

Universidade Estadual Paulista

Cleber Consoni Alves

A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA:

Concepções Psicológicas sobre Infância e sua Educação e Interesses Político-econômicos

Cleber Consoni Alves

A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA:

Concepções Psicológicas sobre Infância e sua Educação e Interesses Político-econômicos

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade; linha de pesquisa: Infância e Realidade Brasileira)

Orientador: Dr. JOSÉ LUIZ GUIMARÃES

ASSIS
2005

372 Alves, Cleber Consoni.

A474e A educação infantil brasileira : concepções psicológicas sobre infância e sua educação e interesses político-econômicos / Cleber Consoni Alves. – Assis: UNESP, 2005.

236f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, SP, 2005.

Bibliografia.

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Políticas públicas educacionais. 4. Legislação educacional.

Cleber Consoni Alves

A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA:

Concepções Psicológicas sobre Infância e sua Educação e Interesses Político-econômicos

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade; linha de pesquisa: Infância e Realidade Brasileira)

Banca Examinadora:

AGRADECIMENTOS

Cerca de oito anos atrás, um campo de relações complexas despertou minha atenção, na ocasião a educação infantil buscava seu espaço, porém, após os avanços conseguidos os fatos se alinhavam obscuramente, enfim, deste interesse inicial, ao trabalho aqui apresentado, muitas foram as pessoas que contribuíram conosco neste trajeto, as quais desejo agradecer:

ao professor José Luiz Guimarães, pelo esmero e pela inteligência com que soube levar-me à reflexão e elaboração desta dissertação, possibilitando que o trabalho expressasse minhas idéias e pensamentos a respeito do tema;

aos professores Olga Ceciliato Mattioli, Alonso Bezerra de Carvalho e Cleiton de Oliveira, pela leitura comprometida durante o exame de qualificação e defesa da dissertação;

à minha esposa Simone, por seu incentivo e apoio incondicional nas horas mais difíceis, dedicação a qual sou muito grato e sem a qual tudo seria muito mais difícil;

ao meu filho Hugo, que em sua meninice sempre me implicou com a educação infantil;

aos meus pais, que jamais deixaram de incentivar, demonstrando invariavelmente a mesma disposição, apoiando no que fosse possível, e mesmo naquilo que pudesse parecer impossível;

à minha tia Vilma e família, que sempre incentivou e foi prestativa nas vezes que precisei;

aos meus amigos Alex, Janaína, Jefferson e Regiane, os quais incentivaram e sempre estiveram disponíveis em colaborar com a elaboração, confecção e impressão deste trabalho.

ALVES, Cleber Consoni. A Educação Infantil Brasileira: Concepções Psicológicas sobre Infância e sua Educação e Interesses Político-econômicos. 2005. [250]f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo estudar a educação infantil brasileira, destacando os realinhamentos legislativos e pedagógicos que se sucederam, em relação à primeira etapa da educação básica, a partir da consolidação do processo de redemocratização, ocorrido na década de 1980. Cabe salientar que estas mudanças foram referendadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996. Como parte de nossa proposta realizamos uma revisão histórica, onde destacamos as concepções de infância que foram forjadas na modernidade; as propostas de amparo e educação que surgiram para as crianças com idade entre 0 e 6 anos, no ocidente e no Brasil desde o século XIX e as políticas públicas educacionais arquitetadas e implementadas no contexto brasileiro, como forma de oferecer atendimento educacional a esta clientela. Neste trajeto, buscamos explicitar como as teorias científicas e suas disciplinas, principalmente a psicologia do desenvolvimento, a pedagogia e a medicina, influíram sobre o campo educacional determinando conceitos, concepções e modelos de ação frente às crianças da primeira infância, bem como avaliamos a influência de interesses externos sobre os governos brasileiros, com relação à adoção e implantação de projetos pedagógicos na educação infantil brasileira. Realizado este percurso histórico focamos nossa atenção sobre o lugar ocupado pela infância e pela educação infantil durante os últimos anos que antecederam a Constituição de 1988. Assim, construído este conhecimento a respeito das diretrizes que compunham a educação infantil no período que precedeu a redemocratização ocorrida durante a década de 1980, delineamos a proposta de educação infantil idealizada e construída pelos meios

acadêmicos, em conjunto com a sociedade civil - principalmente movimento de mulheres - sendo contempladas na Constituição Brasileira de 1988 e nas legislações posteriores, destacando, neste contexto, a atuação e influência das organizações multilaterais sobre as políticas públicas adotadas pelos governos nacionais. Após este percurso, chegou-se à conclusão de que, assim como em outras áreas, também em relação à educação infantil brasileira, alguns fatos são recorrentes e reeditados constantemente, dentre os quais se pode destacar: a crença de que, com relação às crianças menores de 4 anos, tanto melhor que fiquem com suas mães, sendo a educação infantil um recurso extremo; a divisão do atendimento em pré-escola e creche, como forma de se privilegiar o primeiro em detrimento do segundo; a concepção de que a educação infantil, principalmente das crianças menores, se configura como um privilégio à mãe trabalhadora e não como direito; a concepção utilitária do ensino pré-escolar como preparatório para o ensino fundamental, ou seja, realizando uma alfabetização precoce e, por fim, o fato de repetidas vezes o ensino infantil ter sido preterido em nome da ampliação do ensino fundamental, o que ainda está mantido, mesmo após a criação do FUNDEB.

Palavras Chave: Infância, educação infantil, políticas públicas educacionais e legislação educacional.

ABSTRACT

The aim of the present paper was to study the Brazilian infant education, spotting the legislative and pedagogical realignments which took place, with reference to the first phase of basic education, from the consolidation of the redemocratization process, occurred in the 1980's. It must be emphasized that these changes were referended in the 1988 Federal Constitution and in the Directives and Bases Law of Brazilian education, 1996. As part of our proposal, a historical review has been performed, in which we emphasize the conceptions of childhood, forged in the modern period, the proposals of support and education, which came up for children from 0 to 6 years old, in the West and in Brazil, since the nineteenth century, the educational public policies designed and implemented in the Brazilian context, as a way of offering educational assistance to this public. We aim to make it explicit how the scientific theories and their disciplines, mainly developmental psychology, pedagogy and medicine, had an influence over the educational field in determining concepts, conceptions and action models, facing young children, as well as the evaluation of the influence of external interests on Brazilian governments, in relation to the adoption and implementation of pedagogical projects, in the Brazilian infant education. After the implementation of the historical task, we focused on the role which was taken by childhood and infant education during the last years that preceded the 1988 Constitution. Hence, with the consolidation of this knowledge on the directives that comprized the infant education over the period that preceded the redemocratization occurred in the 1980's, we design a proposal of infant education, built on the academic means, along with society – mainly women movement – which was contemplated in the 1988 Brazilian Constitution and further legislations, emphasizing in this context the performance and influence of multilateral organizations on the public policies, adopted by national governments. After that, it was concluded that, as in other areas, also in relation to the Brazilian infant education, some facts are recurrent and reissued constantly,

among which we can spot the following: the belief that in relation to 4 year old children and under, the care of the mother is preferential and the infant education considered as a last alternative; the division of care in pre-school and kindergarden , as a form of a privilege of the former in detriment to the latter; the conception that the infant education, mainly for young children, is seen as a privilege to the mother who works and not as a right; the utility conception of the pre-school teaching as a preparation for school itself, performing an early reading and writing instruction and finally the fact that for consecutive times has the infant education been neglected in the name of the improvement of basic education, which is still being kept, even after the advent of FUNDEB.

Key Words: Childhood; Public Educational Policies; Educational Legislation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: caracterização da pesquisa	18
CAPÍTULO I – ALGUNS LUGARES OCUPADOS PELA INFÂNCIA	30
A infância e a Antigüidade	31
A Europa Medieval e as crianças.....	37
A infância e a incipiente Modernidade	46
Preservação da infância e educação na Modernidade.....	51
A infância e os realinhamentos do século XIX.....	59
CAPÍTULO II – O SURGIMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	63
A educação infantil e as primeiras Instituições brasileiras	64
A realidade européia e norte-americana	68
A realidade brasileira	83
As primeiras Instituições brasileiras de educação Infantil	89
Considerações preliminares.....	114
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	120
As mudanças do Estado Brasileiro e as políticas sociais	121
As Instituições da década de 1930 e a educação infantil brasileira	127
Algumas idéias psicológicas fora do lugar em educação infantil	133

CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO INFANTIL E INFLUÊNCIAS POLÍTICO-SOCIAIS	140
Mudanças burocráticas e a continuidade de velhas concepções	141
A educação infantil brasileira e a influência internacional	144
O delineamento legal e as políticas brasileiras de educação.....	153
A Doutrina de Segurança Nacional e as reformas sociais.....	159
O final da década de 1960 e as políticas públicas sociais	162
A educação infantil, a legislação e a década de 1970	165
A psicologia e a educação infantil atualizando velhos erros.....	172
A influência dos movimentos sociais de fins dos anos de 1970	177
CAPÍTULO V – A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE.....	184
A educação infantil e a redemocratização, novas possibilidades.....	185
O panorama mundial e a nova concepção político-econômica	192
A década de 1990 e as políticas públicas sociais	199
A educação infantil e os programas governamentais	207
O FUNDEB e a educação infantil	224
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho objetiva entender as propostas contidas na Constituição Federal de 1988 e nas legislações e diretrizes posteriores com relação à educação infantil brasileira, destacando, neste universo, as políticas públicas educacionais direcionadas à implementação das ações previstas. Desta forma, o tema central para esta incursão é a infância, mais especificamente a primeira infância e sua educação, considerando as influências exercidas pelo contexto sócio-econômico, tanto nacional, como internacional.

No transcorrer de nossas considerações, as expressões educação infantil, educação da primeira infância, educação pré-escolar e pré-escola são usadas indistintamente para representar a educação direcionada às crianças com idade até seis anos. Por outro lado, a utilização da designação creche serve para caracterizar, em específico, as propostas e instituições direcionadas às crianças com idade até três anos.

Entendemos que avaliar a situação contemporânea da educação infantil brasileira, assim como, a proposta governamental frente a esta modalidade educacional, pressupõe retomar um processo histórico de mais de cem anos, em meio ao qual, surgiu e se estruturou a educação pré-escolar. Para além destes fatores, na intenção de caracterizar o aparecimento dos primeiros estabelecimentos de ensino infantil no Brasil, buscamos compreender a influência do contexto europeu e também norte-americano sobre a realidade nacional.

Assim, compreender a infância e sua educação no século XIX nos remete ao espaço ocupado pelas crianças nas épocas precedentes. Em decorrência desta constatação, no primeiro capítulo de nosso trabalho discutimos alguns lugares ocupados pela infância e as implicações das relações familiares frente aos infantes nas culturas gregas e romanas da Antigüidade.

Posteriormente, voltamos nossa atenção aos lugares ocupados pela infância durante o período medieval, destacando, neste trajeto, a conformação que assumiu o contexto social na Europa, principalmente nos primeiros séculos da Idade Média. Nesta ação, damos ênfase à

infância e às organizações familiares presentes naquele período, e salientamos o papel central assumido pela Igreja durante o transcorrer dele.

Na seqüência, centramos nossa atenção sobre a Baixa Idade Média, buscando demonstrar como a situação ganhou novos contornos nos últimos séculos da Era medieval. Neste momento, focalizamos nossas considerações sobre a Igreja Católica, caracterizando as novas posturas assumidas pela instituição com relação a sua própria estrutura administrativa e com referência à infância, principalmente frente aos pobres, aos enjeitados e aos bastardos.

Complementando a abordagem da época medieval, destacamos o nascimento de algumas iniciativas laicas para o amparo das crianças desditosas, gerando, por consequência, uma ação mista em que temos a presença da Igreja, da sociedade e mesmo das municipalidades.

Dando continuidade, mostramos como o período compreendido pelos séculos XV e XVI marcou um momento de transição e, sinalizamos como, a partir deste período transitório e até final do século XVIII, temos um momento em que os conceitos e práticas medievais se misturam às concepções que ganham fôlego com a instauração da Modernidade.

Esta incursão serve de referência para entendermos as alterações ocorridas nestes séculos frente à infância, ainda porque, esta época marca o início de profundas mudanças, alterações que assolaram a organização familiar e tinham implicação direta sobre as crianças e sobre os sentimentos que as circundam.

Assim direcionando nossa atenção ao Brasil, passamos a analisar a educação e tutela das crianças brasileiras, principalmente as pertencentes às classes populares, durante os primeiros séculos que se sucederam à chegada dos portugueses no país.

Outro aspecto que destacamos é o progresso da ciência e a intensificação da política-higienista, contudo, associado à política higiênica, o projeto liberal imprimiu profundas modificações no modelo assistencial. Finalizando o primeiro capítulo e pretendendo retratar

os aspectos políticos, científicos, sociais e econômicos que permeavam o final do século XVII e início do XVIII, abordamos especialmente a revolução francesa.

No segundo capítulo nossas considerações tentam caracterizar o surgimento das primeiras instituições voltadas às crianças menores de 7 anos de idade, ressaltando as influências que o desenvolvimento da Modernidade, a expansão da política liberal, a modificação da política assistencial e o desenvolvimento científico tiveram sobre a infância e, principalmente, sobre o amparo e educação das crianças com até seis anos de idade.

Apresentamos, num primeiro momento, os estabelecimentos que surgiram e se desenvolveram no continente europeu e, em seguida, relatamos o aparecimento destas instituições nos Estados Unidos da América, salientando, nesse trajeto, fatores tais como: industrialização, urbanização, trabalho feminino etc.

Feita esta caracterização abordamos o desenvolvimento das instituições naqueles países, discutindo as metodologias e as ações efetivadas. Em meio a estas considerações, abordamos a distinção que impregnava aqueles estabelecimentos, em que as classes abastadas tinham um acompanhamento qualitativamente melhor.

Em seguida, passamos a caracterizar a realidade brasileira, e considerando a implantação dos primeiros estabelecimentos de educação infantil, apontamos a ascendência das iniciativas francesa, inglesa, alemã e norte-americana durante as últimas décadas do século XIX sobre nossas instituições.

Na seqüência, relatamos a expansão do atendimento pré-escolar durante as primeiras décadas do século dezenove, e chamamos a atenção para a profunda diferenciação de classe que orientava as políticas de atendimento. Explicitamos que, no caso brasileiro, o surgimento das primeiras instituições, esteve relacionado ao sistema escravista, ao amparo dos enfeitamentos e à desigualdade social, sendo que só algumas décadas depois, no início do século XX, é que a urbanização e a industrialização influenciaram a expansão das instituições.

Na finalização do capítulo, mostramos que, durante as primeiras décadas do século XX, houve a expansão dos estabelecimentos pré-escolares. Nesta época, cresce, em meio à sociedade, o interesse pela educação das crianças menores de 7 anos de idade, recortado por questões políticas e econômicas.

No terceiro capítulo de nosso trabalho, iniciamos nossas considerações buscando caracterizar as influências do modelo político-econômico implantado no país a partir de 1930, sobre a educação da primeira infância. Assim no governo de Getúlio Vargas (1930-45), discutimos o movimento burocrático que se efetivou, e abordamos a conseqüente criação de várias instituições oficiais, dando especial ênfase, aquelas que diziam respeito à infância seu amparo e educação.

Cumprida esta etapa, passamos a avaliar a influência internacional sobre nossas instituições e políticas públicas direcionadas à infância, em específico, a ascendência, no pós-guerra, da psicologia do desenvolvimento sobre a definição do atendimento às crianças pré-escolares, principalmente aquelas com idade inferior a 4 anos.

Considerando, ainda, o período posterior ao final do conflito mundial, comentamos a criação de alguns organismo internacionais — UNESCO, UNICEF e OMEP — que tinham por finalidade amparar as crianças pequenas, cujos países haviam sido devastados pela segunda guerra mundial. Na seqüência, apontamos que alguns anos após a sua criação, a ação destas agências internacionais foi remodelada; com isso, os países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, passaram a serem os alvos prioritários desta ação política.

No quarto capítulo deste trabalho, salientamos as alterações ocorridas, no início da década de 1960, sobretudo na estrutura institucional brasileira, e abordamos o caráter pouco efetivo que tais medidas tiveram com relação à criação de um novo aparato burocrático capaz de oferecer atendimento adequado às crianças pequenas.

Após caracterizarmos a articulação entre: as propostas dos organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, OMEP e USAID); a política do governo militar e sua Doutrina de Segurança Nacional; e a política do Desenvolvimento de Comunidade (DC) defendida pela ONU. Destacamos como a confluência destes fatores, puderam atuar sobre as reformas sociais ocorridas no Brasil durante as décadas de 1960 e 70, bem como tiveram influência direta sobre os realinhamentos educacionais e legais ocorridos nesse mesmo período.

Portanto, caracterizada esta conjunção de situações, abordamos a política nacional de educação infantil implantada durante os anos de 1960, 70 e metade dos 80, neste trajeto, além das influências mencionadas, analisamos a ascendência, principalmente, da psicologia americana sobre o ensino infantil brasileiro, tendo como subproduto a implantação, no país, durante a década de 1970, de uma política de educação compensatória e de programas alternativos para a ampliação do atendimento pré-escolar, sendo o projeto Casulo a maior expressão de todo este cenário.

No quinto e último capítulo, iniciamos nossas considerações apontando o período de ebulição que tomou conta do país durante os anos de 1980, o qual culminou com a instituição de um novo regime democrático depois de 20 anos de ditadura militar. A marca mais expressiva deste momento histórico foi as alterações sociais que se efetivaram, sendo as mudanças legislativas, principalmente a aprovação de uma nova Constituição Federal em 1988, a conquista mais promissora.

Com relação à educação infantil brasileira, salientamos como uma nova proposta de atendimento, que começou a ser pensada desde meados dos anos 70 junto aos meios acadêmicos e que ganhou força nos movimentos sociais, pode ser construída e teve suas bases reafirmadas pela legislação de fins dos anos 80 — principalmente Constituição Federal de 1988 e ECA de 1990 — além de figurar entre as propostas de políticas educacionais pensadas pelo COEDI/MEC.

Em sentido oposto, abordamos as reestruturações mundiais ocorridas, a partir dos países mais ricos, desde o início dos anos 80, com relação ao modelo de desenvolvimento econômico, ou seja, dedicamos parte de nossas considerações para dimensionar a influência que a política neoliberal passou a exercer sobre o cenário nacional e principalmente sobre as políticas públicas sociais almejadas naquele momento de redemocratização.

Seguindo por este trajeto buscamos caracterizar como nos anos de 1990 as questões político-econômicas nacionais e internacionais, tiveram papel decisivo sobre a implantação, de uma política pública de educação infantil abrangente e de qualidade para todos.

Desta forma, consideramos a presença de forças antagônicas no cenário educacional brasileiro da década de 90, e em decorrência destes aspectos damos especial atenção às questões que se referem à política de educação infantil, analisando por extensão as possibilidades e limites que foram impostos com relação à aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Em complemento a essas questões, consideramos as influências internas e externas, principalmente por parte da política neoliberal e do Banco Mundial, na definição dos programas de educação, e em especial de ensino infantil, que foram e estão sendo executados no país. Levando em conta esta complexa conjuntura, onde estão presentes interesses notadamente contraditórios, focaremos nossa ação na elaboração, por parte do Ministério da Educação, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e do Plano Nacional de Educação (PNE).

Enfim, tomamos como objeto de nossas considerações, a atual proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Trabalhadores em Educação (FUNDEB), dentre os aspectos que abordamos, chamamos a atenção, para o fato de que o referido fundo contábil, segundo a proposta enviada pelo governo para o Congresso, não contempla em suas metas imediatas a educação das crianças

com idade até 3 anos, vislumbrando apenas com a promessa de nos próximos quatro anos sanar esta deficiência e por consequência incluir esta modalidade do ensino infantil nos recursos do FUNDEB.

**Considerações Metodológicas:
Caracterização da Pesquisa**

A instauração e o desenvolvimento do paradigma moderno impulsionou a expansão do conhecimento científico, o qual, gradativamente, passou a ocupar maior destaque social. Como consequência dessa expansão, no último século, a ciência assumiu papel central em relação à explicação dos fenômenos físicos, naturais e sociais.

A respeito desta discussão, em que se relacionam explicação da realidade, a ciência e outras formas de conhecimento, destacamos que, no nosso entendimento, a ciência se caracterizaria como uma forma de se abordar a realidade, de modo que as disciplinas seriam os modelos que possibilitariam o estudo de algum aspecto de dado fenômeno.

Portanto, a ciência apenas, teoricamente, deveria ser proposta como a versão verdadeira do real, uma vez que, expõe uma construção historicamente possível, em que o cientista por sua vez fornece uma interpretação da realidade na qual vive.

Embora tenhamos neste particular mais dúvidas que certezas, nossa visão de ciência, ainda que admitindo a necessidade de padrões lógicos, propõe-se a acentuar que a ciência é também um fenômeno social. Não é apenas um fenômeno social, porque isto seria sociologismo, ou seja, uma relativização demasiada; a própria noção de transição, de passagem, supõe a existência de elementos fixos que a permitem. Há, pois, na história invariâncias. O conceito de processo, contudo, reconhece isto e acrescenta ao conceito de história da ciência um conteúdo epistemológico. A ciência tem uma história não apenas no sentido externo de que épocas se sucedem como cientistas e escolas se sucedem, mas antes no sentido interno de que a demarcação científica varia intrinsecamente na história: o que tínhamos por científico pode ser posteriormente reconhecido como superado, como aconteceu com a demarcação científica medieval (teologia como medida científica), tida hoje como geralmente pouco aceitável, a despeito de ambas seguirem prescrições lógicas (DEMO, 1985, p.22).

Em síntese, desejamos apenas destacar que, a partir do início do século XIX e durante o transcorrer dos oitocentos — período no qual a política higienista ganhou força no mundo ocidental — a ciência intensificou suas iniciativas, aprofundando sua influência sobre a realidade social e conseqüentemente sobre as decisões dos sujeitos.

Diante desta expansão, durante as últimas décadas do século passado, a ciência ampliou de forma extraordinária seus conhecimentos e sua influência. No afã desse

desenvolvimento, as ciências sociais — a exemplo de outras esferas do conhecimento científico, como, por exemplo, as neurociências — expandiram suas ações e conquistaram maior espaço e respeito junto ao meio científico e à sociedade.

Sem perder de vista essas circunstâncias e, por extensão, considerando que dentro de um trabalho científico o método se revela como o instrumento primordial para a produção de novos conhecimentos, podemos perceber o lugar que a pesquisa científica ocupa dentro da ciência, e mais especificamente, conseguimos alcançar a importância e o envolvimento que a ação do pesquisador tem com as questões que perpassam e constituem a realidade social.

A respeito dessa questão, segundo Moreira (2002), há na ciência duas categorias básicas de pesquisa: uma delas, a pesquisa experimental, e a outra, a não experimental. A primeira comprova ou refuta uma hipótese através da realização de experimentos em laboratórios; a segunda independe de experimentações e centra seu conhecimento na investigação e descrição de fenômenos que envolvam aspectos sócio-históricos.

As pesquisas não experimentais durante longo período de tempo, e mesmo nos dias atuais — ainda que de forma menos contundente e freqüente — foram e são mal compreendidas e desvalorizadas, inclusive, no próprio meio científico. Isto porque, historicamente, costumou-se entender pesquisa científica como sinônimo de procedimento experimental, fato que, além de ser um engano, ainda serve como forma de preconceito contra outros meios possíveis e plausíveis de se realizar uma incursão investigativa sob uma dada circunstância.

Sem desconsiderar os aspectos salientados, os quais inegavelmente servem de referência para todo e qualquer estudo científico, passamos a dedicar nossa atenção com vistas à caracterização dos procedimentos utilizados em uma pesquisa social não experimental, por isto, nossa proposta de trabalho se enquadra dentro deste perfil.

Inicialmente a utilização de um modelo não-experimental de pesquisa em um trabalho de cunho social, compreendia a organização e tratamento das informações basicamente de duas maneiras distintas: quantitativa e qualitativa. Entretanto, durante as últimas décadas as pesquisas científicas voltadas ao estudo do contexto social, passaram a utilizar metodologias mais diversificadas e abrangentes, sendo que a interação — em uma mesma ação — entre formas quantitativas e qualitativas tornou-se bastante comum.

A despeito destas circunstâncias, frisamos que na pesquisa de cunho quantitativo, as conclusões obtidas através da abordagem científica são passíveis de generalização, abarcando uma realidade ampliada, em que estão inclusas múltiplas situações. Nesta forma de ação, o tratamento estatístico e a precisão numérica servem de base às conclusões científicas, de maneira que o cientista dedica sua ação para a descrição de variáveis, buscando caracterizar as tendências centrais e/ou as dispersões apresentadas pelos fenômenos abordados (RICHARDSON, 1999; e MOREIRA, 2002).

Por outro lado, a pesquisa qualitativa busca o entendimento, em profundidade, dos fenômenos estudados. Suas descobertas são mais pontuais e restritas, não permitindo a generalização ou formulação de regras gerais. Portanto, a abordagem qualitativa se presta mais a descrever e analisar a cultura, o comportamento, a política, enfim as questões sociais, partindo da leitura que o investigador faz a respeito de sua relação com o objeto investigado, ou tomando como instrumento de sua pesquisa, livros, documentos e outros materiais do gênero, que se configurem como fontes possibilitadoras da construção de um arcabouço informativo a respeito do objeto que se deseja estudar.

Sobre essas questões, Gonzalez Rey (2002) expõe uma concepção mais restrita de pesquisa qualitativa, a qual adotamos como referencial para o nosso trabalho. O referido autor salienta que o termo qualitativo não tem definição única e, em razão desta circunstância,

muitos autores cometem um deslize teórico metodológico, pois utilizam a abordagem qualitativa mantendo em seu trabalho uma orientação epistemológica apoiada no positivismo.

Para o autor, estes trabalhos negligenciam as contribuições metodológicas da epistemologia qualitativa, porém, em seu entendimento, uma condução criteriosa do estudo leva o pesquisador necessariamente a uma confrontação epistemológica.

Na nossa opinião, o empirismo característico da epistemologia positivista é um dos fatores que têm impedido aos pesquisadores qualitativos ver que o ponto forte de uma representação metodológica alternativa é reconhecer o status das idéias, da produção teórica como atributo essencial da produção do conhecimento. Isso supõe outorgar um lugar diferente ao empírico na compreensão da ciência (GONZALEZ REY, 2002, p.7).

Gonzalez Rey (op. cit.) aponta que a pesquisa qualitativa não se apóia na díade coleta/análise de dados, mas sim realiza um percurso de sucessivas interpretações. Ressalta que Freud (a despeito de sua formação empirista e de sua a visão físico-naturalista) utilizou este processo em sua ação. Para o autor, a teoria freudiana com sua metodologia interpretativa, inaugurou novas possibilidades de pesquisa, pois sua iniciativa envolveu epistemologia diferente da positivista.

Em um quadro geral, Freud nos legou uma produção científica que se comporta como um processo em permanente transformação, no curso do qual, a produção de novas idéias e categorias conduz a reformulações freqüentes dos postulados originais. A epistemologia freudiana nos reporta a uma forma de produção qualitativa do conhecimento, em que se destaca seu caráter interpretativo, singular e em permanente desenvolvimento, assim como o papel do sujeito como produto do conhecimento (GONZALEZ REY, 2002, p.15).

Minayo (2000) ressalta que a discussão acerca da metodologia e do método mais adequado para estudar determinado fenômeno está longe de ser conclusiva, porém ela é necessária e útil, sobretudo para deixar claro ao pesquisador os limites e o alcance de seu trabalho, assim a metodologia se configura como o caminho de qualquer ação, estando intrínseca à teoria que embasa a pesquisa.

Postas essas delimitações, concluímos que a escolha de uma metodologia se dá em razão da natureza do problema e do nível de aprofundamento almejado e, seja qual for a importância atribuída a ciência (frente outros conhecimentos), ao planejarmos uma pesquisa devemos avaliar o método a ser utilizado, pois esta definição tem reflexos em toda a ação.

Assim, a utilização de um método adequado, compreende discutir as afiliações teóricas e as influências que o mesmo carrega, bem como atender aos objetivos da pesquisa proposta, as características do objeto de estudo e o papel da metodologia dentro da ação científica que se deseja executar.

As questões apontadas expõem o intrincado campo em meio ao qual se estruturou a pesquisa qualitativa. Assim, tomando por referência estas considerações, destacamos de forma ilustrativa os trabalhos que se declaram qualitativo, mas que, no entanto, exprimem uma visão epistemológica empírica, a qual se mostra incongruente com a sua opção metodológica. Enfim, esses exemplos de pesquisas fornecem indícios da dimensão e da densidade das circunstâncias que buscamos apresentar.

No que se refere às análises que fazemos, nestas privilegiamos o conceito de transformação, em que as forças que interagem sobre as questões sociais propiciam novos realinhamentos, de forma que a mudança não pressupõe uma evolução linear, mas, antes sim, se configura pelo entrelace de forças antagônicas, em que avanços e retrocessos são fatores comuns, o que nos levou a empreender, também, a busca de literatura que possibilitasse a apreensão e compreensão desses processos históricos.

Assim, tomando como referência as considerações que Minayo (2000) faz a respeito do materialismo histórico e por extensão do método dialético, percebemos que a abordagem metodológica que realizamos, na presente pesquisa, se aproxima, em certo sentido, dos apontamentos feitos pela autora com referência aos aspectos centrais que compõem a metodologia de pesquisa inspirada na obra de Karl Marx.

De maneira que, neste trabalho, a perspectiva histórica é marca indelével e, por consequência, o objeto é visto como resultado de um processo (histórico), sendo fruto de muitas e divergentes circunstâncias, devendo ser estudado em todas as suas mediações e correlações. Este caráter abrangente constitui a riqueza, a novidade e a singularidade da proposta marxista de forma que dois conceitos são básicos em qualquer abordagem: materialismo histórico e materialismo dialético.

Enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo (MINAYO, 2000, p.65).

Para os marxistas, a dimensão materialista é pensada tendo em vista o processo histórico, portanto, é o historicismo que revela o essencial e o revolucionário do método e não a dimensão material em si.

Segundo Minayo (2000), a expressão “material” — para Marx — retrata as condições primárias da vida humana, sendo que a análise científica destas aponta para uma nova historiografia, promovendo novas construções acerca das transformações sociais e entendendo as idéias como fonte e o homem-natureza-sociedade como geradores.

Assim, o materialismo dialético deve ser compreendido à luz de dois outros conceitos: *modo de produção* e *formação social*. A designação *modo de produção* é um conceito abstrato que pretende ser um modelo teórico de aproximação da realidade e pode ser descrito como uma estrutura global constituída pela junção de estruturas regionais (econômica, jurídico, ideológica, etc), em que a instância econômica determina as outras, sendo que esta ascendência de uma instância sobre as demais se dá historicamente (MINAYO, 2000).

A *formação social* se estrutura via processo histórico e é decorrente da articulação de várias instâncias da organização social, podendo conter muitos modos de produção — dentre

os quais um é dominante e determina os outros — e o estudo de uma destas formações inclui a avaliação das transformações e das permanências ocorridas em suas formas estruturais. (MINAYO, 2000).

Estas considerações a respeito da metodologia marxista deixam claro duas teses centrais da teoria: na primeira, a certeza de que nada existe eterno, fixo e absoluto, toda vida humana é social e sujeita a mudança, ou seja, é perecível e por isso toda construção social é histórica; na segunda, à dialética marxista reconhece e busca compreender o caráter total da existência humana e a ligação indissolúvel entre história dos fatos econômicos e sociais e a história das idéias.

Portanto, a compreensão da realidade perpassa pelo entendimento do conflito e da contradição como algo contínuo e inerente ao objeto de estudo, o que explica a concepção de uma realidade em transformação e inacabada. Desta forma, a história se configura como uma totalidade em movimento e “os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação e da interação, da produção e reprodução da sociedade pelos indivíduos (MINAYO, 2000, p.68)”.

Dadas estas circunstâncias, ficam caracterizadas as bases do método dialético, em que a história e a ciência ganham um contorno vivo e inacabado e o conhecimento da realidade oscila entre o estudo do todo e de suas partes, instâncias que se explicam de maneira recíproca. “É no interior da concepção de totalidade dinâmica e viva que se coloca o princípio de união dos contrários que contrapõe a dialética a qualquer sistema maniqueísta ou positivista (MINAYO, 2000, p.71)”.

Em síntese e para os limites do nosso trabalho, explicitados os modelos e os procedimentos oferecidos pela ciência e delimitadas as características que determinam o espaço e a função da pesquisa em qualquer ação científica, passamos a direcionar nossa explanação sobre os critérios e justificativas que orientaram a nossa opção metodológica para a execução do estudo aqui delineado.

Assim, em observância às características de nosso estudo e de acordo com os objetivos propostos, consideramos que, devido ao fato de o trabalho empreendido propor uma pesquisa cujo objetivo é a compreensão, em profundidade, do contexto social que possibilitou o surgimento e desenvolvimento da educação infantil brasileira, seria mais plausível, em nosso entendimento, utilizarmos, na referida ação, uma abordagem qualitativa.

Para tanto, optamos por uma revisão bibliográfica e uma análise documental, em que elegemos como fontes para nossa pesquisa, livros, artigos, legislações, diretrizes pedagógicas, além de outros materiais do gênero que caracterizam o surgimento, o desenvolvimento e a atual conjuntura da educação infantil brasileira.

Para a delimitação do material bibliográfico e documental utilizado na pesquisa, realizamos inicialmente uma abordagem heurística — mais genérica — em que pesquisamos bases eletrônicas de dados (dispostos na internet — em “sites” governamentais, institucionais, particulares ou pessoais — nas bibliotecas — em “cd-rom”, intranet, etc. — e em demais meios informatizados), catálogos, boletins e fichários de bibliotecas.

Nesta ação, a despeito de estarmos atentos à importância e contribuição da pedagogia, da psicologia e da formação de professores, além de outras disciplinas, para o bom desenvolvimento da educação infantil, observamos que a presente pesquisa não se detém, especificamente, ao estudo da influência de uma dessas áreas sobre a configuração e desenvolvimento da educação dos pequenos, desta forma, em nossa abordagem, estas disciplinas e suas influências são consideradas como parte da história do desenvolvimento da educação à primeira infância, porém não são tomadas como únicas referências.

Portanto, nossa ação se liga ao cenário social, pensando a educação da primeira infância como parte de um processo que envolve uma série de fatores, tais como:

- questões de ordem econômica: industrialização, demanda por mão-de-obra, desenvolvimento do capitalismo liberal e neoliberal, desestatização, modelos de desenvolvimento, mundialização do capital etc;
- questões de ordem social: mudanças nos hábitos e costumes, diferenciação entre classes sociais, concepções de família e infância, docilização dos corpos, controle social, urbanização acelerada etc;
- questões de ordem política, fortificação dos estados nacionais, propagação da política médico-higienista, controle do Estado sobre as ações sociais, exercício de influências e poderes entre as nações, organização das políticas públicas educacionais etc.

Chamamos a atenção para o fato de que embora o presente trabalho pudesse ser enquadrado em outras categorias, o mesmo também se configura como um estudo psicológico, na medida que está diretamente implicado com uma série de questões que envolvem a interface entre os campos da psicologia social, da educação infantil, da pedagogia direcionada à primeira infância, da psicologia infantil, da psicologia escolar e da história da educação.

Portanto, o recorte que fazemos tem seu interesse centrado na infância, mais especificamente no desenvolvimento das crianças e na sua educação, buscando determinar o lugar ocupado por esta educação no meio social desde o final do século XIX até os dias atuais.

Assim, em nossa pesquisa as políticas públicas direcionadas à infância e, especificamente, à educação infantil, são compreendidas como parte da realidade social mais ampla, em que o desenvolvimento de qualquer iniciativa deve ser concebido sob à luz de um processo histórico.

Entretanto, analisando a bibliografia, concluímos que a maioria dos trabalhos: Rosemberg (1989), Oliveira (1995), Faria (1999), Kramer (1989), Faria e Palhares (2000) e

Craidy (2001) entre outros, realizavam um breve histórico e dedicavam a maior parte de suas considerações na intenção de dimensionar novas propostas visando abranger fatores como: a atuação em educação infantil, a metodologia de ensino, a formação de professores, o desenvolvimento infantil, a educação pedagógica das crianças, o desenvolvimento psicológico e a educação, entre outros aspectos.

Apenas alguns autores dedicavam parte extensa dos seus trabalhos ao estudo mais aprofundado das questões históricas, a partir das quais surgiu e se o desenvolveu a educação infantil brasileira. Entre estes trabalhos destacamos: “A pré-escola em São Paulo”, (KISHIMOTO, 1988); “No reino da ambigüidade”, (MATTIOLI, 1988); “A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce”, (KRAMER, 1992); “A infância e seus lugares: um estudo sobre as concepções de mães e funcionárias de creches”, (MERISSE, 1996); e “Infância e Educação infantil: Uma abordagem histórica”, (KUHLMANN Jr., 1998).

A este respeito o trabalho de Kishimoto (1988), possibilita o entendimento das primeiras instituições que surgiram no país ao final dos oitocentos e início do século seguinte. Porém, seu estudo restringiu-se a um dado período histórico e centrou sua atenção no Estado de São Paulo.

Por outro lado, Kuhlmann Jr. (1998), realiza um amplo histórico a respeito do surgimento e desenvolvimento da educação infantil brasileira, no qual centra sua argumentação nos aspectos que conduziram a educação infantil a ocupar espaço dentro das propostas educacionais do país, além de trabalhar também aspectos inerentes à política nacional e internacional que fizeram e fazem parte da instituição e do desenvolvimento deste nível da educação no país.

Por sua vez, o trabalho de Mattioli (1988), busca entender, sob a luz do paradigma moderno, as modificações que se sucederam em relação à família e à infância, considerando principalmente as propostas que objetivavam o amparo e a educação das crianças menores de

7 anos, em sua abordagem, a autora, destaca a ambigüidade e o descaso que marcam a história do desenvolvimento do sistema de educação infantil brasileiro.

Merisse (1996), busca delimitar historicamente a vinculação entre o papel materno e o trabalho dos profissionais que atuam na educação infantil, algo apontado também por Mattioli (1988), o autor destaca ainda, a influência do desenvolvimento da modernidade sobre a infância e sua educação, delimitando as possibilidades que marcaram o desenvolvimento da educação infantil brasileira. Por fim, Kramer (1992) — a despeito de levar em conta, muitas das questões apresentadas anteriormente — centra sua atenção na delimitação histórica das ações e legislações proferidas pelas instâncias públicas, com vistas à instituição e desenvolvimento da política de educação infantil brasileira.

Considerados estes aspectos, optamos pelo desenvolvimento do presente trabalho neste formato, pois, conforme aponta Kuhlmann Jr. (1998), os trabalhos desenvolvidos sobre o assunto, quase sempre privilegiam outros aspectos desconsiderando sua densidade histórica.

A educação infantil é desvalorizada nas pesquisas educacionais. Mais ainda é a sua história, mesmo entre os que trabalham com a educação das crianças pequenas. Em geral, os estudos privilegiam outras áreas, como a psicologia. A história seria útil apenas para compor um quadro de referência; mas ela seria mesmo inútil por ser teórica, distante das necessidades práticas (KUHLMANN Jr., 1998, p.5).

Por conta destas circunstâncias a delimitação da primeira infância e a definição de sua educação amplia seus horizontes o que torna a história da educação infantil muito mais abrangente e requer das pesquisas um maior aprofundamento em suas ações. Enfim, por estes aspectos a escolarização das crianças menores de sete anos de idade deve ser pensada à luz de outras categorias de análise como o trabalho feminino, a demografia, a industrialização, a urbanização, o desenvolvimento do capitalismo e outros fenômenos inter-relacionados e decorrentes das novas representações sobre infância.

Capítulo I

Alguns lugares ocupados pela infância.

A infância e a Antigüidade

Dentre as civilizações antigas, sublinhamos as culturas grega e romana, principalmente, em decorrência do fato dessas duas sociedades terem inegável ascendência sobre a formação das culturas que vieram a fundamentar e estruturar — na Modernidade — as nações ocidentais.

Com efeito, daremos maior atenção aos Romanos analisando suas propostas e ações com relação à infância, uma vez que a civilização romana nos diz muito a respeito dos preceitos gregos, pois “em Roma, a civilização, a cultura, a literatura, a arte e a própria religião provieram, quase que, inteiramente, dos gregos ao longo de meio milênio de aculturação (VEYNE, 1990, p.14.)”.

Para Veyne (1990), a despeito da alta cúpula do Império permanecer estranha ao helenismo, às instâncias municipais (segundo nível institucional), incluindo Roma e as principais cidades etruscas, eram completamente gregas.

Assim, pois, quando se inicia a presente história, uma civilização universal (na medida do universo então existente) reina de Gibraltar ao Indo: a civilização helenística. Um povo à margem também helenizado — os romanos — conquista essa área cultural e acaba de helenizar-se. Pois decide participar dessa civilização que não via como estrangeira e grega, mas como a própria civilização, da qual os gregos foram apenas os primeiros detentores; e os romanos estavam determinados a não lhe deixar a exclusividade (VEYNE, 1990, p.15).

Postas estas considerações, salientamos que estudar a forma como as civilizações antigas tratavam a infância, traz para o centro de nossa discussão questões como: o abandono, o assassinato e o aborto de bebês. Pois, estas práticas se configuraram como alternativas recorrentes entre hebreus, gregos, babilônicos e romanos, de forma que, perante o fato concreto do infanticídio, do desamparo e do aborto, modificavam-se tão somente as motivações e as circunstâncias aludidas para legitimar ou explicar a concretização de algum dos referidos atos (MARCÍLIO, 1998).

Em Roma, como observa Veyne (1990), a inclusão de um recém-nascido na sociedade dependia da decisão do chefe da família, de forma que, em última instância, o pai deliberava a respeito da vida e da morte de seu filho. Assim, caso o genitor confirmasse a rejeição de seu rebento, o aborto, o infanticídio e o enjeitamento eram as práticas mais utilizadas para solucionar a situação. No caso específico do abandono, esta ação se configurava quase que invariavelmente como uma sentença de morte para o pequeno, pois a criança abandonada tinha pouquíssimas chances de sobrevivência.

Seria descabido e anacrônico pensarmos as culturas gregas e romanas da Antigüidade, tomando por referência a diferenciação de classe, de níveis de poder e de participação econômica próprias das sociedades ocidentais modernas. Porém, guardadas as devidas proporções, observamos que na Antigüidade a miséria de uns e a política patrimonial centralizadora de outros tiveram influência decisiva sobre a infância e principalmente sobre os recém-nascidos.

É certo supor que muitos pais enjeitavam seus filhos em decorrência de sua condição de pobreza; por outro lado, outros — não tão pobres assim — devido ao seu desejo de ascensão familiar, preferiam concentrar esforços e recursos e um número restrito de descendentes e, por esse motivo, enjeitavam os filhos que julgassem romper com este ideal numérico. Enfim, as famílias mais abastadas podiam rejeitar ou deserdar um filho, caso esse viesse a alterar as disposições e os desejos já firmados em testamento com referência a partilha dos bens.

Delimitada estas circunstâncias, desejamos sublinhar que, tanto na Grécia, quanto em Roma, o abandono, o aborto e o infanticídio, foram recursos utilizados com frequência. As referidas ações não eram tão somente legitimadas em decorrência da pobreza da família ou em virtude de motivos patrimoniais ou testamentários, pois, outras questões como a deformidade do bebê, a suposta infidelidade da esposa e a desonra de uma filha solteira se

configuravam como motivos, mais que suficientes, para justificar o assassinato da criança, seu enfeitamento ou a interrupção intencional da gravidez (VEYNE, 1990; e MARCÍLIO, 1998).

Quando da ocorrência de uma das situações acima, a decisão pelo aborto, pelo infanticídio ou pelo enfeitamento, era considerada uma alternativa plausível, uma vez que frente à má-formação do bebê, os pais deveriam separar o bom do que não poderia servir para nada. Por outro lado, no caso da desonra por parte filha e ou da infidelidade da esposa, uma atitude mais rigorosa era tida como uma exigência social, ainda porque refletia uma manifestação de princípios, pois o pai e ou o marido não poderiam aceitar tal circunstância constrangedora em seu lar.

Para além destas vicissitudes existiam algumas nuances que cercavam o ato do abandono, as quais gostaríamos de destacar. No que se refere ao enfeitamento, entre os abastados o desejo comum existente era que a criança exposta nunca mais viesse a aparecer. Por outro lado, entre os mais pobres, nota-se que estes (por vezes) faziam de tudo para que o bebê fosse recolhido e amparado por outra família, querendo assim evitar um destino mais cruel, a morte.

Dentro desta perspectiva algumas mulheres impossibilitadas de contrariarem a determinação dos maridos, porém pretendendo burlar as decisões de seus pares, acabavam entregando seus filhos a vizinhos ou a subordinados para que estes os criassem. Entretanto, estes enfeitados viriam a se tornar escravos ou às vezes eram libertados por seus educadores, porém em poucas ocasiões tinham seu nascimento livre reconhecido (VEYNE, 1990).

Outra característica expressiva desta época é que entre os gregos as meninas eram as vítimas mais freqüentes do enfeitamento, o que não ocorria em Roma. Além desses motivos outros fatores relacionados a acontecimentos políticos e preceitos religiosos também serviam para justificar o abandono de um filho.

A título de exemplo, salientamos que a morte de um príncipe germânico teria levado alguns pais, em protesto contra os deuses, a enjeitaram seus filhos. Por outro lado, o assassinato de Agripina pelo seu filho Nero, teria levado muitos pais a abandonarem seus filhos, uma vez que tinham receio de que estes viessem a matar suas mães, quando adultos, (VEYNE, 1990).

Veyne (1990), ressalta que, entre os egípcios, os germanos e os judeus o abandono era recurso pouco utilizado e os pais tinham por hábito criar suas crianças. Porém, entre os romanos, nem mesmo a instituição da moral estóica¹, com base no estoicismo² da Grécia antiga e a conseqüente força impositiva dos moralistas, conseguiram convencer ou infundir nos pais o compromisso com a guarda de seu fruto, bem como não conseguiram garantir — nem ao menos — o direito à vida para este bebê.

