre school.

RESUMEN

El artículo discute la política de atención al niño pequeño en Brasil e identifica concepciones y prácticas relacionadas a los modelos de atención. Condujimos nuestros análisis a la luz del Materialismo Histórico Dialéctico, comprendiendo la Educación Infantil como un campo en permanente proceso de transformación. La investigación, de naturaleza cualitativa, fue realizada a través de un estudio bibliográfico y documental. Entre el referencial teórico adoptado se destacan: Barbosa (2008); Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001); Vieira (1988). Es posible concluir que, históricamente, la relación entre los discursos políticos y las prácticas materializadas explicita diversas contradicciones y antagonismos. También observamos que diferentes concepciones de niño, infancia y Educación Infantil se contraponen y coexisten simultáneamente a lo largo de ese proceso histórico.

Palabras clave: Educación infantil. Política Pública. Vivero. Preescolar.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Infantil é oficialmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e constitui-se como um campo de pesquisa e produção de conhecimento. Nas últimas décadas houve um crescente movimento pelo estudo da infância em suas inúmeras possibilidades e necessidades. Atualmente uma quantidade expressiva de pesquisadores dedica-se ao estudo da infância e sua educação, estabelecendo relações com inúmeros aspectos relevantes ao aprofundamento da compreensão desse campo de pesquisa. A história das crianças pequenas e de suas infâncias, o desenvolvimento infantil, a organização do trabalho pedagógico, a formação docente e as políticas públicas direcionadas às crianças menores de seis anos estão entre os temas mais recorrentes.

Além dos estudos realizados em âmbito acadêmico, o comprometimento de outros interlocutores, tais como os gestores públicos, famílias, docentes que atuam na Educação Infantil e movimentos sociais tem sido fundamental no fortalecimento da luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças menores de seis anos em nosso país.

Neste artigo discutimos a política de atendimento à criança pequena no Brasil, com o objetivo de contextualizar avanços, rupturas, contradições e tensões no âmbito da Educação Infantil no país, considerando as mudanças na economia, na política e na sociedade em geral. Pretendemos traçar um panorama que possibilite refletir criticamente sobre a trajetória da Educação Infantil brasileira.

A história não serve apenas para explicar ou justificar o que está posto na atualidade, ela nos permite ampliar conhecimentos acerca de um determinado objeto e lançar novos olhares quanto ao próprio passado, ao presente e às perspectivas futuras. Nesse sentido, a compreensão da Educação Infantil contemporânea e o exercício de problematizar algumas tendências futuras implicam o estudo da história da infância e das políticas de assistência no contexto da história do nosso país.

A análise dos elementos históricos constitutivos do atual panorama da Educação Infantil demonstra que a história do atendimento à criança pequena no Brasil está diretamente relacionada à história das políticas sociais mais amplas (AZEVEDO, 2001; ROSEMBERG, 1992). Nesse sentido, pretende-se demonstrar que a relação entre o discurso político oficial vigente em diferentes momentos históricos e as práticas efetivamente implementadas evidencia incoerências, estigmas e lacunas, demandando assim uma leitura crítica de tal realidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é buscar conhecer ou ampliar nossa compreensão sobre alguma coisa. Segundo Gatti (2002, p. 10), “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a

critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados”. Sendo assim, entendemos que o processo de pesquisa deve ser iniciado pela escolha de um caminho, de uma maneira de lidar com o objeto investigado.

Diante disso, conduzimos nossos estudos à luz do materialismo histórico dialético, o qual tem norteado inúmeras pesquisas sobre a educação da infância, compreendendo este campo como algo em permanente processo de transformação.

Segundo Barbosa (2006, p. 278), o “método dialético pode nos conduzir a outra postura na pesquisa à medida que trata de explicar e não apenas descrever processos e fenômenos”. Nessa ótica produzir conhecimento não é fazer descrição aligeirada de uma dada realidade ou isolar um fenômeno no tempo e no espaço, sendo necessário considerar elementos que vão além do que nos é aparente.

Um desafio do método dialético é construir novos olhares sobre o objeto de estudo, considerando nessas análises as relações de produção, as relações sociais e o próprio conhecimento científico. O presente estudo propõe uma pesquisa desse gênero, considerando ao longo da investigação, a historicidade, a totalidade, a contradição e a provisoriade, entendendo tais categorias como fundamentais à interpretação da realidade em que vivemos (BARBOSA, 2006).

Sabendo que a neutralidade do pesquisador e dos próprios instrumentos não é característica da perspectiva dialética de pesquisa, nossa proposta é refletir criticamente acerca do objeto de estudo escolhido. Isso implica analisar elementos que compõem a totalidade, entendendo que as partes se relacionam e se transformam reciprocamente na constituição do todo.

Discutir a história da Educação Infantil é um exercício complexo, principalmente à luz do materialismo histórico dialético, tendo em vista a necessidade de analisar os multideterminantes que envolvem o objeto de estudo visando compreender uma realidade que é contraditória e está em constante transformação. É importante salientar que,

A historicidade constitui um aspecto e, ao mesmo tempo, uma categoria teórica necessária para a desnaturalização dos conceitos de infância e educação, bem como para a compreensão das políticas atuais em educação infantil, cujas origens foram delineadas e implementadas ao longo da história brasileira (BARBOSA, 2008, p. 381).

Diante de tais pressupostos, o objetivo geral desta investigação é formular um panorama do contexto histórico que constituiu a trajetória da Educação Infantil no Brasil. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada através de estudo bibliográfico e documental. A fundamentação teórica foi realizada através da análise, discussão e reflexão de aspectos destacados por pesquisadores do campo da Educação Infantil no tocante à história e às políticas de educação das crianças menores de seis anos no Brasil. Nesse sentido, dentre o referencial adotado destacam-se: Barbosa (2008); Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001) e Vieira (1988).

