



UM NOVO OLHAR: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO NO CAMPO DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO

A NEW OUTLOOK: THE CHILDREN AS LAW SUBJECT IN THE FIELD OF LEGISLATION AND DOCUMENTS THAT DEAL WITH EDUCATION

*Renata Kerr de SOUZA¹;
Edelir Salomão GARCIA²*

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a história do atendimento educacional à criança de zero a cinco anos com a finalidade de compreender as concepções que permearam tal atendimento, desde a proclamação da república até a década 1990. Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica com a perspectiva histórica. Os estudos demonstraram que inúmeros acontecimentos, a partir do século XIX, propulsionaram o surgimento de iniciativas sociais que permearam o atendimento destinado às crianças com a intenção de manter a ordem social, a família e os bons costumes, por meio de atendimentos em internatos e creches, com vistas à saúde e ao disciplinamento entre outros, até ao atendimento educacional como garantia de direito social, destinado a todas as crianças entendidas como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Direito Social.

Abstract: This article aims to analyze the history of educational services to children from birth to five years in order to understand the concepts that permeated this service. Since the republic proclamation until the late 1990. Therefore, we chose the literature with historical perspective. Studies show that the number of events from the nineteenth century powered the rise of social indicative that permeated the care for the child with the intention of maintaining social order, family and morality, through care in boarding schools and nurseries with a view the health, discipline, among others, to educational services as a guarantee of social rights, for all children seen as subjects of rights.

Keywords: Childhood. Childhood Education. Social Rights

Introdução

Ao longo da história, observamos inúmeros processos de mudanças que ocorreram na sociedade, seja no âmbito econômico, político, social e educacional entre outros; seja na imagem que ao longo dos séculos foi sendo desencadeada sobre criança. Ao longo dos tempos, essas mudanças – no entendimento de criança – ocasionaram, na ¹sociedade, uma

¹ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal. Bolsista CAPs. E-mail: renatakerr_@hotmail.com

² Doutora em Educação Escolar. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal. E-mail: edelir.salomao@gmail.com



preocupação em estabelecer medidas de proteção, métodos de educar e escolarização da mesma (MARAFON, 2012).

É nesse contexto de modificações que o presente artigo tem por objetivo analisar o atendimento à criança pequena, desde a Proclamação da República até a década de 1990, no Brasil, com a finalidade de compreender como a concepção social de criança influenciou na forma de atendimento prestado a ela.

O período em estudo reflete o entendimento e a preocupação com a criança e com o atendimento que lhe é destinado. Retrata, ainda, o movimento que, ao longo da história, desencadeou novos olhares a partir de reflexões, discussões e embates da sociedade, da academia, dos movimentos sociais e sindicais e da influência de organismos internacionais, que culminaram com o entendimento de criança como sujeito de direito, destinando a ela direitos sociais regulamentados por lei, entre eles o direito à educação desde o nascimento (PASSETI, 1999).

Para atender ao objetivo do presente estudo, optamos por fazer uma pesquisa bibliográfica de trabalhos que abordavam o processo de atendimento educacional à criança pequena. Também se destaca que foi necessário recorrer a documentos legais e oficiais, para compreender os conceitos de criança que permearam os diferentes tipos de atendimento situados em seu tempo.

O processo de cruzamento dos períodos históricos, atos normativos e legais e os conceitos de criança e infância foram fundamentais para compreender os caminhos construídos, ao longo da história, até chegar à nova concepção de criança, ou seja, como sujeito de direito. Essa nova construção culminou na constituição da Educação Infantil como direito social e a tornou parte das políticas públicas brasileiras.

Vale ressaltar que esses processos não ocorreram de modo isolado. Dessa forma, eles precisam ser analisados no conjunto, com vistas a compreender a tessitura dessa trama.

As mudanças sociais no Brasil e o atendimento à criança pequena

De acordo com a estrutura familiar brasileira até os meados do século XIX, segundo Silveira e Sampaio (2010), as creches praticamente não existiam: as mulheres cuidavam dos filhos e os homens trabalhavam em busca de sustento. Nesse período, segundo as autoras, a população concentrava-se na área rural e as crianças órfãs e/ou abandonadas eram adotadas

pelas famílias dos fazendeiros ou entregues nas cidades – na roda dos expostos –, situação que perdurou até a década de 1950, com o fechamento dessas instituições.