Visando alterar esta situação, algumas atitudes foram tomadas pelos governantes de então, entre elas, as leis gregas tornaram legítima a figura da adoção, possibilitando ao homem adotar em vida ou por testamento, qualquer pessoa, independentemente do sexo, da idade e ou do parentesco (MARCÍLIO, 1998).

A difusão do cristianismo sobre a ordem pagã românica e a conseqüente perpetração da moral estóica sobre a antiga moral do Império, gradativamente modificou o panorama ora delineado. Os religiosos buscaram repudiar, com veemência, através de suas legislações, as

¹ Nos primeiros séculos da era cristã tivemos uma alteração fundamental em Roma, o cristianismo buscando sua afirmação valeu-se do estoicismo para disseminar uma nova moral pelo Império. A moral estóica, tal qual como imposta pelo cristianismo, abalou os alicerces do Império Romano, isto porque, condenou a sexualidade fora do casamento regulamentando por extensão o seu exercício, com isso o casamento é reorganizado, cresce em importância e passa a ser o regulador da sexualidade (VEYNE, 1990).

² O estoicismo, pode-se dividir em três períodos: antigo ou ético, fundado por Zenão de Citium (334-262 a.C., mais ou menos); médio ou eclético; e recente ou religioso. Estes últimos, muito divergentes do estoicismo clássico. Para os estóicos, a tarefa essencial da filosofia é a solução do problema da vida; pois, a filosofia é cultivada em vista da moral, para firmar a virtude e assegurar ao homem a felicidade. Entende-se, assim, como a filosofia estóica chega a ser substancialmente pragmatista e, acaba não sendo filosofia, apresentando-se como a filosofia dos não filósofos que têm pretensões filosóficas, moralizadoras, rigoristas (BRUN, 1986).

ações já referidas neste trabalho com relação à infância, já que tinham a intenção de inculcar em seus filhos a obrigação com relação à preservação da vida de seus rebentos.

A nova moral serviu para regular a vida sexual dos cidadãos e teve por objetivo confinar a sexualidade aos limites da relação conjugal. Sendo que, tendo como base crenças médicas, propagou-se a idéia de que o sexo, a despeito de não ser um pecado — a exemplo do álcool — se configurava como um prazer perigoso. Assim, em decorrência desta característica, limitar o uso é um dever de todo cidadão, porém o mais prudente neste caso seria abster-se por completo desta satisfação carnal, reservando-a para a vida a dois. Por outro lado, os prazeres conjugais representam a instituição física e natural do casamento e, por isso, se configuram como dever e não como um prazer perigoso.

Entre outras influências a moral estoica ao disseminar-se pelo Império Romano mudou a composição familiar daquela época, pois, no momento anterior a sua afirmação, as leis romanas elegiam como ideal aquelas famílias cujos pais tivessem gerado três filhos, atribuindo a esse feito o status de um dever cívico cumprido. No entanto, a perpetração da nova moral alterou esta visão e, três séculos depois, temos o retorno da “Idade de Ouro” naquela civilização. Assim, tanto na nova moral estoica, quanto na época de ouro da sociedade romana, ter muitos filhos se tornou o padrão esperado (VEYNE, 1990).

No que se refere à vida conjugal, a ascendência da Igreja sobre os fiéis produziu profundas alterações na vida do casal. Segundo a velha moral romana, a única exigência frente ao casal era que tivessem filhos e cuidassem da casa, sendo que a idealização de um casal unido era vista como um mérito suplementar, ou seja, o amor era sorte. Mas com a moral estoica, aquilo que era entendido como ideal de casal, como suplementar ou sorte, passou a ser visto e exigido como dever ou condição, sendo que sua inexistência configurava-se como uma derrota para os cônjuges.

Com relação às crianças e sua educação, Veyne (1990) relata que, entre os romanos deste período, o recém-nascido — fosse ele menino ou menina — desde a tenra idade era confiado a uma nutriz e a um pedagogo, sendo este denominado de nutridor. Assim, este sujeito (pedagogo/nutridor) tinha a tarefa de fornecer uma boa educação a esta criança até quando ela chegasse ao fim da puberdade, enquanto a nutriz devia zelar pelo seu desenvolvimento integral.

Como subproduto desta realidade temos conseqüências diretas com relação ao cuidado e a preservação das crianças e dos bebês. Salientamos que, durante os primeiros séculos de nossa era, o imperador Antonino, em meados do século II da Era cristã, lançou mão de legislações que visavam proibir a escravização dos enjeitados.

Um século mais tarde, Diocleciano (ao fim do século III), proibiu o comércio dos filhos e a doação ou a venda destes rebentos como forma de quitação de dívidas. Apesar destas medidas, a situação pouco se altera e os casos de aborto, infanticídio e abandono são recorrentes durante o período, sendo que, especificamente com relação aos sujeitos enjeitados, eram, na maioria das vezes, destinados às escolas de gladiadores, à prostituição e à mendicância. Neste caso, as crianças tinham parte do seu corpo decepada ou estropiada, com o propósito de conquistar a complacência pública e assim conseguir maior número de donativos e mesmo esmolas mais expressivas (MARCÍLIO, 1998).

Após estas iniciativas legais — por parte dos imperadores romanos e sob influência da moral cristã — temos que, no início do século IV, o sucessor de Diocleciano, o imperador Constantino, proibiu o infanticídio com pena de morte, por outro lado, reconhecendo a carência econômica como um dos fatores decisivos ao abandono, instituiu algumas formas de assistência às famílias pobres. Além destas ações, confirmou legalmente o direito daqueles que criavam o enjeitado, revogando por extensão os poderes atribuídos pelo “Pátria Potesta”

ao genitor, que, entre outras delimitações, dificultava a adoção das crianças, pois facultava aos pais biológicos o direito de reclamar a criança abandonada a qualquer tempo.

A Igreja, por sua vez, tornou irrevogável o abandono, impondo algumas punições. Mas, excetuando-se Atenágoras, que, no século II, buscou proibir com maior veemência os fiéis que expusessem seus filhos, o que se viu foi que, em verdade, a situação da infância pouco se alterou, pois apesar da moral cristã impor restrições aos seus fiéis, nenhum concílio ou autoridade dos primeiros séculos puniu os expositores de forma mais drástica.

Enfim, apesar das regras impostas pelo cristianismo com relação ao abandono, ao aborto, e ao infanticídio de crianças, desde os primeiros séculos de nossa Era, os transgressores — principalmente pobres — via de regra, foram tratados com muita complacência pela Igreja.

A Europa medieval e as crianças.

Com as invasões bárbaras e a queda do Império Romano, ao final do século V de nossa Era, o caos se impôs na Europa. Como conseqüência, a pobreza da população se asseverou, os centros urbanos declinaram e a penetração e fixação dos povos germânicos no território do Império deram lugar à formação de diversos reinos, de tal maneira que a população empobrecida se dispersou em vários feudos.

Os germânicos, considerados bárbaros pelos romanos, organizaram seus reinos dentro das fronteiras do Império e em áreas nunca antes ocupadas pelos romanos. Com base nesse processo, cada reino evoluiu de forma diferente e resultou no que viria a se constituir as monarquias européias medievais. Em muitos casos, principalmente nos locais de maior influência romana, a ordem e o direito romanos se combinaram com os costumes jurídicos dos povos germânicos e mantiveram algumas características do antigo regime.

Com relação às crianças, Marcílio (1998), observa que, naquele período dramático, o abandono continuou comum em toda a Europa de procedência romana, mas também nas culturas semitas do oriente próximo, nas culturas gregas, nas sociedades germânicas e célticas da Europa ocidental.

Rouche (1990), aponta que, neste momento, a vida privada passou a desempenhar papel central para aquela civilização, diluindo-se qualquer perspectiva de urbanidade pelo fato de que as cidades foram esvaziadas. No Império Romano tardio, o Estado se corporificou e, através da consolidação do direito, conseguia manter a paz entre a população. Os bárbaros rompem com esta realidade, já que para estes povos não existia Estado de Direitos e a menor injúria ou diferença, via de regra, era respondida, ou resolvida através do emprego da violência e por meio do confronto.

O cimento dessa organização não é, como em Roma, a idéia de salvação pública e de bem comum, porém, antes, a reunião de interesses privados numa associação provisória automaticamente reconstruída pela vitória (ROUCHE, 1990, p.406).

Com o fim do Império, a Igreja buscou assumir uma posição central na Alta Idade Média e o papa foi reconhecido como a autoridade maior a que deviam se submeter os poderes temporais. Assim, a hierarquia eclesiástica representou o fator aglutinante das monarquias ocidentais, de forma que a cristianização dos bárbaros fez da Igreja a instituição mais importante do período.

Sendo que a cultura, a arte, a ciência e as letras, praticamente se transformaram em patrimônio eclesiástico. Além destas circunstâncias, outro aspecto que merece destaque em nossas considerações é o fato de que, na ocasião, o amparo aos abandonados declinou e levou a Igreja, em decorrência do papel centralizador que reivindicava, a tomar para si a solução desses problemas relacionados à infância.

Através de suas medidas com relação às crianças abandonadas, os eclesiásticos visaram regulamentar o enjeitamento e, por extensão, facilitarem a adoção como forma de reduzir o número de crianças desprotegidas. Contudo, a dispersão populacional dificultou a ação e a difusão das normas eclesiásticas e, na prática, o abandono intensificou-se nos primórdios da Idade Média.

Sobre este aspecto, entender a caracterização da vida na Europa ocidental daquele momento histórico, nos possibilita compreender a dramaticidade do abandono das crianças frente à dispersão da população e a pouca amplitude das ações propostas pela Igreja. Assim, do século V até o fim da Alta Idade Média, as monarquias medievais européias viveram um processo de retrocesso, marcado pelos constantes confrontos, em que se destacam as invasões, a cessação do comércio e o baixo rendimento agrícola.

Desta forma, a insegurança foi responsável pelo isolamento das populações européias durante longo período de tempo, dificultando a implementação de qualquer política assistencial mais ampla por parte da Igreja e favorecendo a implantação e a disseminação do feudalismo. No sistema feudal, a estruturação da sociedade tomou como base a relação estabelecida entre o senhor feudal e o vassalo (servo), na qual o senhor proporcionava proteção em troca de fidelidade, trabalho e tributos.

O feudalismo acarretou a divisão da sociedade em duas classes básicas: a nobreza, e o campesinato, cuja subordinação transformou-se gradualmente em relação de servidão. O feudalismo determinou a vinculação do poder político a uma dimensão pessoal de favorecimento, pois as relações entre o rei e a alta nobreza, e entre esta e os senhores, criou um sistema de fidelidades particulares, apenas simbolicamente subordinadas à autoridade monárquica. Também a Igreja experimentou essa divisão da sociedade; de forma que bispados, abadias e mosteiros possuíam feudos e mantinham relações idênticas com seus

servos. Por outro lado, a Igreja se incumbiu da conservação e transmissão dos conhecimentos antigos e teve grande papel na manutenção da unidade cultural européia.

Segundo Marcílio (1998), nesta época, a Igreja Católica, a despeito das dificuldades impostas pelas circunstâncias do período, destacou-se na recepção e distribuição de bebês, criando inclusive um mecanismo que ficou conhecido como oblata. Na prática este mecanismo possibilitava aos pais doarem suas crianças aos mosteiros, porém uma vez concretizada a doação, a mesma não poderia mais ser desfeita.

Inicialmente a criança entregue ao mosteiro, ao completar a idade adulta, poderia escolher entre permanecer naquele local ou optar por sair daquela instituição, tendo, desta forma, liberdade para trilhar seu destino. Porém, após o concílio de Worms, o enjeitado, ao tornar-se adulto, não poderia mais optar entre ficar ou não no mosteiro, ou seja, ele estaria por toda sua vida submetido à tutela eclesiástica.

Assim, os feudos existentes por toda a Europa, impossibilitavam a privacidade individual e privilegiavam um abundante convívio e, aqueles que por ventura ousassem romper com estes preceitos de sociabilidade, buscando uma forma mais individualizada de sobrevivência eram classificados como imprudentes e mesmo como insanos, pois “só se expunham desse modo os desencaminhados, os possuídos, os loucos: segundo a opinião comum, um dos sintomas da loucura era vaguear sozinho” (DUBY, 1990, p.504).

Na Baixa Idade Média, ou seja, cerca de cinco séculos depois do esfacelamento do Império Romano por conta das invasões bárbaras, os centros urbanos não possuíam qualquer expressão e a população européia, devido a questões relacionadas à sobrevivência e a segurança, ainda se encontrava dispersa. Porém, entre os séculos X e XIII e, de forma mais acentuada, ao final deste período, a densidade da população européia aumenta e os centros urbanos dão indícios de que começam a ressurgir, embora, sejam ainda muito pouco expressivos em relação ao campo.

Portanto, a partir do século XI o processo de empobrecimento começou a inverter-se e, muito lentamente, a organização feudal cede espaço. Assim, o crescimento populacional e o aumento da produtividade agrícola, em decorrência da modernização das técnicas empreendidas, provocaram um excedente de mão-de-obra e de produção, fator que impulsionaram o desenvolvimento das cidades.

A esse respeito, constituiu-se uma nova classe de comerciantes e artesãos, que promoveu a distensão do relacionamento entre os centros urbanos e o campo, bem como configurou novas rotas comerciais entre regiões distantes. O ofício dos artesãos foi regado pela “guilda”, instituição típica da Baixa Idade Média, que tinha por propósito proteger seus colaboradores e evitar que os mesmos concorressem entre si.

Todas estas circunstâncias propiciaram a expansão dos reinos cristãos, principalmente no leste europeu e na península ibérica. Mais ao norte, as cidades dos países baixos criaram vínculos comerciais com a região do Báltico, em que obtinham matérias-primas, em troca de produtos manufaturados. No Mediterrâneo as atividades e os centros urbanos ganham vitalidade ao norte da Itália (Veneza, Gênova, Florença etc.), e em Marselha e Barcelona.

Com o transcorrer da Baixa Idade Média, os interesses econômicos e o ideal religioso unem forças com o propósito de retomar os lugares santos conquistados pelos muçulmanos. Em decorrência desta união surgiu um dos maiores realizações da cristandade medieval, As Cruzadas, que ampliou os limites do poder europeu e foi responsável pelo estabelecimento do comércio mediterrâneo, aliviando a pressão muçulmana sobre o Império Bizantino.

No fim do século XI, o papa Urbano II autorizou a primeira Cruzada, durante os séculos XII e XIII realizaram-se novas Cruzadas e fundaram-se diversos reinos cristãos no oriente próximo. Porém, todos acabaram em poder dos otomanos. Nesta expansão, foram aspectos relevantes a colonização germânica no leste europeu e o avanço e a reconquista na Espanha.

No século XII, as monarquias européias passam a, gradualmente, impor sua autoridade sobre os feudos e seus senhores, tendo, para isso, feito alianças com as burguesias existentes nos núcleos urbanos. Com isso surgem novas instituições políticas e as organizações tomam forma de Estados, surgiram as cortes ou parlamentos, responsáveis por legislar sobre os impostos que deviam vigorar em todo o território do reino.

A respeito dessas questões e tomando por referência o movimento gradativo de expansão, ocorrido na Baixa Idade Média, Duby (1990), observa que, no decorrer dos séculos XII e XIII, o continente apresentou uma ampliação da economia de trocas, crescimento agrícola considerável e uma elevação da população, fatores que deram novo ânimo às estradas, aos mercados, as aldeias, de forma que gradativamente as cidades retomam parte de sua vitalidade.

Descritos estes processos políticos e econômicos que tiveram implicações para a vida da população européia de modo geral, destacamos que neste período começou a se instituir condições para a diferenciação de um espaço privado, ou seja, se durante os séculos que configuraram a Alta Idade Média tivemos — por conta dos grupos feudais — uma assunção do coletivo, em que o privado ficava sempre subjugado pelo coletivo, existindo tão somente o espaço comum, neste novo momento, começou a se concretizar a possibilidade de instituição de um espaço privado individualizado, fator que trouxe conseqüências diretas também para as relações entre os indivíduos e especialmente às crianças.

A confissão, o diário, a crônica são, ao final da Idade Média, fontes de informação em que o indivíduo apresenta por vezes sobre sua vida privada, isto é, sobre seu corpo suas percepções, seus sentimentos e sua concepção das coisas, apanhados sinceros, tanto quanto pode sê-lo uma memória redescoberta que pretende “pintar o ser de frente e não de perfil” (BRAUNSTEIN, 1990, p.533).

Nesta época, Baixa Idade Média, a Igreja Católica contorna as dificuldades relacionadas com a dispersão da população e por esse motivo ramifica seus canais de

comunicação, expandido sua ascendência sobre seus súditos, fator que contribuiu para que a Santa Sé solidifique sua influência, passando a disciplinar com rigor a vida de seus fiéis.

Naquele momento histórico, a Igreja tomou a forma de uma rígida monarquia, suas ações foram centralizadas e uniformes, e a instituição legislou a respeito do batismo, da moral familiar e da sexualidade, tendo influência direta sobre as crianças, adoção e o enjeitamento.

É imperioso e oportuno lembrar que o desrespeito, por parte dos sacerdotes com relação ao celibato e o desejo destes padres em estenderem a seus filhos à herança de seus bens, foi fator preponderante para impulsionar intensa reforma nos preceitos da Igreja Católica, uma vez que essas práticas com relação ao celibato e a herança, possibilitaram o surgimento de verdadeiras dinastias que foram responsáveis por dilapidar o patrimônio da instituição eclesiástica. Porém, a Santa Sé ao conduzir a reforma Gregoriana e exigir o celibato de seus padres, trouxe implicações a todos os filhos bastardos, pois, em função das determinações eclesiásticas, os filhos provenientes das uniões dos sacerdotes foram barrados de entrarem nas ordens religiosas e, principalmente, de terem qualquer direito à herança. Em razão destas imposições da Igreja, todos os ilegítimos perderam o direito a herança, sendo que, no pontificado do papa Inocêncio III, os bastardos foram associados a servos e fortemente estigmatizados.

Em meio a estas intensas mudanças, a adoção — prática comum nas épocas precedentes, e mecanismo auxiliar no propósito de reduzir os nefastos efeitos do enjeitamento — desaparece. Entretanto, durante todo o processo reformador, a Igreja em momento algum proibiu o abandono de bebês ou crianças, sendo que, como justificativa para esta convivência, alegava-se que tal atitude servia como mecanismo de contenção ao infanticídio e ao aborto, ou seja, tolerar o enjeitamento se configuraria como um mal necessário.

A exemplo da reforma Gregoriana que pouco fez para melhorar as péssimas condições de vida das populações empobrecidas, a evolução da economia de troca e o progresso da

agricultura foram insuficientes para amenizar a intensa pobreza. O que se teve neste período foi uma concentração e agregação de riqueza por parte de alguns setores e, desta forma, o que se viu nos últimos séculos da Idade Média foi um aumento do número de excluídos, fator que colocou em xeque o modelo caritativo vigente.

Dadas estas circunstâncias iniciou-se a reorganização das formas de amparo às populações excluídas, ainda sob o modelo caritativo, porém, com expansão do seu poder de alcance e combinação entre ações e iniciativas laicas e religiosas, inaugurando a fase pública da caridade no continente europeu. Assim, em decorrência da instauração deste processo reformador, a Europa viu surgir os asilos, as albergarias, os hospícios, os hospitais entre outras instituições do gênero (MARCÍLIO, 1998).

Referindo-se a este momento histórico e dando especial atenção à infância, Ariès (1981), ressalta que a forma pela qual a infância foi retratada na arte helenística é bem semelhante às características presentes na iconografia moderna. Entretanto, o autor salienta que, por vários séculos, a iconografia românica representou as primeiras idades do homem valendo-se de adultos em miniatura, sem qualquer especificidade — além do tamanho reduzido — que caracterizasse uma criança, o que só vai ser alterado nos últimos séculos da Idade Média, quando algumas representações demonstram mudanças neste panorama.

Para Ariès (1981), esta nova forma de representação iconográfica, indicaria o princípio de um deslocamento social da criança frente à sociedade, movimento que culminará, séculos depois, com o surgimento de um novo sentimento perante as crianças, que ele denomina sentimento moderno de infância.

Analisando as tendências que surgiram na iconografia medieval a partir do século XIII a respeito da infância, fica claro que estas alterações aparecerem inicialmente embebidas de um sentimento sacro, em que o menino Jesus assume a condição de representante da infância. A criança — na ocasião — representada pela imagem do menino santo, se diferenciava dos

adultos por apresentar características físicas que são próprias das primeiras idades do ser humano (ARIÈS, 1981).

Paralelamente vemos surgir no continente europeu, conforme aponta Marcílio (1998), novas propostas e ações frente ao amparo da infância pobre. Obviamente estas primeiras propostas se revelaram desconexas e pontuais, não representando uma política de grande amplitude e nem mesmo exibindo regras claras e atitudes homogêneas. Porém, a despeito destes pontos negativos, o que ocorreu foi o envolvimento de algumas municipalidades com o amparo e preservação da infância desditosa, valendo-se para tanto dos serviços disponibilizados pelas amas-de-leite mercenárias, pelos mestres artesãos e ou pelas instituições de internato.

Ao final da Era medieval, uma seqüência de colheitas improdutivas, conseqüência de alterações climáticas, impôs a fome a uma população que ultrapassava as possibilidades produtivas do sistema feudal, situação que somada as sucessivas epidemias, reduziram profundamente a população européia.

Neste período, se sucederam as revoltas contra os senhores feudais e, nas cidades, os trabalhadores das guildas se rebelavam contra os comerciantes. Estas turbulências somaram-se aos danos causados pelas guerras promovidas pelos senhores na ânsia pelo poder perdido. Naquele momento conturbado, a guerra dos cem anos, entre a França e a Inglaterra, agravou este quadro dramático oprimindo ainda mais a população pobre.

A junção dessas circunstâncias favoreceu a proliferação da grande peste e, desta forma, a crise instalada no ocidente manteve-se por quase todo o século XIV, possibilitando o aparecimento de movimentos místicos e reformadores que pregavam os costumes cristãos.

Com a superação gradativa deste período de incertezas, o século XV surgiu como período de transição para novas realidades sociais, econômicas, políticas e culturais. O enfraquecimento da sociedade feudal propiciou as condições para que o artesanato e o

comércio ampliassem suas atividades e, pouco a pouco, configurassem o modo de produção capitalista. Durante o século XV as monarquias, principalmente a inglesa, a francesa e a castelhana, ampliaram seus domínios e instituíram exércitos permanentes e aparatos burocráticos, adquirindo um caráter rígido que ensejava o aparelho de Estado moderno.

Assim, a queda de Constantinopla em 1453, impossibilitou o comércio com o Mediterrâneo oriental e, com isso, a Europa foi obrigada a buscar rotas comerciais pelo oeste. Esta realidade fez progredir as técnicas de navegação e, por consequência, foram criadas possibilidades favoráveis aos grandes descobrimentos. Ao mesmo tempo, a cultura medieval foi rechaçada, de forma que a busca pelas fontes da arte e pensamento clássicos, marcam o aparecimento de uma nova forma de se entender a vida.

Em síntese, a queda de Constantinopla, a ampliação e a fortificação das monarquias européias, a ampliação das navegações e, por extensão, os grandes descobrimentos, o aumento demográfico das cidades, a expansão do comércio e as novas relações econômicas (princípio das relações capitalistas), compõem as características que marcam a transição, nos séculos XV e XVI, entre as épocas medieval e moderna.

A infância e a incipiente Modernidade

Destacamos que não desejamos com nossas considerações situar o início da Era moderna de forma rigorosa, estabelecendo para tanto datas específicas com vistas a situar o fim da época medieval e a instauração da Modernidade, isto porque entendemos que, principalmente no que se refere aos hábitos, aos costumes, à criança e à família, esta fronteira é fluída e temos um período imbricado de transição, em que se misturaram práticas modernas e medievais criando circunstâncias híbridas.

Discorrendo sobre estas mudanças em relação às crianças, Ariès (1981), salienta que, na iconografia, durante os séculos XV e XVI, a representação da infância por meio da

imagem do menino Jesus ou de outras figuras ligadas à religião — a qual, por sinal, surgiu a partir dos séculos XIII e XIV — gradativamente perdeu sua rigidez, e, em decorrência destas alterações, as crianças passaram a circular mais livremente pela representação iconográfica daquele período.

Mais à frente, com o transcorrer do século XVII, a infância passou a ser retratada com maior autonomia, sob a forma de representações em que as crianças apareciam junto de seus familiares, sendo que em algumas gravuras — ainda que estas fossem raras — a infância era retrata desvinculada de sua família ou de qualquer imagem sacra, aparecendo, portanto, como único atrativo da representação iconográfica.

No início do século seguinte, esta tendência se confirma e a criança aparece com maior frequência como o atrativo principal das representações iconográficas, ou seja, durante os anos oitocentos são fortes os indícios de que o novo sentimento perante a infância que havia surgido em meio à longa transição entre a época medieval e a instauração da Modernidade, foi se enraizando na sociedade européia conjuntamente com o desenvolvimento do paradigma moderno.

Gostaríamos de destacar que este processo que, gradualmente, veio a proporcionar novas dimensões frente à concepção da infância, corporificando na Modernidade um novo sentimento frente às crianças e suas especificidades, foi lento e repleto de ambigüidades, levando, como vimos, vários séculos para ser efetivado.

Ariès (1981) salienta que, conjuntamente com as alterações expressas na iconografia, ocorreram modificações nos trajés e nos jogos direcionados à infância, de forma que estes elementos relacionados ao mundo infantil passaram por processos similares àqueles ocorridos na iconografia da época.

Porque expressa questões de classe e gênero, é necessário destacar que esse longo processo de diferenciação com relação às crianças beneficiou, primeiramente, os meninos

mais abastados para, só muito depois, alcançar as meninas das classes mais ricas e ainda mais tardiamente expandir seus efeitos à população mais pobre.

Categoricamente, Ariès (1981) conclui em seu trabalho que, até o século XVII, inexistiria no ocidente um sentimento de infância, de forma que a partir do final daquele século teriam ocorrido intensas mudanças que impeliriam um novo e diferenciado sentimento frente às crianças, sensibilidade esta que reconhecia a condição infantil e suas especificidades, deixando de tratar os pequenos como adultos em miniatura.

A esse respeito Kuhlmann Jr. (1998), tece algumas críticas e ressalta que o reconhecimento frente às crianças e suas características pessoais, não foi algo ausente na Antigüidade e na Idade Média. O autor afirma que, em muitas imagens medievais, diversas daquelas analisadas por Ariès, foram retratadas famílias atenciosas, móveis, roupas e a produção de brinquedos direcionados à infância.

Kuhlmann Jr. (op. cit.) ressalta que estudar apenas a iconografia publicada nos livros de arte se configurou como um equívoco, uma vez que selecionou somente algumas imagens de uma gama muito maior. Tal fato impossibilitou abranger o conjunto e a variedade de representações produzidas no período, o que, por conseqüência, poderia ter fornecido conclusões diversas daquelas apresentadas.

Neste trabalho, não temos a intenção de empregar esforços para comparar as divergências apontadas. Porém, como nossas considerações tomam como referência aspectos intimamente ligados ao debate/embate de idéias ora mencionado, não podemos nos furtar a tais divergências.

Entendemos que seria pouco prudente falarmos do surgimento na Modernidade de um sentimento de infância consoante com as especificidades das crianças, como se o reconhecimento da infância fosse algo inexistente em outras épocas. Igualmente consideramos um equívoco o entendimento da história como uma construção linear, em que o cuidado com

as crianças foi melhorando ao longo dos séculos até a atualidade (embora entendamos que sejam inegáveis os avanços ocorridos durante os últimos séculos), pois esta visão nos impossibilitaria de enxergar os retrocessos e as atrocidades presentes em todas as sociedades, inclusive na atual, frente às crianças.

Se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar o massacre de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais (KUHLMANN Jr., 1998, p. 21).

Desta forma, salientamos que as incongruências ora apontadas não invalidam a leitura que fazemos sobre o trabalho de Ariès, de maneira que a despeito das críticas que possamos fazer, concluímos que sua contribuição ao entendimento dos lugares ocupados pela infância na sociedade medieval é indiscutível, ainda que parcial.

Gélis (1990), afirma que o sentimento de infância nascido com o desenvolvimento do referencial moderno foi fruto de uma intrincada sucessão de fatores, em que esteve presente a convulsão de várias crenças e estruturas de pensamentos e a assunção — sem precedentes — de uma nova maneira de se entender a relação entre a vida e o corpo.

Segundo Gélis (1990), até os anos oitocentos tinha-se uma consciência naturalista da vida e do transcorrer do tempo, concepção muito diversa daquela que irá se instaurar com o advento da Modernidade. Segundo as concepções correntes durante a Idade Média cada sujeito mais do que implicado com a existência individual estava comprometido com a preservação da linhagem a qual pertencia, de forma que a conservação de um corpo familiar se impunha frente às questões da vida individual. Assim a criança — como qualquer sujeito medieval — era parte de um corpo maior (a linhagem) que em decorrência da sucessão das gerações transcendia o tempo.

Gélis (1990) salienta que neste universo nada era mais grave que a esterilidade, pois significava a perda do elo entre passado e futuro e a interrupção do ciclo vital original da vida.

Desta forma, o sujeito possuía autonomia limitada sobre seu corpo, já que a linhagem implicava este sujeito com uma série de compromissos que deveriam ser realizados. Portanto, o indivíduo poderia dispor do seu corpo desde que não contrariasse os interesses da família e caso seu desejo estivesse em desacordo, prevaleceria as exigências da linhagem.

Mas, entre os medievais não podemos dizer que a perda de um filho era algo aceito sem ressentimentos. Porém, não havia outra possibilidade, senão ter outro filho perpetuando seu compromisso com a linhagem. Ao final do século XIV temos indícios — nos meios abastados — de que surgia uma nova atitude perante as crianças, pois alguns pais começam a impelir seus esforços buscando preservar as vidas destes sujeitos.

Conforme aponta Gélis (1990), nos séculos XV e XVI, este sentimento ganha lentamente maior representatividade, de forma que:

Prolongar a própria vida, abreviar os sofrimentos graças aos cuidados prodigalizados por esse especialista do corpo que é o médico tampouco constituem novidade; no entanto, a partir do século XVI, a vontade de tratar-se e sarar manifesta-se tão fortemente que não deixa dúvida quanto ao novo olhar que o homem agora lança sobre si mesmo (GÉLIS, 1990. p.316).

Temos neste momento uma contradição entre os preceitos da linhagem e o desejo mais individualizado em relação à própria vida, fator que contribuiu para a modificação dos comportamentos familiares. Assim, a família solidificada sobre o alicerce da linhagem perde espaço para uma concepção de família mais segmentária e linear, capaz de propiciar um espaço doméstico mais íntimo e restrito, características que serviram para que essa nova constelação familiar viesse a ser denominada de nuclear.

As mudanças frente à infância não se deram apenas em função das alterações ocorridas na estrutura familiar e ou em decorrência de uma nova interpretação frente à vida e sua preservação. Portanto, a afirmação de um novo sentimento frente à infância congregou também questões religiosas e públicas, pois a partir dos anos quinhentos, foram proferidas

algumas legislações o que ensejou uma incipiente política de proteção à infância (GÉLIS, 1990).

Sob este ângulo aprofundamos nossa leitura sobre os fatores que possibilitaram novas construções com relação à infância na incipiente Modernidade, sendo que ao apontar as múltiplas questões envolvidas neste processo, buscamos demonstrar as forças antagônicas que interagiram no campo das questões sociais, possibilitando a afirmação de uma nova concepção de infância.

Portanto, o interesse e ou a indiferença para com a infância foram aspectos inerentes a todos os períodos da história, de forma que a prevalência de um sobre o outro em determinado momento se deve a circunstâncias culturais e sociais. Assim, o clima favorável ao desenvolvimento do individualismo, bem como a atuação da Igreja e do Estado, disponibilizaram apoio necessário para o surgimento de uma nova estrutura familiar e para o florescimento de um novo sentimento frente à infância.

Considerando esta realidade, um pressuposto nos chama a atenção e serve de chave de leitura para tais acontecimentos: nada é eterno, fixo e acabado, de forma que todas as construções sociais são passíveis de mudanças, que compreendem um processo histórico. Enfim, neste caso específico, o enlace de proposições antagônicas, faz com que a infância oscile entre o presente e o passado, ou seja, a nova de infância que foi forjada na Modernidade firmou seus preceitos através de um processo de avanços e retrocessos.

Preservação da infância e educação na Modernidade

Considerando o caminho percorrido até aqui, interessa-nos, agora, situar o papel desempenhado pela educação e, especificamente, a educação escolar e a aprendizagem em todo este processo.

Nunca é demais observar que na aprendizagem medieval, conforme aponta Ariès (1981), os colégios serviam de asilos aos estudantes pobres e não tinham função pedagógica. Por conta dessa característica, o aprendizado quase sempre se restringia ao ensino de um ofício e se efetuava basicamente por três formas: a primeira se dava no seio familiar, através dos serviços de um mestre; na segunda, o infante era enviado a alguma família ou a um artesão, sendo esta uma prática muito difundida; na terceira, um menino poderia seguir os passos de um estudante mais velho e por ele ser iniciado em seu processo de aprendizagem.

Durante o transcorrer do século XV, estas práticas vão perdendo força e surgem algumas ações alternativas. Porém, neste período, os colégios se configuraram como instituições destinadas a um número reduzido pessoas, se estabelecendo como locais em que se misturavam diferentes idades e o objetivo essencial não era a educação da infância, e sim a instrução técnica de clérigos jovens e ou velhos.

Nesta época, começa a florescer entre os organizadores da educação a idéia de uma instituição de ensino de caráter pedagógico como alternativa aos estabelecimentos existentes, que, naquele momento, continuavam a colocar o infante em contato com o mundo adulto misturando nas salas de aula várias idades durante o processo de aprendizagem.

Já no século XV, vemos insinuar-se uma diferenciação da população escolar e, no século seguinte, a criação de classes dará início a uma subdivisão desses grupos. Mas estes apontamentos são a exceção (dado o número reduzido de colégios), sendo que estas exceções ocorriam sempre por conta de uma diferenciação de grau e não com o intuito de uma homogeneidade demográfica. De fato, estas primeiras diferenciações, serão a base a partir da qual se concretizara, no século XIX, a divisão das classes escolares por categorias de idades, com a instituição das promoções anuais e a criação de classes menores e mais homogêneas.

Portanto, no período compreendido entre os séculos XV e XVIII, ocorreram algumas reorganizações nas formas de ensino/aprendizagem. Calcada em uma hierarquia disciplinar

autoritária a escola, gradativamente, passa a zelar pela formação moral e intelectual das crianças, sendo que se num primeiro momento a mistura de idades é algo comum nos estabelecimentos educacionais, o que se alterada com a instauração e desenvolvimento do referencial moderno, pois, ao suscitar uma repugnância a esta prática, o processo de instauração da Modernidade ocasiona mudanças neste sistema.

A este respeito temos uma renovação pedagógica, moral e religiosa iniciada no século XVII — processo vislumbrado ao fim do XVI na Inglaterra protestante e na França católica — que traz consigo uma severa e humilhante disciplina. Estes movimentos se sustentaram numa farta literatura moral e pedagógica, e não em apenas alguns moralistas, e se disseminaram com a incipiente burguesia do século XVIII, chegando à aristocracia e mais tarde as camadas populares.

Para Gélis (1990), a nova educação se mostrou essencial ao moldar as mentes em consonância com o crescente individualismo. Assim, a privatização da criança na família nuclear não é algo contrário à educação pública, pois esta busca oferecer ao infante conhecimento condizente com a nova conjuntura, o qual seus pais não lhe poderiam oferecer.

Entretanto, a precocidade de algumas crianças dos séculos XVI e XVII denuncia - ainda nessa época - práticas escolares muito parecidas com aquelas observadas ao final da Idade Média. Porém, após esta fase transitória, o que temos é a propagação de um sentimento contrário à estimulação e envolvimento precoce das crianças com os saberes pedagógicos, de forma que o século XVIII nutriu um sentimento de repugnância em relação à precocidade, por extensão, esta foi a abertura inicial que possibilitou à diferenciação das classes escolares segundo a idade de seus atendidos.

No Brasil — paralelamente a Europa — Priore (2000), aponta que durante os séculos que sucederam o descobrimento, houve à instituição e desenvolvimento da educação direcionada às crianças, sendo que desde o início da colonização percebemos que as escolas

jesuítas existiam em pequeno número, e, portanto, eram destinadas à educação de apenas alguns sujeitos, de forma que o ensino público foi instalado, precariamente, apenas a partir da segunda metade do século XVIII.

Priore (op. cit.) ressalta que, na realidade brasileira, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso, de forma que, nos países capitalistas centrais, a industrialização e o sistema econômico impeliram uma reorganização física e mental dos indivíduos para novas formas de trabalho. No Brasil, primeiro o sistema colonial e depois a industrialização tardia adiaram esta reorganização.

Estabelecer comparação entre o Brasil e a Europa é sempre algo muito complexo, pois não devemos ceder à tentação de entender a história de forma linear, postulando que o Brasil estaria sempre em defasagem com relação à Europa. Portanto, com relação à infância, pretender identificar no país o surgimento, no século XIX, de um sentimento de infância semelhante ao que haveria ocorrido no século XVII na Europa se configuraria como equívoco (KUHLMANN Jr., 1998).

Chambouleyron (2000), ao considerar a infância e os jesuítas no Brasil quinhentista, salienta que a conversão dos nativos através do ensino das crianças se revelou como a principal das preocupações da “Companhia de Jesus”. Preocupação que teve a anuência do governador Tomé de Souza. Como sabemos, naquele momento, a Europa passava por transformações que ensejavam o nascimento de uma nova afetividade, na qual, Estado e Igreja confirmavam o desenvolvimento de um novo sentimento frente à infância.

Não queremos com isso defender a idéia de que os acontecimentos frente à infância e sua educação, estariam em sincronia entre Brasil e Europa e se dariam de mesma forma e ao mesmo tempo num e noutro local. Desejamos ressaltar que, sob a influência das questões econômicas, políticas, sociais e culturais os realinhamentos ocorridos, na Europa e no Brasil, com relação às crianças podem associar-se de maneira variada e por vezes contraditória,

sendo que fica difícil postularmos, por pressuposto, uma defasagem, desfavorável aos brasileiros, em todos os aspectos.

Mais à frente, Donzelot (1986) tomando como referência a Europa, afirma que, a partir de meados do século XVIII, as crianças e sua preservação ganharam espaço entre médicos, administradores, militares e tantos outros sujeitos, de forma que estes indivíduos colocam em xeque os costumes educativos de sua época direcionando seus questionamentos a três práticas específicas: a criação de crianças através de amas-de-leite mercenárias; a educação pedagógica artificial das crianças ricas; e a rotina insalubre presente nos hospícios de menores.

Nesta época - servindo de base a este movimento de reorganização das práticas direcionadas às crianças e às famílias - se efetiva uma distinção mais clara entre os domínios públicos e privados, de forma que o primeiro se concretiza como um espaço propício às coisas do Estado e aos homens de negócios; e o privado, se especializa como um espaço de sentido familiar mais estrito, em que a mulher assume a condição de administradora do lar. Esta distinção e especialização imprimiram sua influência sobre família e suas formas organizativas e, por extensão, tiveram implicação direta com as crianças, seus cuidados e sua educação (PERROT, 1990).

Perrot (1990) afirma que a Revolução Francesa, ao fim do século XVIII, representa com clareza o conturbado momento europeu daquela época, de forma que um entendimento claro das circunstâncias que cercaram e possibilitaram o referido episódio, nos forneceria importantes indicativos a respeito das profundas alterações que ocorreram naquele momento na França e, por extensão, na Europa.

Hunt (1990) salienta que por conta dos efeitos produzidos pela Revolução Francesa a vida pública se tornou secularizada e politizou suas ações, ampliando, por conseqüência, de maneira considerável, seu domínio desde o final do século XVIII. Por outro lado, observamos

que a esta distensão da vida pública conduziu a um fechamento do indivíduo sobre si mesmo e sua família, relacionando a vida privada e o espaço doméstico como sinônimos.

Por outro lado, na Inglaterra alguns anos depois, portanto, no início do século XIX, a conjugação de interesses entre anglicanos e utilitaristas e as condições criadas pelos realinhamentos econômicos e industriais propiciaram campo fértil para ocorrer entre os ingleses uma separação muito similar entre o público e o privado.

Na elaboração desse ideal, é essencial o papel das classes médias, que aí encontraram uma verdadeira identidade. Ele se irradia desse âmbito para as classes operárias, que se pretende moralizar com as virtudes da boa dona de casa. Não há dúvida que o operariado adota tal ideal, mas à sua própria maneira e para seus próprios fins. Por outro lado, a gentry [pequena nobreza] se converte às práticas de uma sociabilidade mais íntima e transforma seus castelos em interiores domésticos (PERROT, 1990, p. 18).

Na Inglaterra do início do século XIX utilitaristas e anglicanos conduzem a reorganização do espaço público e privado. Nesta época ganhou força, na camada burguesa daquela sociedade, um movimento interessado em fornecer regras de conduta com vistas a reforçar os alicerces da vida cristã e da sociedade inglesa. Em decorrência desta circunstância tivemos um ataque direto aos costumes do duplice modelo aristocrático da época, que ao homem permitia todas as infidelidades e penalizava a mulher ao menor deslize.

A vida pública passa a ser caracterizada como espaço restrito ao homem de negócios e, por outro lado, o espaço privado estaria destinado à congregação da família, restringindo o acesso de pessoas estranhas a este núcleo familiar doméstico. Portanto, no âmbito familiar, a mulher ocuparia papel central.

Por sua vez, entre os ingleses o casamento assumiu novas funções com a fidelidade e o amor passando a ser pressupostos centrais de qualquer relação. Isso não implicava uma afirmação de igualdade social e, a despeito da lealdade no compromisso conjugal, as mulheres continuariam subordinadas aos seus maridos, de forma que, apesar de restringir os direitos

masculinos patriarcais, os realinhamentos propostos e efetivados mantiveram em muitos aspectos a ascendência do homem sobre a mulher no espaço doméstico.

Com relação às classes operárias, utilitaristas e protestantes direcionaram grande parte de seus esforços com o intuito de moralizar essa camada social de acordo com os preceitos burgueses ora delineados. Nesta tarefa, organizaram por todo país instituições de ensino, escolas dominicais e sociedades filantrópicas, buscando difundir às populações mais pobres seus ideais com relação ao casamento, a separação dos papéis segundo o sexo e a distinção entre espaços públicos e privados.

Nos interstícios destas ações e realinhamentos presentes tanto na França quanto na Inglaterra, e de um modo geral em toda a Europa ocidental do século XIX, os elementos ora mencionados ocasionaram alterações na família, no convívio público, nas iniciativas estatais e em todas aquelas ações que diziam respeito ao aparato social.

No que se refere às crianças e mais especificamente a educação da infância, este momento serviu para concretizar muitas iniciativas direcionadas a esta população, independentemente da sua origem social. A esse respeito e falando sobre o amparo, a proteção e a educação das crianças, Donzelot (1986), faz as seguintes considerações:

Mas, o que se instala nessa época é uma reorganização dos comportamentos educativos em torno de dois pólos bem distintos, cada qual com uma estratégia bem diferente. O primeiro tem por eixo a difusão da medicina doméstica, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de técnicas que devem permitir as classes burguesas tirar seus filhos da influência negativa dos serviçais e colocar esses serviçais sob a vigilância dos pais. O segundo poderia agrupar, sob a etiqueta de “economia social” todas as formas de direção da vida dos pobres com o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, se obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia (DONZELOT, 1986, p. 21-22).

Considerando o panorama delineado, gostaríamos de dizer que, paralelamente a estas mudanças, temos ao final do século XVIII, uma especialização social do ensino, ou seja,

surge um tipo de ensino direcionado para o povo e um outro para a incipiente burguesia e aristocracia. Com isso, de um lado se separa pelas idades e, de outro, pela condição social.

Sendo que as separações e especificações ocorridas dentro do sistema de ensino levaram alguns séculos para se efetivarem, de forma que primeiramente serão acolhidas pela elite burguesa, pelos juristas e eclesiásticos, passando depois aos meninos da aristocracia, para só então, nos últimos quartéis do século XIX, começar a abranger as classes populares e o sexo feminino.

Hall (1990) expõe que, por sua vez, as classes populares não absorveram de forma imparcial estas imposições, ocorrendo sim, uma negociação entre dominantes e dominados, de forma que o que surgiu deste embate, foram novos conceitos de dignidade e respeitabilidade próprios ou com a marca do proletariado. Ou seja, o operariado certamente sofreu a influência da classe burguesa e da política médico-higienista, porém os valores construídos por aquelas populações pobres, refletiram significações e anseios diferenciados daqueles postulados pela burguesia e, portanto, condizentes com a classe trabalhadora.

De mesmo modo, na classe trabalhadora as diferenciações entre os papéis sexuais não se deram de forma idêntica àquela ocorrida nas classes mais abastadas. Mas, muitos aspectos do discurso dominante, foram absorvidos pela classe operaria, uma vez que, a crença no aprimoramento individual e nos benefícios da constituição de um lar e de uma família harmônica, levou muitos sujeitos a adotarem os modelos culturais da burguesia.

Assim, a configuração de novas propostas sócio-culturais levou a uma reorganização frente à infância e sua educação, porém, estas mudanças estão em estreita relação com outros fatores e, portanto, decorrem de múltiplas e divergentes situações, como se fizéssemos uma análise do todo e de suas partes interdependentes, onde estão presentes interesses sociais, culturais, políticos e econômicos, contudo, naquele momento as propostas defendidas pelos liberais e o novo modelo capitalista marcaram as possibilidades destas alterações.

A infância e os realinhamentos do século XIX

Donzelot (1986) ressalta que, entre os séculos XVIII e XIX, ganhou forma um setor particular e bastante diversificado, ao qual o autor atribui a designação de social, frisando que este setor se caracteriza pela estruturação de problemas específicos, de instituições próprias e de todo um pessoal qualificado, os técnicos sociais.

Este autor, em suas considerações, destaca que este novo setor não exibiu e nem ao menos exhibe contornos claros ou fronteiras rigidamente demarcadas, de forma que podemos identificar seus domínios analisando mais detidamente sua gênese, ou seja, entendendo a maneira como o mesmo se instituiu, almejando por extensão compreender sua originalidade frente aos setores precedentes.