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E MODELOS DE ATENDIMENTO

No desenvolvimento de uma pesquisa no campo da Educação Infantil é necessário compreender a concepção social de criança e de infância no contexto da sociedade contemporânea. É fundamental não perdermos de vista que as concepções de criança, infância, educação e desenvolvimento infantil influenciam diretamente nos modelos de atendimento destinados às crianças pequenas. Ademais, a organização social e política e a lógica que impera no sistema produtivo também interferem significativamente nesse contexto (KRAMER, 1995).

Segundo Almeida (2010, p. 18), “As visões sobre a criança variam historicamente nos diferentes grupos e organizações sociais, bem como nas diferentes culturas”. O autor acrescenta que “tal conceito reflete e interfere nas práticas sociais e, ao longo do tempo, modifica e transforma os relacionamentos e as atitudes dos adultos diante da criança”. Nesse sentido, entendemos que além da dimensão biológica, a cultura está sempre envolvida no entendimento que se tem de criança e nas relações sociais das quais elas participam.

Nessa perspectiva, sabe-se que os termos *criança* e *infância*, em diferentes espaços e tempos, possuem significados distintos de acordo com a ideologia vigente. Uma vez que dependem do contexto em que estão inseridos, verifica-se a não existência de uma abordagem

universal de infância e de criança, visto que a sociedade e as diferentes culturas nas diferentes épocas influenciam na construção destes conceitos (KRAMER, 1995).

Entendemos a infância como o período de tempo correspondente à vivência de um conjunto de experiências próprias à condição de criança. A infância está para a criança, assim como a adolescência para o jovem, ou seja, são períodos temporais demarcados por experiências biológicas e culturais inerentes àquela fase da vida. Sobre as origens dessa noção de infância, entende-se que

A idéia de infância [...] não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1995, p. 19).

Kramer (1995) também aponta que a condição específica de uma criança ou um grupo de crianças está relacionada às classes sociais as quais estão inseridas. Sendo assim, vários aspectos da infância se diferenciam de acordo com a posição da criança e de sua família na estrutura da sociedade. Nessa perspectiva, é equivocado supor uma infância homogênea, pois são diferentes crianças, com processos desiguais de socialização. As condições objetivas de vida de cada uma estão associadas às relações de produção daquele contexto social. Diante disso, o sentimento e a valorização atribuídos à infância estão relacionados às modificações econômicas e políticas da estrutura social.

Nesse sentido, a criança e a infância devem ser analisadas segundo uma perspectiva do contexto histórico em que estão inseridas e é essa abordagem que utilizamos neste artigo.

Em estudo histórico sobre a infância e a educação infantil, Kuhlmann Jr. (2001, p. 81) afirma que no cenário mundial as instituições pré-escolares foram difundidas a partir da segunda metade do século XIX e apresentaram diversos formatos ao longo dos tempos. Segundo o autor, o surgimento e a expansão de creches, escolas maternas e jardins de infância

tanto no cenário internacional quanto no Brasil suscitaram uma expressiva diversidade de opiniões quanto à natureza que constitui tais instituições.

Conforme apontam Rizzini e Pilotti (2009) e também Kuhlmann Jr. (2001), religiosos, filantropos, políticos, médicos, empresários, educadores, juristas e assistentes sociais influenciaram na constituição dos modelos e formatos de atendimento propostos às crianças pequenas. No decorrer dessa história, observa-se que

[...] Para além das tensões e influências específicas, ocorriam articulações entre essas forças, capazes de produzir campos de composição comum, em nome da constituição de uma modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes (KUHLMANN JR., 2001, p. 101).

Nesse jogo de forças e interesses, fatores como mortalidade, desenvolvimento e nutrição infantil, o papel social da maternidade, o processo de industrialização e urbanização, o trabalho feminino, questões de ordem econômica, interesses políticos, o aumento da população e o agravamento das condições de vida das classes populares são temáticas que interagiram e influenciaram as propostas de atendimento às crianças pequenas.

Analisando-se a educação da criança pequena pautada sob um olhar histórico observa-se a delimitação de algumas abordagens na história do atendimento à infância, destacando-se: Filantropia; Médico-higienista; Assistencial(ista); Educacional (CAMPOS, 1985; KUHLMANN JR., 2001; ROSEMBERG, 1992; VIEIRA, 1988).

É importante demarcar que um determinado modelo de atendimento está diretamente ligado aos outros, pois estes constituem um processo histórico. Concordamos com Kuhlmann Jr. (2001, p. 194), quando o autor defende uma perspectiva de análise na qual “a interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambiguidade e não o da polaridade entre passado e presente”. De fato, em nada será benéfico apresentar o *novo* enquanto superação do *velho*, negando tudo que faz parte do passado. O atual formato de Educação Infantil existente em nosso país constitui-se enquanto síntese de elementos históricos conjugados às novas conjunturas sociais, portanto, nossas análises devem

ser críticas tanto para o passado quanto para o presente, rumo a uma educação de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças pequenas.

As instituições coletivas de atendimento à infância apresentam momentos nos quais predominaram determinadas concepções e objetivos, entretanto, sempre existiu uma intencionalidade educativa que varia quanto ao perfil de cada instituição. Segundo Kuhlmann Jr. (2001), o fato de algumas instituições estarem associadas a órgãos assistenciais e outras vinculadas à educação não significa que somente as últimas tenham função educacional. Para o autor, todas as instituições de educação infantil tiveram um projeto educacional, cada instituição foi criada pensando em atender uma população específica, a serviço de parcelas sociais pré-determinadas. É isso que está em jogo.