No final do século XIX, começaram a ser discutidas, no Brasil, as concepções de educação das crianças pequenas elaboradas na Europa e, de acordo com Duarte (2012), somente nesse período é que as primeiras instituições educacionais de atendimento à infância surgiram e, por sua vez, atendiam a crianças da elite.

A partir da Proclamação da República, iniciou-se um processo de investimento na Educação, mas vinculado apenas ao ensino primário e secundário, de acordo com a Constituição de 1891, conforme destaca Vieira (2007).

O processo de urbanização e industrialização expôs a necessidade de atendimento às crianças, pois esse processo desencadeou mudança na estrutura familiar tradicional, ou seja, as mulheres passaram a sair de casa para trabalhar e aumentar a renda familiar, o que acarretou, segundo Silveira e Sampaio (2010), a busca de atendimento às crianças. Ainda segundo as autoras, inicialmente, as crianças das mães trabalhadoras foram atendidas por caridade de parentes, amigos e vizinhos que não trabalhavam.

Saviani (2008) destaca que o processo de industrialização causou um processo crescente de urbanização e o acúmulo de capital ocasionou o desenvolvimento e o fortalecimento da classe média, além do aumento da exploração da classe popular, evidenciado pelo processo da expansão que “[...] capacita o capitalista a pôr em ação, com o mesmo dispêndio de capital variável, mais trabalho mediante exploração extensiva ou intensiva das forças de trabalho individuais”, bem como, paulatinamente, a comprar “mais forças de trabalho ao deslocar progressivamente força de trabalho mais qualificada por menos qualificada, madura por imatura, masculina por feminina, adulta por adolescente ou infantil” (MARX, 1984, p. 203).

De acordo com Saviani (2008) e Marafon (2012), essas transformações ocasionaram, também, movimentos operários que reivindicavam melhores condições e diminuição da jornada de trabalho, melhores salários, entre outros. E, como reivindicação das mulheres trabalhadoras, de acordo com Silveira e Sampaio (2010), instituições como creches e pré-escolas, ou seja, reivindicavam a abertura de locais onde pudessem deixar seus filhos pequenos, durante o período de trabalho. Essas reivindicações foram feitas, primeiramente, aos empresários e, posteriormente, ao governo.

Foi nesse contexto que ocorreu o surgimento das primeiras creches oferecidas como benefício às mães pelos empresários. Esse benefício passou a ser reconhecido e considerado vantajoso pelos mesmos, pois de um lado enfraqueciam o movimento dos operários e, de outro, “[...] por provocar um aumento de produção por parte da mãe” (OLIVEIRA, 2005, p. 96). Para Cataldi (1992), essas instituições não surgiram para atender às necessidades das crianças pequenas, mas para atender a mudanças sociais ocorridas no mundo, em decorrência da inserção da mulher no mercado de trabalho.

No entanto, não podemos esquecer que crianças, nesse período, já exerciam funções trabalhistas, braçais, dentro das fábricas, uma vez que seus serviços contribuíam para o aumento da renda familiar. Assim, o trabalho infantil – como fator de ajuda financeira às famílias de baixo poder aquisitivo – somado aos valores de prevenção dos males sociais impostos pela sociedade e a instituição de responsabilidades ajudaram a disseminar a exploração do trabalho infantil, conforme destacam Liberati e Dias (2006, p.15).

[...] crianças eram obrigadas a assimilar valores tidos como corretos, com o intuito de se eliminar males, como a preguiça e a ociosidade, com a finalidade de que jovens de famílias pobres fossem obrigados a trabalhar, precocemente, em atividades remuneradas ou, o que facilitou, em muito, o aumento da exploração desse tipo de trabalho.