Assim, o social atuou sobre os setores mais antigos redistribuindo-os de maneira nova e possibilitando o surgimento de novas concepções e práticas. Desta forma, segundo Deleuze (1986):

Donzelot pergunta como se formou o social, reagindo sobre outros setores, provocando novas relações entre o público e o privado; entre o judiciário o administrativo e o estabelecido pelos costumes; a riqueza e a pobreza; a cidade e o campo; a medicina, a escola e a família, etc.; e vindo com isso, recortar e remanejar recortes anteriores ou independentes; dando novo campo às forças em presença (DELEUZE, 1986, p. 2).

Ainda, segundo Deleuze (op. cit.), o social seria um domínio híbrido, em que linhas de ação simultâneas e ou sucessivas articulariam sua ação possibilitando a formação de um novo domínio, ou ainda, o realinhamento de um domínio precedente.

Mas, convém distinguirmos o meio sobre o qual o entrelaçamento dessas linhas de mutação atuou para, através dele, produzir suas alterações, enfim este meio privilegiado é a configuração familiar de fins do século XVIII e início do XIX.

A primeira destas linhagens de mutação envolve a crítica às nutrizes e a criadagem, porém esta não se configura como uma ação pura, existindo por conseqüência uma interação com outros aspectos, como veremos, com outras linhas de mutação, pois, a crítica se dirige de

forma diferenciada estabelecendo procedimentos diversos de acordo com as famílias que deseja atingir, ou seja, temos uma hibridização entre o público e o privado, a qual vai atuar diferenciando suas propostas entre ricos e pobres, como também entre cidade e campo.

No Brasil, Kramer (1992) e Costa (1999) mostram que os realinhamentos propostos com relação às crianças e às famílias, almejando sua conservação e desenvolvimento, mas também o controle sobre estes sujeitos, tiveram direcionamento muito semelhante ao ocorrido na Europa, pois a ação dirigiu suas críticas ao sistema de amamentação e aos cuidados dispensados pelas nutrizes, como também ao ato de atribuir a criação dos filhos à criadagem, prática corrente nas famílias abastadas daquele período.

Conforme aponta Deleuze (1986), a segunda linha de mutação rompeu com o enquadramento doméstico da família, mas as alianças continuaram sendo decisões da hierarquia familiar. Por outro lado, o casamento deixou de ser apenas um artifício à preservação familiar e, com isso, a vida conjugal ganhou novos contornos e a descendência se sobrepôs a ascendência.

Tudo se deu como se a mulher e a criança, em decorrência da falência do velho código, pudessem encontrar na conjugalidade uma nova codificação social. Em meio a estas alterações muitas condições e deveres são argüidos como forma de garantir uma boa vida conjugal. Neste aspecto, temos uma diferenciação entre ricos e pobres: a mulher pobre tem dever para com os filhos e o marido (impedir o marido de ir ao cabaré, por exemplo); e a rica assume o papel de missionária, estando ligada com as obras pias.

A terceira dessas linhagens, diz respeito à recondução do poder paterno e marital, em que o que se viu foi uma retração da autoridade do chefe da família e, em decorrência desse retraimento, o rompimento de uma rede de dependências que possibilitavam a governabilidade e a autoridade centrada no chefe da família.

Costa (1999) demonstra em seu trabalho que no Brasil o realimento das estruturas que caracterizavam o ambiente e o poder familiar patriarcal colonial, com o devido questionamento e retraimento do poder delegado ao chefe da família (o pai colonial), foi a condição necessária para que o Estado brasileiro impusesse suas iniciativas e reformulasse a estrutura física de suas cidades e as propostas políticas e econômicas da nação.

Por estas circunstâncias o papel desempenhado pelo velho modelo familiar devia ser substituído. Nesse processo a alteração do modelo de assistência cumpriu este papel, a caridade foi substituída pela filantropia e a ajuda oferecida passou a ser entendida como investimento. Por outro lado, a rede das antigas dependências foi trocada pela intervenção direta da iniciativa privada, como por exemplo, a proibição do trabalho infantil, visando contornar as degenerações que cercam a família. Assim, o Estado se livrou de encargos pesados e interviu diretamente buscando a “civilização dos costumes” (DELEUZE, 1986).

A quarta linha de ação faz referência à associação entre medicina e Estado, nessa conjunção existiram tensões e a relação mostrou-se muitas vezes divergente. De um modo geral, há uma conjugação de interesses que possibilitaram a afirmação do Estado e a expansão da medicina. Assim, esta relação tomou formas diferentes estando, por um lado, em consonância com as políticas implantadas e, por outro, em concordância com a natureza do Estado que a implementou.

A última linha de mutação toma a psicanálise por referência. Para Donzelot (1986), ao investir sobre o social, a psicanálise corporificou uma série de delimitações que possibilitaram a criação de um denominador comum entre normas públicas e princípios privados, rompendo com a característica impositiva da lei.

Assim, a teoria freudiana se configurou como mais um mecanismo de mutação, pois, nas relações público/privado, Estado/família, direito/medicina, ela serviu de mediador para

substituir o velho padrão legal que fixava relações e paridades, para instalar um regime de flutuação em que as normas substituem as leis (DELEUZE, 1986).

Da linha “baixa” à linha de flutuação, passando por todas as outras linhas (conjugal, filantrópica, higienista e industrial). Donzelot traçou o mapa do social, de seu aparecimento e de sua expansão. Ele nos mostra o nascimento do Híbrido moderno: de que modo os desejos e os poderes, as novas exigências de controle, mas também as novas capacidades de resistências e de liberação vão se organizar e se confrontar nessas linhas (DELEUZE, op. cit., p.8).

Em todos estes aspectos podemos reconhecer a composição de um campo forças, onde estão presentes instâncias ideológicas, políticas e econômicas, de forma que interesses conflitantes se articulam, e representam as possibilidades de compreensão da realidade de onde surgiram novas propostas com relação à infância e sua educação. No caso das crianças provenientes das classes menos favorecidas, fica caracterizada uma condução que busca a manutenção de sua condição submissa.

Capítulo II

O surgimento da educação infantil no Brasil

A educação infantil e as primeiras instituições brasileiras

Dado o interesse de nosso trabalho com relação ao surgimento e desenvolvimento das primeiras escolas de educação infantil, torna-se proveitoso um realinhamento em nossas considerações, pois, se no capítulo precedente buscamos delinear as propostas e inovações que a instituição do referencial moderno possibilitou - no ocidente - frente às crianças, neste capítulo focaremos nossa atenção sobre os sujeitos com idade inferior a 7 anos, bem como nas ações de amparo e educação direcionadas a estes cidadãos.

Como destaca Kuhlmann Jr. (2000a), podemos falar de educação da infância em um sentido amplo, pensando na educação da criança na família, na cultura e na sociedade. Mas, desejamos por em evidência um significado mais preciso e limitado, que para nós brasileiros foi consagrado na Constituição Federal de 1988 e nas legislações posteriores sob a designação de educação infantil.

Assim, entender as propostas pedagógicas, as intenções e as dificuldades de implantação atuais com relação à educação das crianças menores de 7 anos de idade, nos remete a estudar o surgimento e desenvolvimento das instituições direcionadas às crianças da primeira infância no Brasil.

Porém, compreender o surgimento e desenvolvimento das primeiras instituições brasileiras de amparo e educação às crianças com até 6 anos de idade (muitas delas órfãs e ou abandonadas) nos remete ao estudo das primeiras instituições européias do gênero, destacando suas ações, sua metodologia e suas concepções, visando através deste esforço demonstrar a influência destas práticas sobre o surgimento dos primeiros estabelecimentos brasileiros.

A esse respeito Kishimoto (1988), expõe que filósofos e pedagogos precedentes ao século XVIII – agindo de maneira controversa as tendências de suas épocas – demonstraram interesse pela educação e formação de crianças em idade pré-escolar.

Entre esses pedagogos e escritores encontram-se Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Montaigne. Entretanto a despeito destes sujeitos exercerem influência sobre a instituição e o desenvolvimento das práticas modernas de educação infantil, as concepções que se enraizaram nos princípios e práticas educacionais direcionados à primeira infância durante os últimos dois séculos, tem suas raízes no pensamento de Comenius³, Rousseau⁴, Pestalozzi⁵ e Froebel⁶ (KISHIMOTO, 1988).

Assim, quando falamos de questões e práticas que envolvem a infância e sua educação a partir dos séculos XVIII e XIX, devemos levar em consideração a influência de duas correntes contraditórias que marcaram as possibilidades e estruturações deste campo de conhecimento. O primeiro destes pensamentos, entenderia a infância como um período relativamente longo, caracterizado principalmente pela inocência, sendo seu principal expoente Rousseau. O segundo entenderia a infância, assim como o primeiro, como um período longo, que possui uma gama imensa de características próprias, porém nunca a inocência, sendo os principais idealizadores deste pensamento Descartes e Santo Agostinho (GHIRALDELLI Jr., 1997).

³ Jan Amos Komenský, nome original de Comenius, nasceu em 28 de março de 1592, na cidade de Uherský Brod (ou Nivnitz), na Moravia, região da Europa central pertencente ao antigo Reino da Boêmia (atual República Tcheca). Comenius é considerado o criador da Didática Moderna; já no século 17, concebeu uma teoria humanista e espiritualista, que resultou em propostas pedagógicas consagradas na atualidade. Pregava ainda a necessidade da interdisciplinaridade, da afetividade do educador e de um ambiente escolar arejado, bonito, com espaço livre e ecológico.

⁴ Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, em 28 de junho de 1712 e faleceu em 2 de julho de 1778. Entre suas obras destacam-se: Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens; Do contrato social, e Emílio ou Da Educação (1762). Rousseau trouxe novas idéias para combater aquelas que prevaleciam há muito, principalmente a de que a educação da criança deveria ser voltada aos interesses do adulto e da vida adulta. Introduziu a concepção de que a criança era um ser com características próprias.

⁵ Pestalozzi viveu em Zurique, Suíça, de 1746 (ano em que nasceu) até seu falecimento em 1827. Exerceu grande influência no pensamento educacional e foi defensor da educação pública. Visava democratizar a educação, proclamando ser o direito absoluto de toda criança ter plenamente desenvolvidos os poderes dados por Deus.

⁶ Froebel nasceu em 1782 em Oberweibach, faleceu em 1852. Seus princípios filosóficos- teológicos apontam um Froebel (protestante) com um espírito profundamente religioso. Esses princípios determinaram alguns de seus postulados: o educando tem que ser tratado de acordo com sua dignidade de filho de Deus, dentro de um clima de compreensão e liberdade. O educador é obrigado a respeitar o discípulo em toda sua integridade; deve manifestar-se como um guia. Não é somente um guia, mas também sujeito ativo da educação: dá e recebe, orienta mas deixa em liberdade, é firme mas concede. Suas idéias reformularam a educação. A essência de sua pedagogia são as idéias de atividade e liberdade

Desta forma, desde Aristóteles e Platão, na Grécia antiga, até Descartes, a criança era entendida como um ser irracional. Falando a respeito, Kohan (2003), observa que para Platão, a criança potencialmente poderia tornar-se quase tudo, mas esse ser potencial, não é uma visão afirmativa da infância, uma vez que o futuro (ilimitado) esconde um nada ser no presente. Desta forma, as crianças são desconsideradas pelo que são, e passam a não ter forma alguma, pois são maleáveis e podemos fazer delas o que quisermos.

Junto a essa visão da infância como o que pode ser quase tudo, nos textos de Platão há outra visão dela como aquela fase da vida inferior à idade adulta masculina tanto no aspecto físico quanto no espiritual (KOHAN, 2003, p. 19).

Segundo Ghiraldelli Jr. (1997), Descartes via a criança como um ser onde a imaginação, os sentidos e as sensações prevalecem sobre a razão maculando-a, de forma que, quando adultos não temos nossos juízos tão puros e sólidos, uma vez que não fomos guiados, desde a tenra idade, apenas pela razão, ou seja, a infância tem valor apenas meramente histórico e equivale a um recalque da razão.

Para Santo Agostinho, a criança está imersa em pecados, uma vez que a razão, instância da qual a infância é desprovida, é a condição divina dos adultos, pois possibilita o entendimento e discernimento necessários frente às situações. Rousseau, rompe com essa tradição, pois vê a mentira, o erro e a corrupção como fruto daqueles que não podem mais dispor de um coração sincero e puro, próprio da condição infantil (GHIRALDELLI Jr., 1997).

Refletindo as conseqüências destas propostas e considerando as alterações que tal debate propiciou, Kishimoto (1988), salienta que a divisão do período escolar em quatro estágios de seis anos — a qual visava abranger a infância, a puerícia, adolescência e a juventude — proposto por Comenius, se configura como um importante precursor à psicologia genética, isto quase cem anos antes da publicação do *Emílio*, de Rousseau. A autora expõe que as concepções de Comenius, voltadas à criação de uma educação

direcionada à primeira infância, são reafirmadas e complementadas pelas proposições de Rousseau, sendo que o grande mérito deste pensador setecentista foi centrar suas orientações a respeito educação da infância na própria criança; e não apenas no ensinamento de conteúdos.

Seguindo por este trajeto, Rousseau acaba por exercer grande influência sobre as iniciativas direcionadas ao amparo e educação das crianças; no que se refere à educação da infância, Pestalozzi — seguidor de Rousseau — efetua mudanças na metodologia de ensino e institui a formação do educador, assim aliando a teoria à prática ele idealiza estabelecimentos voltados à educação de órfãos “locais em que aperfeiçoa seu método e postula a primazia da percepção sensorial, para a busca dos conhecimentos e a observação como recurso para alcançar a intuição” (PELTZMAN apud KISHIMOTO, 1988, p.10).

Assim, na Europa, a implantação de instituições direcionadas às crianças menores de 7 anos de idade, está vinculada a uma série de fatores políticos, econômicos e sociais, sendo que as bases que apóiam a criação das modernas instituições no velho continente, foram gestadas a partir das referências que ora apontamos, e cabe a Froebel — seguidor de Pestalozzi — a honra de ser o idealizador da primeira instituição de educação infantil criada na Europa.

Aparte estas questões filosóficas, mas sem desconsiderá-las, percebemos que repetidas vezes — para diferenciarmos as concepções educacionais presentes nas diversas instituições de educação infantil — utilizamos a díade pedagógico-assistencial, onde as propostas inovadoras ficariam com o caráter educativo e suas antecedentes figurariam como meramente assistencialistas. Esta distinção fica bem clara, por exemplo, no Brasil quando vemos as comparações entre as propostas surgidas a partir de 1980 e suas precedentes — isto considerando, principalmente, o atendimento das camadas pobres da população.

Kuhlmann Jr. (1998) observa que estas polarizações são improdutivas, pois encobrem fatores importantes presentes na construção das instituições de ensino infantil que merecem

um olhar mais acurado, tal atitude mascara a ascendência e os mecanismos de dominação utilizados pelas classes dominantes sobre as camadas populares. Assim entender o processo histórico de construção destes estabelecimentos de educação infantil, permite identificar que as propostas voltadas ao ensino pré-escolar sempre estariam recortadas por compromissos educacionais, fossem elas direcionadas aos pobres ou aos ricos.

Não se pretende, com esta assertiva, negar os ganhos obtidos pela educação infantil desde seu surgimento até os dias atuais, apenas apontamos que a diferença entre as instituições — antes de revelarem um confronto pedagógico-assistencial — expõem as influências provenientes do modelo de desenvolvimento econômico e do sistema de classe presente nesta nação.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais da cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN Jr., 1998, p.182-183).

Enfim, buscaremos evitar em nossas considerações a construção de tais comparações, obviamente não nos furtaremos em demonstrar os ganhos e o aprimoramento que a educação infantil e a educação de modo geral, tiveram durante os últimos dois séculos, bem como não nos esquivaremos de apontar as diferenças de atendimento presente nas instituições pré-escolares em função da classe social atendida.

A realidade européia e norte-americana.

Segundo Kishimoto (1988) e Kuhlmann Jr. (2001), o “Kindergarten” — criado por Froebel em 1840 na Alemanha — se configurou como o principal referencial para a expansão de um caráter educacional diferenciado daquele em vigor nas instituições precedentes, assim o

estabelecimento criado por Froebel seria a primeira instituição de educação infantil européia, salvo algumas pontuais iniciativas que o precederam.

Ressaltamos que anteriormente à proposta *froebeliana*, algumas iniciativas buscaram em suas ações a presença não só de um sistema de amparo, mas também de uma concepção pedagógica, dentre elas, as “escolas de tricotar” de Pe. Frédéric Óberlin (criadas em 1769 em Ban-de-la-Roche na França) e a “Casa de Hospitalidade” de Mme. de Pastoret.⁷

Com relação a esta temática envolvendo o aparecimento das primeiras escolas de educação infantil, Marcílio (2001) destaca:

Um fato novo e marcante na história da educação do mundo ocidental do século XIX foi a instituição das escolas infantis. Precedido, é bem verdade, por algumas experiências particulares esporádicas no início dos oitocentos, foi W. F. Froebel, com seu Kindergarten (1837), quem inventou não apenas uma instituição para proteger as crianças, em sua primeira infância, mas também sistematizou programas para educá-la e instruí-la. Fundada no princípio da educação ativa, o sistema de Froebel foi logo um sucesso em todos os lugares, chegando ao Brasil no último quartel do século XIX (p. 5).

De qualquer forma compreender a expansão do caráter das instituições direcionadas à primeira infância, nos leva a estudar o contexto europeu do início do século XIX, período em que floresceu as primeiras iniciativas a esta clientela. Ao centrarmos nossa atenção nas primeiras instituições de atendimento às crianças menores de 7 anos, devemos mensurar o legado das formas de amparo precedentes.

No início dos anos oitocentos, para além das questões de ordem social, o realinhamento e a expansão do atendimento à primeira infância foi impulsionado também por questões econômicas e políticas. Pois, sobretudo, na França, na Inglaterra e na Alemanha, a expansão das relações comerciais intensificou a produção industrial demandando mão-de-obra e conduzindo as mulheres ao mercado de trabalho. Assim, a conjunção entre trabalho feminino e ausência de estabelecimentos de atendimento às crianças pequenas, levou os pais a deixarem seus rebentos em lugares inapropriados, aos cuidados de amas mercenárias e sob a

⁷ Criada em 1801, na cidade de Paris, instituição que buscava atender crianças de até 3 anos de idade e que pode ser considerada a primeira creche.

tutela de outras crianças, fatores que contribuíram para o aumento da mortalidade infantil e do infanticídio (KISHIMOTO, 1988).

Em meio a este cenário, foram propostas alternativas de amparo a estas crianças, uma delas conforme apontam Kishimoto (1988) e Kuhlmann Jr. (2001), é efetivada por Robert Owen, industrial que, após visitar em 1812 as escolas de Oberlin e os estabelecimentos de Pestalozzi, cria (em 1816) na Escócia, anexo a sua indústria têxtil, a primeira instituição destinada a atender os filhos dos operários.

Segundo Kuhlmann Jr. (2001), apesar de Owen reivindicar a criação da “*Infant School*” no Reino Unido, Samuel Wilderspin fundador da “*Infant School Society*”, em 1824, contesta essa pretensão. Para Wilderspin as escolas inglesas — da quais se diz fundador — diferenciavam-se das de Owen, pois atendiam crianças entre 2 e 7 anos de idade e não até 11 anos como fazia a instituição criada pelo industrial Robert Owen na cidade de New Lanark - Escócia.

Essa controvérsia também pode ser considerada em bases pedagógicas, pois podemos supor a existência de materiais e propósitos educativos na instituição de Owen e ao contrário observamos o caráter assistencial das escolas inglesas que “não advogavam as idéias socialistas e a concepção pedagógica de Owen, mas estruturaram-se e propagaram-se principalmente a partir da Sociedade dirigida por Wilderspin, dos livros escritos por ele e das paróquias da Igreja Anglicana (KHULMANN Jr., 2001, p. 7).

Analisando as considerações anteriores e contrapondo estas às considerações que fizemos a respeito do caráter assistencial e pedagógico, na qual tomamos por base as idéias do mesmo autor (KUHLMANN JR., 2001) provenientes de escritos anteriores, podemos notar algumas diferenças, uma vez que, em dado momento o autor argumenta contra a diferenciação caráter educativo/caráter assistencial e no momento subsequente parece valer-se de tal construção para expressar suas concepções.

Sem desconsiderar o exposto, concluímos que se torna improdutivo para a presente proposta explicitar os caminhos que possibilitariam a discussão desta situação, sendo assim,

salientamos que os estabelecimentos precursores das primeiras instituições de ensino que surgiram a partir de meados do século XIX na Europa, se diferenciaram de seus antecessores por imprimirem uma alfabetização precoce, enquanto os outros serviam apenas como depósitos de crianças e carregavam os resquícios das propostas presentes nas rodas dos expostos, a despeito de atenderem uma clientela ampliada e diversa.

Kishimoto (1988) observa que a experiência de Owen foi adaptada à realidade inglesa gerando uma proposta mista, em que a ação se caracterizou por conceitos provenientes da iniciativa de Owen, mas também do método Lancaster — sistema de ensino utilizado na escola primária que possibilitava a reunião de grande número de alunos, em que o professor instruía alunos monitores que passavam os exercícios aos alunos menos adiantados. Com isso, a “*infant school*”, buscando cortar gastos e contornar a falta de professores, possibilitou a reunião de até 400 crianças sob a responsabilidade de um único mestre. Em contraponto, as instituições de Owen, como já dissemos, se caracterizaram por sua alfabetização precoce, em que a partir dos 3 anos de idade a criança é implicada com a leitura e após os 5 anos com a escrita.

Posteriormente a essas iniciativas, em 1826, são criadas na França as salas de asilo, e seus idealizadores — Marquesa de Pastoret, madames Mallet, Millet, Pape-Carpantier e Jean-Marie Denys Cochin — pretendiam dar continuidade aos ideais de Óberlin, criando uma instituição voltada às crianças pobres, em que estas seriam postas em lugares saudáveis e teriam espaço propício para seu desenvolvimento. Entretanto, esta intenção não se corporifica de acordo com o esperado e as salas de asilo se caracterizaram por espaços inadequados e pelo péssimo atendimento que disponibilizaram, aniquilando a individualidade, a espontaneidade e a atividade da criança.

Kishimoto (1988) e Khulmann Jr. (2001) salientam que na França, apesar das mudanças almeçadas, as salas de asilo efetivamente se revelaram como instituições

semelhantes à “infant school”, sendo que as iniciativas francesas eram mantidas pela filantropia, religião e governo, algo não muito diverso do que ocorria no Reino Unido. Os autores destacam, ainda, que o manual das salas de asilo francesas sofreu influência direta do método utilizado pelas instituições inglesas, fator que nos permite pressupor ações muito parecidas tanto na França quanto na Inglaterra.

Com estas distinções vemos que no limiar do século XVIII e de forma mais acentuada durante as primeiras décadas do século XIX, alguns fatores contribuíram para o surgimento e para a expansão das primeiras instituições européias. Dentre eles a realidade precária das instituições de amparo à primeira infância existente naquele momento; o surgimento de uma nova clientela, os filhos da classe operaria, e as mudanças político-econômicas.

A conjunção entre estes fatores serviu para impulsionar o surgimento de novas propostas destinadas ao amparo da primeira infância — principalmente nos países desenvolvidos da Europa — mas, até meados dos anos oitocentos e de forma menos acentuadamente após esta época, as ações se revelaram controvertidas, mesclando propostas divergentes.

Kishimoto (1988), destaca que as idéias de Pestalozzi, a respeito da estruturação de estabelecimentos voltados para o amparo e a educação da primeira infância, contribuem para alterar, gradativamente, o panorama descrito nos parágrafos anteriores.

Na Itália, por exemplo, em 1827, como alternativa ao modelo das casas de custódia — instituições similares às salas de asilo francesas — houve a criação de uma nova escola de educação infantil direcionada para as crianças ricas. Todavia, em 1831, ocorreu a efetivação de sua congênere para 50 crianças pobres sendo que ambos os estabelecimentos tinham como marca principal de sua existência a postulação de preceitos e ações educativo-pedagógicas, que visavam um amparo e desenvolvimento mais adequado às crianças, ou seja, vemos aqui a

influência de Rousseau e seus sucessores, que em suas propostas buscavam centrar sua ação tomando como referência às crianças e não apenas a incorporação de novos conhecimentos.

Posteriormente, em 1834, as casas de asilo existentes em Portugal, buscaram, desde seu início, assegurar proteção, educação e instrução as crianças. Assim, as instituições portuguesas daquele período foram consideradas como mais completas que os estabelecimentos franceses e ingleses (KUHLMANN Jr., 2001).

Como observamos logo no início de nossas considerações, Froebel ao criar, em 1840, na Alemanha, o “kindergarten”, legitima uma concepção diferenciada de amparo às crianças com até 6 anos de idade, pois suas propostas teóricas privilegiam uma escola de educação Infantil implicada com o bem-estar e desenvolvimento físico e psicológico das crianças. Enfim, a despeito de em outros países alguns estabelecimentos difundirem e praticarem idéias muito semelhantes e provenientes das mesmas raízes históricas, como por exemplo Itália e Portugal, a iniciativa promovida na Alemanha por Froebel se destacou como a mais bem sucedida instituição voltada à primeira infância daquele período.

Naquele momento histórico o jardim-de-infância pensado por Froebel, recebeu, na Alemanha, o apoio incondicional dos liberais e dos socialistas. Contudo, em decorrência da ascensão do regime prussiano, nos anos que se seguiram os “kindergartens” foram proibidos na Alemanha, sob a alegação de que aqueles estabelecimentos eram centros de resistência política e ateísmo.

O banimento dos jardins-de-infância favoreceu a sua disseminação. Após a morte de Froebel, em 1852, a baronesa Bertha von Marenholtz-Bulow ficou à cabeça do movimento froebeliano, atuando ativamente até a década de 1870, com a criação de associações e jardins-de-infância em vários países. Visitou a França, a Inglaterra, a Bélgica, a Holanda, a Suíça e a Áustria. (KUHLMANN Jr., 2001, p. 11).

A partir desta época, meados do século XIX, os Estados Unidos da América do Norte se tornaram o principal país a aceitar e expandir as propostas de Froebel. Além de outras

razões, as concepções *froebelianas* encontraram na cultura daquele país, na intensa urbanização e na maciça imigração, terreno fértil para sua expansão.

Assim, o processo de urbanização acelerado e o crescimento da classe trabalhadora norte-americana, colocaram a proteção e educação da primeira infância em evidência, o que culminou com a expansão do número de instituições filantrópicas — os clubes de mulheres, as associações de jardins-de-infância e a Igreja (principalmente a protestante) encaparam a idéia de ampliação e fortalecimento das instituições.

Porém, nos EUA a vinculação dos jardins-de-infância ao sistema público de ensino, só se deu 25 anos após a efetivação do primeiro “kindergarten”, sob alegações como o alto custo de manutenção e a contrariedade legislativa quanto à necessidade de maiores investimentos.(KISHIMOTO, 1988).

Paralelamente a esta evolução e expansão dos jardins-de-infância surgiram na França instituições direcionadas ao atendimento de bebês (estabelecimentos parecidos com aquele criado por Mme. Pastoret no início no século XIX). Marcando a expansão desta proposta, em 1844 Firmin Marbeau cria, na cidade de Paris, um estabelecimento em que a mãe operária, mediante o pagamento de um pequeno valor, podia deixar seu filho em um lugar saudável e higiênico. Esta instituição diferenciou-se das salas de asilo e casas de custódia, por atender crianças de até 3 anos, durante o período de trabalho dos pais.

Khulmann Jr. (2001), destaca que a creche de Marbeau, ao ser criada, buscou vincular novos e diferenciados preceitos pedagógicos e educacionais no atendimento das crianças menores de 3 anos de idade, dando desta forma uma nova roupagem à assistência e a educação escolar destas crianças, visando promover, através destas ações, o desenvolvimento amplo das aptidões daquelas crianças.

Ainda na França, objetivando remodelar as desgastadas salas de asilo, surgiram as escolas maternas, cujo modelo institucional, proposto por Pape-Carpantier em 1848,

almejava revolucionar as formas de amparo e educação das crianças francesas com idade inferior a 7 anos e acompanhavam por extensão as tendências apresentadas pela instituição de Froebel, compondo, juntamente com as instituições de Marbeau, o panorama de mudanças e anseios que fazia parte da realidade francesa de meados do século.

Segundo Kishimoto (1988), a escola maternal — instituição bafejada pelos ideais de Froebel — propunha o desenvolvimento integral dos infantes, e como resultado dos preceitos pedagógicos que almejava imprimir em suas propostas, acabou por se diferenciar das concepções então existentes em educação infantil.

A época de sua implantação e incipiente desenvolvimento, as escolas maternais enfrentaram intensas dificuldades, situações que as impossibilitaram de executarem plenamente seus ideais, uma vez que tropeçaram na incrustada tradição das antigas propostas asilares e puseram em prática um processo de alfabetização precoce, promovendo uma educação infantil contrária a natureza das crianças.

Apesar dos esforços de Kergomard, Brès, Girard e outros em transformar a escola maternal em instituição educativa, bafejada pelos ideais de Froebel, a arraigada tradição mecanicista das salas de asilo não permite o florescimento da nova escola maternal (REIS apud KISHIMOTO, 1988, p. 28).

A partir de 1855–1856, as idéias de Froebel ganham novo fôlego entre os franceses, quando Mme. Marenholz realiza algumas conferências e demonstrações do método froebeliano naquele país. Porém, ainda assim, as escolas maternais, em decorrência de seu legado, resistem à adoção irrestrita da nova metodologia. Mas, gradativamente, as instituições passam a incorporar os novos ideais (KISHIMOTO, 1988).

Kuhlmann Jr. (2001) destaca que, apesar das divergências quanto à influência do método *froebeliano* sobre as escolas maternais, é inegável que as propostas do jardim-de-infância influenciaram os estabelecimentos franceses, sendo que a visita da baronesa Marenholtz, em 1855, se constituiu em fator decisivo para tal efeito.

Apesar das tentativas e das incontestáveis mudanças ocorridas a partir de 1848, com vistas a transformar as salas de asilo em escolas maternas, é somente em 1879 que este anseio se efetiva. Porém, a despeito dos êxitos obtidos neste período em prol de uma educação infantil, congruente com as aptidões de sua clientela, registramos que, até o fim do século XIX, a França tem uma educação infantil alfabetizante e rígida e, em muitos aspectos, em desacordo com as necessidades da criança (KISHIMOTO, 1988).

Sobre isso, Kuhlmann Jr. (2001) ressalta que Pauline Kergomard, ao assumir a coordenação das escolas maternas, no ano de 1880, a exemplo do que ocorria nos jardins-de-infância *froebeliano*, compartilhava as idéias do jogo como forma de educação. Para além desta compatibilidade, dentre as medidas implementadas por Kergomard, com vistas à reorganização das instituições francesas, a principal delas visava imprimir um caráter laico àquelas escolas, bem como reorganizar novos métodos de educação às crianças, uma vez que considerava a alfabetização prematura como um crime contra a infância.

Caracterizado do ponto de vista social e pedagógico o processo de remodelação, implantação e desenvolvimento das propostas de atendimento às crianças com idade entre 0 e 6 anos, nos principais países europeus e nos EUA, voltemos nossa atenção à ascendência de algumas questões econômicas e políticas sobre esta conjuntura.

Kuhlmann Jr. (2001), aponta que, após 1860, o desenvolvimento dos países, o fortalecimento do capitalismo liberal e a expansão das relações internacionais acarretaram uma série de iniciativas reguladoras da vida social, fatores que contribuíram para a disseminação da educação infantil por vários países do ocidente.

Naquele período, o avanço científico tecnológico, a popularização da educação das massas (entre elas a infantil), a ampliação do comércio, da indústria e de uma série de instituições conseqüentes do projeto político-econômico capitalista, serviram de parâmetro para caracterizar os países mais avançados e desenvolvidos.

Assim, a marcante influência, durante a segunda metade dos anos oitocentos, desse modelo econômico de desenvolvimento e sua disseminação em escala mundial sob a influência dos principais países da Europa (Alemanha, Inglaterra e França) e dos EUA, resultaram na adoção daquele ideário pela maioria das nações ocidentais. Com efeito, tivemos a adequação desses pressupostos, à época definidos como modernos, às condições culturais, econômicas, sociais e políticas de cada país.

No caso das crianças e especificamente da primeira infância os congressos de higiene, direito, assistência, e educação serviram para definir políticas e homogeneizar conceitos. Obviamente, a multiplicação das ações educacionais direcionadas às crianças menores de 7 anos de idade, nos países periféricos envolvidos com o processo de modernização defendido pelos liberais, também se reproduziu, de forma que estas nações iniciaram a reorganização de seus sistemas de amparo e educação da primeira infância.

Na Espanha, sob a influência dos escritos de Mariano Carderera — que havia estudado o progresso da educação infantil — a escola normal de Madrid funda, no final de 1880, um curso de formação específico e um jardim-de-infância.

Na Rússia, desde 1863 registram-se manifestações de um ativo interesse que levam à criação da Sociedade Froebel em S. Petersburgo. Na Áustria, os jardins-de-infância são incorporados ao sistema nacional de educação austríaco em 1872, o que irá também ocorrer na Suíça e na Bélgica, nos anos seguintes. Em Portugal, desde 1879, o jardim-de-infância encontraria a simpatia de famílias e de órgãos educacionais. (KHULMANN Jr., 2001, p. 15).

Como veremos mais à frente, no Brasil, também, vai se reproduzir este movimento de criação e expansão da oferta, tendo sido criado, em 1875, o primeiro jardim-de-infância, intensificando-se a partir deste período e principalmente durante as primeiras décadas do século XX as propostas de atendimento à primeira infância.

A exposição internacional de saúde e educação, realizada na Inglaterra em 1884, serviu como marco para a expansão e reorganização da educação infantil inglesa, pois a partir

deste evento floresceram no Reino Unido uma série de iniciativas, às quais tomaram como referência às idéias de Froebel.

No limiar dos anos oitocentos, nos EUA, Dewey, Stanley Hall e Kilpatrick se encarregam de reorganizar a educação daquele país, valorizando com isso a expansão da educação infantil. Como aponta Kuhlmann Jr. (2001), naquele país os jardins-de-infância tiveram papel fundamental como agente de reforma moral, principalmente dos imigrantes. Assim, estes estabelecimentos serviram para estancar as más influências e imprimir as virtudes almejadas pelos políticos e pela classe dominante.

Na Itália, Rosa e Carolina Agazzi, adaptaram o método de Froebel, criando em 1894 o método Agazzi. Igualmente, Maria Montessori se dedica ao desenvolvimento e criação, em 1907, de um sistema pré-escolar direcionado às crianças com deficiência mental, utilizando um método que depois é adaptado e expandido para a prática educativa com crianças normais.

Na França, durante a primeira década do século XX, a penetração dos ideais do jardim-de-infância nas escolas maternas encontra apoio em algumas figuras republicanas, tais como Jules Ferry e Ferdinand Buisson (KUHLMANN Jr., 2001)

Em meio a este desenvolvimento Decroly (influenciado por Dewey) cria na Bélgica o método dos centros de interesse, além de vários jogos voltados à educação infantil. Em Genebra as descobertas da psicologia genética — principalmente através de Claparède e Piaget — contribuem para o desenvolvimento da ação pré-escolar.

Como observa Kishimoto (1988), este histórico permite identificar três pontos fundamentais para o desenvolvimento da educação infantil na América e Europa:

O primeiro refere-se à gradativa composição de certas influências teóricas na educação infantil. O segundo ponto assinala a presença de estabelecimentos assistenciais sem preocupações educativas, conhecidos como salas de asilo ou de custódia, creches e o paulatino surgimento de estabelecimentos infantis com orientação educativa, denominados jardins de infância ou escolas maternas, organizados a partir da influência dos teóricos da educação como Froebel, Montessori, Pape-Carpantier, Agazzi, Decroly, Claparède, Kilpatrick, entre outros. O terceiro item assinala a participação de

grupos religiosos, damas da sociedade, vinculadas ao trabalho filantrópico, indústria, associações femininas, associações de Jardins de Infância, Igreja e outras organizações, além do governo, na criação e manutenção desses estabelecimentos (KISHIMOTO, 1988, p.15).

Como apontam Kishimoto (1988) e Kuhlmann Jr. (2001), após 1850, a creche, o jardim-de-infância e as escolas maternais, são as instituições que tomaram corpo na Europa e na América, sendo que em fins do século XIX e início do XX o desenvolvimento da ciência e principalmente das disciplinas voltadas à educação encorpam o progressivismo norte-americano e o escolanovismo europeu.

Porém, a disseminação dos jardins-de-infância por várias nações, não se fez de forma homogênea, em 1907, um estudo da sociedade Froebel realizado com instituições de vários países foi exposto através de um relatório pela Board of Education em Londres, e demonstrou que a designação jardim-de-infância ou escola com método *froebeliano* não significava a adoção rígida de seus métodos pedagógicos, ou seja, como dissemos anteriormente a implantação das idéias de Froebel dependeram dos muitos fatores locais que condicionaram esta estruturação, tais como: cultura, política, economia, entre outros aspectos.

Com base no relatório londrino, averiguou-se que as respostas das instituições referiram-se quase que exclusivamente a estabelecimentos voltados para crianças de 3 a 6 anos, o que impediria de oferecer informações mais concisas sobre creches. Entretanto, o estudo possibilita supor dois tipos de instituições: uma, funcionando em período integral, direcionada aos filhos de pais operários ou de viúvas, e que buscava suprir todas as necessidades básicas da criança, tirando-a da rua e garantido-lhe lugar seguro e instrutivo para a brincadeira, o ensino e o repouso; a outra, funcionando em meio período, dividindo as crianças por faixa etária e implicando-as com atividades dirigidas, sendo que os professores destas instituições seriam pessoas com formação específica.

Porém o próprio relatório londrino ressalta que se num rápido olhar podemos supor as diferenças ora mencionadas, uma análise aprofundada não nos permite tal afirmação, pois na

prática o que se viu foram instituições que tenderam a misturar suas funções. Por outro lado, o que se observa nas instituições dos diversos países é uma divisão calcada nas classes sociais, ou seja, uma espécie de atendimento direcionado aos ricos e um outro voltado aos pobres.

Nos EUA e na Alemanha, existiam respectivamente o “free Kindergarten” e os “Volkskindergarten”, instituições direcionadas aos pobres que buscavam expandir a missão do “Kindergarten”, aqueles estabelecimentos disponibilizavam atendimento gratuito, que por sinal diferia em qualidade e sentido se comparado ao “Kindergarten”. Portanto, os jardins-de-infância serviram para imprimir o desejo das classes dominantes através da docilização dos filhos do operariado, isto pois, as classes pobres eram tidas como ameaça ao progresso e, portanto, precisavam ter ordem e disciplina, além do que o jardim-de-infância foi utilizado como mecanismo de controle da insatisfação e dos conflitos de classe (KUHLMANN Jr., 2001).

Kuhlmann Jr (2001) entende que atribuir aos jardins-de-infância uma função exclusivamente educativa e não assistencial, seria negar as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambas, para o autor, a assistência é que passou a privilegiar um atendimento em instituições educacionais, estruturando por extensão estabelecimentos como o jardim-de-infância, a escola maternal e a creche.

Como aponta Kuhlmann Jr. (2001), as instituições educacionais de fins do século XIX e início do XX, são dispare e reproduzem as desigualdades sociais. Na escola primária, instituição mais abrangente e com rede mais ampla, a distribuição geográfica e os mecanismos internos garantem de forma mais sutil a segregação, já na educação infantil a separação é mais explícita e temos um sistema segregado para atender a pobreza.

Assim, antes de voltarmos nossa atenção à realidade brasileira devemos destacar a conformação política, econômica e social, que se configurou entre Estados Unidos e América Latina a partir do final do século XIX, pois além das influências européias sobre os países

latinos, naquele período histórico a ascensão Americana trouxe inquestionáveis influências para essas nações, modificando sua forma de gerenciamento político, econômico e social; em decorrência dessas circunstâncias o Brasil e mais especificamente a educação infantil brasileira sofreram profundas alterações.

Durante o século XIX os Estados Unidos se firmaram como a principal nação das Américas, em consequência dessa circunstância ampliaram seu poder de influência e mesmo de determinação sobre os outros países americanos, equacionando assim papel até então desempenhado exclusivamente pelas principais nações européias daquele período (Inglaterra, França e Alemanha).

Kuhlmann Jr. (1998) aponta que a partir do final da década de 1870 os EUA, como forma de ampliarem sua tutela sobre a América Latina, retomaram a doutrina Monroe, expressão criada a partir da mensagem presidencial de Monroe em 1823, estadista americano que preocupado com a possível ocupação de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, ressaltou que a América — liderada pelos Estados Unidos — deveria se fechar contra estas expansões colonizadoras da Europa.

Portanto, ao dividirem com a Europa a influência exercida sobre as nações latino-americanas, os Estados Unidos tornaram-se um pólo de referência econômica, militar e cultural para as nações latinas. Para além destes aspectos e em decorrência deles, a área científica, bem como as questões sociais se configuraram como meios vitais para o exercício e concretização deste projeto norte-americano, de modo que nos demais países do continente americano estas áreas foram amplamente influenciadas e remodeladas pelas circunstâncias político-econômicas daquele período.

Como forma de ilustrarmos as vicissitudes aqui expostas chamamos a atenção para a criação - em 1889 - do Escritório Comercial das Repúblicas Americanas depois renomeado de

Organização do Estados Americanos (OEA), com sede em Washington e com a diretoria controlada por norte-americanos.

Kuhlmann Jr. (1998) ressalta este processo de re-configuração das Américas através da expressão pan-americanismo, relata que a partir do final do século XIX foram organizados vários congressos e exposições envolvendo os países americanos, nestas reuniões pan-americanas as questões discutidas eram consideradas como condições necessárias para o desenvolvimento “Nota-se, nessas reuniões, que o esforço para organizar o Estado e as instituições da sociedade capitalista, urbana, industrial, identifica-se com a idéia de civilização moderna cuja expressão mais nítida seriam os Estados Unidos (p.47)”.

Portanto, o Estado moderno compreenderia uma serie de padrões e estruturas institucionais presentes nos países mais desenvolvidos, fator que condicionava as nações menos desenvolvidas a perseguirem estes ideais modernos. Envolvido nesta trama o Brasil e as nações latinas passaram a se integrar num movimento de glorificação do progresso, tendo como anseio primordial o modelo norte-americano, de sorte que as exposições e os congressos representavam um mundo moderno, científico e industrial.

Antes de finalizarmos gostaríamos de destacar a visão preconceituosa que a maioria das pessoas, inclusive os educadores e cientistas, tinham sobre a creche naquele momento, ainda porque esta visão permaneceu enraizada na educação infantil brasileira até os dias atuais.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000a), na Europa e EUA, durante muito tempo as instituições que atendiam as crianças menores de três anos, consideravam que quanto menor a criança, tanto melhor se estas ficassem com suas famílias — obviamente com suas mães — incentivando, por extensão, esta permanência no seio familiar e desqualificando o trabalho realizado na instituição.

Enfim, entender as concepções teóricas que influenciaram o aparecimento e desenvolvimento da educação infantil brasileira, nos remete aos ideais das escolas maternais francesas e as concepções presentes nos jardins-de-infância, especialmente nas iniciativas que se estruturaram nos Estados Unidos da América. Porém, devemos compreender essas influências externas, buscando precisar como estes modelos estruturados puderam ser adequados e desenvolvidos no Brasil de fins do século XIX.

A realidade brasileira

O desenvolvimento da ciência e a expansão do capitalismo liberal impeliram o mundo ocidental a reorganizar seu sistema de assistência às populações pobres e o Brasil não ficou à parte deste movimento. Reitera-se que, durante a Idade Média, os auxílios às populações desfavorecidas tinham caráter caritativo, se configurando como ações vinculadas a preceitos religiosos que exibiam como característica principal um sentimento de ordem individual em relação à pobreza.

A partir do século XVI, com a instituição da Modernidade, o desenvolvimento científico e o fortalecimento dos Estados nacionais, gradativamente as formas de amparo aos menos favorecidos foram se tornando secularizadas, e com isso surgiram as primeiras instituições e regulamentos destinados a regimentar o amparo aos pobres.

Assim, ao fim do século XIX e início do XX, este processo de mudança iniciado na aurora da Modernidade possibilita a criação de leis e o surgimento de instituições sociais nas áreas de saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho e da educação.

Kuhlmann Jr. (1998), a esse respeito, ressalta que muitos autores falam que nesse período houve a substituição dos métodos caritativos pelas propostas filantrópicas, porém considera ser esta uma afirmativa pouco satisfatória. O autor afirma que a nova forma de ação, dita filantrópica, apresentou, com certeza, uma organização metódica da assistência, que

ele denomina então de assistência científica. Porém esta nova forma de amparo pressupunha uma caridade organizada, de forma que não se pode falar em caridade e filantropia como instâncias estanques.

Neste sentido, o que se pode notar é que as instituições que serviram como referência científica para a organização das novas concepções assistenciais, eram as mesmas que estavam vinculadas à organização da caridade.

Embora seja evidente a preocupação com uma organização racional dos serviços de assistência, tratava-se ainda de uma racionalidade presidida por uma inspiração mais filosófica do que científica: pressupõe uma verdade, para ser vista, sentida e apreendida como um ensinamento moral, pacificador; uma verdade de caráter dogmático, paternalista e romântico (KUHLMANN Jr., 1998, p.63).

Para Kuhlmann Jr (1998), três aspectos marcam as características por ele ressaltadas com relação à assistência científica. Primeiro, as ações assistenciais não eram consideradas um direito de seus beneficiários e sim um mérito atribuído aos mais subservientes, portanto, serviam de mecanismo de segmentação da pobreza. Segundo, com relação à polêmica entre defensores dos órgãos estatais e os liberais à frente da assistência, encontrou-se um ponto equitativo, em que o Estado necessitaria das obras beneficentes da sociedade civil para compor sua assistência aos necessitados. Terceiro, esta assistência científica sistematizava suas ações, de forma a identificar os indigentes válidos para prestação de auxílios eficazes, promovendo a melhoria da raça e o controle social, com vistas ao progresso da civilização.

Apoiada no pretexto da cientificidade, a assistência oferecida aos sujeitos que se encontravam marginalizados, pressupõe a humilhação daqueles que dela necessitam. Além disso, ao identificar os indigentes válidos, ela reconhecia os não válidos, entendidos como aqueles sujeitos que não se submetem às regras da exploração social, insurgindo-se em greves e outras manifestações do gênero, contra quem valeria o critério de que questão social é coisa de polícia.