Conforme registrou Kramer (1995), as origens da educação das crianças pequenas no Brasil estiveram permeadas por uma forte conotação assistencialista e compensatória, refletindo então um serviço concebido como favor concedido às populações carentes.

Por muito tempo a oferta de creches e pré-escolas foi entendida como uma espécie de caridade e não como um direito inerente à criança e sua família. Sobre essa temática, Faria (2005, p.1021) aponta que

As instituições de educação infantil têm origens totalmente distintas da escola obrigatória, pública, laica e gratuita para todas as crianças de 7 anos. Como se sabe, as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança pobre.

De fato, essa não é uma característica que ficou no passado, visto que tal política de Educação Infantil concebida como um favor aos pobres ainda se faz presente, mesmo que esteja mascarada por discursos e documentos que defendem os direitos das crianças. Vivemos um momento histórico no qual os direitos das crianças e das famílias foram oficializados, entretanto, na prática ainda há muito por fazer.

No caso brasileiro a história do atendimento às crianças pequenas é marcada pela constante criação, substituição e extinção de órgãos oficiais com funções semelhantes, vinculados aos diferentes Ministérios/Departamentos públicos (KRAMER, 2006). Isso resulta na fragmentação do atendimento à população infantil, uma característica que também pode ser considerada atual (BARBOSA, 2008).

Na história da educação da criança pequena convencionou-se discutir o caso das creches/escolas maternas e dos jardins de infância/pré-escolas separadamente, até mesmo por guardarem diferenças quanto às origens de cada uma.

Muitas análises situam o caso das creches e escolas maternas através de uma trajetória permeada pela perspectiva assistencialista. Em grande medida, isso se justifica por terem surgido principalmente visando suprir às necessidades decorrentes do trabalho feminino e por atenderem crianças oriundas de famílias pobres. As análises dos jardins de infância e pré-escolas geralmente apresentam uma trajetória de dimensão eminentemente educacional visto que estas atendiam, sobretudo, crianças de famílias nobres e visavam a socialização e o cultivo de bons hábitos.

Também no Brasil as histórias dessas instituições apresentaram diferenças entre si. Entretanto, a partir de 1980 houve uma aproximação entre elas, culminando na Educação Infantil no formato atual. Nesse trabalho fizemos opção por abordar a história das creches e pré-escolas de maneira conjunta, por acreditarmos que as conquistas, os impasses e problemas que ambas enfrentaram foram diferentes, mas resultaram na construção da Educação Infantil que temos hoje.

É importante destacar que, no Brasil, o atendimento à criança pequena passou a contar com a participação mais direta do setor público a partir de 1930, o que não significou necessariamente a efetiva responsabilização pelo mesmo. Acredita-se que

Embora algumas instituições oficiais, destinadas a proteger a criança, tenham sido criadas antes de 1930, foi principalmente a partir de 1940 que o Estado brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência (VIEIRA, 1988, p. 4).

Após 1940 o Estado passa a intervir no tocante às creches. Uma medida importante foi a criação de dispositivos legais na CLT para a instalação de creches nos locais de trabalho, compartilhando essa responsabilidade com os empregadores (VIEIRA, 1988). Também é a partir de 1940 que o Estado inicia a implantação de órgãos que se ocupassem da maternidade e da infância, organizando aparato oficial destinado à proteção das mães e das crianças. Nesse contexto as creches surgem vinculadas a essa política social de atendimento à maternidade e à infância, integrando geralmente as áreas da saúde e assistência social (VIEIRA, 1988).

Nesse cenário um órgão se destaca no atendimento à criança pequena: o Departamento Nacional da Criança (DNCr). Fundado em 1940, esse órgão público teve ampla atuação na política de atendimento à maternidade e infância no Brasil. Até meados de 1970 o DNCr ocupou posição central nesse campo e durante essa trajetória sua atuação foi direcionada por diferentes concepções norteadoras. Sobre o DNCr,

Mesmo que, nesta área, não tenha sido mais que um repassador de recursos financeiros às obras assistenciais de caráter privado e a congregações religiosas, esse órgão procurou difundir normas e conceitos para seu funcionamento adequado, segundo as concepções de puericultura e das propostas educativas baseadas na recreação. Trabalhou em consórcio com a LBA e com governos estaduais e municipais. Enfim, funcionou como verdadeiro pólo de irradiação de conceitos, ideologias, influenciando instituições privadas e públicas que se destinavam ao cuidado e educação de crianças pequenas (VIEIRA, 1988, p. 5)

Outra instituição protagonista nesse atendimento foi a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Fundada em 1942, foi definida como um órgão misto, pois surgiu no âmbito da iniciativa privada, diante de influências da então primeira-dama Darcy Vargas e com total incentivo do Governo Federal.

Na maioria dos casos a atuação do DNCr e da LBA não se dava de maneira direta na organização de instituições de atendimento às crianças. Em grande medida as ações eram desenvolvidas de maneira indireta, ou seja, eram executadas em parceria com a comunidade ou com instituições privadas sem fins lucrativos (KRAMER, 1995; ROSEMBERG, 1992; VIEIRA, 1988). É fundamental destacar que a sistematização do planejamento de uma política de atendimento à criança pequena no Brasil ocorreu tardiamente, visto que

Até meados de 1960, o Estado não produzia planos ou programas nessa área, ou seja, não dimensionava custos, metas, não planejava a ampliação do atendimento. Respondia

unicamente a demandas isoladas, assumindo o lugar da orientação correta, da uniformização do atendimento. Sob influência da norma médico-higiênica, o DNCr procurava evitar que as creches se transformassem em mais um foco de doenças, causando mortes entre crianças pequenas (VIEIRA, 1988, p. 4).