Xavier (2010, p. 5) observa que, nesse período, “O fato de crianças e adolescentes necessitarem de educação para formarem-se cidadãos adultos era ignorado, tendo em vista que acreditava-se que o tempo por inteiro deveria ser utilizado para trabalho”. Assim, foi possível verificar que o atendimento à criança pequena ocorria a partir de duas formas de atendimento, sendo uma relacionada às crianças das classes mais favoráveis, ligada ao processo educacional e, outra, às crianças das camadas populares, ligada ao sistema de assistência.

Nesse período, o processo de assistência ocorria em dois sistemas de atendimento: um ligado aos internatos, para atender aos menores órfãos, abandonados e delinquentes (orfanatos; casa de expostos; entre outros), conforme destacam Rizzini (2004) e Berger e Gracino (2005) e, o outro, relacionado ao cuidado de crianças, para mulher (mãe) trabalhadora.

De acordo com Silva e Francischini (2012), a concepção de criança (no concernente a crianças ligadas aos internatos) estava voltada ao caráter preventivo e/ou de recuperação, pois



essas crianças eram classificadas como abandonadas, delinquentes, transviadas, entre outras. Dessa forma, cuidar dessa criança era proteger a sociedade da ameaça de desordem e destituição do bem-estar social. Enquanto que as crianças atendidas nas creches, de acordo com Haddad (1987 apud CATALDI, 1992), vivenciaram uma corrente assistencialista, que visava ao atendimento protetivo (saúde física e moral) dos filhos das mulheres trabalhadoras. Ainda segundo o autor, as questões educacionais ficaram estranhas a esse atendimento.

Em relação à Educação, Tomasevski (2004) e Saviani (2008) destacam que no plano internacional, desde 1921, a garantia de direito à Educação era enfatizada de forma obrigatória e gratuita, conforme proclamado no Relatório Nacional sobre Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa garantia, por sua vez, passou a ser entendida como porta para outros direitos sociais. Sacavino (2006) enfatiza que, a partir desse documento, a Educação tomou novos rumos, passando a ser reconhecida como um direito humano e a ser considerada como elemento fundamental para a realização da vocação humana, entendida em suas diferentes acepções no âmbito dos sistemas educacional e social.

Em decorrência desse plano internacional, em 1922, na cidade do Rio de Janeiro, segundo Kuhlmann (1998), ocorreu o Primeiro Congresso de Proteção à Infância, com o objetivo de tratar de todos os assuntos que, direta ou indiretamente, se referiam à criança nos aspectos social, médico, pedagógico e higiênico em geral e, particularmente, em suas relações com a família, sociedade e Estado. Assim, estavam em pauta temas sobre a Educação, o atendimento às crianças pequenas, questões morais e de higiene, bem como o papel da mulher na sociedade. Esse Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas, aqui, desde o início do século, dando início às primeiras regulamentações (KUHLMANN, 1998).

Nesse período, também ocorreu o movimento da Escola Nova que, segundo Bogatschov e Moreira (2009), trouxe a discussão sobre o atendimento à criança por meio da renovação do pensamento educacional do pré-escolar. No entanto, “tais debates não atingiram as instituições que atendiam as crianças das camadas mais populares, se detendo apenas aos jardins de infância dos grupos sociais mais favorecidos” (BOGATSCHOV; MOREIRA, 2009, p. 6).

Para tanto, em 1930, foi criado, pelo governo provisório, o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, foi aprovada a Reforma de Francisco Campos, cujas orientações



tinham como objetivo tratar a Educação como questão nacional. Essa reforma, por sua vez, não tratou da educação da criança pequena (SEVERINO, 1994).

Em 1934, foi promulgada a Constituição Federal que dedicou espaço significativo à Educação e seus princípios foram inspirados nas ideias liberais do manifesto dos pioneiros que, segundo Santana (2011, p.10), fora considerado “um avanço na busca pela solução dos problemas educacionais brasileiros”. Essa proposta não perdurou por muito tempo, pois, segundo a autora, com a promulgação da Constituição de 1937, todas as conquistas previstas na Carta Constitucional anterior foram suprimidas.