Portanto, o surgimento das primeiras instituições pré-escolares no Brasil não deve ser concebido como um simples encontro de circunstâncias, antes sim, como uma intrincada relação em que estiveram presentes fatores sociais, políticos e econômicos. Assim, devemos levar em conta que o desenvolvimento da educação infantil brasileira se configurou como parte integrante de um processo histórico maior. Visto desta forma, podemos perceber que estes novos estabelecimentos direcionados à primeira infância vincularam seu surgimento a interesses jurídicos, empresariais, médicos, pedagógicos, religiosos etc.

Dentre às circunstâncias que compunham o cenário brasileiro de fins dos anos oitocentos e começo dos novecentos, o incipiente processo de urbanização e a recente organização do trabalho industrial, principalmente do trabalho feminino e as novas posturas frente às crianças e suas mães, surgidas naquele período, foram questões que influíram sobre maneira da concretização das novas políticas direcionadas à primeira infância.

Desta maneira salientamos que depois de meados do século XIX, a exemplo de países com menor expressão no contexto europeu oitocentista, como Espanha, Rússia e Bélgica, o Brasil, em decorrência da intensificação das relações internacionais e do desenvolvimento do capitalismo liberal, sofreu profundas mudanças. Na ocasião a influência de países como França, Inglaterra, Alemanha e EUA (nações centrais neste de processo desenvolvimento), implicaram o país com a concepção liberal de Modernidade. Enfim todas estas alterações possibilitaram o surgimento de novos modelos de desenvolvimento social. Como resultado deste processo, para o Brasil, tivemos a intensificação da política higienista e o surgimento de novas políticas voltadas às crianças com até 6 anos de idade.

Contextualizando este momento, Oliveira (2001), ressalta que a abolição da escravatura e a instauração da república resumem a densidade e as possibilidades do período, pois expõem o desejo dos governantes brasileiros por um país moderno, espelhado nas grandes nações européias e nos EUA, e deixam transparecer a influência externa sobre o país.

Não obstante o anseio desenvolvimentista, a realidade da população impunha duras restrições, uma vez que os mestiços — considerados degenerados pelas teorias européias — representavam a maioria dos habitantes da nação. Para além desta circunstância, mas sem excluí-la, desde meados do século XIX, o país viveu situações muito conturbadas, em que estiveram presentes grandes revoltas populares (chibatada, canudos etc.), às quais o Estado procurou reprimir sempre sob a forma da violência, alternativa que se mostrou pouco eficaz, resolvendo o problema apenas de forma parcial e momentânea (OLIVEIRA, 2001).

Costa (1999), observa que diante das dificuldades do Estado de impor-se — a não ser por meio da força bruta, que por vezes, dadas as relações de compadrio, se voltava contra o próprio Estado — e na ausência de uma elite política capaz de conduzir o processo de modernização do país sem maiores sobressaltos, médicos, engenheiros, sanitaristas, literários e outros intelectuais ocuparam o espaço e assumiram a tarefa de levar a nação à Modernidade.

Contornar as circunstâncias desfavoráveis e implicar o Brasil com o processo de modernização do mundo ocidental tornou-se o desejo maior dessa elite intelectual, que, fortemente influenciada pelas idéias evolucionistas e social-darwinistas (importadas da Europa e dos EUA) se debruçaram sobre a modificação do panorama nacional.

Como dissemos, no Brasil — a exemplo daquilo que destacou Donzelot (1986) sobre os países europeus, e que já mencionamos na primeira parte deste trabalho — a proposta higienista foi uma das políticas que ganharam força em razão de todos estes desdobramentos. Essa forma de ação tomou como alvo primordial a família patriarcal latifundiária, uma vez que esta interpunha dificuldades à concretização do processo de modernização do Estado brasileiro, lutando para manter o seu “*status quo*”. (COSTA, 1999).

Estudar a ação médico-higiênica sobre a família patriarcal brasileira do século XIX, nos possibilita delinear uma gama de situações que alteraram profundamente aquela

organização familiar e, por extensão, tiveram implicação sobre as outras conformações familiares brasileiras e sobre as crianças, seu amparo e educação.

Kramer (1992) aponta que uma das bases a partir da qual os profissionais da higiene perpetraram suas iniciativas, talvez a principal, foi o ataque aos altos índices de mortalidade infantil, caminho utilizado pelos profissionais europeus conforme destacamos em outro momento.

Para os higienistas brasileiros, dois fatores primordiais sustentavam esses índices: um deles, o grande número de nascimento de ilegítimos, provenientes da união entre escravos e destes com seus senhores; o outro, o descuido da elite com seus rebentos ao entregá-los ao aleitamento mercenário. Em ambas as circunstâncias os negros são postos no centro do problema e as ações sugeridas demonstram um caráter preconceituoso valorizando diferentemente crianças negras e de elite.

Se, por um lado, as circunstâncias ora delineadas trouxeram novas configurações em relação ao Estado, às políticas públicas, à família e principalmente, para nosso estudo, às crianças; por outro lado, dois outros fatores — relacionados ao amparo e educação das crianças menos favorecidas — somaram-se a essas questões e atuaram sobre a aparição de novos estabelecimentos destinados à primeira infância; são eles: a substituição (ainda que lenta) do sistema das rodas dos expostos; e a promulgação e os conseqüentes efeitos da Lei do Ventre Livre.

Compreender as instituições de amparo à primeira infância, vigentes nesse período (roda dos expostos, asilos infantis, etc.), nos remete ao estudo de um momento conturbado o qual agrupa os últimos anos do império brasileiro e a assunção da república. Por estes aspectos não devemos nos furtar à consideração sobre as condições vividas naquele momento, uma vez que, a despeito das novas iniciativas que ora mencionamos, constata-se que, a época, a estrutura de amparo à infância era insatisfatória e o mesmo código civil, que relacionava

infância desvalida com menor delinqüente ou criminoso, elegendo a repressão como forma de ação, era omissa em relação às medidas preventivas nas áreas de puericultura e higiene (KRAMER, 1992).

Portanto, no caso brasileiro, as circunstâncias sociais, econômicas e políticas, a carência de instituições destinadas à primeira infância, a singularidade do sistema de escravidão, a exploração sexual das mulheres escravas, a lei do ventre livre, a estrutura familiar patriarcal, as relações de compadrio e, logo depois a industrialização e urbanização, foram fatores que justificaram novas políticas sociais, entre elas a criação de novos estabelecimentos para crianças com idade inferior a 7 anos.

Quando falamos a respeito de novas propostas de amparo e educação às crianças pobres, desperta nosso interesse em entender a forma como a vida destes cidadãos era afetada pelas condições sociais, políticas e econômicas de fins dos anos oitocentos. A esse respeito Demartini (2001), expõe que, ao final do século XIX, a condição da infância e adolescência é multifacetada, sendo que a parca e contraditória assistência e o elevado índice de enjuntamento e ilegitimidade possibilitaram a construção de identidades outras além das esperadas “o menor vagabundo delinqüente e criminoso, a menina que se prostitui etc. (p.144)” de que são exemplos e clichês ainda presente nos dias atuais.

Enfim, expostas as circunstâncias que compunham a realidade brasileira à época do surgimento das primeiras instituições de amparo e educação das crianças menores de 7 anos de idade, temos configurado o cenário em meio ao qual a educação infantil brasileira se constituiu. Feita esta delimitação podemos, a partir deste momento, caracterizar de forma específica os meandros que compuseram o surgimento e o desenvolvimento das primeiras instituições no Brasil.

As primeiras instituições brasileiras de educação infantil

Estudar o surgimento e desenvolvimento dos estabelecimentos direcionados à primeira infância no Brasil é, sobretudo, pesquisar fontes oriundas do eixo Rio de Janeiro — São Paulo. Porém, “mesmo que se conte muito mais uma história paulista e carioca, as fontes e as poucas investigações sobre outras localidades do país mostram que as Capitais dos demais Estados e as cidades do interior participavam desse processo histórico (KUHLMANN Jr., 2000a, p. 470)”.

Seguindo nossa trajetória com relação à infância brasileira reafirmamos que, até o terceiro quartel do século XIX, os poucos estabelecimentos existentes voltados à assistência destas crianças, eram direcionados apenas àquelas sem família, haja vista, que a “roda dos expostos” recebia apenas os bebês e as crianças abandonadas.

Ainda sobre a casa da roda dos expostos, Marcílio (1998) observa que este foi o único sistema de amparo às crianças e adolescentes vigente no Brasil, por toda a época colonial e por quase todo o império, representando uma forma de assistência que disponibilizava um atendimento precário e sem nenhum caráter pedagógico.

Com alguma diferenciação em relação ao momento anterior, ao fim dos anos oitocentos, o interesse maior estava em proteger as crianças e evitar o abandono destas na roda dos expostos. Em decorrência desta mudança de atitude “a ênfase está no suporte às famílias pobres, até mesmo para evitar que lhes sobrasse apenas a opção de abandonar seus filhos naquelas instituições que, apesar disso, continuaram a existir por boa parte do século XX (KUHLMANN Jr., 2000a, p. 473)”.

Especificamente, a respeito do surgimento das primeiras instituições, Kuhlmann Jr. (1998 e 2000a) observa que as primeiras referências — que se tem registro — voltada para possibilidade da estruturação de uma creche para crianças pobres no Brasil, foram publicadas no jornal “Mãe de Família” a partir de 1879 (noticiário editado entre 1879 e 1888).

O autor, salienta que as conseqüências atribuídas a Lei do Ventre Livre serviram de apoio à argumentação, entretanto, as transformações das relações trabalhistas — base para a formação das primeiras creches européias e ainda não presentes no país — já estavam anunciadas na redação do artigo jornalístico publicado no referido periódico e, o prenúncio de novas formas de trabalho ensejava uma instituição que havia se generalizado pela Europa, na qual, a preocupação premente era o amparo de crianças pequenas cujas mães precisavam trabalhar.

Assim neste período, a proteção à infância começa a ganhar vulto, porém as iniciativas direcionadas a classes mais pobres eram pontuais, desconexas, preconceituosas e quase sempre provenientes da iniciativa privada. Exemplo dessas ações é o “Asilo de Meninos Desvalidos” criado em 1875 no Rio de Janeiro e os “três institutos de menores artífices”, que surgiram no Estado de Minas Gerais, um ano depois.

Sobre este aspecto retomamos o que aponta Demartini (2001) que destaca que as ações institucionais propostas à época deveriam prever e oferecer suporte a situações múltiplas, dada a profunda estratificação e hierarquização da sociedade brasileira, atendendo a uma multiplicidade de infâncias:

as das crianças de famílias ricas, filhas de fazendeiros; as das crianças filhas de funcionários, profissionais liberais, comerciantes das cidades; as das crianças filhas de imigrantes, operários ou trabalhadores rurais; as das crianças filhas de famílias negras recém-saídas da escravidão; as das crianças filhas de pequenos produtores rurais: os caipiras, caboclos, sitiantes etc. origens diversas, experiências distintas, histórias que remetem a questões também diferentes, especialmente no tocante a educação (DEMARTINI, 2001, p. 124).

Mas na prática o que se viu foi reafirmação desta profunda hierarquização, de forma que para as crianças das classes menos favorecidas tivemos ações paliativas e uma parca destinação de recursos aos estabelecimentos voltados para esta população.

Diferentemente, para as crianças das classes abastadas, as propostas executadas eram congruentes com os preceitos mais desenvolvidos da educação infantil e as instalações físicas dos locais eram condizentes com as necessidades desses cidadãos.

Kishimoto (1988) observa que, em São Paulo, o Asilo dos Expostos — instituição intimamente ligada ao sistema da roda dos expostos — foi a alternativa encontrada, para prestação de serviços às crianças pobres frente ao avolumado de situações ora descritas. A *priore*, estes estabelecimentos se dedicavam ao socorro das crianças enjeitadas, como foi o caso do Asilo Sampaio Viana que se estabeleceu pela transformação da roda da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

Em pouco tempo estes asilos além dos enjeitados passaram a receber infantes provindos de instituições policiais, juizados de órfãos, bem como de outras procedências, ou seja, expandiu o atendimento prestado pelas rodas e passou a atender a infância carente e órfã. Desta forma, de acordo com a assistência que prestavam podemos classificar os asilos em três modalidades: asilo de expostos, para as crianças abandonadas, sendo este uma herança do velho sistema das rodas; asilo de órfãos que recebiam crianças cujos pais haviam falecido; e asilo para delinqüentes, que era destinado a regenerar os menores infratores.

Na prática, porém, essa divisão não é muito rígida, uma vez que certos estabelecimentos aceitam indistintamente crianças órfãs, abandonadas ou expostas [...] Essa três modalidades de asilo infantil incluem ainda uma forma de organização comum entre elas. Vários depoimentos acentuam como características marcantes a predominância de edifícios similares a quartéis, paredões favorecendo o isolamento da criança, a uniformização das crianças tanto no traje como no espírito e o comportamento tímido e retraído do asilado como decorrência da opressão e marginalização dessas crianças (KISHIMOTO, 1988, p.18 e 19).

A configuração dos asilos, bem como sua distância com relação aos centros urbanos, serviam para caracterizá-lo como instituição de depósito de crianças, desprovido de qualquer prerrogativa educativo-pedagógica e incapaz de cultivar na criança sua individualidade ou

colaborar com o seu desenvolvimento emocional, social e físico, sendo que em apenas algumas unidades existiam preocupações médicas e sanitárias.

A esse respeito, Kuhlmann Jr. (1998) observa que não se pode dizer que os asilos infantis e posteriormente as creches (quando comparados com os jardins-de-infância) não possuíam caráter educativo. Salieta que estes estabelecimentos possuíam um caráter educativo compromissado com o apaziguamento das massas, ou seja, que o tipo de serviço prestado tinha por intuito docilizar os corpos e domesticar as crianças com sua condição social, fazendo-as reconhecer seu destino e se satisfazer com ele.

Para nossas considerações torna-se interessante os aspectos ressaltados por Kuhlmann Jr. (Op. cit.), na medida em que, quando defendemos que os asilos infantis e as creches não possuíam caráter educativo e apenas funcionavam como depósitos de crianças, perdemos de foco a intenção com que foram criadas essas instituições e descartamos uma série de implicâncias historicamente construídas.

Assim, ao concluirmos que aquelas instituições não possuíam caráter educativo, devemos estar atentos para não perdemos de vista que a marca educativa daquelas instituições estava justamente no uso da educação como forma de dominação e como maneira de reafirmar, como naturais, as situações desiguais existentes na sociedade, levando o sujeito a se conformar com sua condição.

Além das creches, Kuhlmann Jr. (2000a) faz uma avaliação e contextualização do florescer e da concretização das primeiras instituições brasileiras de educação infantil direcionadas às crianças com idade entre 3 e 6 anos. Em suas observações afirma que, com relação a estas crianças, a educação pré-escolar foi considerada salutar a todos os pequenos. Todavia, as instituições que atendiam uma e outra classe social divergiam em sua infraestrutura, localização, facilidade de acesso e quanto aos métodos pedagógicos, ou seja, a

despeito de muitos defenderem maior igualdade entre os estabelecimentos, isto não ocorre e o que temos é uma divisão social entre modelos direcionados aos pobres e aos ricos.

Na educação infantil, paralelamente ao jardim-de-infância situados em órgãos da educação, a creche e os jardins-de-infância ou as escolas maternais destinadas aos pobres subordina-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda a sua história (KUHLMANN Jr., 2000a, p.473).

Este panorama nos possibilita entender as circunstâncias que fizeram com que a primeira instituição brasileira de educação infantil, fosse um jardim-de-infância particular criado por Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875. No mesmo ano tramitou Projeto de Lei para a criação de um outro jardim-de-infância (público) em Salvador, porém este não se concretizou naquela oportunidade. Por outro lado, em 1877, em decorrência da influência das missões protestantes americanas, foi criado um segundo “*Kindergarten*” — também particular — situado na cidade de São Paulo junto à escola americana (KISHIMOTO, 1988 e KUHLMANN Jr. 1998, 2000a e 2001).

Descrevendo esta trajetória dos primeiros jardins-de-infância, Bastos (2001) afirma que, não obstante o pioneirismo de Menezes Vieira, no município da Corte, em 1882, o professor Hemetério José dos Santos solicita autorização para criar um colégio de educação primária e um jardim-de-infância (ambos particulares). Posteriormente, em 1887, no “*Almanack Laemmert*”, surgiram propagandas sobre o colégio Froebel do professor Hemetério, fato que comprova o sucesso de suas intenções.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000a), para seus idealizadores, os jardins-de-infância se comprometeriam com a moralização da cultura infantil, pois serviriam como alternativa de educação para o controle social e como dispositivo para docilizar os pequenos, de acordo com os anseios esperados e desejados para os sujeitos em tenra idade e em consonância com as concepções modernas de Estado. À época, os higienistas consideravam que mesmo as

crianças abastadas (alvo destes primeiros jardins-de-infância) tinham hábitos pouco indicados para sua idade e classe social, principalmente aquelas provenientes das famílias latifundiárias.

Ainda no que se refere à implantação dos primeiros jardins-de-infância em território nacional, estes estabelecimentos foram profundamente questionados por membros influentes da sociedade e do legislativo brasileiro, pois em razão do desconhecimento destes críticos das práticas desenvolvidas por estas instituições, as mesmas foram confundidas com as salas de asilo francesas. Assim, em muitos discursos, as salas de asilos e os jardins-de-infância eram tomados como sinônimos, ou seja, estabelecimentos religiosos, de caráter caritativo voltado às crianças pobres e ao auxílio das mães operárias.

Entre equívocos e enganos, na ocasião os jardins-de-infância foram acusados por muitos sujeitos como responsáveis pelo início de uma educação precoce antecipando o processo de alfabetização de 7 para os 3 anos de idade, assim como se questionou “o uso do brinquedo como recurso para o ensino, por tirar a espontaneidade do jogo infantil (KISHIMOTO, 1988, p.36)”.

Por outro lado, em meio aos mais abastados e mesmo entre os políticos da época — entre eles Ruy Barbosa e Souza Bandeira — eram defensores incondicionais do “*Kindergarten*” e demonstravam o claro entendimento das concepções que compunham a base das propostas presentes nos jardins-de-infância, reconhecendo que estas eram diversas das existentes nos asilos infantis, nas salas de asilo francesas e nas escolas infantis inglesas.

No ano de 1882, Ruy Barbosa, no Projeto da Reforma do Ensino, defende o jardim-de-infância como instituição educativa e parte integrante do ensino primário. No ano seguinte, ocorre no Rio de Janeiro uma exposição pedagógica, em que, entre outros trabalhos, são apresentadas produções provenientes dos jardins-de-infância.

Segundo Bastos (2001), neste evento, Menezes Vieira — em um de seus pareceres — defende a importância do jardim-de-infância para o desenvolvimento da criança e a

necessidade de ampliação desses estabelecimentos por todo o território nacional. Como destacamos, a exemplo do que ocorria nos EUA, os idealizadores dos jardins-de-infância no Brasil defendiam a atuação da instituição como forma de controle social, pois acreditavam que este nível de educação tinha por objetivo o desenvolvimento harmônico do amor, da vontade e da equidade.

Kuhlmann Jr. (1998) ressalta que, na ocasião da efetivação pedagógica, tentou-se realizar um congresso de instrução, porém dada a impossibilidade optou-se pela exposição. Segundo o autor, quanto à educação infantil a exposição legitimou interesses privados pois, embora houvesse referências a instituições direcionadas aos pobres, na prática nada foi concretizado e, na oportunidade, o termo pedagógico foi utilizado para atrair as famílias abastadas e diferenciar os jardins-de-infância (particulares) das instituições para os pobres.

Kishimoto (1988) e Bastos (2001) frisam que o evento pôs em evidência as controvérsias que cercavam o jardim-de-infância, pois, entre vozes concordantes e dissonantes, o que se viu foi a reduzida expansão do sistema e o atendimento a um número insignificante de crianças ricas.

Em meio a estas circunstâncias, a assunção da república dá fôlego aos estabelecimentos voltados ao atendimento da primeira infância, ensejando uma política mais favorável à educação infantil. Portanto, este nível de ensino ganha vulto em relação ao momento em que surgiu — o ocaso da monarquia e da escravidão — sendo que, como já dissemos, foram essenciais dentro do processo de consolidação das instituições de assistência e educação às crianças brasileiras com idade entre 0 e 6 anos, o movimento médico-higienista, o aparato jurídico-policia e a influência religiosa (KUHLMANN Jr., 1998 e 2000a).

No que se refere ao aparato jurídico-policia, este exercia uma ação coerciva frente aos menores infratores; porém propunha desempenhar uma ação profilática, tentando evitar que as

crianças pudessem se tornar um fora-da-lei, no futuro, com este propósito direcionavam sua ação às crianças materialmente e moralmente abandonadas.

Nesta proposta de ação, a família era tida como a causa principal da criminalidade na infância e os pais eram vistos ora como negligentes, ora como incapazes e ora como indignos.

Assim a diretrizes a serem adotadas por aqueles que seguiam as propostas jurídico-policiais, tomavam por base o Congresso Penitenciário de 1895, que, em linhas gerais, estabelecia que o correto seria: “privar do pátrio poder os indignos; e ajudar os pais ou parentes honestos, criando creches, salas de asilo, escolas maternais e asilos temporários para adolescentes (KUHLMANN Jr., 1998, p.94)”.

Com relação à influência médico-higienista sobre a família e por extensão sobre as crianças, a partir da metade do século XIX esta influência foi marca indelével.

Especificamente no que se refere à infância, houve avanços na redução da mortalidade infantil, pasteurização do leite e atendimento a lactantes, além da criação de gotas de leite com a distribuição de leite esterilizado às famílias necessitadas, por esses fatores os médicos ganharam espaço privilegiado na discussão sobre ações direcionadas as crianças (KUHLMANN Jr., 1998 e COSTA, 1999).

Sobre essas questões, Kuhlmann Jr. (op. cit.) destaca que, após 1870, esta ascendência da medicina também se faz presente sobre as questões educacionais que envolvem a primeira infância.

Na educação, essa influência foi fundamental, presente em inúmeros aspectos. São vários os médicos que de algum modo redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular, etc. Os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil (KUHLMANN Jr., 1998, p. 91).

Como observamos outrora, o grande tema vinculado às crianças era a diminuição dos índices de mortalidade, mas esta proposta integrava um projeto maior de saneamento em prol de uma civilidade e modernidade aspiradas pelos dirigentes da época. Restringindo nossa argumentação sobre as crianças, vemos que, naquele período, a recém-criada pediatria buscou normalizar - com base em preceitos científicos – os cuidados com a infância, focando, para tanto, as famílias privilegiadas as quais serviriam de exemplo às classes mais pobres; na ocasião os médicos e as mães se conformaram a uma tarefa única, em que o amor materno era esclarecido pela ciência e a puericultura se tornava a medicina da família.

Conforme destacam Kuhlmann Jr. (1998) e Costa (1999), a participação feminina como auxiliar na política higienista é fundamental, mães e esposas burguesas eram colocadas na condição de aliadas dos médicos, agentes privilegiados para difundirem o novo papel materno e servirem de modelo às mães trabalhadoras.

Conforme demonstramos os anos que antecederam o fim do império, e o período que sucedeu a implantação da república, representaram intensas transformações na sociedade da época, no bojo destas mudanças o setor educacional é definido por muitos como o caminho mais curto para a modernização do país.

A educação era defendida como a possibilidade de formação de um novo homem e por extensão de uma nova sociedade, ou seja, tínhamos um otimismo pedagógico resultando na formulação de novas propostas didáticas e pedagógicas, com efeito o entusiasmo criado em decorrência da educação gerou um movimento de caráter quantitativo implicado com a criação de vagas (OLIVEIRA, 2001).

Kishimoto (1988) ressalta que as transformações sociais e políticas, ocorridas a partir de 1889, favoreceram a implantação de um sistema de ensino laico, o que implicou os católicos com a infância sem religião, pois, em reação a essa virtualidade (do ensino laico), a Igreja e seus fiéis dedicaram especial atenção à expansão da rede assistencial católica, com a

dupla finalidade de educar e transmitir assistência religiosa às crianças, enraizando assim o que outrora definimos como aparato religioso.

Naquela época, os religiosos entendiam que a Igreja, pela experiência que tinha em relação às obras de caridade que há séculos desempenhava, não podia ser desprezada na implementação de novas políticas sociais frente à criança. Afirmavam ainda que os preceitos religiosos eram o sustentáculo da sociedade capitalista brasileira

Assim, a iniciativa de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (que contava com o aval de Ruy Barbosa e Souza Bandeira) somada ao advento da república e à atuação conjunta de segmentos sociais, propiciou as condições necessárias para que fosse instituída, em 1896, a primeira escola modelo implicada com a formação de educadoras destinadas a atuarem em jardins-de-infância, sendo que a referida instituição valia-se de corpo docente especializado para o cumprimento de tal tarefa (KISHIMOTO, 1988).

Porém, destacamos que, somente 21 anos após o aparecimento da primeira instituição particular brasileira e 19 anos após a primeira instituição paulista, é que foi inaugurado, na cidade de São Paulo, no ano de 1896, junto à escola normal, o primeiro jardim-de-infância oficial do Estado paulista.

Monarcha (2001) relata que, apesar de existir a previsão da criação de jardins-de-infância no projeto de reforma do ensino, aprovado nas últimas décadas do século XIX, a implantação desses estabelecimentos de educação infantil, prevista no texto legal, não se deu em decorrência da Lei 88 de 1892.

Isto porque esta legislação, em detrimento daquela, havia estipulado a obrigatoriedade do ensino às crianças com idade entre 7 a 12 anos, fator que levou a uma concentração de esforços e recursos sobre o ensino primário.

Porém, nem mesmo o advento da república, a propagação de alguns jardins-de-infância particulares e a criação da primeira instituição oficial do gênero conseguiram alterar a

imagem que muitos faziam a respeito da educação infantil, o que pode ser constatado pelas manifestações de figuras ligadas à política e a alta sociedade brasileira, que continuavam a defender abertamente não ser função do Estado gastar dinheiro público com diversões pedagógicas.

Restringindo nossa atenção ao serviço oferecido pelos jardins-de-infância nas últimas décadas do século XIX no Brasil, são úteis algumas considerações de (KISHIMOTO,1988):

A análise dos objetivos propostos pelos jardins de infância criados em São Paulo permite identificar a presença da fundamentação pedagógica de Froebel em pontos como a importância do desenvolvimento físico, moral e intelectual do educando, a educação dos sentidos, o valor do jogo (dons), a não antecipação do ensino da leitura, o preparo para a escola elementar e o trabalho conjunto entre a escola e a família (Idem, p. 33).

A análise dos objetivos das instituições citadas permite asseverar que os primeiros jardins da infância instalados no Brasil, especialmente em São Paulo, absorvem efetivamente a orientação de Froebel (Idem, p. 34).

Como demonstra Kishimoto (1988), uma segunda faceta importante destas primeiras instituições, a qual já deixamos transparecer, é que, malgrado seu importante pioneirismo e seus preceitos pedagógicos, estes estabelecimentos se revelaram exclusivos à elite nacional, inclusive o jardim-de-infância mantido pelo Estado de São Paulo, junto à escola normal da capital.

Cumprido destacar que Prestes, ao organizar a escola *froebeliana* subsidiada pelo Estado paulista, pensa em crianças que seriam atendidas em meio período e que viriam acompanhadas de suas mães e ou governantas, de forma que as vagas oferecidas pelo estabelecimento foram disputadas pela elite paulista ao invés de direcionada a população necessitada.

Bastos (2001), ao falar sobre o jardim-de-infância Menezes Vieira, corrobora a visão de que as primeiras instituições brasileiras do gênero foram direcionadas apenas as classes privilegiadas, e finaliza observando que os alunos que freqüentavam aquele estabelecimento pertenciam à elite fluminense.

Este favorecimento gera indignação em muitos parlamentares paulistas, entre eles Esteves da Silva que chega a propor, em Projeto de Lei, um modo mais equitativo de distribuição das vagas, estabelecendo inclusive o sorteio como forma de divisão. Mas a despeito das críticas, o privilégio persistiu até 1920, quando Marrey Júnior, em outra emenda, dá prioridade às crianças órfãs, aos filhos de professores públicos e estabelece o sorteio para o restante (KISHIMOTO, 1988).

Estas práticas de favorecimento à elite contribuíram para enraizar a diferenciação entre as instituições e, como conseqüências, reforçaram a concepção de que os jardins-de-infância atenderiam as crianças abastadas enquanto as creches e as escolas maternais seriam destinadas aos pobres.

Kishimoto (1988) relata que alguns educadores entre eles Villalba Alvim e Alice Meirelles Reis, argumentaram contra esta classificação dizendo que, dadas às particularidades do ensino, as crianças de 2 e 3 anos estariam voltadas a escola maternal e as de 4 e 6 anos iriam para o jardim-de-infância.

Apesar de docentes, como Alvim e Reis, pleitearem a idade como critério, para distinguir o maternal do jardim, a prática usual dos paulistas permite a criação de dois sistemas de educação infantil, tendo como critério a classe social de seus alunos: escolas maternais, para filhos de operários, com características assistenciais, ficando implícita a ausência de fundamentação *froebiliana*, e jardins de infância, como instituições tipicamente *froebelianas*, para as classes mais abastadas (KISHIMOTO, 1988, p. 39).

Porém, essa forma de organização, pouco democrática, reinante no Brasil naquela época, se assemelha a fenômeno ocorrido em países europeus. Na França, por exemplo, as escolas maternais ficavam anexas as escolas primárias e foram destinadas aos filhos dos operários, enquanto os jardins de infância ficavam junto aos liceus e foram direcionados aos mais ricos.

Kuhlmann Jr. (2001), salienta que na Europa e mesmo nos EUA as instituições, fossem elas “*Kindergartens*”, ou escolas maternais, se especializaram segundo a classe

social, e finaliza dizendo que os jardins-de-infância não foram instituições homogêneas, sendo que na Alemanha, os “*Volkskindergarten*”, e nos EUA os, “*Free Kindergarten*”, expandiam para os mais pobres a proposta do “*Kindergarten*”.

Conforme aponta Kuhlmann Jr. (2000a), vemos que, somente alguns anos após a implantação dos primeiros jardins-de-infância no país, já ao final do século XIX, é que apareceu a primeira creche e, somente no início dos anos noventa, é que surgiram as primeiras escolas maternas. Anteriormente a estas iniciativas, existiam apenas algumas instituições comprometidas com a proteção da infância pobre. Entretanto estas propostas eram muito desconexas e suas ações vinculavam-se mais às áreas da saúde, da assistência e, às vezes, à educação.

Para além destas incongruências, as referidas iniciativas postas em prática no último quartel do século XIX, fossem elas jardins-de-infância, salas de asilo, creches e ou outros estabelecimentos direcionados ao amparo e educação da primeira infância, quase sempre eram de caráter filantrópico ou particular, havendo pouca — em verdade quase nenhuma — participação do poder público em todo esse processo:

Assim, em meio a esta complexa realidade surgiram, como alternativa às classes desfavorecidas, as creches e as escolas maternas. No caso específico das creches, inicialmente, suas ações foram direcionadas às crianças pobres e abandonadas para, logo, nos anos seguintes, ampliarem seus propósitos e voltarem seus serviços às famílias operárias. Neste caso, buscavam “auxiliar” a mãe trabalhadora, o que à época significava mulheres pobres que, por falta de melhor opção, deixavam seus rebentos a mercê destas ações paliativas.

Sob este aspecto, a creche é vista como um mal necessário, pois servia como única alternativa aos filhos das mulheres trabalhadoras. Mas à medida que amparavam crianças em tenra idade estes estabelecimentos rompiam com o papel materno idealizado e defendido à

época. Enfim, em decorrência da afirmação prática de sua necessidade, as creches tiveram de existir e foram à única alternativa às mães proletárias, o que não evitou que a mãe pobre e trabalhadora fosse responsabilizada por deixar seu filho naquelas instituições.

Para além de seu valor prático as creches representavam a “sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada e que tinha na questão da infância o seu principal pilar (KUHLMANN Jr., 1998, p.88)”.

A primeira destas instituições voltada à camada mais pobre da população foi uma creche instalada, em 1899, junto à fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, sendo este o primeiro estabelecimento para filhos de funcionários. No mesmo ano, temos a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), que depois se expandiu para outras cidades da nação (KRAMER, 1992 e KUHLMANN Jr., 1998 e 2000a).

O IPAI dividia os seus serviços em puericultura intra-uterina-ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido – e extra-uterina – que incluía o programa gota de leite (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas-de-leite, exame das mães que pedem leite esterilizado para seus filhos, e vacinação (KUHLMANN Jr., 1988, p.86)

Para Kishimoto (1988), no Brasil, as creches tiveram como clientela, além das crianças da classe operária os filhos de indigentes e órfãos, ou seja, recuperando a tradição asilar, no Estado paulista (por exemplo), atenderam inicialmente crianças e mulheres em condição de extrema miséria, fruto do êxodo de imigrantes e da marcha das populações pobres das zonas rurais para os grandes centros urbanos em busca de emprego.

Considere-se que, mesmo com uma industrialização ainda incipiente, porém, em franca expansão, muitos trabalhos (distribuição de jornais, trabalho em fábricas de tecido e chapéus) passaram a ocupar a mão-de-obra feminina, com isso ocorreu elevação no número

de abandonos de crianças, gerando uma necessidade mais premente com vistas à criação de instituições de amparo às crianças.

Esta situação de extrema dificuldade vivenciada pelas crianças pobres e por suas famílias, sensibilizou algumas pessoas a se comprometeram com a situação através de iniciativas pessoais, à época, ditas filantrópicas. Segundo Kishimoto (1988) e Kuhlmann Jr. (1998 e 2000a), em 1901, a espírita Anália Franco, imbuída do espírito da filantropia, cria em São Paulo a “Associação Feminina Beneficente e Instrutiva”, através da qual ela propaga seus objetivos, oferecendo vagas em creches e escolas maternais.

O pensamento da educadora pode ser resumido por certos pressupostos como a valorização da formação do professor de educação infantil, orientado para a busca do desenvolvimento da criança. [...] Anália atribui, pelo menos no plano das intenções, um caráter educativo às suas instituições. (KISHIMOTO, 1988, p.57).

Kishimoto (1988) observa que as creches de Anália Franco, por atenderem em regime de internato, crianças órfãs de 2 a 5 anos de idade e não apenas em período diurno, acabam por se diferenciarem de suas similares européias. A despeito da preocupação com o caráter pedagógico estas instituições, dadas as circunstâncias, se viram obrigadas a priorizar o amparo social, com o objetivo principal passando a ser a guarda da criança.

Conjuntamente com estes estabelecimentos, proliferaram iniciativas que se revelaram verdadeiros depósitos de crianças, inclusive e a despeito do pagamento de pequenas quantias, em troca de um albergue diário. Assim, encorajadas pela industrialização e forte urbanização — principalmente a paulistana — e também pelo descaso dos órgãos governamentais em fiscalizar e regulamentar estas atividades, multiplicam-se estabelecimentos com péssimas condições de higiene e infraestrutura.

Conhecidas por absorver apenas funções de guarda de crianças, as creches não merecem a atenção do governo, que se nega a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar economicamente tais casas. Desde tempos imperiais, a legislação relativa ao ensino particular também não especifica nenhuma forma de controle sobre os asilos infantis e creches, entendendo que tais organizações

propiciam apenas atividades voltadas a trabalhos de agulhas (KISSHIMOTO, 1988, p.25 e 26).

Retomando a discussão a respeito da diferenciação entre jardim-de-infância e escola maternal, vemos que as escolas maternas criadas por Anália Franco, a partir desta época, reafirmam na prática a diferenciação de atendimento baseada na classe social das crianças.

Por certo, a primeira escola maternal paulista reafirma em suas propostas muitas das concepções do modelo francês. Para sua organizadora, os “*Kindergartens*” não eram apropriados à criança brasileira, ao contrário, o modelo francês ao dividir as crianças em duas seções (uma com idade entre 2 e 4 anos e a outra com idade entre 5 e 7 anos), possibilitaria a ênfase na segunda seção preparando estes para escola primária e por isso seria mais adequado.

Salientadas estas circunstâncias, vemos que a alfabetização é a tônica de muitos educadores durante a primeira república, exceto para Anália Franco que diz que a escola maternal não tem este objetivo e que isso seria um desconhecimento das finalidades daquele estabelecimento. Apesar destas afirmações, os métodos de suas escolas maternas revelam um alto grau de memorização, no estudo da gramática e da geometria, em si pouco indicado para as crianças com idade entre 5 e 7 anos. “Em suma, a escola maternal estabelecida inicialmente no começo do século, ao atender prioritariamente crianças pobres e órfãs pleiteando sua guarda, aproxima-se mais do asilo infantil (KISHIMOTO, 1988, p.32)”.

Torna-se importante ressaltar que, apesar da semelhança com os asilos infantis, aspectos pedagógicos diferenciavam as creches e escolas maternas pois, enquanto nos asilos não há qualquer atividade pedagógica e nem sujeitos especializados, nos estabelecimentos criados por Anália Franco temos a presença de pessoas que cursam a escola de formação de professores para a atividade em creches e escolas maternas (liceu). Além do que estes liceus tinham em seu quadro, professores diplomados pela escola normal da praça.

Por extensão, as instituições criadas por Anália Franco na capital e no interior do Estado de São Paulo, apresentam grandes dicotomias entre si. Pois, podemos observar que os estabelecimentos situados na capital do estado ou nos arredores dela, possuem corpo docente melhor qualificado que seus congêneres do interior (KISHIMOTO, 1988).

De forma que as instituições mais centrais - tomando como referência a cidade de São Paulo - dispõem de assessoria externa qualificada, diferentemente dos estabelecimentos interioranos, que, salvo algumas exceções (visitas esporádicas de especialistas vinculados a instituições paulistanas), desempenham sua tarefa sem qualquer assessoria externa.

Considerando os fatores relacionados anteriormente, expomos que as instituições de Anália Franco, quando comparadas entre si, deixam claro que os estabelecimentos situados na capital do estado paulista, proporcionavam nível mais adequado de atendimento aos infantes do que aqueles localizados no interior.

Para entendermos a importância da “Associação Beneficente e Instructiva”, podemos considerar o que ensinam Kishimoto (1988) e Khulmann Jr. (2000a), que relatam que, em 1910, existiam cerca de 35 estabelecimentos, número que logo chega a 71, prestando serviços em educação infantil, profissionalização de mães e de órfãos de maior idade.

Para a manutenção desta associação os recursos provinham das “taxas de sócios, donativos de simpatizantes, pequenas subvenções estaduais e municipais, rendas provenientes da venda de livros de Anália, de produtos de oficinas de costura, flores e chapéus, ingressos de teatros infantis e outros (KISHIMOTO, 1988, p.54)”.

Em outros estados, a expansão da educação infantil também se faz presente neste período. Em 1906, surge no Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa de um grupo de juristas brasileiros o “patronato dos menores”. Dois anos depois em 1908, a “Associação das Damas da Assistência à Infância”, Entidade apêndice do IPAI-RJ, inaugura a creche Alfredo Pinto. No mesmo ano, e também na cidade do Rio de Janeiro, surgiu a creche

central, estabelecimento vinculado ao “patronato de menores” e que, provisoriamente, desempenhou a função de asilo de menores desamparados, se consolidando depois, como creche e jardim-de-infância.

Particularmente, o “patronato de menores” expõe as influências e as propostas do aparato jurídico-policial com relação à infância, reafirmando, na prática algo, que já salientamos nas seções anteriores.

Kuhlmann Jr. (1998) ressalta que a intenção desta organização era criar creches e jardins-de-infância, tendo como objetivo possibilitar às crianças pobres um melhor aproveitamento do ensino primário, além de auxiliar os juízes no amparo aos “moralmente” e “materialmente” abandonados. Fora estas ações ligadas especificamente às crianças menores de 7 anos, buscou-se também disciplinar e reformar as prisões para menores e fiscalizar os asilos e institutos públicos e privados existentes à época.

Ainda no ano de 1908, a prefeitura de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, inaugurou a escola infantil “Delfim Moreira”, instituição que, em 1914, é subdividida em duas seções, sendo a segunda unidade denominada de “Bueno Brandão”.

Até aqui pudemos ver que, após a primeira década dos anos noventa, temos uma acentuada expansão industrial e com isso o número de assalariados também é crescente. Associado a estes fenômenos, ocorreu empobrecimento da população operária, pois a expansão da economia nacional não conseguiu absorver o aumento da mão-de-obra, ocasionado em decorrência do êxodo rural, da imigração e da queda do preço do café no mercado mundial, fatores que geraram um panorama de crise no país provocando a inflação de produtos alimentícios e o achatamento dos salários.

Como subproduto destes fatores, as greves se intensificaram e as reivindicações foram muitas. Dentre as principais reivindicações, temos a que pugnava por melhores condições de trabalho, jornada de 8 horas diárias, proibição do trabalho infantil e do trabalho noturno

feminino e a criação de corporações de proteção à infância, que significavam “estabelecimentos de amparo e educação de filhos de trabalhadores, destinados a liberar, especialmente, a mãe e os filhos mais velhos para o trabalho produtivo (KISHIMOTO, 1988, p.61)”.

Portanto, o empobrecimento do operariado, as extenuantes jornadas de trabalho, as péssimas condições de vida, o trabalho infantil e a falta de assistência previdenciária, implicaram crianças com as péssimas condições de sobrevivência que as cercavam e até com o aumento do abandono. Nos anos de 1913 e 1914, a recessão se intensificou e o início da primeira guerra mundial conferiu contornos dramáticos a esta situação.

Em meio a estas questões sociais emergiram diversos movimentos políticos e econômicos que, com relação à primeira infância, levou diferentes grupos (católicos, militares, industriais entre outros) a se mobilizaram pela criação de creches e escolas maternas direcionadas aos filhos da classe trabalhadora. Em decorrência do momento, segundo observa Kuhlmann Jr. (1998), nesta época, a revista Educação e Pediatria fundou, em São Paulo, a creche “Baronesa de Limeira”, estabelecimento destinado aos filhos de criados e operários.

No ano seguinte, em 1916, surgiu em Campinas a creche “Bento Quirino”, Estabelecimento organizado pelo Bispo João Batista Correia Nery — com recursos providos do testamento de Bento Quirino dos Santos — e destinado a amparar as classes trabalhadoras, pondo em prática uma proposta assistencialista, calcada no espírito da Igreja Católica.

Essa sociedade organiza, a um só tempo uma creche, um orfanato e uma “gota de leite”. A primeira foi destinada às crianças de 0 a 4 anos de idade, a segunda, voltou-se às crianças com idade entre 4 e 7 anos e a “gota de leite” destinou-se ao fornecimento de alimentação higiênica e sistemática às crianças.

Após alguns anos, problemas de ordem financeira e dificuldades relacionadas à obtenção de leite esterilizado, dificultou o atendimento das crianças menores de 2 anos ocasionando a desativação da seção de bebês.

Neste mesmo período, 1916, na cidade do Rio de Janeiro, fundou-se a “Associação Santa Thereza”, que, além de auxiliar pessoas pobres, idosas e famílias necessitadas, oferecia instrução elementar, recolhia crianças desamparadas das ruas e disponibilizava creche em período diurno para as famílias trabalhadoras (KUHLMANN Jr., 1998).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), nesta época, Evaristo de Moraes, importante representante do aparato jurídico-policial, publicou um livro a respeito da criminalidade na infância e adolescência. Neste trabalho, faz menção a importância dos congressos penitenciários e jurídicos para a definição de normas e procedimentos com relação à infância e, em suas considerações, expõe que, invariavelmente, as causas da criminalidade se ligam a duas questões essenciais: hereditariedade e/ou contexto social.

Conforme expõe Kishimoto (1988), no ano de 1918, o empresário Jorge Street, proprietário da Cia. Nacional de Tecidos de Juta e da fábrica Santana, instala junto de suas indústrias uma creche e uma escola maternal para os filhos de seus funcionários.

Naquela época, a criação de vilas operárias passou a ser alternativa muito utilizada, pois o operário/inquilino sentia-se constrangido em participar de greves, temendo inclusive represálias.

As referidas vilas contavam com escolas primárias, farmácia, médico, clube, Igreja e armazém. Pois, para os empresários, ao invés dos altos salários, que poderiam ser gastos com inutilidades, oferecia-se uma série de benefícios sociais.

Em 1919, por influência da equipe fundadora do primeiro Instituto de Proteção a Infância (IPAI-RJ), e principalmente pela dedicação de seu idealizador, Moncorvo Filho, é criado o Departamento da Criança no Brasil., inicialmente esta instituição deveria ficar sob

responsabilidade do Estado, porém, sua implementação se deveu aos esforços do IPAI-RJ e aos recursos providos pelo próprio Moncorvo Filho. Posteriormente, já no ano de 1920, o referido departamento é reconhecido como de utilidade pública e passa a desempenhar inúmeras tarefas direcionadas à educação, amparo e proteção à infância (KRAMER, 1992 e KUHLMANN Jr. 2000a).

Esta intensificação das ações promovidas pelo IPAI com relação à proteção da infância é demonstrada por Kuhlmann Jr. (2000a), ao relatar que, na inauguração da filial do instituto no município de Ribeirão Preto, em São Paulo, destaca-se que a conferência inaugural proferida por Amadeu Arruda intitulou-se “Cuidar da Infância”.

Neste período, em São Paulo, o entendimento da educação como política de desenvolvimento impulsionou a ampliação das instituições educacionais, sob as influências das concepções do movimento da Escola Nova proporcionaram-se ações direcionadas a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Kishimoto (1988), o *escolanovismo* contribuiu para a divulgação de novas metodologias de trabalho em educação infantil (Montessori, Decroly, entre outros), fortalecendo este nível de ensino. Assim, a influência do movimento nas ações governamentais aparece na gestão de Sampaio Dória, à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública. Enfim, ao se aproximar os anos 20 do século passado, o governo paulista prenuncia sua participação em escolas maternais e creches voltadas às crianças proletárias.