Nesse período a criança era alvo de ações de higienistas, sanitaristas e médicos, sob as normas da vertente denominada puericultura. O higienismo tratava-se de uma corrente da medicina preocupada em divulgar práticas e hábitos de asseio e limpeza dos próprios corpos e dos ambientes físicos.

Além de uma alternativa higiênica - tendo em vista as condições insalubres em que viviam as crianças pobres - as creches se pautavam na puericultura, um conjunto de técnicas que visavam formalizar os cuidados adequados à infância (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

A ampla discussão acerca da obediência aos preceitos higienistas foi a tônica central desse período, existindo registros confirmando que

No DNCr, onde predominava o projeto higienista, as creches eram defendidas como elemento da puericultura social, único estabelecimento capaz de combater eficazmente o comércio da criadeira. O tema do aleitamento materno e da mortalidade infantil atravessou constantemente os debates, onde a creche era defendida justamente para permitir a amamentação da criança e garantir a sua sobrevivência (VIEIRA, 1988, p. 4).

Aqui devemos nos atentar a uma questão importante: o higienismo e a puericultura apresentavam explicitamente os objetivos mencionados anteriormente, no entanto, guardavam uma intencionalidade implícita de disciplinar e moralizar mães e crianças, normatizando as relações familiares das classes populares. Sobre isso, registra-se que “ainda que não se possam negar os avanços que a puericultura trouxe para o cuidado da saúde da criança, vieram acompanhados de uma série de normas e preceitos morais que visavam limitar a mulher a seu papel de progenitora e dona do lar” (VIEIRA, 1988, p. 9).

Nos primeiros anos de Ditadura Militar, principalmente a partir de 1967, esse rigor higiênico dá lugar a propostas simplificadas de atendimento, as quais passam a criticar os modelos anteriores, por apresentarem “altos custos” e “baixas taxas de atendimento”.

A partir do final dos anos 60, o rigor higiênico exigido não será o mesmo de antes, quando o DNCr passa inclusive a planejar a ampliação do atendimento pré-escolar através de centros de recreação, que poderiam ser instalados em prédios anexos a igrejas ou em equipamentos comunitários. Propostas de creches/pré-escolas, que exigiam pessoal especializado e maior

custo de manutenção passaram a ceder lugar para propostas simplificadas de atendimento com a participação da comunidade (VIEIRA, 1988, p. 5).

Trata-se de um período de rupturas, mas também de continuidades, principalmente no que se refere à visão preconceituosa lançada sobre as crianças e famílias das classes populares.

Por parte do Estado a proposição e execução dessas ações se deram lentamente. A título de exemplo podemos citar o estudo sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás, realizado por Barbosa (2008), o qual identifica que nesse estado somente três décadas depois foram registradas instituições pré-escolares pioneiras, as quais surgiram em contextos específicos, vinculadas ao setor privado.

Não foi por iniciativa estatal que surgiram as primeiras creches em Goiânia, por exemplo, mas sim devido a iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade, tendo sido criadas as creches “Anália Franco” (1958) e “Obra do Berço” da Irradiação Espírita Cristã (1967). No âmbito dessas propostas se expressa e constitui-se uma concepção de creche como instituição predominantemente de tarefa moralizadora, atrelada à ideia de prestação de favor, de doação, distanciando-se da esfera dos direitos, favorecendo posturas descompromissadas quanto à alocação de recursos oficiais, situando as propostas de educação para crianças pequenas em um caráter emergencial e paliativo (BARBOSA, 2008, p. 382).

No período de Ditadura Militar a expansão do atendimento oficial às crianças pequenas se deu por meio de programas de educação pré-escolar. Em linhas gerais, estes programas visavam compensar carências de natureza cognitiva e nutricional das crianças pertencentes às camadas mais pobres da população. Tinham como objetivos a preparação para a escolarização de 1º grau e a estratégia de “amenizar as mazelas sociais” decorrentes da pobreza para consequentemente combater a marginalidade (KRAMER, 1995; ROSEMBERG, 1992, 1997).

Nesse período, observa-se que a criança pequena está situada em um campo minado, no bojo de um jogo de forças e disputas antagônicas, visto que é “interesse” de todos, mas não é verdadeiramente assumida por ninguém. As políticas voltadas à mulher, ao trabalho, à saúde, à educação e até mesmo à segurança se “preocupam” com a criança pequena, no entanto, nenhuma delas assume a responsabilidade plena pelo seu atendimento. Não estamos falando da articulação de políticas visando o atendimento integral da criança, pelo contrário, o que está em discussão é o esfacelamento, a fragmentação desse atendimento.

Rosemberg (1992; 1997) aponta que também é nesse momento que propostas de programas de baixo custo foram sugeridas aos países pobres por agências internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), como forma de resolver problemas relacionados às políticas sociais nesses países, em especial no tocante à saúde, nutrição e educação. Segundo a autora, essa preocupação com as populações pauperizadas dos países pobres se justifica pela ameaça que estas representavam à ordem social vigente no mundo, visto que estavam mais vulneráveis a serem tomadas por ondas revolucionárias que poderiam comprometer o desenvolvimento do capitalismo.

Essa nova estratégia acarretou a expansão da ação do UNICEF para além do binômio saúde-nutrição, envolvendo-se, de início, em projetos educacionais e, posteriormente, voltando sua atenção para a “transmissão de valores às novas gerações” até ocupar-se da criança como um todo. É nesta caminhada globalizante que o UNICEF volta sua atenção para a educação pré-escolar, e investe em terreno que, até então, era de competência da UNESCO. Os documentos consultados sobre este período permitem que se detecte, pelo menos a título sugestivo, um enfoque mais de tipo assistencial nas propostas de atendimento ao pré-escolar (ROSEMBERG, 1992, p. 23).