A década de 1940 foi propícia ao surgimento de diversos órgãos e iniciativas voltadas às crianças e entre eles a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), que estabelecia normas para o funcionamento das creches. De acordo com Oliveira (2005), as creches visavam ao cuidar das crianças na ausência da mãe no período de trabalho. Dessa forma, as creches “[...] eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico” (OLIVEIRA, 2005, p.100).

Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) que, de acordo com Silva e Francischini (2012), visava a assistir ao menor e evitar o abandono, a delinquência e a influência das famílias vadias sobre as crianças, e esse processo ocorreu por meio de ações de internação das crianças em instituições.

Silva e Francischini (2012) destacam, também, a fundação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942, com objetivo de proteger a maternidade e a criança nos primeiros anos de vida. Mas, somente em 1976 foi criado um projeto de educação infantil de massa, denominado Projeto Casulo, que será apresentado adiante.

Em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) trouxe a primeira legislação sobre a obrigatoriedade do atendimento às crianças (filhos de trabalhadoras) nas creches e, segundo Luz (2006), foi a única legislação que abordou a questão até o final da década de 1980.

Assim, as ações governamentais de atendimento à criança pobre, de mães trabalhadoras, estavam ligadas à área da saúde, assistência e previdência, e o atendimento estava vinculado à alimentação, ao higienismo e à puericultura. Enquanto que ao “menor” o atendimento se dava por meio de institucionalização, numa perspectiva de educação corretora dos males sociais.



De acordo com Santana (2011, p. 13), nesse período, foi introduzida uma nova visão de criança e, essa, vinculada a:

[...] criança como trabalhadora e colaboradora com o progresso da pátria, ao invés de uma criança cidadã possuidora de direitos inerentes à infância como: condições de vida digna e segura em companhia de sua família, liberdade de brincar, estudar e viver plenamente sua infância.

A Constituição de 1946, conforme destaca Vieira (2007), retoma os contornos da Carta Magna de 1934, apresentando algumas novidades em relação à Educação, dentre elas, a autora aponta: o estabelecimento da competência da União em legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o ressurgimento da Educação como o direito de todos; e a gratuidade do ensino primário oficial e o ensino ulterior ao primário ao que provar falta ou insuficiência de recurso.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024. Ela traz mudanças significativas para a Educação brasileira, pois nela é reconhecida a obrigatoriedade do ensino público às crianças a partir dos 7 anos de idade. No entanto, Assis (2012) destaca que a mesma lei – que determina a obrigatoriedade do ensino primário – isenta dessa obrigação aqueles que comprovarem pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escola; matrícula encerrada e doença e/ou anomalia grave.

Em relação à Educação Infantil, Santana (2011) destaca que a lei faz referência a essa etapa de ensino para crianças até 7 anos e que essa educação deveria ocorrer nas escolas maternas e nos jardins de infância. A autora enfatiza, ainda, que o governo, nesse período, estimulava as empresas, que possuíssem trabalhadoras com filhos de idade até 6 anos, a buscarem parcerias com órgãos públicos ou assumirem a educação dessas crianças por conta própria em escolas pré-primárias.

Nesse contexto, verificamos que o olhar estava vinculado ao ensino primário, deixando o processo de educação infantil a cargo das famílias mais favorecidas e dos acordos entre os empresários e as mães trabalhadoras, e que o atendimento das crianças pequenas das classes mais pobres estava vinculado aos serviços assistenciais.

Assis (2012) destaca os novos rumos da gestão política com o golpe militar de 1964, pois o Estado passou a privilegiar as camadas de renda mais elevada e os setores empresariais. Na área educacional, apesar das reformas, o Estado descomprometeu-se, gradativamente, de



financiar a educação pública e os recursos foram comprometidos com o capital privado por meio do repasse de verbas (ASSIS, 2012, p. 329).

A Constituição Federal de 1967 manteve a estrutura organizacional da Educação nacional. Segundo Cury (apud ASSIS, 2012), essa carta magna assegurou a obrigatoriedade do ensino de oito anos, fato que influenciou na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5692, de 20 de dezembro de 1971, e estabeleceu o incentivo à privatização do ensino, mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo no ensino privado, além de diminuir as receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino.