Em âmbito nacional, conforme demonstra Kuhlmann Jr. (1998), a recomendação da criação de creches junto às indústrias ganhou força durante as primeiras décadas do século XX, uma vez que estes estabelecimentos eram entendidos como uma forma de suprir a necessidade e criar uma regulamentação frente ao trabalho, principalmente o feminino. Neste período, implantaram-se, conforme vimos, as primeiras creches assistenciais brasileiras e, a partir dessas, foi arquitetada a assistência às crianças maiores (escolas maternais e jardins-de-

infância), movimento inverso ao ocorrido na Europa, em que primeiro implantaram-se as escolas para crianças maiores de 3 anos para só depois ocorrerem a implantação das creches.

No Estado de São Paulo, os dispositivos fixados pela lei 1.750 de 8 de dezembro de 1920 autorizam a reforma da instrução pública ensejando a participação do governo na criação de creches e escolas maternais; entre suas especificações, a referida legislação possibilita a associação do Estado às empresas na busca por novos estabelecimentos direcionados à primeira infância como forma de suprir a demanda social.

Posteriormente, o Decreto 3.356 de 21 de maio de 1921, regulamenta a referida lei, estipulando as bases que compõem as exigências direcionadas às fábricas, para que estas pudessem obter o apoio do Estado paulista em suas instituições. Entre estas exigências estão o fornecimento de local apropriado e assistência alimentar a não menos que 120 crianças por um período mínimo de 3 anos, além de atender especificamente a filhos de operários.

Entender o apoio do governo paulista apenas como uma justa priorização para a área social seria inviável, uma vez que, para o Governador paulista Washington Luis o amparo à infância pobre era uma questão de polícia. Portanto, a proposta de Sampaio Dória, se efetiva como um favorecimento às indústrias, pois “a divisão das despesas com o governo é medida altamente vantajosa para a empresa que conta com creches e escolas maternais e permite melhor aproveitamento do trabalho feminino em suas linhas de produção (KISHIMOTO, 1988, p.72)”.

Em meio a estas iniciativas de ordem prática que ora destacamos, no âmbito nacional, conjuntamente à preparação para as comemorações do Centenário da Independência, realizou-se em 1922 o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, evento organizado através do recém-criado Departamento da Criança no Brasil (KRAMER, 1992 e KUHLMANN Jr. 1998 e 2000a).

Participaram do evento mais de 2000 delegados nacionais que representavam a capital e os Estados da nação e, na oportunidade, foram discutidas questões relacionadas à educação da criança pequena e a expansão dos estabelecimentos pré-escolares. Conjuntamente com o Congresso Brasileiro, realizou-se, também, o 3º Congresso Americano da Criança que serviu para consagrar e referendar as propostas brasileiras desenvolvidas — até aquele período — com relação às crianças, uma vez que estas privilegiavam o aspecto social, o médico, o pedagógico e o higiênico, além de darem especial atenção à família, à sociedade e ao Estado.

O 3º Congresso Americano da Criança denota a influência dos Estados Unidos e consolida a busca obstinada desta nação pela dominação político-econômica do continente Americano. Os EUA montaram um forte aparato de veiculação das suas convicções, através da realização de congressos e exposições pan-americanas que se sucederam a partir de meados do século anterior. Nestas atividades difundiam-se modelos de civilização e desenvolvimento, tendo por objetivo definir políticas amplas e homogêneas, contemplando os vários aspectos sociais das diversas nações latino-americanas, inclusive no que se refere à assistência à infância (KUHLMANN Jr., 1998).

Para que se possa dimensionar a importância atribuída à infância dentro desse panorama de dominação política, econômica e cultural, basta perceber que durante a realização conjunta do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e do 3º Congresso Americano da Criança, foi proposta uma data (única para o Continente) comemorativa às crianças — “o dia das crianças”.

Não por acaso o data escolhida foi dia 12 de outubro (descobrimento da América), estava diretamente associada à idéia de fraternidade americana, congregando a, um só tempo, sentidos amplos como sociedade moderna, novo mundo e, por extensão, reafirmando a política do pan-americanismo.

Feitas estas considerações a respeito da influência destes congressos sobre as ações brasileiras, retomamos nossa discussão a respeito do cenário nacional.

Lembramos que, em 1923, ocorreu a primeira regulamentação do trabalho feminino e, na referida legislação, ficou previsto, entre outras coisas, que a indústria e o comércio deveriam dispor de lugares adequados para que suas funcionárias tivessem a oportunidade de amamentarem seus filhos durante a jornada de trabalho, circunstância que sugeriria a instalação de creches e salas de amamentação junto aos locais de trabalho (KUHLMANN Jr., 2000a).

Entretanto, tomando em consideração estas questões jurídicas, nota-se que as preocupações legislativas explicitadas naquele momento se articulam em duas frentes: uma delas a questão criminal e a outra as pendências trabalhistas. Em ambas, o alvo dos direcionamentos é a criança moralmente abandonada e as classes populares.

Em resumo, salientamos que as legislações trabalhistas criadas nesta época segmentaram, preconceituosamente, a pobreza, uma vez que estabeleciam medidas nas quais os trabalhadores eram visto como beneficiários, mas, por outro lado, os mais pobres, que se encontravam à margem da sociedade e não eram alcançados pelas leis trabalhistas, eram estigmatizados e definidos como assistidos pelas políticas públicas.

Deve-se destacar que, mesmo para os trabalhadores, aspectos como habitação, educação das crianças etc, não passaram a ser vistos como direito do trabalhador, mas sim continuaram a ser entendidos como mérito dos mais subservientes (KUHLMANN Jr., 1998).

No que se refere à criação de novos estabelecimentos direcionados às crianças menores de 7 anos, constatamos que, no Estado de São Paulo, a Cia Nacional, aproveitando-se das possibilidades legislativas e do momento histórico, em 1923, passou a dispor de local para implantação de instituições direcionadas à primeira infância. Em consequência desta ação, em março do ano seguinte, inaugurou-se a creche e escola maternal “Santa Rosália”,

cujo atendimento oferecido está diretamente vinculado à vila operária da referida Companhia Nacional.

Por outro lado, na mesma época, temos a criação de creche e escola maternal pela “Associação Paulista de Assistência à Infância”, a iniciativa difere da anterior, pois emprega um caráter religioso em sua ação e supre sua existência com recursos provenientes da herança do Pe. Gastão, principal idealizador e promovedor da associação.

Conforme nos mostra Kishimoto (1988), entre os anos de 1924 e 1925, são promulgados pelo Estado paulista 5 Decretos que viabilizam a ampliação da participação pública junto das unidades de creche e escolas maternais situadas nas vilas operárias e anexas às indústrias. Valendo-se das novas possibilidades proporcionadas pela legislação paulista, duas outras unidades ganham força a partir de meados da década de 1920, sendo elas a creche e escola maternal “Votorantim” e o “ninho Marina Crespi”, que se valeu da nova legislação, mesmo não dispondo de vila operária.

Kuhlmann Jr. (2000a), ao ressaltar as possibilidades proporcionadas pela legislação paulista após 1920, destaca que as instituições surgidas, naquele momento, eram destinadas aos pobres — principalmente os filhos do operariado — e estavam à parte dos órgãos educacionais. O autor finaliza observando que em 1925 é criado o cargo de inspetor para as escolas maternais e creches de São Paulo, função ocupada por Joanna Grassi Fagundes, outrora professora do Jardim Caetano de Campos.

Paralelamente a esta expansão público/privada, a força pública paulista cria, junto ao meio militar, a “Associação de Damas da Cruz Azul”, instituição que disponibiliza, a partir de 1925, unidades de creches e escolas maternais destinadas a amparar filhos dos militares, muitos deles órfãos de pai em decorrência dos conflitos daquele momento histórico.

Segundo Kishimoto (1988), as principais instituições direcionadas à primeira infância que surgiram em São Paulo, a partir de 1910, ofereceram atendimento para crianças com

idade entre 0 e 6 anos em período integral. Nestas iniciativas, para solucionar o problema do aleitamento, são criadas gotas de leite ou lactários, mas as dificuldades na produção do leite esterilizado levam muitas instituições a abdicarem do atendimento as crianças menores de 3 anos, por outro lado:

O cuidado com a educação também é outra característica que se nota nessas instituições. A atuação de normalistas licenciadas na docência das escolas maternais garante uma qualidade de trabalho que as diferencia de estabelecimentos como orfanatos ou outros asilos infantis (KISHIMOTO,1988, p.82).

Assim, até 1930, o poder público pouco se envolveu com a educação infantil e, só após as primeiras décadas do século XX, buscou disciplinar algumas questões relacionadas a este nível educacional. Enfim, desde as últimas décadas do século XIX, quando surgiram no Brasil as primeiras instituições voltadas ao amparo e à educação das crianças pequenas, até a década de 1920, o que se viu foram iniciativas controvertidas e desconexas. Ações em que imperaram a diferenciação entre classes e a segmentação da própria pobreza, e que propiciaram a coexistência de iniciativas como os jardins-de-infância, escolas maternais, creches, asilos infantis, patronato de menores, entre outros estabelecimentos direcionados a promover algum tipo de serviço para as crianças menores de 7 anos de idade.

Considerações preliminares

Tivemos por intenção expor em nossas considerações as primeiras instituições que surgiram na Europa a partir do século XIX e demonstrar como algumas décadas depois estes estabelecimentos vieram a fazer parte da realidade brasileira. Neste trajeto, objetivamos delinear as influências daquelas primeiras instituições européias sobre o surgimento dos estabelecimentos nacionais.

Para além destas questões, procuramos caracterizar o momento histórico nacional e internacional em que surgiram as primeiras instituições brasileiras de educação Infantil,

buscando delimitar como a política social de amparo e educação da primeira infância foi influenciada pelas circunstâncias políticas, econômicas e sociais externas e internas.

Delimitadas estas questões de âmbito geral e que, incontestavelmente, atuaram sobre a educação infantil brasileira, passamos a descrever os primeiros estabelecimentos direcionados à educação e amparo da primeira infância que foram surgindo no país a partir do último quartel do século XIX.

Destacamos que, na República Velha (1889 – 1930), a turbulência política e social marcou a modernização da nação e que, neste âmbito, as questões hierárquicas, historicamente construídas, ganharam destaque, já que tivemos, na reprodução da dependência e na manutenção do “*status quo*”, fatores que perpetraram as relações de compadrio e favor.

Em fins do século XIX, a estas relações (compadrio, clientelismo, etc.), gestadas desde a época da colonização, a elite nacional buscou somar o ideário da política liberal. Sendo que o que se viu foi uma importação de idéias incongruentes à realidade nacional e que foram adaptadas ao cotidiano brasileiro, sempre como forma de manter privilégios adquiridos. Por conseqüência, o ideário de liberdade e igualdade ficou marcado pela hierarquia da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2001).

Por certo existiram disputas por todo o período em questão, mas existiu também um esforço entre os mais influentes setores da sociedade que objetivavam organizar um país, por eles, definido como moderno. Em vista desse desejo comum da elite, definiam-se instituições e atribuições inerentes a um Estado capitalista, urbano e industrial. Enfim, os diversos setores sociais, através de suas ações, compuseram as possibilidades de formação do Estado capitalista liberal brasileiro e, por essas características, as ações frente aos necessitados acabavam:

demarcando um campo de atuação específico para a pobreza, atendendo a interesses internacionais, como a questão do pan-americanismo, abordada

neste trabalho, a discussão sobre a assistência, os direitos, a saúde e a educação da criança envolve, assim, diferentes elementos que se combinam, tendo como referência a construção de padrões comuns para intervenção do social, identificados como componentes de nações modernas (KUHLMANN Jr., 1998, p.57).

Em consonância com estes aspectos, salientamos que, durante o período aqui estudado, destacou-se a concepção de que o atendimento prestado às crianças — sejam elas, enjeitadas, abandonadas ou filhas do operariado — através das creches e escolas maternas, era entendido como uma dádiva prestada pelos filantropos aos desmerecidos, e não como um direito educacional destes pequenos cidadãos e, por extensão, de seus pais.

Nunca é demais ressaltar, conforme aponta Mattioli (1988), que desde o aparecimento das primeiras creches brasileiras, o que se teve no país, em relação a elas foi um sentimento marcado pela ambigüidade, pois, em muitos momentos, esta instituição foi definida como um mal necessário, sendo as crianças e as mães discriminadas em razão desta situação. Por extensão, desde a época da criação do primeiro jardim-de-infância no país, em 1875, até as primeiras décadas do século XX, temos, marcadamente, uma visão preconceituosa e excludente sobre as instituições direcionadas aos pobres, além de um lento desenvolvimento e uma reduzida participação do poder público neste nível de ensino.

De forma que a despeito da inércia do Estado, a urbanização e a industrialização, serviram de impulso para que nas primeiras décadas do século XX a educação infantil começasse a ganhar novo fôlego.

Estudadas a propostas de amparo e educação que surgiram no país a partir 1870 com relação à primeira infância, podemos perceber que, até 1930, a educação infantil brasileira sofreu influência dos mais variados setores sociais e ficou quase que invariavelmente sob responsabilidade das iniciativas privadas ou ditas filantrópicas.

Todavia, em 1922 — época da realização do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância — esta situação é debatida e os organizadores reivindicam a participação do governo.

Em resposta a essa solicitação, criou-se, em 1923, a “Inspetoria de Higiene Infantil”, porém a situação pouco se alterou.

Enfim, das iniciativas concretizadas nesse momento histórico, como observa Kuhlmann Jr. (1998), o IPAI, instituto fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 1899, se configurou como a principal entidade direcionada à primeira infância, sendo que, em 1929, possuía além de sua matriz no Rio de Janeiro, mais 22 filiais espalhadas pelo território nacional, sendo que em 11 delas havia creches em anexo.

O IPAI-RJ foi reconhecido de utilidade pública municipal em 1909; premiado com medalha de prata na Exposição da Louisiana, em 1904; com o Grande Prêmio na Exposição Nacional de 1908; com medalha de ouro na Exposição de Higiene em 1909, Rio de Janeiro, e no Congresso Sul-Americano de Mutualismo, em S. Paulo, 1910; e com o Diploma de Honra em 1912 na Exposição de Higiene em Roma. As filiais do IPAI da Bahia e de Pernambuco também receberam o Grande Prêmio na Exposição de 1908 (KUHLMANN Jr., 1998, p. 86).

Ainda com referência à criação e difusão da educação infantil brasileira, outro aspecto que desejamos salientar é que, em muitas pesquisas, a política médico-higienista é considerada como influência quase que exclusiva para a formação das políticas direcionadas à primeira infância brasileira.

Khulmann Jr. (1998) observa que o peso atribuído às concepções médico-higienistas, por vezes, acaba encobrendo a influência de outras idéias sobre a concretização e expansão do atendimento à primeira infância. Salienta que embora os saberes médicos estejam enraizados na criação das pré-escolas e dos asilos infantis e em várias ações direcionadas à infância, outras formas de saberes interferiram profundamente neste processo.

Para o autor, além da puericultura — parte integrante do currículo das escolas normais — surgiram estudos pedagógicos e de psicologia infantil que muito influenciaram nas ações desenvolvidas. Porém, como se não bastassem essas interferências, em muitas outras ações o aparato jurídico-policial e a religião sempre se mostraram atuantes.

Destacamos que, em diversas circunstâncias, o que se tem é a potencialização das diferenças entre juristas, médicos, liberais, positivistas, católicos, além de outros campos do conhecimento ou posições ideológicas, sendo que essas divergências são consideradas de forma estanques e postas como irreconciliáveis.

Porém uma análise mais detalhada dos temas das exposições, congressos, encontros e outras congregações que aconteceram em prol da educação infantil brasileira, mostra-nos que, para além das tensões e influências específicas, tínhamos uma articulação de forças em nome da constituição de uma instituição que não cessasse privilégios sociais e criasse uma cidadania congruente com os interesses dominantes, ainda porque, os sujeitos pertenciam e defendiam os interesse de mais de um grupo, por exemplo um médico, positivista e dono de escola, entre outras combinações possíveis (KUHLMANN Jr., 1998).

No interesse de entendermos essas configurações vejamos o seguinte fato: vários juristas e médicos renunciavam a qualquer orientação religiosa, como é o caso de Moncorvo Filho. Mas contrariando esta perspectiva, na inauguração do novo prédio do IPAI-RJ, em 1929, o padre Fernando Rangel foi benzer o novo edifício. Portanto, ao invés de rompimentos, havia uma acomodação de interesses e este fato pode ser observado nas mais diversas situações que envolveram a educação infantil brasileira.

Assim, ao falarmos de educação infantil brasileira, podemos adotar como referência o seguinte quadro:

Durante o 1º período, do descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela “infância desditosa”, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes [...] O 2º período, de 1874 até 1889, se caracterizaria, sobretudo pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento a criança. Tais projetos, entretanto, não eram concretizados [...] No 3º período, se intensificaram os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. Durante as duas primeiras décadas deste século várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender à criança. (MONCORVO FILHO apud KRAMER, 1992, p.48).

Enfim, considerando a infância à luz do processo histórico brasileiro, entendemos que o quadro apresentado anteriormente, serve como ilustrativo do período que buscamos abranger nos dois primeiros capítulos deste trabalho. Além do que nos possibilita uma visão geral a respeito da infância e das instituições de amparo, proteção e educação que surgiram no país neste longo período de tempo iniciado com a chegada dos portugueses.

CAPÍTULO III

A Educação Infantil como Política Pública

As mudanças do Estado brasileiro e as políticas sociais

Na efetivação do presente capítulo, tomaremos a década de trinta como referência para o início de nossa incursão, uma vez que ela representa, para o cenário brasileiro, o limiar, a partir do qual, se sucederam profundas mudanças sociais, econômicas e políticas. Alterações estas que tiveram influência direta sobre a infância e possibilitaram a reorganização de sua educação e amparo, refletindo, por extensão, em novas iniciativas e na re-configuração das instituições existentes, passando, a partir daquele momento, a se conjecturar uma política nacional de educação para a primeira infância.

A respeito dessas questões, Kramer (1992), ressalta uma nova conjuntura de projetos e práticas, ações que espalharam seus efeitos sobre todas as esferas da sociedade brasileira e que estavam em estreita relação com o panorama internacional. Dentre estes acontecimentos, sublinhamos as iniciativas que incidiram sobre a educação e o cuidado das crianças com idade entre zero e seis anos, porém temos claro que tais medidas não se esgotam em si mesmas, e estão intimamente ligadas às alterações sociais, políticas e econômicas que fizeram parte da realidade brasileira no período.

Refletindo sobre esta configuração, Khulmann Jr. (2000a) aponta que, na educação infantil, os acontecimentos que se sucederam marcaram o descompasso entre as propostas legais e a falta de implantação, de recursos, de regulamentação e de compromisso com a referida política pública, gerando tensão entre o legislado e o posto em prática.

Em síntese, o Estado brasileiro — ao menos no que diz respeito ao discurso e à legislação — buscou ampliar sua responsabilidade sobre a educação das crianças menores de 7 anos de idade, sendo que uma das medidas efetivadas, foi a centralização do controle do atendimento oferecido, complementarmente, visando esquivar-se da responsabilidade financeira, as políticas implementadas convocaram os indivíduos e as associações a colaborarem com as instituições públicas de educação e proteção à primeira infância

Se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30 o Estado assumia esta atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância (KRAMER, 1992, p. 61).

Do ponto de vista prático, ou seja, considerando a ampliação e a reestruturação do atendimento às crianças pequenas, as políticas públicas de educação, postas em prática durante as décadas de 1930 e 40, mostraram-se demagógicas, ineficazes e consoantes com os interesses elitistas. Fato comum às políticas sociais brasileiras, porém no governo de Getúlio Vargas essa tendência ganha contornos mais claros.

Com o objetivo de compreender os rumos tomados pelas ações governamentais com relação à primeira infância e sua educação após 1930, faremos, a seguir, uma breve incursão a respeito das proposituras que compunham a política governamental de Getúlio Vargas.

Del Roio (2001), relata que ao final da década de 1920, o Brasil vivenciou uma crise sem precedentes do capital agro-mercantil e, naquele cenário caótico, a relativa autonomia do capital industrial, colocou a revolução burguesa em pauta. No entanto, a burguesia incapaz de articular-se com os trabalhadores do campo, opondo-se às oligarquias agrárias e ao seu imperialismo, ficou impossibilitada de generalizar o sistema fabril e ampliar o mercado interno. Por outro lado, a classe operária e os intelectuais, foram incapazes de articular as camadas sociais subalternas e imporem a revolução democrático-burguesa.

Em meio a esta situação, conforme Del Roio (op. cit.), a solução foi uma revolução passiva, que pudesse articular a transição para um padrão de acumulação do capital pautado na grande indústria, criando algo mais próximo a um Estado nacional sem, no entanto, restringir o poder do grande latifúndio. Portanto, a revolução burguesa no Brasil foi realizada pela oligarquia agropecuária, apoiada por setores da corporação militar e por largas parcelas das camadas médias urbanas.

Desta situação surge um Estado corporativo, que por meio de uma cidadania tutelada e restrita, fez emergir junto à classe operária um sentimento de nacionalidade e povo totalmente congruente com os interesses do poder instituído. Como resultado deste movimento, temos um rearranjo do bloco de poder, em que a burguesia industrial e o latifúndio se aproximam, e fica neutralizada qualquer possibilidade de aliança entre os trabalhadores do campo e da cidade.

Com relação às políticas públicas, o que se teve no período foi a afirmação de antigas atitudes, de forma que as iniciativas que floresceram na década de 30 e nos anos posteriores à educação infantil, retrataram, de um modo geral, a força e o direcionamento impresso pelas elites frente ao amparo e a educação das crianças menores de sete anos de idade, provenientes das classes menos favorecidas.

Assim, as ações efetivadas com relação às crianças, refletiam a marca dos ideais médicos e o poder das imposições higienistas. Concepções estas, que floresceram - conforme vimos no capítulo I - durante o século XIX e que impuseram a figura do médico em meio às questões de ordem pública (COSTA, 1999).

Como consequência desses acontecimentos, é criado em 19 de novembro de 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão que assumiu várias instituições desmembradas do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. A nova estrutura resultou da fusão dos departamentos Nacional de Ensino, de Saúde Pública, de Assistência Pública e Medicina Experimental e passou a ser responsável por todas as ações voltadas à Assistência Cultural e à Assistência Médico-Sanitarista.

A tônica do período era a contradição inerente às propostas governamentais, em que, por um lado, reconhecia-se o dever e a importância do Estado em comprometer-se com a ampliação e gerenciamento dos estabelecimentos direcionados ao amparo e educação, porém,

por outro lado, afirmava-se a impossibilidade das instâncias governamentais (municipal, estadual ou federal), em cumprir integralmente com essas obrigações.

Neste quadro, reafirma-se a herança histórica de nossas políticas públicas, qual seja, o uso reiterado do mesmo raciocínio político-econômico para justificar o descaso do governo com as políticas sociais, argumentações que estão presentes, inclusive, nos dias atuais. Assim, a alternativa encontrada, naquele período, foi uma assistência paternalista, iniciativa que abriu caminho para que as associações religiosas, as organizações leigas, os médicos e os educadores, pudessem atuar como parceiros do Estado (deficiente) na proteção e atendimento da infância. Portanto, temos a afirmação de velhas práticas sob nova roupagem.

A crítica que se faz não se vincula às possibilidades de associação entre o Estado e a sociedade civil - embora entendamos ser a educação uma responsabilidade de primeira ordem para qualquer Estado que busque autonomia e desenvolvimento - mas se direciona aos interesses que estiveram presentes na base daquela união e forjaram a ação posta em prática.

Neste momento, torna-se produtivo recuperarmos a forma como foi pensado e imposto o “welfare state” no Brasil, pois, desta maneira, somos levados a compreender os meandros que compunham as articulações entre o Estado brasileiro e as elites nacionais, no que tange às políticas públicas sociais.

As políticas surgidas no Brasil após 1920 demonstram que a ação governamental buscava servir de instrumento de controle frente aos movimentos de trabalhadores do país. Como estratégia, antecipavam algumas demandas de setores específicos, favorecendo grupos restritos de profissionais, apaziguando assim aqueles com maior poder de reivindicação e restringindo a legitimidade das lideranças trabalhadoras, desmobilizando, por extensão, os trabalhadores de modo geral.

Após 1930, esta tendência se mantém e as políticas sociais assumem um caráter ainda mais conservador, agindo em nome do corporativismo dos grupos que compunham o poder e

tendo como marca indelével o autoritarismo. Desta forma, a sociedade harmônica, idealizada pela elite nacional, conjuntamente com o governo em exercício, era defendida a todo custo.

Em síntese, até o início da era Vargas, as políticas sociais eram fragmentadas e emergenciais. Na educação, em específico, a rede escolar era reduzida, de caráter elitista e acadêmico, de tal maneira que as reformas eram parciais e regionalizadas, e não faziam parte de uma política global para a educação brasileira. Como vimos, a despeito das mazelas que preservou e daquelas que gerou, a partir do governo de Getúlio Vargas, o Estado mostrou-se mais presente e ampliou sua participação com relação às políticas públicas sociais.

Inserida no meio destas questões sociais e políticas, a infância era tomada como objeto principal da ação governista, porém era desconsiderada enquanto sujeito, assim, o objetivo destas ações sociais, era preparar a “criança de hoje” para ser “o homem de amanhã”, pressuposto que ia ao encontro das necessidades geradas pelo tipo de Estado que se delineava naquele momento.

Conforme ressalta Kramer (1992), a criança era posta como ser único sem qualquer ligação com sua classe social e sua cultura específica; em consequência os problemas dos infantes se tornavam homogêneos, desprovidos do caráter histórico e deslocado do espaço que ocupam em relação ao meio que o circunda, portanto, ficavam suplantadas as relações de classe, as diferenças culturais e as influências regionais.

Nestas narrativas, a infância aparece como objeto científico, de forma que disciplinas como a psicologia, a medicina, a pedagogia, a sociologia, dentre outras, ganharam espaço e determinaram as concepções possíveis de infância, sendo que, suas expectativas, seu comportamento e seu futuro, ficaram subjugados às considerações expressas nestas fontes.

Em meio a esta perspectiva, o Estado (definido então como liberal, por parte das elites brasileiras) buscava apresentar-se como uma instância neutra que tinha por mérito equacionar os conflitos de classe existentes. Na esteira dos acontecimentos, a perspectiva não-dialética da

evolução se impunha, e os discursos e ações imprimiam um ufanismo demagógico e liberal, presente entre educadores e pedagogos.

Assim, segundo a intenção declarada pelos agentes políticos de então, partiríamos de uma educação elitista para uma democratização do ensino, de forma que a educação significava possibilidade de ascensão social, e portanto, era vista como um direito de todas às crianças, as quais eram tidas como iguais. Neste âmbito é que ganham força alguns movimentos pela educação, em especial o da Escola Nova, cujos princípios estavam alicerçados na psicologia do desenvolvimento⁸ (KRAMER, 1992).

No que diz respeito às camadas menos favorecidas da população, a educação infantil se efetivou através de instituições de caráter médico e com ações paliativas. Associada a esta realidade, a “psicologização” do trabalho educativo também fez florescer suas propostas; enfim, com o surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário, o foco de ação ficou direcionado às crianças brasileiras consideradas não-aproveitadas, pois “o atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado” (KRAMER, 1992, p.56).

A este respeito, Kuhlmann Jr. (1998), ao discursar sobre a pedagogia presente na educação infantil desde os seus primórdios, é muito esclarecedor ao expor que as instituições educacionais para os pobres apresentam uma pedagogia direcionada à submissão, uma educação marcada pela arrogância, que oprime para oferecer o atendimento como dádiva.

Lembramos que naqueles poucos aspectos que versou a respeito da educação infantil, o manifesto dos pioneiros da Escola Nova, de 1932, foi pouco esclarecedor e, segundo Kuhlmann Jr. (2000a), apenas previu a criação de instituições de assistência educacional, física e psíquica às crianças que se encontram em idade pré-escolar.

⁸ Em relação à teoria do desenvolvimento infantil e à Psicologia do Desenvolvimento - ao falarmos do Pós-Guerra - abordaremos a conotação negativa que a popularização destas concepções tiveram sobre educação infantil.

As instituições da década de 1930 e a educação da infância brasileira

Consideradas as tendências que compunham a ação política do Governo Vargas, lembramos que, naquele período, foram criados vários órgãos oficiais voltados à assistência infantil. De fato um movimento burocrático pouco efetivo, em que os estabelecimentos que se dedicavam às ações frente às crianças, eram vinculados às mais variadas instâncias governamentais, como por exemplo, Ministério da Saúde e Educação, da Justiça e Negócios Interiores, da Previdência Social ou ainda a iniciativa privada.

Em 1934, a Inspetoria de Higiene Infantil é substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a ser Ministério da Educação e Saúde e aquela Diretoria vira Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância.

Em sentido oposto a esta tendência burocrática e pouco eficaz, no município de São Paulo, Mário de Andrade — Diretor do Departamento de Cultura — implantou, depois de meados dos anos 30, o parque-infantil, com a proposta de atender crianças com idades entre 3 e 12 anos, fora do horário escolar.

As idéias de Mário de Andrade sobre a criança e o parque-infantil valorizavam uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e jogos infantis (KUHLMANN Jr., 2000a, p. 483).

Mas, com o tempo, os parques-infantis incorporam a ênfase na educação física e se alinham às tendências defendidas e implementadas pelas políticas públicas do governo Vargas. Segue por mesmo caminho, o jardim-de-infância anexo à escola Caetano de Campos, de forma que tal estabelecimento distancia-se do modelo *froebeliano* que vigorou desde o seu surgimento até fins da década de vinte. Importa destacar que, nos últimos anos da década de

dez, alguns decretos estaduais visaram romper com a elitização presente em tal instituição, e direcionaram seu atendimento às crianças menos favorecidas.

Em consonância com as concepções presentes no governo getulista, a educação passa pela formação moral, pela polidez, pela ordem e pelo senso estético, fatores adquiridos por meio de exercícios conduzidos por uma mestra. Nos anos 40, o parque-infantil expande-se para o interior do Estado de São Paulo, bem como para outras localidades do país, tais como: Brasília, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, entre outros estados e para outros municípios.

Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCR), dirigido pelo médico Olinto de Oliveira. Este órgão tinha por finalidade coordenar as atividades direcionadas à proteção da infância, maternidade e adolescência. Pois vejamos:

A criação do Departamento Nacional da Criança objetivava unificar os serviços relativos não só à higiene da maternidade e da infância, como também à assistência social de ambos. Dentre suas atribuições incluía-se tanto a realização de inquéritos, estudos e divulgações, quanto o estímulo, a orientação e o auxílio financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada. Fiscalizava, ainda, as instituições existentes por todo o país (KRAMER, 1992, p. 64).

Para compor este quadro das políticas estatais frente à infância e adolescência, em 1941, surgiu o Serviço de Assistência a Menores (SAM), órgão direcionado aos abandonados e delinquentes, que era coordenado pelo Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. A existência de diversos estabelecimentos direcionados ao menor abandonado e ou delinqüente, sem a presença de uma instância única de coordenação, justificaram a criação do SAM, órgão que passou a cumprir este objetivo (KRAMER, 1992).

Em síntese, o SAM visava minimizar a influência maléfica do ambiente familiar, buscando formar brasileiros comprometidos com a pátria. Por certo esta visão de criança não surge do nada, e está em consonância com os estudos produzidos pela psicologia do

desenvolvimento e pelas ciências que se dedicam ao estudo da infância e seu desenvolvimento.

Desta forma, nas primeiras décadas do século passado e principalmente no pós-guerra, vimos florescer, no meio científico, uma concepção de infância e desenvolvimento infantil — intimamente relacionada aos estudos da psicologia — que define as crianças como seres incompletos, sujeitos em maturação, entre outros adjetivos do gênero, concepções que, no limite, possibilitam alusões projetivas da criança como cidadão do futuro e futuro da nação.

Em 1942, o DNCr criou uma instituição em que reunia, em uma única proposta, todos os estabelecimentos voltados à infância — creche, escola maternal, jardim-de-infância, entre outros. O que se viu foi uma política de caráter médico-higiênico, fazendo valer a junção educação e saúde em um só Ministério, pois os médicos não se ocuparam apenas da creche, mas também de todo o sistema escolar. Só para ilustrar esta influência, quando do desmembramento da referida instância governamental em Ministério da Saúde e Ministério da Educação, em 1953, o DNCr permaneceu vinculado à saúde, sendo que, em 1970, foi substituído pela Coordenação Materno Infantil.

Ainda, em 1942, por iniciativa de D. Darcy Vargas e com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), cujo objetivo principal era promover os serviços de assistência, articulando, para tanto, ações do poder público e da iniciativa privada, visando, desta forma, prioritariamente à proteção à infância e à maternidade (KRAMER, 1992).

Em 1946, com o final da guerra, a LBA passou por uma transformação. Sua política assistencial se voltou ao atendimento exclusivo da maternidade e da infância através da família, passando então a constituir órgão de consulta do Estado. Começaram a surgir os centros de proteção à criança e à mãe, alguns criados e operados pela própria LBA (creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades) e outros com recursos das comunidades contando com o apoio técnico e financeiro da Legião. Esses centros eram as APMI, Associação de Proteção à Maternidade e à Infância, disseminadas por todo o país (KRAMER, 1992, p.71).

Nos anos que se seguiram, a LBA consolidou seu espaço no cenário nacional, encampando ações de assistência social e atuando de forma complementar nas situações não alcançadas pela Previdência Social e em casos emergenciais.

Na prática, as diversas ações e os vários órgãos que surgiram entre as décadas de 1930 e 40 trouxeram a marca de uma política paternalista, assistencialista e pouco abrangente, em que as iniciativas se superpunham, de forma que a atuação pública, a ação privada e ou, ainda, a associação de ambas, deixavam claro a centralização do poder nas mãos do Estado e acentuavam o caráter manipulador das iniciativas, uma vez que elas se configuravam como salvaguarda para o governo populista daquelas décadas.

Em decorrência da falta de critérios claros com relação à vinculação dos recursos governamentais direcionados à infância, o que se viu foi uma distribuição desigual, em que as verbas voltadas à assistência social e educacional foram escassas, sendo muito maior os recursos direcionados às ações de saúde. Assim, o DNCr, ao final da década de quarenta, época em que foi reestruturado, acentuou sua ação médico-higiênica empreendendo ações voltadas ao combate à desnutrição, vacinação e pesquisa de caráter médico, pouco se dedicando à ampliação dos serviços escolares de amparo e educação das crianças com idade inferior a de 7 anos.

Reeditando uma tendência presente na educação infantil brasileira, desde as primeiras instituições do final do século XIX, em meados dos novecentos o DNCr investe suas forças em programas voltados ao fortalecimento da família e à educação sanitária dos indivíduos. Agindo desta maneira o referido departamento buscava, com relação à infância, implicar (culpabilizar) exclusivamente famílias com problemas relacionados ao amparo, à assistência e à educação das crianças, esquivando o Estado de suas responsabilidades e desestimulando os pais a reivindicar e utilizar aparelhos disponibilizados por políticas públicas (por exemplo, escolas de educação infantil).

Ao centrar sobre a família a responsabilidade com relação às crianças, o Estado brasileiro conseguiu, atuar sobre a expansão da demanda, pois, por meio de suas ações, desestimulou os pais (principalmente as mães das crianças mais novas) com relação à utilização e a reivindicação de instituições direcionadas à educação infantil, caracterizando estes estabelecimentos como recurso extremo, já que, quanto menor a criança, tanto melhor que ficasse junto de sua mãe.

Em decorrência do direcionamento tomado pelas instâncias governamentais, fica claro que as políticas públicas se voltam para as famílias brasileiras (principalmente as provenientes das classes menos favorecidas), visando através das medidas efetivadas, reorientá-las e reestruturá-las para que, desta forma, ficasse garantido o bom desenvolvimento e o bem estar das crianças.

Conforme aponta Kramer (1992), seria importante analisar estes aportes direcionados às famílias, pois sob a denominação de “puericultura” poderia estar associada à perpetuação de hábitos e costumes provindos da classe média. Ainda sobre a natureza destes programas e considerando a pré-escola a autora salienta que

sob a denominação de Programa de Proteção Pré-Escolar, o Departamento Nacional da Criança pretendia criar Centros de Recreação, principalmente em áreas anexas às igrejas do país, tanto católicas quanto batistas. A recreação era considerada a “arma principal na luta contra atitudes anti-sociais” e defendia-se que o atendimento das crianças deveria ser prioritariamente executado pelos setores médicos (op. cit., p 66).

Delineada desta forma, fica claro o caráter ideológico, impresso nas iniciativas efetivas pelo Estado brasileiro com relação ao amparo, proteção e educação da infância. Pois, os filhos das camadas mais populares, deveriam ser docilizados⁹ para tornarem-se úteis ao desenvolvimento da Pátria-mãe.

Nos anos que seguiram ao término da segunda guerra mundial, entrou em cena uma série de organismos internacionais que tinham o objetivo primordial de promover o amparo às

⁹ A palavra docilizado e seus correlatos, foram utilizados no trabalho no sentido empregado por Donzelot (1986).

populações que tiveram seus países devastados pelo conflito. Porém, durante as décadas de 1950 e 60, estes organismos direcionaram o foco de suas ações, também, para os países subdesenvolvidos da África, Ásia e América Latina. Assim, dentre as políticas emergenciais que foram efetivadas na ocasião, optamos por aquelas que contemplaram o amparo e educação da primeira infância.

Em 1948, tivemos a fundação da Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), que tinha como objetivo central o atendimento de crianças com idade inferior a 7 anos. A referida organização, por se configurar como uma instituição educativa não governamental, tinha a possibilidade de receber adesões e de desenvolver projetos com qualquer pessoa ou organização.

Na prática, a OMEP promoveu uma série de trabalhos nos diferentes países que compõem o globo, efetivados em conjunto com outras instituições, tanto do setor público local, quanto com pessoas da sociedade civil e mesmo outras organizações não governamentais, adquirindo maior visibilidade àquelas que foram postas em prática conjuntamente com a UNESCO.

Em 1952, a (OMEP) inicia suas atividades no Brasil e, no ano seguinte, funda, na cidade do Rio de Janeiro, seu primeiro comitê, sendo que, desde as primeiras iniciativas a equipe fundadora destaca o empenho voluntário e o caráter filantrópico educacional de sua ação. Uma vez que em sua maioria, os membros do comitê brasileiro, eram pessoas que estavam à frente de cursos pré-escolares particulares e/ou de cursos particulares de formação de professores para a pré-escola.

A ênfase do trabalho desenvolvido pela OMEP-Brasil, ao menos neste período inicial, foi a formação de docentes e a utilização dos preceitos provenientes da psicologia da criança na pré-escola.

Acompanhando este processo de expansão e interesse pelas questões brasileiras a UNESCO e o UNICEF - desde o pós-guerra, mas mais efetivamente, a partir dos anos 60 - passaram a marcar presença junto aos programas direcionados ao amparo e educação da primeira infância brasileira.

Portanto, o trajeto percorrido pela educação infantil, desde seu surgimento no início do século XIX até meados do XX, está profundamente marcado pelo que Rosemberg (2002a), identifica como coexistência de dois modelos institucionais implementados em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, indistintamente, sendo eles: as creches e seus similares, instituições destinadas às crianças pobres; e os jardins-de-infância, estabelecimentos que não se destinavam, especialmente, aos desfavorecidos.

Algumas idéias psicológicas fora do lugar em educação infantil.

No pós-guerra, floresce o interesse de países como EUA e Reino Unido pela infância e sua educação. Estas nações, através de uma política imperialista e valendo-se de concepções científicas definidas como universais, agem no intuito de caracterizar a infância de maneira uniforme e universalista, como se as categorias e conceitos criados para explicitar o desenvolvimento e o comportamento infantil fossem a representação fiel de instâncias inatas, que por meio de metodologias neutras pudessem ser catalogadas e disposta em uma dada terminologia — independentemente das questões culturais, políticas e ideológicas.

Moss (2002) relata que em decorrência deste tipo de prática, temos a partir do final do conflito da década de 1940, uma concepção de infância que triunfou por todo o ocidente, e serviu de base para a elaboração e justificação de boa parte das políticas públicas direcionadas à infância pobre. Não obstante, estas ingerências, o autor ressalta que por meio de uma relação impositiva, os conceitos forjados com base no estudo de crianças provenientes das

classes abastadas dos países centrais, foram transpostos de maneira grosseira para a realidade dos países subdesenvolvidos, sendo enfim, definidos como verdades absolutas.

Assim, Kramer (1996) e Moss (2002) salientam que na Modernidade e principalmente depois de meados do século XX, infelizmente, o que se viu foi a propagação de uma concepção de infância proveniente dos países mais ricos e com base nas classes mais abastadas, que tendeu a ser universalizada a todos os sujeitos, sendo que, para tanto, a ciência e, especificamente, a psicologia forneceram grande auxílio.

Paralelamente, autores envolvidos com disciplinas como desenvolvimento infantil, psicanálise e psicologia, possibilitaram — através de seus trabalhos — importantes contribuições para enraizar ainda mais atitudes tendenciosas com relação à educação infantil, principalmente frente à faixa etária que se convencionou definir como creche (0 a 3 anos).

Não estamos discutindo neste trabalho os entendimentos possíveis que podemos depreender das obras de Spitz (1979) e Bowlby (1988), assim como não discutiremos se o entendimento que apresentaremos logo à frente é o mais, ou o menos, correto para tais escritos, apenas estamos apontando que: “O Primeiro Ano de Vida” e “Cuidados Maternos e Saúde Mental”, trouxeram efeitos negativos à educação infantil.

Rosemberg (1989), ao falar a respeito do desenvolvimento da creche no país e em outras nações ocidentais, deixa claro em suas considerações esta influência negativa. A autora mostra que historicamente as instituições direcionadas à educação das crianças com idade entre 0 e 3 anos, não conseguiram articular uma proposta que rompesse com a representação idílica da maternagem, e portanto, os estabelecimentos foram caracterizados como um mal necessário.

Capturada nesta perspectiva, a creche sucumbe perante a ideologia duvidosa de muitas políticas públicas e vira presa fácil no terreno da manipulação. Em complemento, as produções de Spitz (1979), Bowlby (1988), ao “cientifizar” a relação mãe filho, elegendo um

modelo desejável e único, oferecem terreno fértil aos gestores educacionais e encerram a educação escolar das crianças em tenra idade no pantanoso terreno da comparação com os cuidados da mãe (ROSEMBERG, 1989).

Assim, nas décadas que seguiram ao final da segunda guerra mundial, estes trabalhos ganharam expressão no âmbito acadêmico, e serviram de referência às políticas direcionadas à infância, tendo incontestável efeito sobre opinião pública, pais e educadores.

Portanto a conjunção entre os aspectos apontados, reavivaram concepções ventiladas desde as primeiras instituições de educação infantil, as quais já mencionamos neste trabalho (KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN Jr., 1998, 2000a e 2001; ROSEMBERG, 2002a).

Assim, por conta deste ideário, tomou corpo a idéia de que as instituições destinadas às crianças menores de 3 anos de idade, popularmente conhecidas como creche, poderiam ser caracterizadas como um mal irreversível àqueles que por ventura dela se servissem. Tal perspectiva teve aspectos danosos, pois além de ensejar nas mães a culpa de criarem elas mesmas seus filhos, ainda possibilitou um entendimento equivocado da função da educação da crianças de zero a três anos de idade.

Esta problemática da creche como substituta da mãe acarreta um não reconhecimento e uma desvalorização do trabalho do pessoal, pois a creche aparece como um mal menor e não como um local específico tendo valor próprio. Esta confusão de papéis não ajuda a resolver o problema da rivalidade entre pais e pessoal, pois ambos acabam se colocando no mesmo papel, no mesmo terreno (BAUDELLOT & BREAUTÉ apud ROSEMBERG, 1989, p. 218).

Em sentido oposto, no período do pós-guerra, os países que se envolveram mais intensamente no conflito mundial sentiram os efeitos danosos da guerra, pois, o número de mortos e inválidos, bem como a necessidade de reconstrução das nações devastadas, fez com que as mulheres (muitas delas mães de crianças pequenas) fossem chamadas ao mercado de trabalho. Assim, podemos supor os efeitos que a reafirmação de velhos preconceitos a

respeito da educação infantil — sob o aval da ciência — tiveram sobre estes pais que se viam “forçados” a deixarem seus filhos pequenos em instituições para poderem trabalhar.

No caso brasileiro, marcado pelo descompasso entre o legislado e o posto em prática, é possível afirmar que os trabalhos de Spitz (1979) e Bowlby (1988), serviram e ainda servem de mecanismos para que os nossos gestores desestimulem (e/ou não priorizem) a educação infantil, ao menos das crianças com até 3 anos de idade, controlando por este artifício a demanda existente.

Como forma de instruímos o cenário descrito é oportuno abordamos os eixos principais do trabalho de Bowlby e Spitz. Para Spitz (1979), o desenvolvimento psíquico durante o primeiro ano de vida, não se processa de forma linear e homogênea, razões pelas quais muitas situações, internas ou externas, interagem sobre o processo de desenvolvimento infantil e ocasionam mudanças que, por sua vez, propiciam uma reorganização da estrutura psíquica. A idéia que se tem é a de estágios, em que de maneira sucessiva ocorre à transposição de um determinado nível para um nível imediatamente superior, ocorrências que marcam diferenciações mais elaboradas do aparelho mental.

Segundo Spitz (op. cit), o mundo do recém-nascido consiste em apenas um indivíduo, a mãe ou substituto permanente dela, mas mesmo esse único indivíduo não é percebido como entidade distinta pelo recém-nascido, sendo ele entendido simplesmente como parte da totalidade de suas necessidades e satisfações.

Assim, para se entender a importância atribuída por Spitz (1979) à relação mãe-bebê, devemos considerar que para o autor uma série de doenças psicogênicas, ocasionadas na primeira infância, tem como fator etimológico a relação mãe-filho. O autor expõe, dentre outras coisas, que a época do estabelecimento do vínculo (segundo sua teoria, ansiedade dos 8 meses) com a mãe ou seu substituto permanente, a criança enfrenta profunda ansiedade

quando é submetida de alguma forma à ausência materna, mesmo que isso ocorra por momentos breves.

Desta forma ausências maternas, ainda que curtas, durante os primeiros meses, principalmente, e até o terceiro ano de vida (grifo nosso), podem significar conseqüências para o desenvolvimento psicológico da criança. Assim, passado este momento crítico e alcançado o que Spitz (1979) denomina vinculação segura, a criança detém na memória a vivência de segurança proporcionada pela relação com a mãe, fator que possibilita respostas satisfatórias mesmo durante ausências prolongadas e ou em situação de perda.