O marco inicial dessa proposta de educação infantil de massa no Brasil diz respeito às fortes influências exercidas por organismos internacionais no tocante aos princípios norteadores das políticas sociais, em especial as educacionais. Para Rosemberg (1992, p.22) “o modelo de uma pré-escola brasileira de massa desempenhando também função de assistência foi nitidamente influenciado, no início, por propostas divulgadas pelas organizações intergovernamentais, em especial UNICEF e UNESCO”.

Sob tais influências foi difundido um modelo de educação infantil de massa no Brasil, materializado através de diferentes iniciativas pontuais ou de abrangência nacional. Trata-se de um conjunto de propostas norteadas por objetivos implícitos e explícitos, envolvendo diferentes órgãos públicos e englobando ações desarticuladas entre si.

Essa opção pela simplificação do atendimento foi legitimada socialmente sob alegação da ampliação da cobertura, ou seja, a massificação do atendimento. Isso é comprovado quando,

A partir de meados da década de 60, frente à situação das crianças em idade pré-escolar e ao déficit de escolas maternas e jardins de infância, o DNCr, junto com o UNICEF e a FAO, começa a mudar seu discurso e propõe a criação de Centros de Recreação, que deveriam

contar com pessoal voluntário e a participação da comunidade. O problema da mortalidade infantil, após o primeiro ano de vida, e da subnutrição eram a justificativa para esse atendimento de tipo experimental e emergencial (VIEIRA, 1988, p. 15).

Além das recomendações das agências multilaterais, a ideologia da Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN) também embasou teoricamente as novas diretrizes oficiais. Rosemberg (1997) afirma que uma expressiva experiência nesse novo formato foi o Projeto Casulo.

O Projeto Casulo foi lançado em 1977, com forte apelo da utilização de recursos da comunidade. Talvez ele represente o maior exemplo da materialização das propostas de atendimento em grande escala e baixo custo voltadas para as crianças das camadas populares, seguindo os modelos preconizados pela UNESCO e pelo UNICEF.

Além disso, o Projeto Casulo também foi uma das estratégias de combate à pobreza, a qual era vista como uma ameaça à Segurança Nacional. Nessa perspectiva, investir na criança pobre significava investimento na Segurança Nacional (ROSEMBERG, 1997).

Os fatores apresentados até aqui indicam que na década de 1970 o atendimento pré-escolar é entendido, sobretudo, como prevenção ao fracasso escolar. Difundiu-se a ideia de que a carência cultural das crianças pobres era fator determinante do fracasso destas na vida escolar. Assim, ganha força o modelo de educação compensatória e assistencialista, referindo-se a um projeto educativo que visava “compensar as carências” de origem social (KRAMER, 1995).

Faz parte desse modelo de educação assistencialista aspectos como a discriminação, o preconceito e os pressupostos de uma educação de cunho compensatório, atribuindo às instituições pré-escolares a tarefa de “amenizar carências” de crianças pobres e remediar problemas de ordem social mais ampla. O discurso refere-se à correção da desigualdade social e à solução do fracasso escolar dos pobres na escola primária. Em contrapartida, as práticas dizem respeito à manutenção e ampliação da exploração e da desigualdade (KUHLMANN JR., 2001).

Nesse contexto, o assistencialismo está no centro das discussões no tocante às instituições pré-escolares destinadas aos menos favorecidos. Em maior ou menor medida a dimensão assistencialista sempre esteve presente nas instituições destinadas aos pobres, configurando um

atendimento que conduz à submissão de determinados grupos sociais em detrimento de outros. O que está em jogo é a conformação quanto à exploração e a posição social ocupada e não a emancipação humana inerente à educação em um sentido mais amplo, conforme afirma Kuhlmann Jr (2001, p. 182):

[...] No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

Nesse sentido, podemos compreender que o assistencialismo não é um fenômeno independente, trata-se de uma proposta pedagógica que apresenta uma intencionalidade, uma pedagogia a ser executada nas instituições destinadas a esse fim. São propostas de baixo custo, baixa qualidade, visando atingir objetivos específicos. O atendimento é entendido como um favor aos pobres e nesse sentido os contemplados devem estar submissos aos provedores desse serviço. Esse favor concedido retira de cena a discussão da exploração a que estão submetidos, conformando esses “incapazes de superar a pobreza e a miséria”.

No caso da educação infantil de cunho assistencialista, existe a intencionalidade de inculcar ideias quanto à posição social das famílias e de sua incapacidade de educar seus filhos em virtude de suas inúmeras carências sociais, culturais e econômicas. As crianças são *piedosamente retiradas da fome e das contaminações de todas as naturezas* que rondam esses grupos sociais. Além disso, desde cedo as crianças são preparadas para aceitar o lugar social que lhes é reservado. É a moralização em detrimento da emancipação.

Enfatizamos o nosso entendimento de que a função educacional não é o oposto da função assistencial. Sob tal perspectiva de análise, é importante enfatizar a diferença entre assistencialismo e Assistência Social. Observa-se que a Assistência Social concebe a educação como prática social, emancipatória, promotora da autonomia dos indivíduos. Já o assistencialismo traduz um projeto educacional de política de moralização, controle social, submissão e obediência dos indivíduos (KUHLMANN JR., 2001).