Sobre a Educação Infantil, a Lei 5692/71 ressalta o que já fora citado no artigo 24, da Lei 4024/61. No parágrafo 2º, do art. 19, o qual afirma que “os sistemas valerão para as crianças de idade inferior a 7 anos que recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

De acordo com a Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2006), entre a década de 1970 e 1980, houve a ampliação do atendimento educacional à criança de 4 a 6 anos. Marafon (2012, p. 16) destaca que, nesse período, muitas crianças estavam “matriculadas nas pré-escolas em todo o país, mas o descaso à educação infantil enquanto política educacional continuava”.

Vale ressaltar que, de acordo com Monarcha (2001), entender a história das creches sempre de forma assistencial e a história dos Jardins de Infância como próxima da Educação é um engano, pois os Jardins de Infância foram popularizados para atender às mães pobres que trabalhavam e precisavam de um lugar para a guarda e educação de seus filhos.

No entanto, Marafon (2012) afirma que havia uma discussão na sociedade e na academia em torno do tipo de atendimento oferecido, ou seja, se as instituições escolares de Educação Infantil deveriam manter a finalidade assistencialista ou se deveriam ter cunho pedagógico, ou seja, educacional.

Kramer (1984) afirma que a Educação Pré-Escolar ocorreu em duas formas de atendimento, sendo uma vinculada à Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) e a outra vinculada à Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). Em relação à Educação desenvolvida pela OMEP, a autora destaca que ela era de caráter privado, com atuação reduzida e sua ênfase estava vinculada à psicologia da criança, além de demonstrar



“preocupação com a alfabetização e com aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo” (KRAMER, 1984, p. 81).

Em relação à COEPRE, segundo Siqueira e Basílio (2009, p.8941), ela tinha caráter público e estava instituída em âmbito federal, vinculada ao Ministério da Educação, “que incentivava a criação de coordenações de pré-escolar nos estados e municípios, no sentido de garantir o atendimento a um grande número de crianças a um baixo custo”.

Para tanto, o governo, em 1975, criou o Programa Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva, e implantou o Projeto Casulo, em 1976, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esses projetos deram início ao processo de expansão da pré-escola no Brasil, conforme destaca Rosemberg (1992).

No entanto, o Programa Educação Pré-Escolar não teve um impacto considerável no sistema educacional. De acordo com Castro (1994), a política de educação infantil, nesse período, foi caracterizada por um conjunto de ações fragmentadas de forma compensatória, desorganizada, descontínua e com caráter puramente assistencialista.

Kramer (1982) assevera que o processo pedagógico da educação da criança pequena estava ligado à ideia de uma Educação que eliminaria as “carências culturais” das crianças provenientes das classes desfavorecidas, ou seja, a Educação proporcionaria a correção das defasagens sociais e culturais que antecederam o processo de escolarização.

De outro lado, o Projeto Casulo se expandiu e passou a atuar de maneira sistemática na área de creche, vinculado à assistência social. De acordo com Rosemberg (1997, p. 148), esse Projeto foi um plano de atendimento de massas, que enfatizava a Educação como prevenção aos problemas sociais numa perspectiva eugênica, “na defesa de nossa raça”, pelo amparo às mães e às crianças. Assim, a ação em favor da infância assumiu o contorno de segurança nacional, pois era necessário livrar as crianças da mendicância e da ociosidade, fatores entendidos como problemas ocasionados pelo abandono e decadência moral do meio.

De acordo com Silva e Francischini (2012), a história da Educação Infantil esteve inserida na história da assistência à criança pobre, desamparada e delinquente de um lado e, de outro, para atender aos princípios educacionais das crianças mais velhas e para evitar problemas futuros de escolarização, essa Educação toma a característica de educação compensatória.

As mudanças percebidas historicamente, provenientes das questões sociais e de comportamento, que se deram a partir da década de 1960, provocaram mudanças políticas no



Brasil. Dessa forma, a criança e sua educação passaram a ocupar um lugar diferenciado, exigindo uma nova legislação e outras perspectivas para a Educação Infantil (NASCIMENTO, 2005).