Bowlby (1988), por sua vez é incisivo ao ressaltar que a qualidade dos cuidados parentais que uma criança recebe em seus primeiros anos de vida é vital para a sua saúde mental futura. Sugere que para que um bebê, ou criança pequena, tenha uma boa saúde mental é essencial que esta vivencie, em tenra idade, uma relação calorosa, íntima e contínua com sua mãe (ou com substituto permanente desta figura), de forma que ambos encontrem satisfação e prazer naquela vivência.

Uma vez vivenciado um episódio de privação, com relação aos cuidados maternos necessários ao bom desenvolvimento mental da criança durante os primeiros anos de vida, a sua estruturação psíquica pode ser comprometida de forma irreversível acarretando sérias conseqüências.

Com relação à privação, esta pode ocorrer de duas maneiras básicas: total ou parcial. Na primeira, a criança perde seu contato com a mãe (ou substituta permanente) em decorrência de morte, abandono ou decisão judicial (foi entregue a adoção); no segundo caso, a criança vive com a mãe, porém a atitude desta para com a criança é insatisfatória.

Segundo esta concepção, a relação da criança com sua mãe, é de longe a convivência mais importante que a criança necessita em seus primeiros anos de vida, deixando implícita a possibilidade de interpretações que sugerem que o pai desempenha papel secundário em todo

este processo. Por outro, parece ficar claro que as crianças necessitam de cuidados maternos contínuos durante os três primeiros anos de vida.

Com relação aos escritos que, no pós-guerra, tiveram influência sobre a psicologia do desenvolvimento e, por extensão, sobre o trabalho em educação infantil, podemos somar aos dois autores precedentes o trabalho realizado por Winnicott (1987) a respeito da vinculação entre *privação* e *delinqüência*, de maneira tal que, considerando a realidade brasileira e as ações implantadas com relação às crianças em situação de risco em nosso país, as concepções do autor podem ter guiado projetos como o SAM e, posteriormente, a FUNABEM.

Por certo, Winnicott (1987) tomou como referência, para exprimir suas conclusões, uma situação específica que, a bem da verdade, se distancia da realidade encontrada nas escolas de educação infantil. Embora a privação, apontada pelo autor, diga respeito às conseqüências danosas de uma guerra, suas considerações e, principalmente, suas definições a respeito do que se configuraria como privação, sem sombra de dúvida ressoaram sobre a infância, notadamente sobre as concepções de educação para as primeiras faixas etárias.

Winnicott (1987), destaca em suas considerações que *privação* e *delinqüência* seriam fatores intimamente relacionados, asseverando que um ambiente seguro e estável durante a infância, configurar-se-ia como fator primordial para uma atuação profilática em relação a algumas tendências anti-sociais, conclusão a que chegou a partir dos seus trabalhos, em que pode perceber que sujeitos que haviam entrado na delinqüência, apresentavam problemas graves quanto à necessidade de cuidados e manutenção.

Na visão de Winnicott (1987), os exemplos de privação que associa ao desenvolvimento de um quadro anti-social, em última instância, dizem respeito à separação da criança em relação a sua mãe nos primeiros anos de vida. Relata que, ao passo que amadurece, a criança torna-se mais apta a separar a realidade externa de sua própria realidade pessoal. Assim, através do desenvolvimento inicial, a mãe fornece a possibilidade para que o

filho adquira a capacidade de lidar com o choque de reconhecer a existência de um mundo situado fora de seu controle mágico. Como consequência desta maturação gradativa, a criança aprenderá a odiar, agredir e gritar, ao invés de aniquilar magicamente o mundo.

Desta forma, para que os potenciais de maturação presentes na criança, tenham um desenvolvimento satisfatório é necessário que uma série de cuidados maternos adequados sejam efetivados nos estágios iniciais de seu desenvolvimento. Uma vez que nestes estágios a criança vivencia um avolumado de conflitos e situações de desintegração potenciais, sendo que sua personalidade ainda não está formada e bem integrada, impossibilitando uma reação adequada aos seus instintos.

Com relação aos autores apontados poderíamos relatar muitos outros aspectos a respeito de suas proposições o que, por certo, excederia em muito, foco e os objetivos do nosso trabalho, daí termos optado por delinear, apenas, alguns pontos básicos de suas teorias, aspectos os quais entendemos que tiveram influência sobre a educação infantil, bem como sobre os pais e os educadores brasileiros.

CAPÍTULO IV
EDUCAÇÃO INFANTIL E INFLUÊNCIAS
POLÍTICO-SOCIAIS

Mudanças burocráticas e a continuidade de velhas concepções

Durante a década de 1960 presenciamos a extinção ou reformulação de muitas das propostas surgidas durante os governos anteriores com relação à assistência, ao amparo e à educação da infância brasileira, com especial destaque para a extinção da estrutura que compunha o Departamento Nacional da Criança (DNCr.).

A este respeito, Kramer (1992), nos mostra que a maioria dos serviços prestados e executados pelo DNCr, foram a partir de sua extinção, absorvidos pelo Ministério da Saúde, deixando explícita a característica médico-assistencialista de suas ações.

Dentre as ações implementadas pelo Estado brasileiro desde o século XIX com relação ao amparo e educação da infância e da adolescência brasileira, principalmente da infância abandonada, boa parte delas focavam aqueles que se encontravam em conflito com a Lei ou os desprovidos de qualquer proteção, projetos corretivos e/ou profiláticos pautados na idéia de que os abandonados ou os sujeitos provenientes de famílias desestruturadas pudessem vir a ser um “menor infrator”.

Culpava-se, por assim dizer, exclusivamente o sujeito que infringiu a ordem vigente e a sua família e, mais do que isso, em nome de critérios preconceituosos tutelavam-se muitas crianças e adolescentes, para que estes não se tornassem sujeitos desregrados, desconsiderando, portanto, muitas das questões inerentes a uma sociedade de classes.

Para além destes fatores, as ações propostas para corrigir tal situação, quase que invariavelmente, valiam-se de métodos, que ao invés de possibilitar a “reintegração do menor infrator” ou o amparo da criança abandonada, infligiam-lhe sofrimento, segregação e punição, em que muito mais que atraí-lo para o exercício de sua cidadania, empurravam-no para a criminalidade, ou tornavam-no dócil a todo e qualquer revés que o meio pudesse lhe imputar.

De acordo com Kramer (1992), o Serviço de Assistência ao Menor, durante os anos que existiu, não conseguiu cumprir com sua finalidade específica e ficou conhecido como a

“vergonha nacional”, resultando, em 1964, na sua substituição pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que herdou o patrimônio e as atribuições do antigo SAM e ficou vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social.

A despeito de não centrarmos nossa atenção no estudo da FUNABEM, nunca é demais dizer que o referido órgão constituía-se em uma instância normativa e supervisora, cabendo aos estabelecimentos estaduais, no caso as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor — FEBEMs, a execução dos serviços prestados aos abandonados e infratores.

Para sabermos se a FUNABEM conseguiu realizar uma proposta diferente a do SAM, superando suas falhas e preconceitos, devemos nos ater a estudos específicos. Porém, num rápido olhar; somos levados a conjecturar que pouca coisa mudou, de forma que a prática discriminatória continuou a existir e o trabalho infelizmente não trouxe os frutos desejados e a instituição revelou em sua estrutura e em sua prática as concepções que faziam parte do momento peculiar em que surgiu, qual seja, a ditadura militar (KRAMER, 1992).

Consideradas estas características dos programas de amparo à infância desvalida, destacamos que, com relação ao amparo e educação da primeira infância e de um modo geral, da infância e da adolescência como um todo, as medidas pensadas pelas políticas públicas até meados do século XX, quase sempre, buscaram diferenciar em suas ações os sujeitos tendo em vista a classe social a que pertenciam, o que não permite afirmarmos, com isso, que após esta data tal conformação tenha sido alterada. Apenas queremos destacar que, com relação aos filhos das classes menos favorecidas, a visão de infância que prevalecia e pautava as ações propostas, oscilava entre o preconceito e a desvalorização, de forma que as medidas implementadas serviam para domesticar os corpos, docilizando os pequenos. Ou então, para os que não se encaixavam no modelo almejado, valia a expressão mencionada pelo governador paulista nos anos 20, Washington Luis, para quem o amparo à infância pobre era uma questão de polícia.

Assim, podemos perceber que, ao falarmos de infância e especificamente de educação infantil, é sempre prudente levarmos em conta outras políticas direcionadas à infância e à adolescência, isto porque, com relação às crianças provenientes das classes populares, o conceito de infância que norteava os projetos governamentais, exibia uma visão preconceituosa e por conseqüência o serviço disponibilizado — fosse ele educação infantil, asilo de órfãos, instituições para menores em conflito com a lei e outros — tinham sempre a mesma formatação e buscavam o mesmo propósito.

A este respeito Kuhlmann Jr. (1998), observa que desde o final da segunda metade do século XIX os estabelecimentos de educação brasileiros de amparo à infância desfavorecida expandiram a oferta de seus serviços, disponibilizando um conjunto de medidas muito mais amplo que apenas o sistema escolar, lembrando, sempre, que as referidas instituições traziam a marca indelével do preconceito, pois direcionavam seu foco de ação a setores específicos das classes populares, setores que deviam ser disciplinados e apaziguados, garantindo por extensão à reprodução da estrutura social vigente.

Definidas estas características seculares que permearam as origens das instituições direcionadas às crianças, passemos a relacionar algumas características que compunham o panorama de reestruturação presente na década de 60 do século passado no cenário nacional. Neste sentido, voltamos nossa atenção para o trabalho desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência - LBA, pois, conforme citamos, a referida organização consolidou sua atuação junto às obras assistenciais brasileiras durante o pós-guerra.

Inicialmente, a LBA tinha fonte permanente de recursos, porém em decorrência de mudanças políticas esta fonte de recursos foi cessada e a instituição passou a depender de recursos provenientes de subvenções diretas, consignadas no orçamento da União. Em 1966, o Ministério da Justiça altera a finalidade e a administração da LBA e inclui em seu atendimento o amparo aos adolescentes o que, em função das dificuldades financeiras, já

existentes e agravadas pelas novas atribuições, serviu de mote para que fosse criada a loteria federal esportiva, da qual parte da receita passou a ser destinada para tal fim.

A vinculação da LBA ao Ministério da Justiça ilustra bem o que queremos dizer quando destacamos, a relação imbricada (muitas vezes confusa) que permeava as iniciativas voltadas para as crianças e adolescentes desfavorecidos. Estes aspectos nos fornecem subsídios para compreendermos a forma como alguns órgãos e iniciativas foram sendo implantados ou reestruturados a partir de 1960, preservando, porém, muitos dos equívocos de outrora.

Como observa Kramer (1992), novamente a alternativa proposta para solucionar os problemas relacionados com o amparo e educação da infância e adolescência, foi a criação burocrática de novas instituições em substituição às antigas, porém estas novas propostas não propunham discutir o conceito de infância subjacente às ações anteriores, e portanto, reafirmavam velhas práticas.

A educação infantil brasileira e a influência internacional

Após 1960, as políticas públicas efetivadas com relação à educação infantil no Brasil, tiveram influência direta de agências internacionais, fossem por meio de instituições multilaterais, ou sob a forma de acordos bilaterais.

Neste mesmo período, intensifica-se a cooperação entre Brasil e Estados Unidos da América com relação à troca de experiências educacionais. Sendo que após o primeiro estágio de cooperação internacional, iniciado nos anos 30, temos a implantação nos anos 50 de uma política bilateral, em decorrência do novo enfoque a espontaneidade da primeira fase de cooperação técnica é substituída por acordos econômicos formais, em que estão presentes inflexibilidade financeira e a imposição de condicionantes políticos e econômicos (FONSECA, 1998).

Segundo Kramer (1992), nesta mesma época, o UNICEF passou a atuar mais efetivamente junto aos países da América Latina. Sendo que o fundo passou a direcionar sua ação a assistência à saúde e a nutrição junto aos países subdesenvolvidos do ocidente. A partir de 1956, em consonância com as decisões tomadas pelas assembléias gerais da ONU, o Fundo das Nações Unidas para a Infância ampliou o foco de seus projetos e começou a incentivar a criação de uma infraestrutura de serviços sociais básicos, visando conter as campanhas emergenciais isoladas e possibilitando a solidificação do bem-estar da criança e da família.

Kuhlmann Jr. (2000a), faz alusão a esta alteração no foco das políticas estabelecidas pelo UNICEF e relata que, no final da década de 1950, o fundo amplia o leque de suas políticas e começa a se envolver com projetos educacionais, sendo que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental se configuraram como o principal foco de atuação da referida instituição.

Acompanhando estas alterações, nos anos sessenta, o UNICEF se aproxima das prioridades específicas de cada país, no caso brasileiro, isto ocorre principalmente a partir de 1965, sendo que de acordo com a nova sistemática adotada pela instituição, a assistência deveria absorver, sempre que possível, as linhas gerais dos planos de desenvolvimento nacional dos países ajudados. Lembramos que neste período, a UNESCO também amplia suas ações e elege a educação da infância como o caminho para o desenvolvimento dos países pobres (KRAMER, 1992).

Por sua vez, na década de 60 as nações desenvolvidas, principalmente as européias, passaram a entender a educação infantil como instância educacional primordial, resultando na expansão do atendimento oferecido e numa busca obstinada pela qualidade do serviço prestado, como subproduto de diferentes orientações econômicas, políticas e culturais.

No mesmo período, propagou-se o entendimento de que, com relação aos países subdesenvolvidos, a educação infantil deveria ser entendida como parte das políticas de

desenvolvimento, algo muito próximo do que era praticado nos países centrais. Contudo, as nações pobres deveriam fazer a “mágica” de ampliar seu atendimento escolar com relação à primeira infância, sem que para isso devessem ampliar o aporte de recursos com esta política pública.

Definidos estes alinhamentos e limitações, devemos, ainda, destacar que, no início da década de 60, a UNESCO e o UNICEF atuaram no Brasil de forma preponderante no campo da circulação das idéias, agindo diretamente junto aos formadores de opinião e aos tomadores de decisão com relação às políticas educacionais brasileiras. Estas instituições optaram pela destinação de poucos recursos ao financiamento direto dos projetos a serem desenvolvidos, ou seja, a idéia central era fazer com que os grupos nacionais se identificassem com as perspectivas de atores internacionais, pondo em prática coalizões e políticas em consonância com o proposto por tais organizações (ROSERMBERG, 2002a).

Como forma de ilustrar a destinação de recursos das organizações internacionais para as políticas brasileiras de educação, basta-nos dizer que até meados da década de sessenta, dentre as instituições que forneceram subsídios financeiros ao Brasil para aplicação na educação infantil, a UNESCO, foi responsável por cerca de 1% de todo o montante e o UNICEF 1,6%, contra 73% do USAID¹⁰ (FONSECA, 1998).

Com relação à USAID, sabemos que a referida instituição teve sua atuação expandida no cenário nacional após o golpe militar de 1964, sendo que no princípio dos governos militares, a agência norte-americana significou o reforço necessário na implantação das intenções da ditadura, que, por sua vez, seguia a risca os modelos de modernização propostos pela organização ianque. Ou seja, à USAID, através de acordo bilateral entre Brasil e EUA,

¹⁰ “United States Agency International for Development” (USAID), é instituição Norte-americana criada em 1961 que tinha por objetivo atuar junto ao processo de desenvolvimento do terceiro mundo. No Brasil, a referida agência, teve como um de seus objetivos, administrar os fundos destinados à prestação de assistência técnica a educação brasileira “Na área da educação, foram desenvolvidas atividades de produção de material didático para o ensino fundamental e de formação de professores nos Estados Unidos, entre outras (FONSECA, 1998, p. 89)”.

atuava de forma incisiva e impositiva sobre a administração, ampliação e efetivação prática de nossas políticas públicas de educação (FONSECA, 1998).

Por outro lado, as dotações efetivadas pela UNESCO, foram direcionadas ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, através do qual os recursos passaram a ser utilizados para a vinda de “experts” que trabalharam na orientação de técnicos e profissionais brasileiros, ou seja, o aporte financeiro disponibilizado pela organização foi utilizado de forma majoritária, tudo indica, na circulação de idéias (NOGUEIRA apud ROSEMBERG, 2002a).

Na esteira dos acontecimentos, diante da dificuldade de conciliar a necessidade inadiável de se oferecer atenção às crianças da primeira infância e a escassez de recursos necessários para a implementação de programas formais, em países como o Brasil, a UNESCO e o UNICEF passam a defender a criação de classes pré-escolares, com um modelo menos elaborado, junto às escolas primárias.

As conseqüências desse arremedo de política de educação infantil brasileira, sob influencia do ideário emanado destas instituições está bem descrito em Kuhlmann Jr (2000a), quando este aponta que, para adequar-se aos recursos disponíveis e ao modelo elegido pelo UNICEF, colocou-se em prática, no Brasil, um projeto emergencial e experimental, em que o atendimento expõe uma carência de material e de pessoal.

Portanto, o novo modelo de educação infantil de massa arquitetado e posto em prática no país a partir do final dos anos sessenta do século passado, trazia em seu âmago a influência direta dos organismos internacionais, com especial destaque para o papel desempenhado pelo UNICEF, através do Departamento Nacional da Criança (ROSEMBERG, 2001).

A respeito das idéias e argumentos utilizados principalmente pela UNESCO e pelo UNICEF, com o objetivo de induzir os países subdesenvolvidos a assimilarem o modelo por eles defendido, podemos destacar 4 aspectos essenciais:

1. A ampliação da educação infantil contribuiria com o combate à pobreza e serviria para melhorar o desempenho no ensino fundamental;
2. Os países pobres não têm como expandir o ensino fundamental e a educação infantil a um só tempo;
3. Deve-se minimizar os investimentos públicos em educação infantil;
4. Os Programas devem apoiar-se nas comunidades, sendo portanto propostas alternativas de baixo custo.

Como consequência destas intenções houve uma forte divulgação de tais preceitos, por parte das agências internacionais, através de inúmeras publicações e seminários realizados em diversas línguas, em que os ingredientes básicos propostos eram: baixo custo; utilização de profissionais leigos, justificando salários baixos; utilização de espaços improvisados; improvisação de materiais pedagógicos e escassez de brinquedo (ROSEMBERG, 2002a).

Assim, no novo cenário delineado ao fim da década de 60, pode-se destacar três diretrizes principais com relação à expansão da educação infantil nos países em desenvolvimento:

1. A atuação da comunidade como forma de implementar as políticas sociais;
2. A estratégia de atuar junto aos governos de cada país, analisando cada situação em separado e a partir daí idealizar planos de ação;
3. A participação efetiva das organizações multilaterais na área educacional, ampliando, por consequência o binômio saúde-nutrição, posto em prática no pós-guerra (ROSEMBERG, 2001).

Os resultados desta focalização de esforços do Fundo de Proteção à Infância das Nações Unidas, frente à ampliação do atendimento escolar às crianças menores de 7 anos de idade, pode ser visto no Brasil quando o Departamento Nacional da Criança (DNCr.), manda seus representantes para o encontro da junta educativa do UNICEF em 1965 e, a partir do encontro, decide elaborar um relatório a respeito da situação pré-escolar brasileira, sendo que este documento serviu como base para a criação de um plano de atuação, o qual foi apresentado no I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar realizado no Brasil com o auxílio da OMEP (KRAMER, 1992 e ROSEMBERG, 2001).

Portanto, no ano de 1967 o DNCr. estabelece um plano de assistência ao pré-escolar e nesta iniciativa fica posto como compromisso de “longo prazo”, a intenção de solidificar e expandir as escolas maternais e os jardins-de-infância, estabelecimentos que agindo em complemento com a família possibilitariam o desenvolvimento harmônico e integral da infância.

Na prática os critérios de qualidade expressos no plano foram, desde logo, deixados de lado e a expressão “longo prazo” se tornou apenas um eufemismo para substituir “nunca”, maquiando por estes meios escusos a isenção de responsabilidade do Estado em relação à educação infantil brasileira (KUHLMANN Jr., 2000a).

Destacamos que, na reformulação apresentada para o plano, o DNCr é explícito ao especificar que a política sugerida naquele documento se configurava como uma *assistência ao pré-escolar* e não como uma *política pré-escolar*, sutileza lingüística que desaparecerá nos planos subseqüentes, uma vez que os novos documentos preservam as características assistencialistas, porém definem-se como programas nacionais de educação pré-escolar. O que se vê, ao aprofundarmos na análise desses documentos, é que as diretrizes básicas encontradas no plano de 1967 (documento reformulado por força das circunstâncias), guiaram as propostas governamentais para a pré-escola de massa durante as décadas de 1970 e 80.

Assim as influências provenientes dos órgãos internacionais, associadas ao oportunismo dos dirigentes brasileiros, geraram uma política pública de educação infantil desastrosa.

O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002a).

Considerando estes aspectos e reafirmando esta influência das agências internacionais sobre a educação infantil brasileira, sem perder de vista o oportunismo dos gestores brasileiros, Kuhlmann Jr. (2000a), observa que boa parte desta expansão a baixo custo, foi realizada através do financiamento de espaços educacionais para igrejas de diferentes denominações, ou seja, a doutrinação religiosa mais uma vez se faz presente nos programas governamentais, porém agora a Igreja Católica passa a ter a concorrência de outras religiões, pois, embora em outros momentos, os católicos tenham cedido espaço para a ação de outras doutrinações religiosas junto da educação infantil, a partir deste período as ações provenientes de religiões diversas do catolicismo se fazem muito mais presentes e volumosas.

Mas será que interessava aos governantes brasileiros e às elites nacionais uma educação infantil abrangente e de boa qualidade, direcionada às camadas populares, possibilitando o desenvolvimento harmônico e integral das crianças e colaborando decisivamente com a educação e inclusão das classes menos favorecidas?

Como resposta, voltamos nossa atenção para o que nos diz Kuhlmann Jr. (1998), quando ao discursar sobre a concepção prevalecente na educação infantil brasileira, desde as primeiras instituições até os períodos mais recentes, contraria aqueles que dizem não haver proposta pedagógico-educativa. Para o autor, o que encontramos é uma pedagogia da exclusão, efetivada com a perspectiva de manter o “*status quo*”, ou seja, previa-se uma

educação que preparasse as crianças pobres para o seu futuro mais provável, a pobreza e a submissão.

Considerada esta perspectiva, temos que admitir que não se desejava formar seres pensantes, uma vez que estes sujeitos poderiam compreender sua real condição e não se sentirem resignados, assim, insatisfeitos buscariam novas alternativas. Como solução a este entrave, reduzia-se a educação ao caráter mais moral e menos intelectual, portanto, voltada para a profissionalização, num viés assistencialista, cuja principal virtude era tirar a criança da rua, ou seja, conseguido o atendimento, não se podia esperar algo além de uma educação de baixa qualidade, oferecida como dádiva, a uns poucos selecionados (KUHLMANN Jr., 1998).

Fonseca (1998), aponta que depois de dedicar-se inicialmente à assistência técnica, a USAID disponibilizou um aporte maior de recursos, viabilizando a execução de projetos no âmbito da educação, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento institucional, o planejamento e a gestão.

Em meio a este panorama situamos a reforma universitária de 1968, pois a referida reestruturação foi o exemplo mais nítido da atuação conjunta entre o governo brasileiro (através do MEC) e a USAID. Ao final da década de 60 o governo norte-americano, reconhecendo as dificuldades enfrentadas pela colaboração técnica bilateral desenvolvida através da USAID, resolve efetivar tal contribuição por meio de organizações multilaterais, visando maior discricção e ações menos impositivas e mais sensíveis às demandas locais, como exigências dos próprios usuários latinos (FONSECA, 1998).

Neste ponto somos levados a concordar com o que nos traz Kramer (1992) a respeito da influência do UNICEF sobre a educação infantil brasileira durante a década de sessenta, quando esta ressalta que os documentos demonstram que os trabalhos financiados pelo fundo não se mostravam uniformes, o que corrobora a posição da instituição em diversificar sua atuação de acordo com o país atendido. Assim, podemos supor que as diretrizes de atuação

dependeriam da política social e econômica de cada país, fatores que determinariam a forma como cada convênio seria firmado, o que, por extensão, definiria o atendimento e as metas a serem atingidas.

Enfim, a influência do UNICEF não é homogênea e resulta de sua relação com o governo do país num momento dado, sendo fundamentais, tanto a conjuntura interna desse país, quanto os propósitos da instituição para a determinação dos rumos que os projetos tomarão e do enfoque que será dado ao atendimento à criança (KRAMER, 1992, p. 79).

Por opção, não abordamos, neste trabalho, qual o real espaço — se é que ele existia — para argumentações e para as questões locais provenientes dos países pobres frente aos organismos internacionais, bem como não desejamos aferir o grau de isenção ou a parcialidade do UNICEF, UNESCO e de outras instituições ao repassar financiamentos aos países desenvolvidos e aos subdesenvolvidos.

Desejamos apenas destacar que, observando a política social e econômica brasileira, posta em prática nas décadas de 1960 e 70, podemos afirmar que não havia a intenção, entre os administradores da nação, em fazer algo diverso daquilo que foi efetivado durante aqueles anos, ou seja, fica-se com a impressão que os apontamentos dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento coincidiam com os propósitos do Estado brasileiro.

Dentro desta perspectiva, em 1967 a Legião Brasileira de Assistência (LBA) voltou sua atenção para as creches e no ano seguinte a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), intensificou suas ações no território brasileiro firmando convênio de 2 anos com o Ministério da Saúde, ocasião em que foram fundados os primeiros Centros de Atendimento ao Pré-escolar (CAPEs) em comunidades carentes do Rio de Janeiro. Ao final da década de 60 o Departamento Nacional da Criança propõe a criação dos centros de recreação, porém esta proposta não chegou a se concretizar, ainda porque em 1968 o DNCR foi extinto. (KRAMER, 1992).

O delineamento legal e as políticas brasileiras de educação.

Conforme discutido, a partir dos anos 30, teve início um estágio de integração entre Associações de educadores brasileiras e norte-americanas, esta cooperação internacional contribuiu para que crescesse, no Brasil o interesse pela universalização do ensino básico, fato que se concretizou nos planos efetivados no início da década de 60 e na própria LDB de 1961 (FONSECA, 1998).

Desta forma, conforme podemos constatar com a leitura da referida Lei, apenas em dois artigos a educação infantil é contemplada, sendo eles:

- Art 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.
- Art 24 – As Empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Além do pouco comprometimento com a educação infantil e das poucas delimitações que estabelece, demonstrando uma total falta de planejamento com relação a esta etapa da educação - isso sem falar nos recursos destinados, ou melhor na falta de recursos - pode-se perceber no texto a intenção de isentar o Estado de sua responsabilidade com a educação infantil, ou ao menos, nos casos extremos, dividir esta responsabilidade com a iniciativa privada.

Kuhlmann Jr. (2000a), ressalta que na LDB de 1961, orientações existentes na legislação educacional do Estado de São Paulo desde a década de 1920, passam a integrar a legislação federal, e se coadunaram com as exigências das leis trabalhistas.

Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim-de-infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como LBA e o DNCr (KUHLMANN jr., 2000a, p. 486).

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (op. cit.), no que se refere à educação das crianças com até 3 anos de idade (às creches), durante a década de 1960 duas tendências básicas merecem destaque. Para aqueles que planejavam e gerenciavam o atendimento oferecido, estes estabelecimentos deviam ser vistos como última solução, de forma que só deveriam ser adotados depois de descartadas outras alternativas já que, embora a creche almejasse proporcionar condições de vida presentes no lar, ela não o substituía, sendo seus cuidados complementares à família. Pressupostos que, como já vimos, estão presentes desde o surgimento dos primeiros estabelecimentos de amparo e educação das crianças com idade inferior a 7 anos e que foram intensificados, no pós-guerra, principalmente, com base em autores ligados à psicanálise e psicologia.

Com relação ao privilégio da educação primária frente à pré-escola, o mesmo fato já havia ocorrido nas últimas décadas do século XIX, e vai se repetir na década de 1990, quando em nome da expansão do atendimento da educação fundamental, o ensino infantil é posto em segundo plano.

Enfim, o que se constata é que durante os anos 60 no campo legislativo as reestruturações que acontecem pouco se implicam com a educação infantil, deixando em aberto espaço para que antigas práticas continuem existindo com relação ao amparo e educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos de idade.

Para além de se estudar os projetos e as legislações que se efetivaram com relação à educação infantil, compreender as intensas influências que cercavam a educação brasileira de massa durante a década de 1960, é sobretudo avaliar as circunstâncias sociais e políticas que

compuseram a aprovação da Lei 4024/61 e legislações subseqüentes. A este respeito, destacamos que em abril de 1947 o Ministério da Educação e Saúde, através de seu representante supremo o ministro Clemente Mariani, institui uma comissão, composta por educadores de variadas tendências, com o objetivo de elaborar um projeto que visasse a implantação das bases e diretrizes da educação brasileira.

Seguindo o propósito inicial daquela comissão tem-se a elaboração do projeto de Lei que ensejou a discussão a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em cumprimento ao disposto pela Constituição Federal de 18 de setembro de 1946. Desta forma, no dia 29 de outubro de 1948, o referido projeto foi posto em pauta para consideração das Comissões de Educação e Cultura e de Finanças, sendo que em 8 de dezembro foi remetido para a Comissão Mista de Leis do Senado. (SAVIANI, 1987).

O projeto elaborado foi fruto de uma acalorada discussão político-ideológica, em que se confrontaram forças contrárias e favoráveis à política do Estado Novo de Vargas, evidenciando que, mesmo após o fim da ditadura getulista, suas forças estavam presentes no Congresso Nacional, em que congressistas da UDN travaram discussões nada amistosas com os deputados e senadores da situação (SAVIANI, 1987).

Na seqüência dos fatos, em 1949, o projeto é arquivado, voltando, dois anos depois, a pauta de discussão e passando a tramitar pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, que demora cerca de 6 anos para emitir seu relatório e, finalmente, em 1957, o projeto entra em discussão no plenário da Câmara Federal.

Novamente os deputados da situação e oposição se engalfinham e, depois de uma série de idas e vindas e várias reformulações, o projeto dá entrada no senado em 25 de fevereiro de 1960 para, finalmente, em 1961, após alterações do Senado e vetos presidenciais, tomar a forma exibida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

Com base em Saviani (1987) faremos algumas considerações do ponto de vista político ideológico com relação ao texto final da Lei 4024/61, uma vez que para o nosso trabalho o percurso que seguiu a aprovação da referida base legal, nos oferece subsídios para compreendermos os moldes como se deram as modificações com relação à política pública de educação infantil no transcorrer dos anos 60, bem como nos é produtiva na medida que explicita quais foram interesses internos que possibilitaram o florescimento da atuação dos organismos multilaterais frente à educação pré-escolar brasileira.

Sucintamente, conclui-se que o texto final da Lei 4024/61 significou a conciliação possível, e por que não dizer desejável, entre as forças em questão. Pois, no quadro de uma democracia em que as massas estavam distantes da experiência democrática, e esta se restringia apenas as elites nacionais, ficou aberto espaço para que, de um lado, se posicionasse a elite comprometida com a estratégia do liberalismo, representada pelos partidários da UDN e, do outro, se alinhasse à elite remanescente da era Vargas.

Neste cenário, constata-se que a estratégia daqueles que empunhavam a bandeira liberal era ambígua, pois o liberalismo absoluto, compreendia uma democracia plena, porém esta era vista como uma ameaça pelas elites (fossem elas liberais ou tradicionalistas). Desta forma, compreende-se como os paladinos da UDN, ao mesmo tempo em que, exaltavam as idéias liberais, se prestavam a manobras para convencer as forças armadas a golpear as instituições (SAVIANI, 1987).

Na tramitação do projeto das Diretrizes e Bases, os liberais procederam mais ou menos na linha acima descrita. Assim, exercitaram a crítica (impiedosa e inócua) primeiramente no Parlamento e depois, amplamente, na imprensa. Entretanto, em virtude dos limites apontados da estratégia do liberalismo, acabou-se por acionar o pacto das elites (conciliação pelo alto) através do qual se torna possível preservar os interesses dos grupos privilegiados econômica, social e culturalmente, adiando-se para um futuro indefinido a realização das aspirações das massas populares (SAVIANI, 1987, p.60).

A exceção, ficou para o governo de Juscelino Kubitschek, época em que tivemos considerável calma, uma vez que em nome da industrialização do país foi possível aglutinar,

sobre o mesmo objetivo, forças antagônicas: industriais, classe média, classe operária e movimentos de esquerda, ou seja embora no cenário educacional o momento era de agitação, do ponto de vista político-econômico os fatos se organizavam de maneira diferenciada (SAVIANI, 1987).

Porém, vencida a etapa que unia estas instâncias, as diferenças afloraram, pois o empresariado e camadas médias tinham razões divergentes da classe operária e dos movimentos de esquerda para lutar pela industrialização. O primeiro bloco via o desenvolvimento do parque industrial brasileiro como um fim em si mesmo e conseguido o êxito, lutavam, agora, para ampliar seu poder; por outro lado, o segundo bloco via a industrialização apenas como a primeira etapa de um projeto maior, em que a nacionalização das empresas estrangeiras, o controle das remessas de lucro e as reformas de base (tributária, agrária, financeira e educacional), compunham o núcleo das próximas reivindicações (SAVIANI, 1987).

Em meio a estas questões, a atuação da USAID no campo educacional, através de contratos formais, repletos de metas políticas e econômicas, começou a ser criticada por núcleos da sociedade civil, por instituições educacionais, pelo próprio governo federal e pelo conselho federal de educação, que questionavam as interferências indesejáveis dos organismos externos na educação brasileira, o que levou à interrupção, em 1963, das atividades com a USAID (FONSECA, 1998).

Percebendo que núcleos da sociedade organizada ganhavam força no cenário nacional e ameaçavam o modelo de desenvolvimento, setores militares se articulam e promovem o golpe de 1964, que vem para romper com toda estas pretensões, acomodando o pensamento político-ideológico ao modelo econômico vigente.

O custo destas medidas foi a ruptura política, uma vez que a manutenção dos grupos que estavam no poder, levaria a uma ruptura no plano sócio-econômico, resultando numa

espécie de hegemonia da sociedade política sobre a sociedade civil. Assim, esgotadas as possibilidades de negociação, as universidades brasileiras se tornaram o palco e o alvo das reivindicações reformistas.

Após o golpe militar, a ação dos golpistas é ampla, a liberdade de expressão e a organização da sociedade civil é cerceada, os partidos políticos, os sindicatos e as associações de classes são fechados, ou ficam sobre a tutela de interventores; a imprensa sofre censura e os opositores são presos, torturados, exilados, desaparecidos ou assassinados (ROSEMBERG, 1989).

Com isso as novas propostas políticas ramificaram suas intervenções para todas as políticas sociais, com relação à educação as modificações foram intensas. Entretanto, a reforma universitária realizada em 1968 é a primeira grande intervenção do regime sobre o ensino. Apesar de direcionarmos nossa atenção para a educação infantil, torna-se produtivo compreendermos, minimamente, as mudanças efetuadas no meio universitário.

Reagindo a um “perigoso” núcleo de insatisfação do qual as Universidades viraram reduto após o golpe, o governo militar voltou a firmar acordos através do MEC com a USAID, e começou a impor suas medidas e modificar o ensino superior, a primeira ação foi a promulgação, em 1965, da Lei 4.464/65, com a qual visou disciplinar a representação estudantil. Desta forma os projetos desenvolvidos conjuntamente com a organização norte-americana serviram de base para definir o caminho a ser seguido pela reforma universitária de 1968 e pela educação nacional como um todo.

Como resultado, a luta por uma educação mais igualitária foi perdida e, no cenário nacional, conjuntamente com os órgãos oficiais, organizações como UNESCO, UNICEF, USAID, entre outras, puderam justificar propostas alternativas ou emergenciais, de tal maneira que em nome dos poucos recursos e das dificuldades estruturais, criou-se um

arremedo de política educacional e, principalmente, considerando o nosso trabalho, de educação infantil.

Portanto, a política educacional implantada a partir dos anos 60 não conseguiu alterar o quadro secular das políticas educacionais brasileiras direcionadas a educação da primeira infância, pois a começar pela própria LDB de 1961, o que se viu foram medidas que buscaram satisfazer apenas os propósitos das classes dominantes, sendo que para tanto vários mecanismos foram utilizados: repressão, cooptação, exclusão.

A Doutrina de Segurança Nacional e as reformas sociais

Em resposta às tendências do capitalismo mundial e à ampliação das desigualdades, emergiram por todo mundo uma série de movimentos sociais que ganharam força ao final da década de 1960, principalmente em maio de 1968 na França. Porém, estas reivindicações em prol de medidas mais abrangentes e menos excludentes, tiveram como subproduto a intensificação das ações de controle político-social.

Rosemberg (2001), demonstra que durante os anos 60 e 70, em meio à guerra fria, os governos latino-americanos, na sua maioria, definiram a segurança nacional como garantia contra o expansionismo soviético. Neste cenário, os EUA tiveram atuação expressiva, uma vez que a segurança nacional de cada país latino, significava a segurança nacional e a afirmação da hegemonia norte-americana.

Assim, estavam criadas todas as condições necessárias para a imposição de várias medidas político-ideológicas que faziam parte de um consenso estratégico.

Neste período, as nações latino-americanas (em sua maioria), sofreram golpes militares, que por sua vez instituíram rígidos regimes disciplinares em cada âmbito nacional e que, rapidamente convergiram para a idéia de uma forte Doutrina de Segurança Nacional

(DSN), sendo que coube ao governo militar brasileiro a “galhardia” de se caracterizar como o primeiro regime de segurança nacional implantado na América Latina.

Conforme aponta Rosemberg (2001), a despeito de a DSN ter sua origem em teóricos da eugenia, a política adotada no Brasil não incorporou propostas que buscassem eliminar “raças impuras”, porém foi usada para o controle e dominação de opositores reais ou virtuais, segundo três preceitos básicos: o potencial geopolítico do Brasil; uma teoria de guerra e conspiração, incluindo as insubordinações internas e; um modelo de desenvolvimento dependente, que apresentava características que iam de Keynes ao capitalismo de Estado.

A Doutrina de Segurança Nacional posta em prática no Brasil postulava a integração do território nacional; o desenvolvimento do país; e almejava uma nação de interesses homogêneos, sem conflitos ou anseios divergentes. Na prática as desigualdades sociais e a miséria de boa parte da população, significavam uma ameaça a segurança nacional, uma vez que, estava aberto o flanco para que as propostas “comunistas” ganhassem força nas camadas sociais menos favorecidas e assim se insurgissem contra o governo instituído.

Portanto, agindo sobre esta situação as políticas de assistência - entre elas a educação infantil - compuseram estratégias de combate preventivo contra o expansionismo do comunismo internacional. Além disso, em repulsa e como prevenção ao comunismo, a DSN articulou ações que revelaram abuso de poder, prisões arbitrárias, torturas e cerceamento de liberdade de expressão.

Com relação aos projetos político-sociais que buscavam garantir “segurança e desenvolvimento” (lema dos governos militares) - equacionando as diferenças e visando incluir no projeto nacional as populações residentes nos bolsões de miséria - estes estavam muito próximos das políticas pensadas e postas em prática pela política de Desenvolvimento de Comunidade (DC).

Como definição, em 1956, a ONU estabelecia que o DC buscava promover a união de esforços entre ações governamentais e comunidade, com o propósito de modificar as condições sociais, políticas e econômicas, estas iniciativas eram respaldadas no entendimento de que as populações empobrecidas se configuravam como ambiente favorável ao comunismo soviético. Tal compreensão orientou a ação do DC em vários países do globo, desde o final da segunda guerra, entre eles o Brasil, em que esta concepção ganhou ainda mais força durante o período militar iniciado em 1964.

A DSN brasileira e as políticas sociais implantadas sobre sua influência, a exemplo do DC tinham uma visão polarizada do mundo (democracia ocidental cristã *versus* comunismo oriental). Porém para além destas similaridades, tanto DSN quanto DC enfatizavam uma sociedade regida por equilíbrio e harmonia.

Destacamos que esta conjunção de idéias, bem como as concepções de Estado e sociedade subjacentes a esses projetos, permearam de forma bastante ampla as políticas sociais que foram organizadas no país a partir de meados da década de 60 e até o fim do governo militar. Portanto, a estratégia da participação da comunidade nos projetos, serviu para dirimir “as tensões, os conflitos, as contradições e particularidades que marcam cada história nacional (ROSEMBERG, 2001, p. 141)”.

Enfim, pelo que vimos até o momento, é possível afirmar que o projeto militar e as influências internacionais impuseram os moldes pelos quais se deu a ampliação da política de atendimento ao pré-escolar durante a década de 60 e principalmente 70 no Brasil.

Em contraponto, os movimentos de contestação social, surgidos ao final da década de 60 nos EUA e na Europa, inspiraram, no Brasil, o surgimento de núcleos de insatisfação que, mesmo sobre rígida ditadura militar, durante a década de 1970, ganharam gradativamente espaço e passaram a reivindicar mudanças com relação às políticas sociais. Dentre estas

exigências a educação infantil, a título de exemplo, figurava como bandeira dos vários movimentos femininos, muitas vezes aglutinados como movimentos feministas.

O final da década de 1960 e as políticas públicas sociais.

Pensar o ocidente e suas políticas públicas sociais, dentre as quais destacamos a educação infantil, a partir da década de 1960 nos leva a fazer alusão aos movimentos sociais que ganharam força ao final daquela década, sendo assim, destacamos que os anos 60 marcaram a época dos “Beatles, da bossa nova, dos grandes festivais, do Sputnik, da viagem à Lua, de Che Guevara, de Mao, da pílula anticoncepcional e do sexo livre sem Aids (LINDGREN ALVES, 2002)”.

Mas o período abrange, de mesmo modo, a guerra fria, a guerra do Vietnã, a desobediência civil, a rebelião dos jovens e a primavera de Praga. Por sua vez, em partes periféricas (o Brasil, entre elas), tivemos golpes militares, passeatas, repressão, idealismo utópico e ditaduras sombrias.

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), a década de 60 aponta para a descolonização, pois, nela se deu a independência do maior número de Estados afro-asiáticos e se estabeleceu o conceito de um terceiro mundo capaz de produzir progresso, ganhando foros de possibilidade uma nova ordem econômica internacional — sepultada antes de nascer. Apesar de tudo, a época trouxe um otimismo, embalado por esperanças emancipatórias, com crença num futuro solidário, diferente da época presente (LINDGREN ALVES, 2002).

Portanto, em 1968 eclodiram movimentos contestadores em uma dezena de lugares pelo mundo: França, Alemanha, Estados Unidos, Brasil, México, dentre outros. Com formas, objetivos, alcance e organização variados, porém em comum tínhamos a juventude estudantil à frente destes movimentos. Esta congruência não aplaina as profundas diferenças entre os

processos nacionais, pois, enquanto no Brasil expressava-se a revolta contra o regime autoritário, na França, as rebeliões atingiam todas as formas de autoridade.

O termo contracultura serviu para definir este conjunto de movimentos da juventude contestadora que marcaram o final dos anos 60: o movimento hippie, a música rock, a movimentação nas universidades, as drogas e assim por diante. Por outro lado, o mesmo termo significou algo mais abrangente e expôs um modo de contestação profundamente radical e estranho às forças tradicionais de oposição, bem como a ordem dominante.

Esta ruptura ideológica teve força para modificar o modo de vida ocidental, seja na esfera social, com a gênese do movimento pelos direitos civis; como na área política, com os infintos protestos desencadeados contra beligerância norte-americana, donde destacamos o movimento estudantil francês de 1968 e a mobilização ocorrida na primavera de Praga, sucedida na Tchecoslováquia no mesmo ano, o que, em decorrência destes aspectos, torna difícil negar que a contracultura seja a última — ao menos até agora — grande utopia radical de transformação social que se originou no ocidente.

Para ilustrarmos a densidade destes acontecimentos citamos o caso francês, pois no ápice dos conflitos a cidade de Paris, as ruas estavam inundadas por estudantes que enfrentavam a polícia, sendo que este fato significou a maior revolta popular francesa, desde os tempos revolução e da Comuna francesa (VENTURA, 1988).

Mas apesar dos ideais que defendia, os revoltosos foram sucumbidos pela maioria silenciosa que temia a revolução. Pois, por mais que se alardeassem o contrário, o francês é um dos povos mais aburguesados do mundo - para desespero de seus porta-vozes literários e filosóficos e a perspectiva de uma república anárquico-vermelha começou a deixá-lo em pânico (GOMES, 1968).

Saindo da realidade francesa somos levados a compreender como a densidade da década de 1960 marcou o cenário nos Estados Unidos da América do Norte. Naquela nação a

reação contra a guerra do Vietnã e contra a discriminação racial, conduziu a contestações anti-sistêmicas de outro cunho: a recusa ao alistamento militar; as mobilizações em prol dos direitos civis, com destaque ao movimento negro; a recusa da competição desenfreada, expressa através da contracultura, das drogas, das utopias imediatas.

Portanto, os acontecimentos em Paris e nos EUA fizeram parte de um movimento maior de contestação que ocorre em vários países do ocidente. Jovens e trabalhadores protestam contra a situação do pós-guerra, as guerras e as ocupações imperialistas. No Brasil ocorreram manifestações estudantis contra o regime militar de 1964, e a reforma universitária proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1967, a qual adota o modelo norte-americano de educação.

Desta forma, nas situações específicas de cada país, havia uma marca igualitária e libertária, que colocava em xeque as autoridades instituídas. A amplitude da crítica de 1968 não pode se resumir aos jargões políticos, pois está posta uma profunda desconfiança frente ao estabelecimento de qualquer autoridade única.

Entre os acontecimentos de maior influência local e internacional a década de 60 testemunhou o êxito do movimento negro norte-americano pelos direitos civis, assim como o encerramento de sua mobilização nacional unitária e unificadora. Testemunhou, da mesma forma, o fortalecimento do movimento de mulheres como força social autônoma, assinalando o início da revolução que causou. Ambos os movimentos e suas transformações tiveram e têm ainda reflexos bastante profundos no cenário brasileiro (LINDGREN ALVES, 2002).