Diante do que foi exposto até aqui, defendemos que a Educação Infantil não deve ter o caráter de compensar desvantagens. Viabilizar vivências que possibilitem a compreensão crítica da realidade em que estamos inseridos indica um trabalho pedagógico coerente com o nosso cotidiano.

Após situarmos a educação de crianças menores de seis anos em um panorama histórico até a década de 1980, apresentaremos a seguir questões relevantes que se configuram após a aprovação da Constituição Federal Brasileira de 1988.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS A PARTIR DE 1988

Nesse tópico nosso objetivo é discorrer sobre alguns aspectos da legislação recente relacionada à infância e à Educação Infantil no Brasil. Nesse sentido, é importante mencionar alguns documentos históricos que compõem essa trajetória no contexto nacional e mundial: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1959); Constituição Federal Brasileira (1988); Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Em síntese, esses documentos consideram a criança em suas especificidades, necessidades, interesses, expectativas e direitos, emergindo uma concepção de criança cidadã, ou seja, sujeito de direitos; um ser sócio-histórico, inserido e atuante na sociedade.

Existe consenso na literatura da área da Educação Infantil quanto ao reconhecimento da importância da Constituição Federal, aprovada em 1988. Filho (2001) afirma que tal definição legal foi um marco decisivo na afirmação dos Direitos da criança no Brasil, já que pela primeira vez uma Carta Magna refere-se aos direitos específicos das crianças, não sendo apenas aqueles inseridos no âmbito do Direito da Família.

A CF/1988 marca o surgimento de uma nova perspectiva sobre a infância, já que a partir desse documento a criança passa a ser concebida como sujeito de direitos. Além disso, nesta Constituição a declaração do direito à educação apresenta-se de maneira detalhada e explícita

os direitos conquistados no campo educacional, o que representou um salto de qualidade relativamente às legislações anteriores.

É necessário salientar que a elaboração e aprovação desse aporte jurídico é resultado de um longo processo de discussões. Segundo Füllgraf (2001, p. 31), “partindo do pressuposto de que os conceitos de criança e infância foram social e historicamente construídos, o mesmo vale dizer com relação à conquista de um corpo de direitos para esta categoria social”.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 incorpora as reivindicações dos diferentes segmentos da sociedade e representa um avanço no que concerne à trajetória da Educação Infantil no Brasil, já que pela primeira vez, foi inscrita na lei a obrigatoriedade da oferta de vagas em creches e pré-escolas a todas as crianças pequenas cujas famílias assim o desejassem.

A Constituição de 1988 é o novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas: as que vêm da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam do movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para a educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos dos trabalhadores homens e para toda faixa etária de zero a seis anos; as trazidas pelo movimento dos direitos humanos (...) a nova Constituição amplia consideravelmente essas definições legais, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena (CAMPOS, 1999, p.124).

O fato é que a CF/1988 define como direito da criança pequena e dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas. Além disso, também prevê a elaboração de legislação complementar, o estabelecimento de prioridades orçamentárias e a efetiva expansão do atendimento às crianças pequenas. Sendo assim, fica evidente que um dos avanços mais expressivos na história da educação infantil foi o

(...) reconhecimento na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (KRAMER, 2006, p. 801).

Após as conquistas obtidas através da CF/1988, na década de 1990 foi promulgada a mais importante Lei de defesa e proteção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal Nº 8.069/1990. Tal legislação determina que a sociedade deve compartilhar com o Estado a responsabilidade pela garantia dos direitos previstos à infância e à adolescência. Ao longo desse documento podemos observar

que é reforçada a ideia da oferta educacional a todas as crianças pequenas, sob responsabilidade do Estado. De maneira específica, no Artigo 54 está reafirmado o dever do Estado de oferecer às crianças pequenas o atendimento em creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) - Lei Nº 9394/96, também apresenta avanços em relação à educação das crianças pequenas no Brasil. A princípio vale ressaltar que tal definição legal padronizou a expressão “Educação Infantil” para designar todas as instituições de atendimento para crianças de zero a seis anos. Posteriormente essa faixa etária foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53/2006 a qual regulamenta que as crianças que devem frequentar creches e pré-escolas são aquelas com idade até cinco anos, incluindo também as que completarem seis anos em data posterior àquela estabelecida como limite para a matrícula no Ensino Fundamental. Este movimento demonstra que diante da legislação brasileira a infância passou a ter um espaço próprio de educação.

Outra conquista que se deu através da LDB/1996 foi a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, inserindo-se definitivamente na esfera das políticas públicas educacionais e retirando-a da esfera administrativa meramente assistencial. Sobre os avanços conquistados por essa definição legal, Cury destaca:

Se a Constituição de 88 acolheu a demanda da Educação Infantil como Direito da Criança (...) e dever do Estado, a LDB inovou profundamente ao colocar a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica. Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional (...) a Educação Infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares (CURY, 1998, p. 12).

A LDB/1996 também apresenta um grande desafio ao campo educacional: a Educação Infantil passou a integrar o sistema educacional - condição conquistada legalmente - no entanto, não havia previsão financeira que pudesse efetivar a consolidação desses direitos na prática. As novas definições legais não previam recursos financeiros específicos para a Educação Infantil mesmo sendo esta reconhecida como parte da Educação Básica.