Nesse contexto, final da década de 1970 e durante a década de 1980, os movimentos sociais, no processo de redemocratização do país, passaram a reivindicar os direitos da população. Segundo Rizzini (2004), a efervescência desse período culminou na criação da Comissão Nacional da Criança e Constituinte, em 1986, momento em que vários grupos se organizaram na luta em defesa das mais variadas causas de cunho social e de acordo com interesse de cada grupo. Segundo Conselho (2001, p. 3),

A luta pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros começava em se obter o compromisso político dos constituintes, tendo papel importante nesta conquista de apoio, a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes e, principalmente, a Comissão Nacional Criança e Constituinte 3, que promoveu um processo de sensibilização, conscientização e mobilização junto aos constituintes e à opinião pública, inclusive através da imprensa, o que conquistou até mesmo o apoio da iniciativa privada.

O final da década de 1980, como destaca Barreto (1995 apud LUCAS; MACHADO, 2012, p. 4), é visto como um momento de “participação da sociedade civil e de organismos governamentais na discussão e afirmação dos direitos da criança, entre eles, o direito à educação”. Segundo Luz (2006), o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC); o Movimento Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM) e o Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente foram alguns dos responsáveis pelos direitos sociais expressos na Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Assim, a Constituição de 1988 passou a ser denominada como Constituição Cidadã, se tornando um marco histórico na redefinição de doutrinas e no lançamento dos princípios de implementação de novas políticas, entre eles a garantia de proteção integral à criança e o reconhecimento que a mesma é um sujeito histórico e de direitos. No entanto, de acordo com Marchiori (2012), a expressão a criança como “sujeito de direitos civis, humanos e sociais” só foi encontrada no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei 8069/90. Essa expressão, segundo o autor, indicou uma nova concepção ou novo paradigma de criança.

Maia (2012) destaca que a partir da CF/88 há avanços, em termos legais, para a Educação Infantil, pois, pela primeira vez, o Brasil reconheceu o direito da criança pequena à



creche e à pré-escola. Esse direito foi reafirmado pelo ECA, mas somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) é que a Educação Infantil passou a favorecer a criança pequena, pois nos termos da Lei a “[...] Educação Infantil se destina a crianças de 0 a 3 anos em creches e de 3 a 5 em pré-escolas, tornando-se parte integrante da Educação Básica Brasileira” (MAIA, 2012, p. 40), com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com art. 29 da Lei Diretrizes e Bases (redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013), “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013). Didonet (2001, p.17) enfatiza que essa legislação elaborou uma equação de maneira adequada, ou seja, “[...] a educação infantil tem um papel complementar ao da família no cuidado e educação da criança. Nem substitutivo nem alternativo” (DIDONET, 2001, p.17).

Craidy (2000) destaca que a LDB/96 ao tornar a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica passou integrá-la aos sistemas de ensino, assumindo os princípios educativos da educação brasileira. No entanto, essa legislação não esboçou qualquer diretriz para o currículo dessa etapa de ensino, tornando-a

Livre para definir a proposta pedagógica com ampla liberdade, uma vez que se enquadre nos fins da educação nacional e nos princípios estabelecidos no art. 3º, nas diretrizes complementares que a União elaborará com os Municípios (art. 9º) e no objetivo dessa etapa (art. 29) (DIDONET, 2000, p. 23).

Pascoal e Machado (2009) apontam que para subsidiar a Educação Infantil, após a aprovação da LDB/96, o Ministério da Educação publicou, em 1998, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”.

E, para direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil (PASCOAL; MACHADO, 2009).

De acordo com Pinheiro (2008, p. 18),

O processo de institucionalização desses documentos e leis que asseguram os direitos às crianças, bem como a formulação das diretrizes para educação infantil, constitui-se numa referência para elaboração de propostas pedagógicas voltadas para uma educação que repense a concepção de infância e de educação infantil, discuta a atenção para a inclusão de experiências diversificadas e contextualizadas de conhecimento destacando-se o direito da criança de ser educada, mas também de ser cuidada.