Em síntese, as conquistas gradativas, que representam, no conjunto, profunda ruptura com uma tradição histórica, asseguram plenamente ao movimento de mulheres, nascido na década de 60, um caráter revolucionário, não sendo exagerado afirmar ser ele, a única revolução que deu certo no século XX — apesar de inacabada (LINDGREN ALVES, 2002).

Enfim toda estas circunstâncias vivenciadas na década de 1960, em destaque para o mês de maio de 1968, a despeito das críticas que sofrem com relação ao refluxo de muitas das aspirações daquele movimento nas décadas que se seguiram (como se fosse a morte da última utopia), nos legaram muitos aspectos que fizeram parte das realidades sociais nacionais no ocidente e significaram instrumento de luta e reivindicação em prol de políticas públicas sociais mais abrangentes e menos segregacionistas, das quais destacamos a influência destas condições sobre a infância e, mais especificamente, sobre a educação infantil brasileira.

A educação infantil, a legislação e a década de 1970.

No início da década de 1970, mais especificamente em 11 de agosto de 1971, tivemos a aprovação da Lei nº 5.692, que tinha por objetivo instituir as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, constituindo-se numa complementação e modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira aprovada no ano de 1961 (lei 4024).

Na prática, esta legislação significou importantes mudanças na LDB em vigor, assim, em consonância com os ideais políticos perpetrados pelo regime militar, a educação nacional sofreu os ajustes finais para ficar em sincronia com as propostas governistas. Não por acaso, o ensino superior ficou excluído desta alteração de 1971, isto porque, ele já havia sido adequado às intenções da ditadura militar através da aprovação da Lei 5.540 em 1968.

No âmbito destas modificações, a educação infantil, ficou presumida dentro das delimitações direcionadas ao ensino de 1º grau, sendo que o ensino das crianças menores de 7 anos de idade, ficou negligenciado em decorrência da necessidade premente de expansão do ensino fundamental (para utilizar uma definição bem atual).

Em conjunto, as leis 5.540/68 e 5.692/71, representaram a reorganização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 e, ainda que juridicamente não seja correto dizer, as referidas leis, efetivamente, figuraram como uma nova LDB.

No que se refere à educação das crianças menores de 7 anos de idade, a Lei 5.692/71 revogou os artigos 23 e 24 da Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Entretanto, a nova legislação, a exemplo de sua precedente, pouco se comprometeu com a educação infantil, sendo que apenas no capítulo II (Do ensino de 1º grau), fixou a seguinte menção:

Art 19 – para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º - As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância, e instituições equivalentes.

Não por acaso, o lapso da legislação em definir um posicionamento categórico com relação à educação pré-escolar, significou a intensificação de uma política excludente e discriminatória, sendo que o projeto emergencial, posto em prática pelo extinto Departamento Nacional da Criança, em fins da década anterior, acabou por perenizar-se e ganhar *status* de política de educação infantil.

Kuhlmann Jr (2000a), é bastante preciso ao comentar a respeito da menção que a Lei 5.692/71 faz com relação à educação infantil:

O verbo “velar” porta muita significações: da origem latina, *velare*, tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelar-se, livrar-se, da origem latina *vigilare*, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar. Neste último caso, a palavra vem da idéia de vigiar, de velas acesas, que por sua vez lembram os últimos momentos junto ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante, como parece ter ficado o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil em termo do sistema educacional (KUHLMANN JR., op. cit, p. 490).

Ao comentar o assunto, Saviani (1987), relata que a Lei 5.692/71, foi fruto das idéias defendidas pelo grupo de trabalho do Ministério da Educação e Cultura, as quais, iam ao encontro da intenção governista e preenchiam os requisitos estabelecidos pelas organizações internacionais. Este grupo de trabalho foi instituído pelo presidente Emílio Garrastazu Médici,

através do decreto 66.600 de 20 de maio de 1970 e tinha por objetivo estudar, planejar e propor alterações que expandissem e atualizassem o ensino fundamental e médio.

A este respeito podemos mencionar que o referido decreto, como de praxe, fixou vários prazos de tramitação e, contrariamente ao que ocorrera com a Lei 4024/61, a tramitação desta legislação se deu dentro dos prazos, sendo que o projeto inicial foi mantido, praticamente o mesmo, desde sua criação, até sua sanção.

Segundo Saviani (1987), os princípios que orientaram a elaboração do texto da Lei 5692/71, mantiveram perfeita sintonia com a estratégia do autoritarismo, ou seja, o Legislativo acabou submetido aos interesses do Executivo consolidando a democracia “capenga” do regime militar.

E não deixa de ser admirável a fidelidade com que o Congresso buscou atender a essa orientação. Aperfeiçoando o texto (a letra), os congressistas preservaram o espírito do projeto original oriundo do poder executivo (SAVIANI, 1987, p. 131).

Desta maneira, a legislação educacional aprovada no período, significou para a educação infantil, a consolidação das práticas que vinham se enraizando no país desde os anos 60 e que por sua vez eram reflexo de longos anos de descaso com relação ao ensino das crianças menores de 7 anos de idade.

Infelizmente, a perspectiva de uma educação infantil abrangente e de qualidade passou a ser considerada como um projeto elitista, uma vez que a falta de recursos impôs programas emergenciais, projetos que por sua vez se enraízam no sistema educacional como se fossem políticas públicas de médio e longo prazo.

Esta forma de gestão, reafirma as desigualdades sociais e estabelece um vale intransponível para educação infantil, de forma que se chegou a defender, absurdamente, que as crianças menos favorecidas não precisam de tudo aquilo que está disponibilizado na educação dos mais abastados (KUHLMANN Jr., 2000a).

Assim, como consequência da articulação perversa entre as questões nacionais (representadas pelo DSN), a política de desenvolvimento da comunidade (proposta pela ONU no Pós-Guerra), a influência das organizações internacionais (UNESCO, UNICEF, USAID, entre outras) e a guerra fria, tivemos a implantação de uma política rígida que teve por objetivo aplainar as diferenças e extirpar as tensões e conflitos.

Kramer (1992) e Kuhlmann Jr. (2000a), ao analisarem estes aspectos, apontam que a referida legislação aprovada em 1971, defende o comprometimento das empresas, principalmente daquelas que possuam funcionárias com filhos menores de 7 anos, com a organização e manutenção de escolas de educação infantil, ainda que para tanto venham a trabalhar em cooperação com o poder público.

Com efeito, a legislação de 1971 atualiza a proposta implantada pela legislação paulista na década de 1920, a qual havia sido reafirmada na legislação trabalhista de 1943 (Consolidação das Leis Trabalhistas — CLT), e acabou por se caracterizar como a maior referência legal com relação à educação infantil, até a década de 1980 no Brasil.

Rosemberg (1989), ao abordar este aspecto salienta que a obrigação contida na CLT com relação à educação infantil é restrita às empresas privadas e abrange somente os filhos das operárias durante os primeiros 6 meses de vida.

Na verdade, o direito às creches no país, de acordo com a lei trabalhista, protege apenas a amamentação do bebê, não tendo qualquer conotação de uma instituição voltada à educação da criança pequena [...] E o mais grave é que, até aproximadamente metade da década de 70, essa legislação, além de não ser respeitada pelo empresariado...era pouco conhecida entre as trabalhadoras e seu cumprimento, ou aplicação, não constituía reivindicação sindical (ROSEMBERG, 1989, p. 94).

O que se pode depreender é que enquanto o empresariado encontrava-se de alguma forma comprometido com a educação infantil, o Estado, por sua vez, manteve-se praticamente, para não dizer totalmente, desobrigado e descomprometido com essa modalidade de ensino, ao menos no que se refere à legislação brasileira até 1988.

Para além das questões legislativas ora apontadas o financiamento da educação infantil sempre revelou problemas crônicos, a este respeito, Kuhlmann Jr. (2000a), ressalta que no início de 1970, houve uma redução acentuada com relação à destinação de recursos federais para a educação brasileira, isto considerando todos os níveis de ensino. Assim, em comparação com o ano de 1968 — em que foram destinados, para educação, 11,8% do total arrecadado pela União com impostos — no ano de 1974 apenas 5,2% do total de impostos arrecadados pela União, foram destinados à educação brasileira. Nos anos seguintes, houve uma leve recuperação neste índice, elevando este patamar de investimento em educação, para cerca de 7% da arrecadação federal com impostos.

Por sua vez Kramer (1992), aponta que entre 1968 e 1974 aumentaram percentualmente as matrículas na rede privada em detrimento das vagas oferecidas na rede pública e que, ao final do período analisado apenas 3,51% da população em idade pré-escolar era atendida na rede pública e privada, sendo que a oferta em centros urbanos era infinitamente maior do que a do meio rural, e nada indicava a possibilidade de um equilíbrio nesta estatística. Além disso, no mesmo período houve redução da participação das redes estaduais neste nível de educação, sendo que apenas as instâncias municipais aumentaram sua oferta de vagas.

Ainda que em relação à educação infantil as estatísticas sejam pouco confiáveis, podemos recorrer ao censo demográfico de 1970, para realizarmos algumas inferências. No referido documento, ficam claros três aspectos que influem diretamente sobre a saúde das crianças e sua educação: primeiro, a intensa concentração de renda; segundo, que é decorrente do primeiro, grande parte da população com renda familiar baixa; e terceiro, atendimento precário à infância brasileira, fatores estes que, combinados, resultam em índices de mortalidade infantil alarmantes para as regiões nordeste, centro-oeste e norte e menores para as regiões sul e sudeste, porém nada próximos de números aceitáveis (KRAMER, 1992).

Este cenário abre espaço para a intensificação do trabalho suplementar oferecido pelas organizações internacionais, assim, a Organização Mundial de Educação Pré-escolar – OMEP, ampliou sua atuação no país, expandindo antigos projetos e firmando novos convênios, tanto com instâncias do governo Federal, quanto com a sociedade civil.

No que se refere à atuação da OMEP, observamos que o atendimento oferecido pelos Centros de Atendimento ao Pré-escolar - CAPEs, não seguem uma linha de ação homogênea, vigorando, portanto, uma orientação descentralizada, tanto em relação à infraestrutura como no que diz respeito à orientação pedagógica (KRAMER, 1992).

O caráter das iniciativas de educação infantil dos anos 70, apresenta contornos mais claros quando ao analisarmos os programas implantados no período, percebemos a importância central atribuída a alimentação. Neste sentido, temos a criação, em 1972, do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), em mesma época, por iniciativa do MEC, criou-se a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), que objetivava oferecer assistência nutricional a todos os alunos de 1º e 2º graus.

A existência de políticas suplementares, como estas, reforça a idéia de que, repetidas vezes em nossa história, as desigualdades sociais e a concentração de renda são tão intensas, que produzem uma massa permanente de cidadãos à margem das políticas públicas essenciais, como saúde, educação, saneamento e, outras, que estas acabam por virar utopia frente a necessidades mais básicas, como a fome.

Em 1974, o MEC cria o Serviço de Educação Pré-escolar (SEPRE), de forma que, a partir de meados da década de 1970, as propostas de instituições de baixo custo para suprir a demanda da educação infantil ganham novo impulso e, neste período, inicia-se uma grande expansão dos estabelecimentos pré-escolares (KUHLMANN Jr., 2000a).

Em 1975, Geisel, então presidente da república, chama atenção para a importância dos primeiros anos de vida e alerta o setor educacional para que atendessem os pré-escolares,

reforçando esta postura o ministro da educação, Ney Aminthas de Barros Braga, toma as medidas necessárias para ampliar os debates sobre o assunto e implementar novas ações de educação pré-escolar.

Dado o apreço, ainda no ano de 1975, foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar — CODEPRE depois COEPRE, que, valendo-se do auxílio de outras agências, buscou realizar um diagnóstico sobre a educação infantil brasileira (KRAMER, 1992).

O resultado desta mobilização foi o diagnóstico preliminar da situação da pré-escola e, com base nos dados, foram desenvolvidos alguns seminários que objetivaram criar um programa de educação pré-escolar para o país. Como estratégia de trabalho, optou-se por iniciar um projeto de organização administrativa dos variados sistemas de ensino, planejamento e execução da educação pré-escolar.

Com essa concepção foi então realizado o I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar dos Sistemas de Ensino (16-20 jun. 1975) a fim de: (a) colher informações e perspectivas sobre Programas de educação para crianças menores de sete anos; (b) envolver, no Programa Nacional, técnicos de diversos sistemas de ensino; (c) treinar e atualizar os participantes em aspectos de planejamento e de educação escolar (KRAMER, 1992, p. 85).

Assim, com base nas informações coletadas e tendo como referência os encontros nacionais de Coordenadores de Educação Pré-escolar, buscou-se estabelecer as diretrizes básicas que regeriam o planejamento e a implantação de programas de educação infantil em cada um dos estados da nação. Porém, os estados brasileiros apresentavam grande disparidade com relação as suas respectivas condições políticas, sociais e econômicas, o que corroborou negativamente com as pretensões federais.

Assim, a despeito de existirem diretrizes federais com relação à educação dos menores de 7 anos de idade, não se pode reconhecer nesta estrutura uma legislação específica para esta modalidade de ensino. Mas, é indubitável a influência política, direcionamentos expressos em

vários documentos elaborados a partir dos referidos encontros, seminários e das interpretações do artigo 19 da Constituição Federal (KRAMER, 1992).

Portanto, a ausência de legislação não significou ausência de condução política, mas revelou uma política para educação infantil omissa e estagnada, repleta de direcionamentos e recomendações, mas inoperante com relação a medidas concretas de alcance abrangente. Assim, como em outros momentos de nossa história, o que se revela é a discrepância entre as recomendações oficiais e a alocação de recursos para a efetivação dos programas tidos como necessários (KRAMER, 1992; KUHLMANN Jr., 1998).

Enfim, no que se refere aos recursos, o ensino pré-escolar ficava na dependência das verbas que eram destinadas ao 1º grau, como estes recursos eram insuficientes, inclusive para atender à demanda do ensino fundamental, não se tinha qualquer perspectiva de melhoria no atendimento e expansão da política pública de educação infantil (KRAMER, 1992).

A Psicologia e a educação infantil, atualizando velhos erros.

Ao estudar a educação infantil brasileira, notamos que os Programas educacionais implementados desde o pós-guerra até a década de 1980, seguiram a risca a concepção de infância que dominou a ciência ocidental no período, assim, os preceitos forjados na realidade norte-americana e européia (centros em que emanavam as produções científicas que tiveram maior peso com relação à infância brasileira), foram transpostos para a realidade nacional e tiveram influência decisiva sobre nossas políticas de educação infantil.

A este respeito ao analisarmos a documentação oficial da década de 1970, com relação à educação das crianças menores de 7 anos de idade, constatamos a presença de propostas educacionais baseadas em programas de educação compensatória, proposta educativa implantada nos países centrais no período do pós-guerra, a qual foi reformulada ou abandonada nas nações ricas (CAMPOS, 1989b; KRAMER, 1992; ROSEMBERG, 2002a).

Em síntese, a despeito da crítica que sofreram nos países desenvolvidos e de todos os realinhamentos pelos quais passaram os programas de educação compensatória implantados naqueles países, o Brasil, ignorando esta discussão, transpôs à realidade nacional, os programas considerados inapropriados e preconceituosos nas nações centrais.

Neste cenário, a influência preponderante dos escritos da psicologia e pedagogia norte-americana, fez com fossem reeditadas no país a idéia da carência ou privação cultural. Assim, a psicologia brasileira e, por extensão, boa parte de nossos educadores e gestores em educação, tomaram como referência — para definir a condição de carência cultural das populações mais pobres — o modelo de escola criado segundo os anseios de uma cultura dominante (PATTO, 1991).

A este respeito Kramer (1992), destaca que a Indicação nº 45 do Conselho Federal de Educação, de 04/06/1974, a qual se remete ao artigo 19 da lei 5.692, e a Educação Pré-Escolar, da Conselheira Eurides Brito Silva, bem como o Parecer 2.018, do Conselho Federal de Educação, que aprova, em 05/07/1974, a Indicação nº 45 e acrescenta recomendações, trataram a infância pobre como culturalmente defasada, e sugeriram que as ações do ensino infantil serviriam para equacionar estas carências.

Conforme aponta Kramer (1992), a opção pela educação compensatória é evidente e a justificativa para tal decisão encontra-se no relatório da XIII reunião conjunta dos Conselheiros de Educação, realizada em 1976. No referido relatório há inúmeras citações de estudos norte-americanos que apontam para a adoção da educação compensatória como algo benéfico para suprir os problemas relacionados à carência cultural.

Neste cenário de desilusão, a pré-escola — ao menos o último ano do ensino pré-escolar — apareceu como a fórmula mágica para garantir o sucesso da tese liberal e satisfazer os anseios de educadores que viam na educação a possibilidade da concretização das reformas sociais democráticas. “A palavra de ordem é a seguinte: ampliemos o ensino obrigatório de

modo a incluir pelo menos um ano a mais de escolarização pré-primária e todos os males da escola primária estarão resolvidos (PATTO, 1991, p. 216)”.

Em observação a estas características, conclui-se que a educação pré-escolar serviria como uma instância preparatória para que as crianças pobres pudessem superar sua deficiência cultural e assim ingressarem na educação formal em igualdade de condições com os mais abastados. Tais aspectos caracterizam as crianças pobres como portadoras de uma cultura indesejável e nefasta, que deve ser subjugada e desconsiderada, além de efetivamente não questionar os determinantes sócio-econômicos que estão presentes em uma sociedade dividida em classes, em que a camada mais pobre da população serve como reserva de mão de obra barata, e, portanto, garantia de exploração.

Na defesa destes projetos muitas situações foram evocadas para justificar sua implantação. Os responsáveis pela educação nacional frisavam que para se garantir a igualdade de oportunidades na educação brasileira eliminando, por extensão, a reprovação maciça, o caminho mais produtivo e sensato seria compensar a falta de prontidão dos alunos.

Assim, a tese central, a partir da qual se delineou a política de educação compensatória implantada no Brasil, apoiava-se na crença preconceituosa de que, em decorrência de viverem em ambientes que não possibilitam o aprendizado de padrões culturais desejáveis para um bom desempenho na escola e na sociedade em geral, as crianças provenientes das classes pobres se tornavam deficientes culturais e, por isso, deveriam ser assessoradas, de alguma forma, para então adquirirem os requisitos necessários (PATTO, 1991).

Na caracterização da deficiência cultural, o diagnóstico da condição deficitária era afirmado através de estudos que buscavam identificar a ausência de comportamentos, habilidades e atitudes, bem como, estilo lingüístico, cognição, motivação, percepção, rendimento e aspirações, próprios das classes abastadas (PATTO, 1991).

Uma das características destes estudos é que eles são em sua maioria valorativos e comparativos; o nível de rendimento, os padrões de interação,

os valores, as atitudes e as expectativas de um grupo ou classe social – a dominante – são tomados como norma, contra a qual são comparados os resultados obtidos pelos indivíduos pertencentes aos grupos ou classes sociais dominados. As conclusões a que chegam, em todas as áreas mencionadas, praticamente convergem para uma única afirmação: o pobre e sua cultura apresentam características mais negativas do que os integrantes da cultura dominante; daí para a conclusão de que são deficientes ou privados de cultura resta apenas um passo, dado por muitos (PATTO, 1991, p. 211).

Com base neste ideário, o poder público, buscava implementar uma ação que visasse minimizar o déficit ocasionado em decorrência da privação cultural, programas que poderiam ser divididos em *preventivos* ou *remediativos*, mas que tinham em comum o propósito de atuar sobre os efeitos nefastos do ambiente familiar e adjacências.

As políticas de educação infantil, pensadas a partir da década de 1970, apoiadas nos referenciais da carência cultural, apenas nos afastou da infância brasileira, pois, por meio de afirmações e parâmetros preconceituosos, deixamos de ver o que ela nos trazia, uma vez que suas habilidades são inquestionáveis, pois a despeito de tanta opressão, sobrevive em uma sociedade que lhe é bastante adversa e chamá-la de carente cultural é dizer-lhe para jogar tudo fora, esquecer sua vida, ao entrar na escola.

Ficam expostos nesta forma de ação rígidos padrões de normalidade e anormalidade. Fatores que por sua vez, serviram de referência às políticas públicas de educação e guiaram a implantação de projetos educacionais brasileiros. Portanto, desconsiderando a criança enquanto sujeito da ação educativa, os referenciais psicológicos e pedagógicos — provenientes principalmente da psicologia do desenvolvimento e da medicina — insistiram em caracterizar as crianças como imaturas, dependentes e incompletas, principalmente as menos favorecidas (KRAMER, 1996; MOSS, 2002).

Como forma de trabalharmos estas questões complexas que faziam parte do cenário educativo brasileiro na década de 1970, escolhemos como ação representativa o programa desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), uma vez que esta se configurou

como o maior e mais abrangente programa brasileiro de amparo às crianças com idade entre 0 e 6 anos naquele período.

Segundo Kramer (1992), as unidades Casulo, objetivavam evitar que os atendidos se envolvessem com a criminalidade. Sendo que os estabelecimentos disponibilizavam cuidados com higiene, serviços médicos, odontológicos, ou seja, a criança era atendida em aspectos relacionados ao seu desenvolvimento biológico, psicológico e social.

Assim, a adoção do projeto Casulo, estava em consonância com a política do DSN, uma vez que, inaugurava um novo discurso de prevenção junto aos bolsões de ressentimento e propiciava a entrada do governo federal nas questões locais, sem para tanto ter que passar pelo nível estadual.

Para entendermos a expansão abrupta do programa, basta compreendermos que ao atuar junto às populações menos favorecidas, o projeto Casulo, cumpria a função de funcionar como o braço do governo militar nas comunidades carentes, de forma que o atendimento oferecido servia de mecanismo de prevenção a qualquer insurgência, uma vez que no período em pauta previdência e assistência social significavam fatores indispensáveis para a preservação da paz social (ROSEMBERG, 2001).

Por outro lado, ao enraizar suas ações em vários municípios do território nacional às Unidades-Casulo possibilitaram um maior alcance das diretrizes defendidas pelo Departamento de Segurança Nacional, ao mesmo tempo em que significariam a real possibilidade dos preceitos contidos no projeto de integração nacional efusivamente defendido pelos governos militares. Para além destas “funções”, as Unidades-Casulo serviam como veículo de propaganda do regime autoritário (ROSEMBERG, 2001).

Aparte todos esses benefícios, o orçamento destinado à implantação do projeto era mínimo, o que colaborava para sua expansão. Atrelada a estas circunstâncias a participação e

comprometimento da comunidade com a Unidade-Casulo, além de reduzir gastos propiciava o desejado engajamento entre população e órgãos do governo em prol de um objetivo único.

Assim, dois anos após sua implantação ocorrida em 1976, o programa atendia cerca de 150 mil crianças. Segundo Kramer (1992), o projeto não tinha um padrão de funcionamento único para as unidades, sendo que, cada unidade estabelecia sua proposta de trabalho, em que para tanto observava as necessidades do local, bem como as condições de atendimento que podia disponibilizar, ou seja, fazia-se o que podia.

Sendo que o processo de instalação de uma Unidade-Casulo era bastante diversificado, em que a solicitação poderia partir do Estado, prefeituras ou de obras sociais particulares, mas, uma vez firmado o convênio, a LBA fornecia alimentação, material didático e de consumo, material de construção e os registros, ficando o pagamento do pessoal por conta da conveniada. Em muitas ocasiões o pessoal que trabalhava prestava serviço voluntário (KRAMER, 1992).

Para se ter uma idéia da vertiginosa expansão do programa, quatro anos depois de sua fundação o projeto atendia cerca de um milhão de crianças em todo o território nacional a um custo de 16 dólares por criança, o que para a época significa $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. “O projeto expandiu-se à custa de uma estratégia bem brasileira: ampliar o número de crianças atendidas e reduzir o custeio federal (ROSEMBERG, 2001, p. 154)”.

Consideramos que o projeto Casulo¹¹ exemplifica bem as possibilidades que a conjuntura propiciou para a implantação de um programa de amparo e educação à criança com idade entre 0 e 6 anos.

A influência dos movimentos sociais de fins dos anos de 1970

¹¹ A respeito do projeto Casulo, Kramer (1992) e Rosemberg (2002), fazem uma explanação mais minuciosa da forma de instalação e atendimento oferecido.

Entre o final da década de 1960 e início da década de 70, vemos ganhar força em meio aos gestores das nações desenvolvidas do ocidente, projetos educacionais que tinham por objetivo ampliar o atendimento pré-escolar.

Na ocasião, não temos apenas um movimento à ampliação das antigas instituições públicas de educação infantil, para além desta expansão tomou parte da reivindicação de pais e técnicos o desejo de entendimento dos estabelecimentos, analisando-os do ponto de vista psicológico, social, econômico e político (ROSEMBERG, 1989).

Por exemplo, na França, após os movimentos de 1968 e por pressão dos pais e técnicos, as creches públicas passaram por uma revisão de sua orientação higienista e medicalizada, procurando uma interação mais intensa com a família. Na Itália, o significado dessa instituição é revisto, sendo reivindicada, no contexto das sociedades urbanas, como um local alternativo para a socialização de crianças pequenas (ROSEMBERG, op. cit., p.92-93).

Porém, mesmo após estas reestruturações, os países desenvolvidos não conseguiram romper, com a vinculação entre educação infantil e programas de promoção social, bem como não desvincularam os serviços oferecidos pela pré-escola da perspectiva de trabalho materno.

Conjuntamente com esses resquícios das concepções anteriores, a crise econômica dos anos 70 — ao propiciar a retração do mercado de trabalho e o aumento do desemprego, principalmente entre as mulheres — contribuiu para que muitos países desenvolvidos, reduzissem os recursos dos programas e refreassem a expansão das escolas infantis.

Com relação à situação brasileira o ciclo de expansão das unidades de educação pré-escolar, teve início com alguns anos defasagem se comparado com os países centrais, pois somente a partir de meados da década de 1970 é que será iniciado na nação processo similar ao ocorrido na Europa e EUA.

Diferentemente dos países ricos, no Brasil, as questões políticas e as debilidades econômicas se impuseram, e o argumento a respeito da privação cultural reinou absoluto sobre as instituições pré-escolares brasileiras.

Porém, a despeito de todo arbítrio autoritário vigente no período em pauta, emergiram no país, principalmente nas grandes cidades, manifestações organizadas pela sociedade civil, protestos os quais tinham como pólo aglutinador às questões e demandas vivenciadas nos locais de moradia e trabalho.

No que se refere a estas mobilizações, salientamos que no Brasil e em outros países ocidentais, as mulheres passaram a participar intensamente dos movimentos sociais, fossem eles em prol da educação infantil ou não, no caso brasileiro os clubes de mães (vinculados ou não a igreja católica) e a participação feminina em associações diversas (como por exemplo, sociedades de amigos de bairro) ganhou força no início da década de 1970.

A partir de 1975, com a decretação pela ONU do Ano Internacional da Mulher, vão surgindo, também no país, núcleos de organizações feministas, cujas participantes provêm principalmente dos estratos médios da população. Esses grupos divergiam entre si na maneira pela qual priorizavam as palavras de ordem feministas, isto é, as reivindicações relativas às discriminações de gênero (ROSEMBERG, 1989).

A título de esclarecimento, incluímos os movimentos feministas dentro do conceito de movimento de mulheres, uma vez que esta definição engloba por assim dizer todos os movimentos que articulam interesses femininos, obviamente, a proposta do movimento feminista era lutar pela emancipação feminina e contrariamente às tendências das sociedades machistas (ROSEMBERG, 1989).

Salientamos que o movimento de mulheres — fosse ele movimento feminista ou empunhasse qualquer outra bandeira — tinha como reivindicação comum, a ampliação do atendimento público com relação às crianças menores de 7 anos de idade.

Na esteira dos acontecimentos os movimentos em prol dos estabelecimentos de educação infantil que emergiram na cidade de São Paulo ganharam força expressiva e serviram como referência para reivindicações de outras localidades. Para se ter uma idéia em 1975, os professores, alunos e funcionários da Universidade de São Paulo (USP), organizaram nas dependências do campus uma manifestação pública, como fato marcante a referida

marcha, além de ter caráter público, reúne a um só tempo homens e mulheres e deflagra uma luta vinculada ao local de trabalho em prol da educação infantil (ROSEMBERG, 1989).

Avolumando o movimento, é veiculado pela imprensa paulistana, em mesma época, que mulheres provenientes das classes trabalhadoras e residentes em bairros periféricos da capital paulista, se organizaram e realizaram um movimento em frente à prefeitura daquela cidade reivindicando a ampliação do atendimento pré-escolar (ROSEMBERG, 1989).

Seguindo este processo de expansão eclodem em vários lugares grupos organizados que em comum empunham a bandeira dos estabelecimentos de educação infantil. Estas manifestações articulavam em torno do mesmo objetivo, funcionários de empresas públicas e privadas, associações de bairro, movimentos femininos diversos, organizações de trabalhadores, entre outros sujeitos.

Assim, de acordo com as especificidades de cada grupo envolvido com a questão pré-escolar, os sujeitos, muitas vezes, se articulavam e formavam comissões que tinham por objetivo elaborar projetos e avaliar custos de implantação, para a partir destes estudos sugerir a criação de estabelecimentos de amparo e educação para as crianças menores de 7 anos. Enfim, em decorrência destas articulações e reivindicações, os estabelecimentos de educação pré-escolar puderam ser implantados em locais de trabalho e em comunidades carentes.

São os grupos organizados de moradores de um bairro principalmente mulheres, que se mobilizam, se organizam e constroem creches em sistema de mutirão, forma de receberem auxílio financeiro da Prefeitura; ou, ainda, os grupos de mulheres das classes trabalhadoras, que se colocam em ônibus, de seus bairros distantes, para manifestarem sua necessidade de creche aos secretários municipais a ao próprio prefeito (ROSEMBERG, 1989, p.97).

A passagem ora referida mostra bem a tônica dos movimentos que se iniciaram a partir da metade da década de 1970. Como podemos perceber, inicialmente temos vários movimentos isolados, no entanto, com o passar do tempo as reivindicações tomam corpo e possibilitam o aparecimento de um movimento unitário em prol da educação infantil.

Neste sentido, em 1979, através de uma resolução do primeiro Congresso da Mulher Paulista, temos a criação do movimento de luta por creches, sendo que na organização do mencionado congresso convergem para o objetivo único da educação infantil movimentos vinculados a diversas tendências (ROSEMBERG, 1989).

Na passagem para os anos 80 a reivindicação em prol da expansão de estabelecimentos pré-escolares foi colocada na ordem do dia e tomou vigor antes nunca experimentado, como fruto desta convergência de interesses e das intensas pressões realizadas, a prefeitura do município de São Paulo cedeu e iniciou a expansão de sua rede de educação infantil (KUHLMANN Jr., 1998)

Mas, acoplado ao interesse pela expansão das creches (como são comumente designadas a instituições que atendem crianças com idade entre 0 e 3 anos), surge no período em pauta, o interesse pela expansão do atendimento das crianças com idade entre 4 e 6 anos (comumente definido como pré-escola). Considerando este cenário, notamos que aliado ao desejo de expansão do atendimento para crianças de até 6 anos de idade surgiam duras críticas à proposta de educação compensatória implantada pelos órgãos oficiais.

Creche passou a ser sinônimo de conquista. E por isso mesmo é que elas tinham que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais, anteriores a este movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições de atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola (KUHLMANN Jr., 1998, p.198).

Kuhlmann Jr. (1998), ressalta que o início da década de 80 representa momento significativo da história recente do Brasil, naquela época avolumaram-se as manifestações e saíam às ruas estudantes, sindicatos, operariado, professores, feministas, entre outros. Em comum solicitavam o retorno da democracia e a implicação do Estado com as complexas questões sociais presentes na vida da nação.

Incluída neste panorama a luta por creches iniciada em meados da década anterior, expande seus horizontes e passa a estender seus anseios à educação infantil como um todo, ou seja, para além do atendimento para a faixa etária de 0 a 3 anos, objeto primeiro daquelas solicitações, o movimento passou a reivindicar atendimento escolar para todos os cidadãos com idade inferior a 7 anos.

Sendo que nos desdobramentos daquelas situações, questões como qualidade do serviço prestado, infraestrutura adequada, material didático, entre outros aspectos, ganharam força dentro do movimento e tinham por objetivo suplantar as medidas paliativas implementadas pelo Estado brasileiro em outras ocasiões.

No âmbito acadêmico — principalmente entre aqueles que trabalham em ciências sociais e especificamente com pedagogia, educação e psicologia — as bases que compõem estas reivindicações com relação a uma nova proposta à infância e à educação infantil, vinham sendo gestadas pari passo com o movimento ora delineado. De sorte que estas propostas puderam ser articuladas com as reivindicações do movimento feminista, e de outros movimentos sociais, ganhando com isso a força necessária frente aos órgãos estatais.

Kramer (1996), em suas considerações reafirma estas críticas ao modelo de educação infantil vigente nos anos da ditadura militar, e explicita o conflito entre as práticas vigentes até os anos oitenta e as reivindicações que tomaram corpo naquele período da história brasileira.

Naquela confluência de interesses fica aberto o espaço para que a educação infantil brasileira possa superar o descaso de suas formas de atendimento precedentes e a partir daquele momento repensar suas práticas e desenvolver uma espécie de serviço educacional que possibilitasse um desenvolvimento harmônico e integral das habilidades e potencialidades da criança, bem como dê conta de atender e entender as demandas que este cidadão traz à escola.

Nesta perspectiva, rompe-se com a idéia de infância que permeou as últimas décadas no mundo ocidental e que por influência da psicologia e da pedagogia esteve presente na maioria, para não dizer em todas, das políticas educacionais vigentes no Brasil. Assim, pensando as práticas em educação infantil, Moss (2002), aponta que as crianças devem ser respeitadas pelo que são, ou seja, cidadãos de direitos, membros de uma comunidade e agentes de sua própria vida, pois, desta forma assumem sua condição de sujeitos que constroem conhecimento, identidade e cultura; por consequência desta perspectiva advém uma imagem de criança como: forte, inteligente, produtiva e em interação.

Rosemberg (1989), salienta que apesar do movimento de mobilização das mulheres conseguir muitas de suas reivindicações ele não foi suficiente para romper com o entendimento da creche como uma instituição provisória destinada às mães que precisavam trabalhar.

Capítulo V

A Educação Infantil brasileira na

Contemporaneidade

A educação infantil e a redemocratização, novas possibilidades.

Na história recente da nação, a década de oitenta se configurou como um momento de intensas alterações políticas, nesta época, ocorreu no país a desejada redemocratização e o Brasil deixou para trás vinte longos anos de regime militar. Em virtude da efervescência desse período, algumas metas se tornaram prioridades, dentre as quais destacamos: restituir e ampliar direitos, equacionar desigualdades sociais e promover a cidadania.

Entretanto, supor que todas as mazelas do passado teriam sido saneadas e em decorrência do processo de redemocratização estariam por si só garantidas as reformas sociais e as devidas mudanças na base legal, seria aplainar as diferenças e interesses que se conflitavam naquele momento, porém esta constatação não diminui a importância do período em pauta.

A respeito deste cenário de mudança, Campos (1989a), afirma que no período imediatamente anterior à aprovação da Constituição Federal de 1988, as incertezas e temores eram intensos, pois, as forças mais conservadoras do país estavam coesas em seus objetivos e encontravam-se apoiadas por grandes interesses econômicos, enquanto as tendências mais progressistas encontravam-se divididas e mal preparadas para árdua tarefa que deveriam enfrentar no Congresso.

Todas estas dificuldades não anulam a óbvia importância da elaboração de uma nova Constituição para o país. De forma que, sob o risco de cometer heresias ao enveredar pelo campo não familiar das leis, temos o dever de

discutir e elaborar propostas que contribuam de alguma forma para esse processo (CAMPOS, 1989a, p. 237).

A despeito de alguns aspectos negativos, de fato a redemocratização propiciou intensas alterações no cenário nacional, culminando com a aprovação de uma nova Constituição Federal em 1988. Por um lado, constata-se que a nova legislação manteve alguns vícios de outrora, por outro lado, ela significou a base de vindouras conquistas sociais, como: a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a planificação do Sistema Único de Saúde (SUS), a efetivação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB), ou seja, “A Constituição democrática de 1988 representa um marco na redefinição dos direitos de cidadania tanto do ponto de vista dos direitos políticos como dos direitos sociais (CRAIDY, 2002, p.57)”.

No que tange à educação brasileira, asseveramos que entre as mazelas preservadas no texto legal destacamos o que aponta Oliveira (1998) a respeito do financiamento do ensino nacional, o autor salienta que uma das grandes lutas, por ocasião da Constituinte, era a definição da exclusividade de aplicação de verbas públicas nas escolas administradas pelo poder público, no entanto tal reivindicação não foi atendida, uma vez que o artigo 213 da Constituição Federal Brasileira manteve o espaço existente para que as escolas particulares recebessem verbas públicas.

Art. 213 – Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidas a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Contudo, a despeito deste e de outros senões, a Constituição Federal de 1988 significou mudanças favoráveis para a educação contemplando aspectos que eram defendidos

nas reivindicações de educadores e usuários dos serviços oferecidos dentre estes ganhos, ressaltaremos aqueles que dizem respeito à infância e especificamente a educação Infantil brasileira.

O quadro exposto por Guimarães (2002), nos é essencial para dimensionarmos os ganhos legais que a Constituição de 1988 significou para educação infantil, bem como o espaço que abriu para o surgimento de outras legislações que agissem em benefício da infância, seu amparo e educação:

Instrumentos Legais	Conteúdo da Lei
Constituição da República Federativa do Brasil –1988	<p>Art. 6º - “São direitos sociais: a educação, a saúde, (...) a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.</p> <p>Art. 208 (...)</p> <p>IV – “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.”</p> <p>Art. 211 – “A União, Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino” (...)</p> <p>II – “Os Municípios atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na educação infantil”.</p> <p>Art. 227 - “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.</p>
Estatuto da Criança e do Adolescente ECA – 1990	<p>Art. 53 – “A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:</p> <p>I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)</p> <p>V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.</p> <p>Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...)</p> <p>IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”.</p>
Lei Orgânica da Assistência Social – 1993	<p>Art. 2º - A Assistência Social tem por objetivos: I) proteção à família, à maternidade, à velhice; II) o amparo a crianças e adolescentes carentes”</p>
Lei de Diretrizes	<p>Art. 4º (...) “IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”</p>

e Bases da Educação Nacional – LDB (lei nº 9.394/96)	Art. 21 – “A educação escolar compõe-se de: 1. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio .” Seção II (...) Art. 29 – “A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança” Art. 30. – “A educação infantil será oferecida em: I) creches, ou Entidades equivalente, para crianças de 0 a 3 anos de idade; II) pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos.
--	--

Fonte (Guimarães e Pinto, 2000)

Basicamente as leis relacionadas expõem o que designamos como mudança em favor de uma nova concepção de infância e educação infantil. A este respeito autores como Campos (2002), Oliveira (2002b) e Craidy (2002), fazem algumas explicações sobre as possibilidades propiciadas pela nova legislação, e de um modo geral chamam a atenção dos leitores para os seguintes aspectos: a concepção da criança como um sujeito de direitos, em que sua educação cabe ao Estado e à família desde o nascimento; a educação infantil caracterizada como primeira etapa da educação básica, sendo um direito das crianças e de seus pais e tendo como objetivo elementar o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança; e a atribuição da responsabilidade da educação infantil a União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo este último o responsável direto pela educação infantil.

Dentro desta perspectiva retomamos o que diz Oliveira (2002a), a autora expõe que o entendimento da criança como cidadão de direitos foi a base que possibilitou toda a mudança legal em relação ao amparo e educação de crianças com idade entre 0 e 6 anos, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto nas Leis e Diretrizes subsequentes. Em consequência deste entendimento não são mais os pais que necessitam de uma instituição que olhe seus filhos pequenos enquanto trabalham, mas sim:

A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. Por outro lado, a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola (OLIVEIRA, 2002a, p.37).

Postas estas particularidades que compõem o cenário de aprovação da atual Constituição Federal Brasileira, destacamos que com relação à educação das crianças de zero a seis anos de idade, as perspectivas contidas na Carta Magna de 1988, serviram de base para que o MEC/Coedi (Coordenação de Educação Infantil), pudesse elaborar em 1993 — com base nas mudanças legais — uma nova proposta pedagógica em relação à política de educação infantil.

Rosemberg (2002b), ressalta que para elaboração da referida proposta a coordenação ministerial contou com a participação marcante de vários segmentos da sociedade — universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais, usuários — agentes que por seus conhecimentos e experiência buscaram criar uma política que expandisse o atendimento em educação infantil garantindo a qualidade do serviço prestado.

No âmbito acadêmico — principalmente entre aqueles que trabalham em ciências sociais e especificamente com psicologia, pedagogia e educação — as bases que possibilitaram estas novas propostas em relação à infância e à educação infantil, vinham sendo gestadas desde o período imediatamente anterior à época da redemocratização.

Sendo que, como vimos no capítulo anterior, as propostas forjadas nos meios acadêmicos articularem-se com as reivindicações do movimento de mulheres, e de outros segmentos sociais, ganhando com isso a força necessária dentro do processo de democratização. Estes fatores somados, possibilitaram a reafirmação daquelas avocações no texto legal e junto das esferas educacionais do governo federal.

Por todos os aspectos, torna-se propício caracterizarmos as principais diferenças entre a proposta incorporada pela legislação e pelos órgãos governamentais em fins dos anos oitenta e a prática vigente em educação infantil nas décadas que antecederam aquele período de ebulição.

Com relação às práticas e concepções que influenciaram a política de educação infantil brasileira durante o regime ditatorial — principalmente no que se refere ao atendimento da população pobre — as referidas ações revelam uma concepção preconceituosa, em que o investimento do poder público é pífio e a abrangência do serviço prestado é praticamente nula.

Além destes fatores, as bases teóricas que fundamentavam os projetos educativos dos anos 60, 70 e 80, tomavam como referência à idéia de privação cultural e educação compensatória, portanto, a concepção de infância e educação infantil que servem de fundamentação para as políticas públicas de educação infantil no Brasil durante o período militar, destacavam aquilo que as crianças pobres não tinham — a cultura das elites, que é tomada de maneira valorativa como referência — e esqueciam aquilo que elas traziam e tinham.

Segundo Rosemberg (2002a), além dos fatores apontados com relação às questões internas, cabe destacar a participação decisiva que as organizações internacionais, principalmente UNESCO e UNICEF, tiveram sobre a elaboração e aplicação das políticas públicas brasileiras de educação infantil.

Kramer (1996), faz críticas muito parecidas ao modelo de educação infantil vigente no país durante o regime autoritário. A autora salienta que por força de uma concepção dominante de infância, a qual foi cunhada nas classes abastadas dos países centrais, um modelo de educação preconceituoso direcionou práticas e atitudes, que tenderam a serem universalizadas e generalizadas para todos os sujeitos.

Em que pesem estas considerações, Kramer (op. cit.) articula muito bem o conflito entre as práticas vigentes em educação infantil até os anos oitenta e aquelas práticas avalizadas na constituinte de 1988 e em outras legislações e documentos futuros:

A criança filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança é desalojada por uma

criança parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural, mas que é também capaz de recriá-la, refundá-la; criança que reconta e re-significa uma história de barbárie, refazendo essa história partindo dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína. E aqui, a arte, em geral, e o cinema e a literatura em particular, ajudam a constituir este outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; ajudam, ainda, a encontrar uma outra maneira de falar da infância, falando de outro modo das crianças. Ouvindo sobretudo. Assim, se história, sociedade e cultura foram se delineando como categorias centrais para se (re) conceber a infância, a própria infância passa agora a ocupar o lugar central em uma concepção de história que se vê e se quer crítica. Fica instaurada, assim, uma outra ruptura conceitual no entendimento da infância de nítidas repercussões para a prática da pesquisa. E nessa ruptura, e para esse entendimento, a linguagem irá desempenhar um papel central (KRAMER, 1996, p. 29).

Neste contexto, os escritos de Moss (2002), são apropriados para pensarmos os objetivos educacionais propostos para a educação das crianças de zero a seis anos de idade na nova república brasileira instituída em meados dos anos 80 do século passado, segundo Moss, ao entrarmos em contato com as crianças do ensino infantil ou quaisquer outros educandos, o fator principal do processo educativo é a estruturação de um ambiente democrático e crítico, em que os sujeitos não sejam tomados como seres universais à espera de sua descoberta; assim, fica posta a possibilidade de que as “infâncias” sejam construídas para e pela criança, com base em seus contextos específicos.

Considerados os aspectos apontados por Rosemberg (2002a), Moss (2002) e Kramer (1996), fica claro que a nova proposta pedagógica direcionada à educação infantil brasileira — que como dissemos foi confirmada pela legislação a partir da Constituição Federal de 1988 — é bem diferente das postulações educacionais vigentes até então.

Colocada nestes termos a proposta pedagógica direcionada à educação das crianças pré-escolares, no período imediatamente após a redemocratização, rompe com o imaginário social a respeito da educação das crianças menores de seis anos.

Tal inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizados pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo (antiquado mas em muitos lugares ainda não

ultrapassado) de ensino fundamental com a presença de rituais (formaturas, suspensões, lições de casa), longos períodos de imobilidade e de atenção à uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar de rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família. (OLIVEIRA, 2002a, p.82)

Dispostas estas assimetrias, nos surgem muitos questionamentos em relação à implementação desta nova política de educação infantil. Entretanto, pela impossibilidade de pensarmos a situação por todos os seus contornos, direcionamos nossa atenção para elucidar a maneira como as políticas públicas propiciaram a implantação do projeto de educação infantil arquitetado na década de 1980, neste trajeto levaremos em consideração a influência da política econômica nacional e internacional sobre este cenário.

O panorama mundial e uma nova concepção político-econômica

As mudanças ocorridas durante os anos 80 no Brasil, compunham um cenário favorável às políticas públicas sociais, em contraponto, no panorama mundial os fatos projetam expectativa diversa, uma vez que os países centrais — tendo nos Estados Unidos da América e na Inglaterra seus principais atores — iniciaram uma reorganização econômica, ou seja, as nações desenvolvidas e os idealizadores do projeto liberal, atacando os altos custos do “welfare state”, decidiram reestruturar seu modelo econômico-administrativo.