Quanto à situação dos recursos destinados à Educação Infantil é importante lembrar que, por muito tempo permanecemos

Sem uma política de financiamento para o setor, o que impede o cumprimento da Constituição, pois os artigos como lá aparecem *não são auto-aplicáveis*. Necessitam não somente da sistematização de conteúdo, como propõe a LDB de 1996, como também da definição de fontes de recurso e criação de verba própria para seu cumprimento. A situação é complexa e original, pois se trata de um direito à educação de crianças e, também, concomitante de um direito dos adultos trabalhadores, pais e mães de crianças de 0 a 6 anos. Totalmente diferentes daqueles direitos explicitados na CLT de 1943, esses são considerados a primeira etapa da educação básica, não-obrigatórios para as famílias, mas obrigatórios para o Estado na esfera municipal e, portanto, uma opção da família e complementar à sua educação. (FARIA, 2005, p. 1029)

A partir da LDB/1996 a Educação Infantil vem sendo progressivamente incorporada ao sistema educacional. Neste processo, observa-se que as despesas geradas por ela passaram a ser compreendidas como despesas de manutenção da Educação Básica, no entanto, tal processo não foi acompanhado por uma redistribuição dos recursos destinados à educação (GUIMARÃES, 2002). Em decorrência disso, vêm à tona as discussões referentes aos fundos de gerenciamento de recursos para as políticas públicas relacionadas à Educação Básica: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – 1997/2006 (FUNDEF) e o seu sucessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2007/2020 (FUNDEB).

O FUNDEF teve como principal objetivo oferecer suporte financeiro exclusivamente ao Ensino Fundamental. Tal política de financiamento surtiu alguns efeitos positivos como a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, chegando próximo à sua universalização e ainda a municipalização das matrículas desse nível de ensino. Entretanto, ao focalizar um único nível de ensino, a existência do fundo induziu os sistemas educacionais a atuarem com certo “descaso” nos demais níveis. Pode-se concluir então, que durante o período em que vigorou, o FUNDEF caracterizou-se como um entrave ao desenvolvimento das demais etapas educativas, como a Educação Infantil, por exemplo (GUIMARÃES, 2002).

Em contrapartida, o FUNDEB ampliou a abrangência de atuação, passando a contemplar toda a Educação Básica, incluindo Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. A aprovação do fundo significou um avanço, “mas situa-se num campo de forças e precisa ser acompanhada atenta e ativamente por todos os que

querem se colocar na defesa destas crianças, pois a disputa pelos recursos financeiros se mantém” (PALHARES, 2007, p. 122).

Através de negociações diversas entre os interlocutores envolvidos no processo, entre eles os movimentos “*Fundeb pra Valer!*” e “*Fraldas Pintadas*”, foi garantido o financiamento de Creches e Pré-escolas nos Sistemas de Ensino. O FUNDEB operacionalizou a transferência de recursos a toda Educação Básica, incluindo as instituições de caráter comunitário, filantrópico ou confessional conveniadas com o poder público que atendam a Educação Infantil.

Com o advento da Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Infantil passou a figurar como direito da criança e dever do Estado, pautando-se no elo entre o cuidar e o educar. Tal acontecimento se concretizou em virtude dos referidos aportes legais que efetivaram a transferência de Creches e Pré-escolas do âmbito da assistência social para o campo educacional.

Atualmente podemos definir a Educação Infantil como um direito da criança, dever do Estado, primeira etapa da Educação Básica, atribuição da política educacional municipal e opção da família em relação à frequência de zero a três anos - tendo em vista que a EC 59/2009 estabelece a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Quanto ao profissional habilitado para tal atuação, este deve ter a formação docente mínima de magistério de nível médio, sendo que a sua formação em nível superior deve ser desenvolvida em cursos de Pedagogia (BRASIL, 1996).

Outro aspecto a destacar na legislação educacional que alcança a Educação Infantil diz respeito à Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024). O PNE vigente apresenta 14 artigos, 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias abrangendo os níveis, etapas e modalidades educacionais, a formação e valorização do magistério, a gestão e o financiamento (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 apresenta algumas conquistas e muitos desafios para a Educação Infantil. Por um lado, a presença de metas específicas sobre Educação Infantil representa uma

valorização da Educação Infantil como uma política de estado. Paradoxalmente, uma análise criteriosa do PNE vigente possibilita destacar: a centralidade do debate em torno da alfabetização, evidenciando as preocupações prioritárias com o Ensino Fundamental; a concepção de cisão entre creches e pré-escolas; a continuidade de tratamento discriminatório para as creches, mantendo-se as mesmas prerrogativas do plano anterior; a ameaça aos direitos das crianças de 4 a 6 anos, quando se admite para elas o período parcial; a ausência de estratégias visando acesso e permanência igualitária para crianças pobres, negras e do campo (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA, SOARES, 2014).

Diante do exposto, parece relevante sintetizar as principais conquistas históricas referentes aos avanços alcançados ao longo das últimas duas décadas: a regulamentação das instituições educacionais integradas aos sistemas de ensino; a definição da origem dos recursos no contexto do FUNDEB; a consolidação de conceitos, nomenclaturas e definições que possibilitaram melhor delineamento da identidade da Educação Infantil; a profissionalização com exigências legais quanto ao nível de formação e qualificação para a atuação, culminando no reconhecimento do trabalho docente no âmbito das instituições de Educação Infantil; a presença de metas específicas sobre Educação Infantil no PNE 2014-2024, registrando-se assim uma valorização da Educação Infantil como uma política de estado.

Vale ressaltar que a legislação deve ser concebida como norteadora da elaboração e execução de políticas para a infância. Os documentos citados nesse tópico devem ser continuamente respeitados, constituindo parâmetros para a implementação de políticas públicas que sejam construídas em sintonia com as necessidades e os direitos das crianças pequenas. É consensual entre nós o reconhecimento dos avanços conceituais na legislação, cabendo agora a luta pela progressiva materialização dessas conquistas.