Bujes (2002) enfatiza que, dentro desses aspectos e da concepção de que a criança é sujeito da própria história, a Educação Infantil (como garantia de direito) terá que trabalhar o binômio educar e cuidar de forma indissociada, ressignificando os contextos históricos, pois, ao longo da história, a creche foi vista como o local que cuida e a pré-escola como o lugar que ensina, considerando que no processo pedagógico, de acordo com Didonet (2003, p. 9),

Não há um conteúdo ‘educativo’ na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. Os conteúdos educativos da proposta pedagógica, por sua vez, não são objetos abstratos de conhecimento, desvinculados de situações de vida, nem são elaborados pela criança pela via da transmissão oral, do ensino formal.

Nesse contexto, a Educação Infantil deve ser entendida como um ato educativo que possibilita o desenvolvimento infantil de forma plena e integral. Assim, cuidar e educar devem fazer parte da prática pedagógica dessa instituição de ensino.

Considerações Finais

Este estudo buscou compreender o processo histórico do atendimento à criança pequena no Brasil. Com ele, foi possível verificar que o atendimento se iniciou de forma dicotômica, sendo a creche vinculada ao atendimento de caráter assistencial que visava a oferecer um atendimento protetivo e de guarda à criança pequena, os filhos de mulheres trabalhadoras. Enquanto que o atendimento em maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes mantinha um caráter educacional e era destinado às crianças das classes mais abastadas, com a finalidade de prover conhecimentos cognitivo e educativo.

A educação da criança pequena esteve presente desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. No entanto, esse nível de ensino não era obrigatório, tampouco havia políticas públicas de investimentos, sendo a maioria desses atendimentos oferecidos nas escolas maternais e nos jardins de infância de caráter privado. Esse quadro



pouco foi alterado com a aprovação da Lei 5692/71. No entanto, nesse período, a pré-escola começou a ser compreendida como redentora do fracasso escolar, vista como educação compensatória para as crianças das camadas populares.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização do país e, nesse contexto, os movimentos sociais, a sociedade civil e os organismos governamentais e não governamentais passaram a reivindicar os direitos da população, entre eles o da educação da criança pequena.

Nesse contexto, as solicitações sociais influenciaram na promulgação Constituição Federal de 1988, pois o Brasil reconheceu pela primeira vez o direito à educação da criança pequena. Esse direito foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) que enfatiza a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

No entanto, vale enfatizar que, apesar das conquistas no direito à educação da criança pequena, há necessidade de se avaliar os rumos dessa Educação, pois o atendimento na Educação Infantil ainda é novo e precisa ser estruturado, uma vez que somente a expansão do acesso não significa uma escola que atenda as especificidades educacionais da criança. Outra questão que deve ser pensada é o direito à educação de qualidade para todas as crianças sem diferença entre as classes sociais, pois bem sabemos que essa Educação está vinculada à maneira como as diferentes infâncias e o direito à educação são concebidos.

Referências

ASSIS, R. M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/171/89>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BERGER, M. V.B; GRACINO, E.R. Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de criança e adolescentes: A formação de educador e o acompanhamento dos abrigos. *Revista Histedbr* [on-line], Campinas, n. 18, p. 170-185, jun.2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art17.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BOGATSCHOV, D. N.; MOREIRA, J. A. S M. Políticas educacionais para o atendimento à infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL": HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS, 8, 2009, *Anais ...* [online] Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em:



<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>.
Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Casa Civil, *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 11 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC: SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BUJES, M. I. E. *Infância e maquinaria*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CASTRO, M. H. G. A política de educação infantil no âmbito do estado brasileiro. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1. *Anais ...* Brasília: MEC/SEF, 1994. p. 32-35.

CATALDI, M. C. C. Modificações Sociais e a participação da mulher no mercado de Trabalho. In: GAYOTTO, M. L. C. (Col.) *Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena*. São Paulo: Ícone, 1992. p. 23-24.

CONSELHO tutelar no estatuto da criança e do adolescente. *Repertório IOB de Jurisprudência*. São Paulo: n. 7, Caderno 3, abr. 2001, p. 140/145. Publicação exclusiva. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/ctnoeca.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

CRAIDY, C. M. A LDB, o FUNDEF e a Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 65-71.

DIDONET, V. A LDB e a Política de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 13-24.

_____. Creche: a que veio... para onde vai. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11- 27, jul. 2001.

_____. Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano 1 n. 1. p. 6-9, abr./jul. 2003.



KULHMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 1998.

KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n 42, p. 54-62, agosto, 1982.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé Ltda., 1984.

LIBERATI, W. D.; DIAS, F. M. D. *Trabalho Infantil*. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

LUZ, I. R. Educação Infantil: direito reconhecido ou esquecido? *Revista Linhas críticas*. Brasília, v. 12, n. 22, p. 23-40, jan./jun. 2006.

LUCAS, M. A. O. F.; MACHADO M. C. G. Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990.

Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2963/2811>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

MAIA, J. N. *Concepções de criança, infância e de educação dos professores de educação infantil*. 2012, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: UCDB, 2012.

MARAFON, D. *Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012.

MARCHIORI, A. F. O discurso da criança como sujeito de direitos: perspectivas para a educação física na infância. *Revista Eletrônica Zero-a-Seis NUPEIN/CED/UFSC*. n. 25. jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/1980-4512.2012n25p33/20363>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MONARCHA, C. *Educação da infância brasileira (1875-1983)*. Campinas: Autores Associados, 2001.

NASCIMENTO, N. M. G. M. *Adolescência com prazo de validade: um estudo da prática educativa em instituições de abrigo de Salvador*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador: UFBA, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. Ed. Cortez, São Paulo, 2005.

PASCOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas,



n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em:

<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4023/3332>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

PASSETI, E. Sociedade de Controle e abolição da punição. *Perspectiva*. São Paulo, v.13 n. 3, jul./set. 1999.

PINHEIRO, M. M. *Concepções de infância e de educação infantil que permeiam a prática docente*. 2008, 122 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2008.

RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola, EDPUC, 2004.

ROSEMBERG, F. A LBA o Projeto Casulo e a Doutrina da Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez; Bragança paulista: USF-IFAN, 1997. p. 137-157.

_____. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 2006. *Anais ...* Recife: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 1 CD.

SANTANA, D. R. Legislação e Políticas Públicas para a Educação no Brasil: o lugar da Educação infantil nesse contexto. JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: “HISTÓRIA, EDUCAÇÃO BRASILEIRA: INTELLECTUAIS, MEMÓRIA E POLÍTICA”, 10, 2011, *Anais ...* [online]. Vitória da Conquista: UESB, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 36 ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação: educação para a cidadania*. São Paulo, Cortez, 1994.

SILVA, C.V. M.; FRANCISCHINI, R. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718>> Acesso em: 5 abr. 2015.

SILVEIRA, A. G.; SAMPAIO, A. A. M. O cuidar e o educar na educação infantil: uma perspectiva para graduados em licenciaturas. SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE, 2. *Anais ...* Uberlândia/MG p. 28-35, 2010. Disponível em:



<http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Adrienne_Galvao_Silveira_e%20Adriany_Avila_M_Sampaio_O_cuidar_e_o_educar_na_Educacao_Infantil.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2015.

SIQUEIRA, R. B.; BASILIO, P. M. *Turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental: a política da pré-escola na cidade do Rio de Janeiro*. EDUCERE, 9, 2009. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3665_2074.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2015.

TOMASEVSKI, K. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: el derecho a la educación*. ONU: Consejo Económico y Social, 2004.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília*, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>>. Acesso em: 3 abr. 2015

XAVIER, K. G. *Impactos Sócio-econômicos do trabalho infantil e da educação na primeira infância no Brasil*. 2010, 51 f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) Faculdade de Economia da Fundação Armando Álvares Penteado, São Paulo: FAAP, 2010.

Recebido em: 13 de janeiro de 2015

Reformulado em: 25 de maio de 2015

Aceito em: 26 de maio de 2015.