Nos dias atuais existe um discurso consolidado sobre a infância de direitos. Em contrapartida, não é difícil encontrar situações onde crianças são gravemente desrespeitadas em seus direitos fundamentais: trabalho infantil, exploração sexual, abandono, violência física ou simbólica, maus tratos, discriminações diversas... Ainda hoje e talvez mais do que nunca, nossas crianças estão vivendo em situações adversas, enfrentando precárias condições de vida.

Nesse sentido, torna-se necessário debater a materialização dos direitos das crianças em sentido amplo, considerando suas necessidades individuais, que se dão em virtude das diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas. Concordamos que,

Os problemas da infância nesta realidade social não encontram soluções somente na publicação de normas jurídicas. Em cada país e em cada situação, o sistema político e o modo como as crianças são culturalmente percebidas vão afetar a concretização dos seus direitos. As variáveis econômicas, sociais e culturais, contudo, não estão automaticamente ligadas ao respeito desses direitos, uma vez que em alguns países com bons níveis de desenvolvimento encontram-se as maiores discriminações e desigualdades contra as crianças (FÜLLGRAF, 2001, p. 34).

Pode-se concluir que leis extremamente importantes foram aprovadas em defesa da infância e da Educação Infantil nas últimas décadas. Entretanto, faz-se necessário que elas sejam efetivamente implementadas. Ou seja, os direitos previstos precisam ser garantidos na prática, pois o ordenamento jurídico, por si só, não é capaz de promover as transformações sociais. Observamos que “os direitos das crianças reconhecidos no papel garantem um avanço jurídico, no entanto os resultados desse avanço necessitam ser traduzidos em ações concretas no campo das políticas sociais para a infância brasileira” (FÜLLGRAF, 2001, p. 38).

Sendo assim, apresenta-se a necessidade da materialização de políticas públicas sociais que atendam as crianças pequenas em todas as suas necessidades e potencialidades, concebendo-as como cidadãos, concretizando na prática o que está previsto na legislação.

Conforme demonstramos ao longo do texto, ao longo da História do Brasil transformações políticas, econômicas e culturais impactaram a nossa sociedade, significando o surgimento de novas concepções de infância. Tais elementos culminaram na ampliação do interesse e da demanda social, familiar e profissional pela educação das crianças pequenas em estruturas coletivas formais situadas fora do âmbito familiar.

A mobilização social, a legislação educacional e os planos governamentais indicam a crescente valorização da educação de crianças menores de seis anos em instituições coletivas integradas aos Sistemas de Ensino. Nesse contexto consolida-se o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa empenhou esforços na análise e síntese de uma realidade que é dialética, contraditória e está em constante movimento. Partimos da ideia central de que a história é dinâmica e não necessariamente pode ser discutida de acordo com tempos cronológicos.

Também consideramos que os fenômenos não existem isoladamente, eles constituem sínteses das múltiplas determinações da realidade mais ampla. Nesse sentido, consideramos que a presente pesquisa integra um conjunto de trabalhos do campo educacional pautados no comprometimento com a investigação que possibilite a ampliação de conhecimentos sobre a educação brasileira.

Demonstramos que a história do atendimento à criança pequena está diretamente relacionada à história das políticas sociais mais amplas. Traçamos um panorama histórico que nos possibilitou refletir sobre o caráter assistencialista que a Educação Infantil apresentou ao longo de sua trajetória. Foi possível concluir que, historicamente, a relação entre os discursos políticos e as práticas materializadas explicita diversas contradições e antagonismos.

Apesar de ter sido elaborado um conjunto de definições oficiais de âmbito nacional para regulamentar as instituições de Educação Infantil, tais definições não são facilmente aplicáveis a curto prazo, necessitando que a implementação seja entendida como um processo.

A pesquisa realizada não pretendeu contemplar toda a história da Educação Infantil no Brasil, mas sim possibilitar uma visão sobre a sua totalidade e situar algumas características que conseguimos observar em um contexto mais amplo, ou seja, no percurso histórico da educação de crianças pequenas no Brasil.

Concluindo, é preciso avançar e olhar prospectivamente. São muitos os desafios a serem enfrentados para garantir os direitos das crianças pequenas até então conquistados. A organização da sociedade civil tem sido fundamental para o processo de garantia e reafirmação do direito das crianças à Educação Infantil. Diante disso, compete aos profissionais da educação, movimentos sociais e famílias, a responsabilidade de defender a garantia desse

direito, acompanhando atentamente aspectos como a gestão dos recursos públicos, a democratização e universalização do acesso e permanência, a formação e valorização dos profissionais, bem como o debate fundamental sobre a qualidade socialmente referenciada no atendimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Barros. **Concepção de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. Goiânia, 2010. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

AZEVEDO, Janete Lins. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, Ivone Garcia. O Método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: Monteiro, Filomena M. de A.; MULLER, Maria Lúcia R. (Orgs.) **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006. p. 277-287.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. **Inter-ação**. Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-393, jul./dez. 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 53, 1985, p. 21-24.

CAMPOS, Maria Malta. A Mulher, a Criança e seus Direitos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 106, 1999, p. 117-127

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, COEDI, 1998. p. 9-15.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: **Educação e Sociedade**, nº 92. Campinas: CEDES, 2005, p. 1013-1038.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: FILHO, Aristeo Leite; GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-28.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A Infância de Papel e o Papel da Infância**. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 43-56

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

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, nº 96. Campinas: CEDES, 2006, p. 797-818.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PALHARES, Marina Silveira. Educação Infantil: Como ficam as crianças de 6 anos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 121-125.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.) **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-96.

ROSEMBERG, Fulvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, Fulvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos César de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1997. p. 141-161.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.67, p.3-16, Nov 1988.

Recebido: 13/03/2019

1ª Revisão: 06/04/2019

Aceite final: 10/06/2019