O motivo para tal reação é que durante a década de 70, o ciclo de crescimento econômico inaugurado no pós-guerra havia sido interrompido, abrindo espaço para a construção de um cenário de crise e, tais circunstâncias possibilitaram o debate político sobre as formas de intervenção e organização do Estado.

Comumente, as crises enfrentadas pelos Estados capitalistas desde então têm sido avaliadas sob o ângulo das finanças públicas, de forma que os gastos públicos com o processo de socialização da população excluída ao atingirem níveis considerados excessivos inviabilizariam a política do “welfare state”.

Segundo Moraes (2002), é possível compreender a crise do Estado de Bem-Estar não apenas pelo peso excessivo das despesas sociais ou pela dificuldade de gerenciar conflitos econômicos, mas também é possível compreendê-la como um abalo nas relações entre o Estado e a sociedade. Por este viés a crise tem fundamentação cultural, uma vez que, enquanto mediador social, capaz de refrear os efeitos desagregadores do mercado, o Estado moderno se revela um sistema cultural que visa atuar sobre o estilo de vida dos cidadãos. Neste aspecto, a crise é um produto da incapacidade do Estado em dirimir suas próprias contradições e legitimar sua intervenção, a ambigüidade do “welfare state” se revela na dicotomia entre a concentração de poder que promove e suas instituições democráticas.

Moraes (op. cit.) salienta que além da “crise de legitimação” teríamos uma “crise de caráter” do “welfare state”, sendo que esta decorre da seguinte contradição, a um só tempo o Estado de bem estar busca promover a ênfase na concepção de mercado — em que individualismo e ganho próprio são a tônica — e defende um ideal de solidariedade e igualdade.

Assim, desconsiderando, intencionalmente, estes aspectos de ordem cultural (“crise de legitimação e de caráter”), os economicistas de plantão em nome de seu projeto liberal, e apoiados no pretexto de minimizar gastos e potencializar o poder do capital, decretam a derrocada da antiga e dispendiosa política de bem estar social.

Seguindo novos direcionamentos econômicos o Estado passou a intervir cada vez menos no contexto sócio-econômico, sua ação fica restrita ao cumprimento da legislação em vigor, desta maneira ficou atribuída ao mercado a tarefa de equacionar e tornar justas as relações entre os sujeitos.

Avaliando esta conjuntura, Moraes (2002), ressalta que a ação política e as formas de convencimento podem ocorrer de várias maneiras, em consequência, a produção e difusão de

idéias, imagens e valores — aspecto nem sempre devidamente considerado — seria uma destas formas de ação.

Neste contexto, segundo Moraes (op. cit.) cabe ressaltar que aquilo que convencionalmente chamamos de hegemonia ideológica neoliberal, teve como sua principal arma a capacidade de difundir narrativas que prometiam explicar a crise dos anos 70. Entre suas principais argumentações figurava: a falência do modelo de bem estar social, principalmente de suas instituições políticas (em especial a democracia de massas); e a impossibilidade das políticas promoverem o desenvolvimento, controlando os ciclos de crescimento e recessão e gerenciando as relações de classe.

Portanto a condição de sucesso das narrativas neoliberais foi oferecer explicação aceitável para a crise e alternativa palatável a sua superação. Dentre estas narrativas — uma das mais bem-sucedidas, no sentido de operar coesão social e imposição das idéias dominantes — é a que relaciona os problemas do Estado de bem-estar social com suas políticas sociais, destacando principalmente:

- os custos crescentes (e tendencialmente insuportáveis) das políticas sociais e seu impacto sobre os fundos públicos (inflação, endividamento);
- os efeitos deletérios dessas políticas sobre valores, comportamentos de indivíduos, grupos sociais e Empresas;
- os resultados desastrosos, sobre o processo decisório e sobre as instituições democráticas, da maquinaria política exigida pela implementação desses programas (MORAES, 2002, p. 15).

Pensada desta maneira, a intervenção pública sobre as iniciativas privadas é vista como indevida, pois dela só resultam distorções, o Estado ao intervir sobre os criativos empreendedores inibe o progresso e afeta a competitividade. Na retórica neoliberal, taxaço excessiva vira taxaço escorchante e sufocante, não por acaso, os termos utilizados, subliminarmente utilizam a metáfora vital da respiração e fazem alusão a uma ação criminosa do Estado.

Estas intervenções, por extensão, distorcem a ação das empresas, pois estas desviam recursos de seus projetos, para influírem, de modo legal ou ilegal, sobre as instituições reguladoras. Em função destas dissonâncias, fica comprometido o mundo dos mercados, uma vez que ao proteger os direitos do trabalho e criar instituições sociais à classe assalariada, o Estado pressiona os bolsos dos ricos — impedido-os de investir — e desestimula o trabalho, induzindo a comportamento preguiçoso e aproveitador.

Nestas condições, temos, por um lado, o contribuinte suado, esfolado; por outro, o aproveitador, a espreita, visando algum benefício social. Trilhando estes caminhos, neoliberais alinham o discurso e demonstram a sufocante realidade do homem econômico, marcado por instituições assistenciais que não se justificam e impedem o desenvolvimento natural do modelo econômico, inviabilizando a atuação do mercado (MORAES, 2002).

Olhando nas dobras deste discurso e nos efeitos que produziu, notamos que a combinação dos temas acima, corroeram as bases do Estado de bem estar e abriu espaço para uma nova ótica de desenvolvimento capitalista. Na esteira dos acontecimentos o discurso neoliberal articulou duas correntes ideológicas em muitos aspectos opostas, quais sejam: “o fundamentalismo de mercado – com sua crença nas virtudes criadoras da destruição das tradições – e o conservadorismo, por sua vez defensor exatamente das tradições e da autoridade estabelecida (MORAES, 2002, p.15)”.

Postas de tal forma, as mazelas do Estado de bem estar saltaram aos olhos, assim diante desta catástrofe, ficou aberto o espaço necessário para as reformas institucionais que impuseram limites às instituições democráticas do “welfare state”, tais ações se configuraram como “remédios amargos” e, a julgar pela virtuosidade dos pregadores, ainda mais saudáveis porque mais amargos.

Portanto, delineado o caminho pelo qual seguiu a assunção da política neoliberal nos anos 80, vejamos quais são os pilares que pautam esta nova forma de acumulação do capital.

Sinteticamente, podemos resumir as políticas do modelo neoliberal em cinco metas básicas: primeira, estabilização da inflação e contas públicas; desestatização dos meios de produção; liberalização do comércio e fluxo de capitais; restrição aos gastos públicos; e a não regulamentação da atividade privada.

Em conformidade com as proposições neoliberais teríamos a supervalorização da iniciativa individual, pois, a suposição básica que está implícita nesta definição é a de que os sujeitos comportem-se de forma competitiva e assim otimizem lucros e possibilidades. Assim, está criada a condição necessária para a economia de mercado, pois a mesma se insere como o resultado racional da livre concorrência.

Com isso o pacote de medidas prevê a ampla desregulamentação das regras de comércio e alocação de capitais, a quebra de barreiras comerciais, a livre circulação de bens e a abertura de todos os setores da economia às multinacionais. Neste cenário, está posta a reestruturação do Estado, através de privatizações, redução de impostos e tributos e o desmanche do chamado Estado de bem-estar social.

Em meio a estas intensas alterações os trabalhadores sofrem ataque direto, uma vez que em nome de uma reorganização do produto entre o lucro e o salário, este último passa a ser considerado uma variável, cuja curva descendente contribui para a queda da inflação e melhora a competitividade dos bens comerciais, ao reduzir os custos da produção.

Compondo este quadro, temos - em todos os países onde foi adotada a concepção neoliberal - a drástica redução do padrão de vida dos trabalhadores. Uma vez que, a modificação das legislações trabalhistas e previdenciárias, a elevação do nível de desemprego, bem como o desmanche da rede de seguridade social e a degradação das condições de trabalho, são os resultados mais efetivos desta política econômica.

Por conseqüência de sua dependência os países periféricos, em sua maioria, foram levados a adotarem as propostas neoliberais, no todo ou em parte, como forma de iniciarem

um processo de desenvolvimento sustentável, portanto, seguindo as proposituras do “consenso de Washington” estes países subdesenvolvidos iniciam uma abrangente reestruturação em sua política econômica, em que proposições tais como: desestatização, controle inflacionário, diminuição de gastos públicos, superávit primário, reforma previdenciária, entre outras, representam metas de uma política austera e compromissada; enfim, neste cenário é decisiva a participação de instituições como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), já que estas organizações multilaterais vinculam seus empréstimos financeiros ao cumprimento destas referidas metas.

Fiori (1996), esclarece como surgiu a expressão “consenso de Washington”. O autor salienta que a cidade norte-americana de Washington, pode ser definida como a capital do livre império que restou nesse mundo, em decorrência de tal aspecto circulam pelo local, talentos de altíssima qualidade. Desta forma, permanentemente, políticos, intelectuais e autoridades, vão aos institutos de Washington para atualizar seus conhecimentos, informar-se sobre os últimos dados e tendências econômicas e, eventualmente, passar algumas informações mais atualizadas sobre as suas províncias imperiais.

Pois bem, em 1989, o instituto do Sr. John Williamson, foi responsável por delinear, em reunião, quais eram as reformas defendidas à América Latina, para a mesma saísse da recessão e endividamento e retomasse o caminho da prosperidade. Como fruto da referida reunião, o Sr. Williamson publicou um "paper" e depois um livro, em que figurou a expressão “consenso de Washington” (FIORI, 1996).

Esse livro se espalhou e espalhou-se essa expressão. E, posteriormente, ele mesmo, John Williamson, tentou explicar o que queria dizer com essa expressão: "eu fiz, apenas, uma lista das políticas e das reformas que estão sendo requeridas na América Latina, em conjunto, consensualmente, pelos principais centros e círculos de poder sediados na cidade de Washington" (FIORI, op. cit., p.2).

Embora, possamos estudar as bases que possibilitaram este consenso, discutindo a dimensão da influência dos EUA e de suas principais instituições econômico-burocráticas sobre este processo. Fica claro que as reformas propostas, estão em consonância com a visão norte-americana sobre a condução da política econômica, nos países periféricos do mundo, mas, obviamente, de forma muito mais direta para América Latina.

Em síntese, a proposta defendida por todas as agências econômicas, era que os países pobres deveriam adotar medidas que possibilitassem o ajuste dos gastos públicos, o equilíbrio fiscal e a austeridade fiscal, promovendo, por sua vez, reformas administrativas, fiscais e previdenciárias.

Fiori (1996) frisa que o pacote descrito como “consenso de Washington”, pode ser percebido na negociação da dívida externa ou nas condições para se conseguir empréstimo no sistema financeiro mundial, enfim, a inserção da América Latina, afastada do sistema financeiro internacional pela dívida externa, se daria pelo compromisso com tais práticas.

Dispostas estas peculiaridades não seria totalmente correto definirmos estas diretrizes como uma imposição imperial, pois o véu que recobriu as metas do pacote foi uma negociação comercial bancária. Enfim, a caução exigida por condição do empréstimo ou renegociação da dívida, foi os ordenamentos político-econômicos ora apresentados. Portanto, os centros de poder de Washington, articularam um programa de reformas em equilíbrio com as propostas econômicas dos países ricos, isto é, um programa neoliberal traduzido para a América Latina como liberal.

Nos restringindo à infância e à educação infantil, cabe analisar os preceitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e nas legislações e diretrizes subseqüentes, à luz destes realinhamentos. Contudo, salientamos que o modelo de educação infantil arquitetado durante o período de redemocratização, não se ajusta à política neoliberal vigente na maior parte do mundo, e que se encontrava em processo de implementação no Brasil.

Entretanto, vale lembrar, que esta incongruência não é exclusividade de nossa política de educação infantil, em verdade, a Constituição Federal de 1988 se choca em muitos aspectos com as referidas propostas economicistas, o que explica, em parte, o motivo pelo qual se fala, atualmente, em reforma constitucional sem que muitos dos direitos tenham sido regulamentados e garantidos.

Em síntese, e de acordo com o nosso interesse primordial, situamos a educação infantil neste intrincado contexto, e salientamos, de um lado, os ganhos legais propiciados pelo incipiente processo de democratização e de outro, as implicações do modelo econômico neoliberal no processo de implementação destas diretrizes.

A década de 1990 e as políticas públicas sociais.

Analisando todas as mudanças que incidiram sobre o campo da educação infantil desde meados da década de 1970 até o início dos anos 90, fica explícito que depois de intensa participação social — com especial destaque para a entrada da mulher no mercado de trabalho e o apoio da ciência, que através de suas pesquisas demonstrou os benefícios da educação infantil para o desenvolvimento da criança — a educação das crianças da primeira infância ganhou força no país, e pela primeira vez mereceu atenção exclusiva dentro de um texto legal.

Como parte deste cenário, a partir do início dos anos 90, buscava-se garantir a implementação de políticas públicas que fizessem valer o previsto na legislação, pois o “divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade (CAMPOS, 2002, p.27)”.

Entretanto, reavivando temores de outrora, as mudanças político-econômicas da década de 80, não deixaram boa perspectiva para essas disposições legais, uma vez que a implantação desta legislação educacional, significava investimentos elevados, algo que era totalmente contrário às disposições economicistas.

A este respeito, Freitas (2004), aponta que os anos de 1990 se mostraram difíceis ao pensamento progressista. Pois na continuidade das perspectivas criadas nos anos de 1980, após a mudança para o regime democrático, o pensamento progressista havia se estruturado com força, gerando por extensão, um substancial debate com relação a projetos históricos diversos, mas que em comum apontavam para transformação da sociedade e da escola e não para uma reforma conformista de se fazer o possível.

Em meio a este jogo de interesses aconteceram mudanças profundas. Em âmbito nacional, agindo em defesa das taxas de acumulação de riqueza, as antigas formas de organização do trabalho foram desarticuladas e substituídas, o que provocou uma verdadeira desestruturação dos laços empregatícios. Na esfera mundial o capitalismo imperial americano, assumiu postura ainda mais agressiva e predadora, ampliando sua hegemonia.

O Brasil, sacudido por estas mudanças (a chamada globalização), foi levado a implementar soluções arquitetadas fora do cenário nacional e transpostas diretamente às questões locais. Nesta perspectiva, a ascendência dos organismos internacionais desempenhou papel central para a realidade brasileira, de forma que acompanhando as diretrizes centrais do projeto neoliberal, as ações e políticas públicas implantadas pelos países em desenvolvimento, respeitaram os alinhamentos internacionais e suas postulações econômicas (FREITAS, 2004).

Na esteira destes acontecimentos, temos a fortificação dos institutos liberais no Brasil, vale esclarecer que no ano de 1983, empresários cariocas decidem formar um grupo comprometido com as idéias liberais, com o processo de democratização o projeto inicial se expande e temos a criação de uma rede nacional dos institutos liberais, estas organizações desenvolveram atividade política e ideológica em defesa dos preceitos neoliberais (GROS, 2004).

No entanto, as particularidades que compõem a política econômica brasileira e a vitalidade do processo de redemocratização ocorrido na década de 80, possibilitaram alguma

resistência por parte de alguns setores da sociedade brasileira para com às pretensões externas e internas em prol da política neoliberal, entretanto, com as eleições presidenciais de 1989 o caminho ficou aberto e o país se rende aos ditames da política monetária internacional.

Nesta perspectiva, os institutos liberais ganham força no cenário brasileiro, e seus projetos de privatização da previdência, da educação e da saúde denunciam a intenção e a origem de suas formulações. Sendo que a expansão das referidas organizações deixa clara a ascendência das mudanças econômicas mundiais; e configuram uma reação, no âmbito político-econômico, frente ao projeto social construído durante o processo de redemocratização dos anos 80.

Freitas (2004), ilustra a densidade desse período em que os anseios sociais traziam pavor aos núcleos liberais brasileiros:

O social-conformismo, embora já nos espreitasse nos anos de 1980, não se atrevia a impor sua letargia e procrastinação e as diferenças (pelo menos desde Hegel) eram entendidas em suas complexas ligações identitárias, e (pelo menos desde Marx) sem que se desgarrassem do contexto histórico e se fragmentassem em percepções narcisistas isoladas, míopes (“o” gênero, “a” raça etc.). As percepções do presente tinham um passado e um futuro (FREITAS, 2004, p.135).

Em meio a este avolumado de situações, o projeto educacional brasileiro e por extensão o ensino infantil, buscava afirmar o ganhos obtidos com a Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, os defensores de uma política educacional tal como àquela que estava possibilitada na Constituição Federal, pressionaram o Estado com relação à aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à implantação das políticas públicas educacionais capazes de promover uma educação democrática e de qualidade.

Mas os defensores das concepções liberais não tardaram em mostrar sua força e começaram a impor limites aos projetos e anseios educacionais, na seqüência dos acontecimentos o projeto que postulava a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - instrumento que tinha por finalidade reafirmar os aspectos constitucionais estabelecendo os caminhos e

os alicerces para a construção da nova proposta educacional – engendrou-se em debates intensos:

Isso porque o percurso que foi da gestação do projeto inicial até a aprovação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 significou sete anos de embates políticos entre diferentes concepções, sendo que a versão final da LDB revela plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público (CERISARA, 2002, p.327-328).

Depois de intensos debates, desde fins de 1988, foi aprovado na Câmara Federal em 1993 e encaminhado ao Senado, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A versão aprovada na Câmara Federal indicava uma razoável participação popular e conseguia representar os interesses dos segmentos compromissados com uma escola pública de qualidade. No Senado o projeto teve seus principais elementos incorporados, pelo substitutivo do relator Cid Sabóia, o qual foi aprovado pela comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao plenário em dezembro daquele ano. Mas:

A nova composição partidária, que deu uma folgada maioria nas duas casas ao governo, e uma ação incisiva do MEC provocaram uma reviravolta no processo e, por meio de uma manobra regimental no Senado, o projeto originário da Câmara e fruto de longa discussão é substituído por outro, elaborado, a toque de caixa, na “cozinha” do MEC mas com a paternidade assumida pelo senador Darcy Ribeiro. Esse projeto é aprovado em fevereiro de 1996 no plenário, de onde retorna para a Câmara, que introduz pequenas alterações e o aprova em 17 de dezembro de 1996. De lá segue para sanção presidencial e é promulgado como lei em 20 de dezembro do mesmo ano, sem qualquer veto presidencial, fato raro em nossa história e que mostra sua total sintonia com a nova aliança no poder (SAVIANI, apud PINTO, 2002, p.112).

Oferecendo contornos ainda mais complexos a este cenário e para desespero dos sujeitos comprometidos com a educação da primeira infância, o Banco Mundial, incluiu a educação infantil entre suas ações e, pautados em critérios economicistas foram definidos projetos homogêneos para todos os países da América Latina. Enfim, as concepções do BM acabaram por influenciar as políticas de educação pública e o modelo de desenvolvimento a ser seguido pelos governos locais (ROSSETI-FERREIRA; RAMOM e SILVA, 2002).

Nesta proposta, a educação infantil aparece vinculada com outros programas sociais, como nutrição e saúde da mulher, ou seja, as crianças e suas famílias são alvo da intervenção social, buscando dirimir o fracasso escolar e evitar desajustes. Economicamente o investimento na infância se revela como uma redução de gastos futuros com educação, saúde e profissionalização. Cientificamente, as neurociências norte-americanas, postulavam que desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida era acentuado, e por isso a educação infantil é imprescindível.

Seguindo este trajeto, as dificuldades financeiras dos países subdesenvolvidos, entre eles o Brasil, eram destacadas pelo BM como impeditivos para que se realize o investimento necessário nos projetos educacionais, em consequência as políticas “alternativas” acabam sendo classificadas como as escolhas mais sensatas nessas situações. Ainda com relação à atuação do Banco Mundial:

Cabe lembrar que os investimentos, como apontado por Lauglo (1996) e Miranda (1997), impõem severas condições e diretivas para os países e Órgãos que requerem e recebem seus empréstimos, atrelando os créditos a ajustes macroeconômicos que causam, freqüentemente, aumento nas tensões sociais e interferem nas políticas de distribuição de renda, o que perpetua a exclusão social. Trata-se da reatualização do “lidar pobremente com a pobreza”, como classificado por Franco (1989) e Rosemberg (2000) em suas críticas às políticas educacionais do Banco Mundial (ROSSETI-FERREIRA; RAMOM e SILVA, 2002, p. 75-76).

Inserida neste terreno pantanoso, a educação infantil fica entre as novas (velhas) propostas do Banco Mundial e as análises e propostas dos institutos liberais brasileiro, que para além da política educacional passam a promover desde o início da década de 1990, várias discussões, em que o tema central foi à elaboração de um programa liberal de governo, assim, em sua ampla atuação, focalizavam o debate sobre medidas provisórias e projetos de lei apresentados ao Congresso Nacional, bem como, agiam na formulação de propostas de políticas públicas de cunho neoliberal.

Entre os assuntos debatidos e as propostas idealizadas pelos institutos, podemos destacar a intensa reivindicação pela reforma da legislação trabalhista e pela privatização da previdência social. Estas situações nos dão a dimensão da atuação destes institutos liberais, como forma de compreendermos o alcance e divulgação de seus projetos, lembramos que estas organizações foram responsáveis por várias discussões de políticas públicas com empresários, políticos e intelectuais.

Os Fóruns Liberais de Políticas Públicas, por exemplo, organizados pelo Instituto Liberal de São Paulo entre 1990 e 1992, e patrocinados por Empresas e Organizações da área financeira como a Sogeral, a Companhia de Seguros da Bahia, e a Febraban, entre outras, abordaram os seguintes temas: política industrial (1990); descarterialização da economia (1991); política monetária e cambial; política agrícola (1991); política de ciência e tecnologia (1991); política fiscal e tributária (1991); e política habitacional (1992). Participaram ministros, secretários de Estado e grandes empresários [...] A discussão em torno da reforma do Estado e da definição de políticas públicas foi o tema de outro grande seminário promovido pelos Institutos Liberais em São Paulo, em 1995. O ciclo de palestras denominado “Reinventando o Governo” durou vários meses, com a participação de personalidades estrangeiras, autoridades governamentais e representantes de diferentes áreas de políticas públicas – agrícola, financeira, trabalhista, de privatização, tributária e fiscal (GROS, 2004, p. 149).

A este respeito Campos (2002), ressalta que às políticas de ajuste econômico e dos gastos sociais, implantadas na nação significou para o país retrocessos na área social, uma vez que, muitos dos avanços garantidos na Constituição Federal de fins da década de 80 não foram efetivados através de políticas públicas, ou quando muito foram promovidos por meio de ações pouco efetivas e comprometidas com o real desejo que compôs a inserção daqueles preceitos na letra da lei.

Assim, sob a égide dos ditames da nova política econômica mundial a segmentação foi característica indelével das políticas públicas sociais, portanto, as políticas universalistas abririam espaço às ações focalizadas, direcionadas a segmentos específicos da população, estes aspectos contrariam os ideais definidos para a expansão da educação infantil brasileira e

acabam por afirmar os pressupostos apresentados pelo BM com relação ao atendimento das crianças menores de 7 anos.

Desta maneira voltamos nossa atenção às políticas sociais que ganharam espaço após a instituição do regime democrático, em 1985. Neste contexto, destacamos as primeiras legislações complementares, as quais objetivaram garantir na saúde pública e também à infância e adolescência os aspectos contemplados na Constituição Federal de 1988. Enfim, com relação às Leis específicas, que visaram regradar estes segmentos sociais estas não tardaram a serem aprovadas e implementadas (ECA e SUS).

Não queremos dizer que as referidas legislações não tenham sofrido as mesmas limitações impostas pelo sistema econômico, no que se refere à passagem do legislado à aplicação prática. Apenas frisamos que do ponto de vista dos aspectos contemplados pelo arcabouço legal estipulado nestas leis específicas, estes instrumentos legais mostraram-se mais abrangentes e concordantes com o projeto social que ganhou força durante o período de redemocratização.

No que se refere à educação infantil, a regulamentação através de lei própria só veio a ocorrer em 1996 – época da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Este período de 8 anos entre a Constituição Federal de 1988 e a aprovação da LDB, significou intensos debates e influências.

A este respeito Rosemberg (2002b), salienta que o contexto nacional em que tivemos a aprovação da Constituição Federal de 1988, tinha fortemente enraizado em suas propostas sociais as diretrizes do Estado de bem-estar social, contudo, no momento em que ocorre a aprovação da LDB as tendências neoliberais ganham espaço no país.

Revisitando, as circunstâncias que cercaram a aprovação da nova LDB no Senado em meados da década de 1990, consegue-se dimensionar a real influência das questões econômicas neoliberais sobre a educação nacional. Pois, com relação ao projeto provindo da

Câmara dos Deputados (substitutivo Jorge Hage), embora, a disposições sobre financiamento tenham sofrido menos alterações, estas foram para pior.

Pinto (2002) observa que em comparação com o texto final expresso na LDB em 1996 o projeto aprovado na Câmara dos Deputados em 1993, era mais restritivo, sendo que impunha limites mais rígidos com relação à destinação de recursos públicos para escolas privadas; e vedava, ao contrário do texto aprovado, a contabilização de gastos com transporte escolar, material didático e aposentadorias para efeito do que dispõe a Constituição Federal em seu artigo 212.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, CF, 1988).

Fazendo valer a influência das questões econômicas sobre a legislação educacional, as disposições a respeito do financiamento da educação sofrem as piores investidas, em sua versão aprovada na Câmara, o projeto da LDB ampliava a alíquota do salário-educação em 1% (elevando-a para 3,5%) e criava o salário-creche com alíquota de 1% sobre a mesma base de incidência do primeiro. Estas alterações, descartadas pelo texto final, representariam um acréscimo de 0,25% do PIB ao ensino fundamental e a educação infantil (PINTO, 2002).

Particularmente grave, foi a retirada do número máximo de alunos por professor estabelecido no projeto Hage, substituindo-a pela redação demagógica atual, que propõe que,

será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor” cabendo “ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo (BRASIL, art. 25 da lei nº 9.394/96).

Assim, a fórmula mágica para reduzir gastos com salários estava mantida, bastava superlotar as salas de aula (as redes privadas que o digam), por este aspecto vê-se o quão danosa foi a supressão daqueles parâmetros mínimos, para a qualidade do ensino. Seguindo

esta mesma política de contenção de despesas foram promovidos cortes profundos com relação às normas direcionadas à carreira docente. Como agravante, com relação ao texto aprovado, pouco tem sido feito pelo governo federal e pelos Tribunais de Contas para que a lei seja cumprida, assim, o volume de gastos públicos com ensino brasileiro pouco se alterou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases a partir de 1996 e varia entre 4 e 4,5% do PIB brasileiro, “cerca da metade do que se gastou, em média, no segundo mandato de FHC com o pagamento de juros e encargos da dívida pública, item que, diga-se de passagem, não possui qualquer vinculação constitucional de recursos (PINTO, 2002, p.114)”.

Não obstante esta constatação desanimadora, no governo atual os fatos não se alinham de forma diferente e, portanto, esta situação denunciada por Pinto (2002), não sofreu alteração alguma, ao contrário, uma das poucas mudanças que tivemos neste cenário foi para pior, pois com relação aos juros e encargos da dívida pública os gastos se elevaram.

Com relação a estes aspectos Oliveira (2002b), aponta que a elaboração de leis, projetos e políticas públicas não se dão no vazio, ao contrário, em uma sociedade democrática as intenções previstas em qualquer programa governamental decorrem da interação entre os anseios dos vários setores da sociedade civil e os organismos governamentais. Desta forma, a maneira como é conduzida a política de educação, e especificamente de educação infantil, depende do contexto sócio-econômico que a cerca.

A educação infantil e os programas governamentais

A despeito das interferências externas e internas, a partir de 1993, o MEC através das Diretrizes do COEDI — coordenadoria que na ocasião estava sob a direção de Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto — insiste em inserir a educação infantil em um debate amplo, e seguindo esta perspectiva privilegia a discussão de propostas e projetos, tendo por objetivo colocar em evidência os conhecimentos produzidos pelas universidades e grupos de pesquisa,

visando com isso transformar este saber em práticas concordantes com o desenvolvimento integral das crianças (PALHARES E MARTINEZ, 2000 e ROSEMBERG, 2002b).

Segundo Rosemberg (2002b), dentre as diretrizes propostas na ocasião, duas delas evidenciam a força das reivindicações comprometidas com uma educação infantil abrangente e de qualidade, sendo elas: a equivalência entre creches e pré-escolas, onde ambas se comprometem com cuidado e educação da criança; e a exigência de formação equivalente (em nível secundário e superior) para profissionais que atuam na educação infantil.

Através de seus escritos, o COEDI reafirmava as intenções defendidas durante o processo de democratização da década anterior, e por extensão contrapunha as tendências economicista que ganhavam força junto ao governo brasileiro. Seguindo esta rota de ação a equipe técnica do MEC/COEDI em 1994, apontava para a superação da divisão educação/assistência visando por este meio articular as várias instâncias implicadas com a educação da primeira infância.

Porém, nos anos seguintes houve uma inflexão nas intenções que vinham sendo defendidas à educação infantil, nacionalmente em meados dos anos 90 as políticas de focalização ganharam espaço, ou seja, tivemos redução da participação do Estado, aumento da participação privada e ênfase no que se convencionou definir por eficiência. Como resultado, a expansão almejada à educação infantil ficou em segundo plano, uma vez que — entre outros problemas — tal expansão se revelava muito custosa (ROSEMBEG, 2002b).

Por conseqüência, a implantação das propostas contidas na Constituição Federal, no ECA e nos documentos apresentados pelo MEC/COEDI, acabaram por serem esquecidas, pois a administração de Fernando Henrique Cardoso, 1994, incorporou, no plano das políticas econômicas, diretrizes do FMI e, no plano das políticas educacionais, propostas do BM (ROSEMBERG, 2002a).

As influências do BM na EI brasileira a partir da administração FHC se fazem sentir através de eixos complementares: o da reforma educacional

geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no Ensino Fundamental; o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres (ROSEMBERG, 2002a, p. 42).

Portanto, a reformulação da educação nacional iniciada há cerca de uma década, significou focalização no ensino fundamental em detrimento das outras instâncias que compõem a educação básica; e refletiu em descentralização — municipalização, em que a União se descompromete com a implantação e age como órgão controlador visando à implementação das ações desejadas.

Para além desta centralização no ensino fundamental, com relação aos outros setores educacionais as políticas deveriam comprometer-se com os cidadãos que se encontravam em vulnerabilidade social, assim, atuando sobre essa realidade as Nações Unidas, as organizações multilaterais e as organizações não governamentais tiveram influência decisiva sobre os projetos e programas executados no país.

Rosemberg (2002a e 2002b) ressalta que a marcante presença do Banco Mundial na América Latina e no Brasil, possibilitou a implementação daquilo que o banco denomina concepção de desenvolvimento infantil, de forma que acopladas aos empréstimos vinham as orientações técnicas para a implantação de tais projetos, em que os resultados exigidos serviam de indicadores positivos da aplicação do recurso.

A proposta de desenvolvimento infantil defendida pelo Banco Mundial, significou em comparação com o projeto de educação infantil arquitetado no país após a redemocratização, não apenas uma simples questão terminológica (desenvolvimento infantil versus educação infantil), mas sim uma mudança profunda de concepção, uma vez que, o referido programa defendido pelo BM poderia ser implantado por mães, visitantes domiciliares, na rua, na casa ou em qualquer outra instância administrativa. (ROSEMBERG, 2002b).

Portanto, a atuação do BM e a reestruturação da educação brasileira em meados da década passada, criaram uma nova roupagem para a velha e persistente educação

compensatória. Sucintamente, a ação do BM, definida pela política de desenvolvimento infantil, significava tanto a expansão de modelos não formais de atendimento à primeira infância, quanto, enfoques como saúde e nutrição dentro da proposta educacional.

Sendo que de forma geral o risco que se apresentou, foi que os programas focalizados tomassem a forma de substitutos dos projetos setoriais universais, algo muito comum na história educacional brasileira, pois repetidas vezes programas emergenciais — dada a contenção de recurso — acabaram por assumir o lugar das propostas de médio e longo prazo.

Neste contexto, a utilização do termo educação infantil para o serviço oferecido às crianças nos países ricos e desenvolvimento infantil para se referir aos programas dos países pobres, como comumente encontrado na literatura, corroboram com este debate, pois, a utilização de tais expressões, em países como o Brasil, servem para driblar o compromisso com uma escola infantil de qualidade e para todos.

O debate entre assistência e a educação no campo da EI brasileira ocorre, então, em momento histórico complexo: de um lado, a busca de regulamentação sob a responsabilidade do setor educacional pelos serviços existentes; de outro, a reintrodução da antiga concepção de atendimento à criança pequena que ressuscita modelos assistencialistas velhos conhecidos da área (creches filantrópicas, creches modelos domiciliares etc.), representando uma visível ameaça (ROSEMBERG, 2002b, p. 67).

Sobre este aspecto Rosemberg (2002b), aponta uma dissonância muito grande entre as instâncias municipais e federais com relação à educação infantil em meados da década passada, a autora relata que no âmbito federal a política de ensino infantil aparece intimamente vinculada com os preceitos do desenvolvimento infantil defendido pelo BM, enquanto, na esfera municipal a educação das crianças menores de 7 anos de idade aparentemente ganhava espaço em meio às instâncias educacionais.

Portanto, em nome de custos menores a possibilidade de ampliação da educação infantil brasileira fica atrelada aos preceitos defendidos pelas organizações internacionais e pelo modelo de desenvolvimento econômico. No entanto, as diretrizes definidas por estes

órgãos internacionais, principalmente o BM, retomam um modelo de educação infantil implantado no país durante os anos da ditadura militar, e sob a influência da UNESCO e do UNICEF. Enfim, apontadas estas mazelas que delineiam o campo da educação infantil brasileira, bem como, definidas as propostas, a baixo custo, efetivadas ao longo dos anos no país, cabe refletirmos: como podemos restringir ainda mais o que já é restrito? Como expandir o acesso às crianças reduzindo recursos escassos, sem que para isso sacrifiquemos estes sujeitos enlatando-os em lugares insalubres e pouco efetivos do ponto de vista educacional, verdadeiros depósitos?

Compondo este cenário a respeito das políticas públicas brasileiras, a imagem que se concretizou desde o início da década de 1990 foi a de que o país apresentava um desajuste e um declínio em suas funções de Estado, uma vez que, a inegável deterioração dos serviços públicos e as gritantes desigualdades sociais justificariam tal constatação, como produto deste cenário ganhou força a necessidade de uma reforma administrativa.

Na delimitação dos preceitos que regeriam tal reforma, as justificativas utilizadas se equiparam àquelas sugeridas pelos liberais na década de 1980, quando da implantação de um novo modelo de desenvolvimento econômico (neoliberal) nos países centrais. Desta maneira, a despeito da reforma do Estado ser objeto das reivindicações da sociedade civil, as justificativas utilizadas para a condução de tal evento contemplaram as expectativas de uma pequena parcela da sociedade brasileira. Enfim, as defesas apresentadas para referendar uma nova política de Estado, postulavam que o modelo vigente “já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustradas suas demandas e expectativas (Brasil, 1995, p. 14)”.

Assim o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado propõe — visando romper com o modelo burocrático e estatizante — uma administração gerencial, pautada na

administração de empresas e no conceito de eficiência e que “deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil” (idem, *ibid.*, p. 22).

Ao observamos o plano de reforma, buscando situar nele as questões relacionadas à educação, notamos os flancos que ficam abertos para a participação privada na produção de serviços não-exclusivos do Estado, “estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Desse modo, o Estado reduz seu papel de executor ou prestador de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes” (idem, *ibid.*, p. 18).

Neste sentido, distingue-se: esfera pública estatal, que envolve atividades exclusivas do Estado (cobrança e fiscalização de impostos, polícia, Previdência social básica, serviços legislativos, judiciário...); esfera pública não-estatal, que envolve atividades não-exclusivas do Estado (educação, saúde, pesquisa científica, cultura...); esfera privada, que envolve a produção de bens e serviços para o mercado, voltados para o lucro e o consumo privado dos indivíduos ou dos grupos. De acordo com tal distinção, fala-se, pois, em dois processos também distintos: o da *publicização*, que consiste na transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor público não-estatal; e o da *privatização*, que consiste na transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor privado (COUTINHO, 2003, p.955).

Definida desta forma, a educação se configura como serviço não específico do Estado, e sob este aspecto o governo atribuiria a prestação do serviço também ao setor privado, sendo que por extensão regularia o serviço oferecido financiando-o de forma total ou parcial, ou seja, atua como coordenador e fiscalizador do serviço.

Com relação à educação infantil, tal proposta pode ser vista na criação de instituições controladas por grupos sociais sem fins lucrativos, já que o lucro é revertido na manutenção e melhora do atendimento oferecido. E, paralelo a isso, vê-se também (há muito tempo e cada vez mais frequentemente) a criação de instituições particulares de educação infantil, num processo de privatização da educação das crianças de 0 a 6 anos.

Em meio a este cenário de mudanças — em que a proposta de educação infantil abrangente e de qualidade, tão amplamente reivindicada por várias instâncias sociais durante a década de 1980, foi posta de lado em nome de um atendimento a baixo custo — é que foi aprovada ao final de 1996 na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Na efetivação da redação do texto final que constituiu a LDB de 1996, estas forças antagônicas se fizeram presentes e buscaram a aprovação de seus anseios na referida base legal. Efetivamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 acabou confirmando aqueles aspectos que já se encontravam contemplados nos textos da Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para além destas perspectivas, a inclusão, no texto da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, da educação infantil como a primeira parte da educação básica se revelou como um fator consoante com as perspectivas defendidas em prol de uma educação ampla e de qualidade (CRAIDY, 2002; OLIVEIRA, 2002a; ROSEMBERG, 2002a e 2002b; e outros).

Segundo Kuhlmann Jr. (2000b), a vinculação da educação infantil ao sistema educacional, promovida pela LDB de 1996, significa algo importante para este nível de ensino, na medida que esta conquista visa superar os desvios administrativos que assolam o ensino infantil desde sempre, em que as crianças pobres historicamente foram destinadas a instituições escolares a margem do ensino regular recebendo todo preconceito relacionado a tais iniciativas.

A análise da história contemporânea da política de educação infantil mostra que a sociedade brasileira vinha caminhando no sentido de reconhecer uma especialidade à educação infantil, reconhecimento atestado por meio de mudanças na legislação (Constituição de 1988 e LDB), no esforço de regulamentação de sua prática (atos dos conselhos de educação), na criação e reconhecimento da existência de instituições específicas (veja-se o censo de educação infantil realizado em 2000 pelo MEC/Inep) e na demarcação de um novo campo profissional. Tais iniciativas atestam a inclusão da EI no sistema oficial de políticas educacionais — digamos, a passagem da

“clandestinidade” ou da “improvisação” para um nicho específico, estruturado, formalizado (ROSEMBERG, 2002b, p. 73).

No que se refere aos profissionais que estão vinculados à educação infantil, o texto aprovado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 significou um avanço na medida que estabeleceu algumas normas importantes com relação à qualificação profissional destes educadores que prestam serviços na primeira etapa da educação básica. Pois, a referida legislação aprovada em 1996 estabeleceu como regra, que os educadores do ensino infantil e quatro primeiros anos do ensino fundamental, deveriam ter formação superior ou admitia-se como formação mínima o nível médio na modalidade normal (magistério). Sendo que ao final da “década da educação” (2007) estes profissionais teriam de ter nível superior ou serem formados por treinamento em serviço (NASCIMENTO, 2000; LEITE, 2002; OLIVEIRA, 2002b).

As exigências colocadas na LDB de 1996, com relação à vinculação da educação infantil necessariamente a cargo das políticas educacionais — funcionando a assistência social como parte importante da rede de auxílio aos alunos desfavorecidos, para que estes possam desfrutar do ensino infantil — representam um ganho para a educação da primeira infância, uma vez que tal proposta buscou implicar as instituições de ensino infantil com regras e regulamentações que fazem parte do sistema de ensino, não estamos falando de alfabetização precoce como comumente ocorre, além de exigir a disponibilidade de espaços físicos e materiais adequados à educação de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Entretanto, os interesses conflitantes que compunham a realidade nacional à época da aprovação desta legislação, possibilitou que a Lei de Diretrizes e Bases — não obstante os avanços que representou — se configurasse, em relação a alguns aspectos, como um instrumento omissivo e condizente com os interesses defendidos pela política econômica nacional e internacional e pelos organismos externos.

A este respeito, a aprovação da Emenda Constitucional 14 em 1996 — a qual criou o Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) — acarretou problemas no que se refere à desejada expansão com qualidade da educação infantil, pois, acabou definindo que os municípios, valendo-se dos mesmos recursos de outrora, deveriam atuar no financiamento do ensino infantil e prioritariamente na educação fundamental. Não estamos desconsiderando os repasses do FUNDEF, apenas apontamos que os recursos municipais vinculados à educação, acabaram direcionados ao cumprimento do disposto na Emenda Constitucional 14 (NASCIMENTO, 2000 e GUIMARÃES, 2002).

Sobre esta questão, para a maioria dos municípios paulistas, caso fosse mantido o atendimento oferecido e desconsiderada a ampla expansão necessária para atender a demanda existente — considerando como demanda o oferecimento incondicional de vagas a todas as crianças com idade entre 0 e 6 anos de idade — o FUNDEF não teria reflexo negativo sobre a educação infantil. Assim, aplicados os 15% regulamentares no ensino fundamental e os 10% restantes apenas na educação infantil o dinheiro seria suficiente para manter o nível existente de atendimento e propiciar alguma expansão do serviço, porém os fatos não se alinham desta maneira e os municípios, por vezes, mesmo não dando conta dos primeiros níveis da educação básica, insistem em manterem outras modalidades de ensino (GUIMARÃES, 2002)

Neste contexto, torna-se instigante saber como gastavam os 25% da educação os municípios que não prestavam nenhum tipo de atendimento e o que se pode esperar destes que, por insuficiência de recursos financeiros e/ou vontade política não tinham nenhuma atuação e, pelo advento do Fundo, repentinamente assumem tarefas com o ensino fundamental (GUIMARÃES, 2000, p. 85).

Por todos estes aspectos a LDB ao reafirmar a situação que estava delineada, mostrou-se omissa com relação ao financiamento da educação infantil, uma vez que os recursos necessários ao desenvolvimento desta modalidade de ensino, por força das circunstâncias ficaram atrelados às disponibilidades orçamentárias dos municípios, instâncias que em muitas

situações negligenciaram a prestação de serviço educacional à primeira infância, fosse por falta de recurso ou em decorrência de manobras políticas escusas.

Se a LDB já era omissa em relação ao financiamento para a educação infantil, com a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo explicita os objetivos reais que sustentam a sua proposta para a educação infantil, pois define ali que os municípios se responsabilizarão pela aplicação de um grande percentual do seu orçamento no Ensino Fundamental, ficando a educação infantil sem nenhuma garantia de verbas destinadas a ela, dependendo da política educacional de municípios e estados. (CERISARA, 2002, p.330 – 331).

Kuhlmann Jr. (2000b) e Nascimento (2000), apontam que a LDB ao relacionar a educação infantil como direito da criança com idade entre 0 e 6 anos, não instituiu este nível de ensino como obrigatório, com isso o Estado não tem por encargo disponibilizar vagas para todas as crianças que se encontrem na referida faixa etária, bem como estes infantes não são obrigados a frequentarem a educação infantil.

Com relação a este aspecto a Lei de Diretrizes e Bases mostrou-se ambígua, pois ao passo que instituiu o ensino da primeira infância como o primeiro nível da educação básica, desconsiderou a importância desta etapa de ensino ao não comprometer o Estado com o oferecimento compulsório das vagas às crianças em idade pré-escolar. Esta situação reafirmou antigos problemas presentes na história da educação infantil brasileira, porém, serviu para acomodar o sistema de ensino nacional às diretrizes da política de gastos pretendida pelos gestores brasileiros.

Outra característica importante presente na LDB é que em seu artigo 1º parágrafo 1º, a legislação estabelece que o ensino escolar deverá ocorrer predominantemente (grifo nosso) em instituições próprias, ou seja, a palavra em destaque não quer dizer incondicionalmente ou necessariamente e, portanto, abre espaço para outras opções (NASCIMENTO, 2000).

A utilização da palavra predominantemente, demonstra uma opção infeliz do legislador, pois, na prática, tal deslize lingüístico (intencionalmente ou não), possibilitou que

o atendimento oferecido pudesse ser realizado em lugares não necessariamente próprios ao ensino escolar, dentro desta realidade, o ensino infantil — principalmente das crianças com idade entre 0 e 3 anos (creche) — pode ser considerado (com base na bibliografia especializada) o laboratório ideal para estas experimentações alternativas.

Mas, com relação a esta questão, devemos nos ater a todos os níveis da educação básica, pois, tal deslize legislativo viabilizou projetos educacionais em que a disponibilidade do serviço se deu em lugares nada condizentes com o trabalho educativo, como por exemplo, a adaptação de contêiner em sala de aula, ocorrida na cidade de São Paulo e em outros municípios brasileiros.

Aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as questões econômicas reafirmam sua ascendência sobre o cenário educacional, Arce (2001), aponta a influência dos postulados neoliberais sobre as políticas de formação de professores à educação infantil e cita como exemplo desta ascendência as diretrizes expressas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Assim, instaurou-se no cenário nacional, como em outras épocas, uma distância entre o legislado e o posto em prática:

O que foi definido na lei - e isso se pode afirmar - ainda não foi implantado. Poucos são os estados e municípios que estabeleceram as normas para o credenciamento de creches e pré-escolas no sistema de ensino, e ainda mais raros os que realizaram essa integração [...] São raras as escolas normais de nível médio que já implantaram a qualificação para o educador infantil [...] não há regulamentação para a formação em serviço, prevista na LDB, para os educadores leigos já integrados em instituições de educação infantil. Para agravar ainda mais não há fonte específica de recursos para financiar a educação infantil. E, o que é mais grave, não há uma política de apoio do Ministério de Educação para o encaminhamento dessas questões junto aos estados e municípios (CRAIDY, 2002, p. 59).

Em meio a esta realidade, no ano de 1998, foi definido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ou seja, 10 anos após a regulamentação da educação infantil na Constituição Federal, ocorreu o aparecimento deste documento, sendo

que o material apresentado sofreu a influência de inúmeros interesses político-econômicos e se distanciou dos documentos apresentados pelo COEDI a partir de 1993.

Cerisaria (2000), ao analisar uma série de pareceres que foram emitidos por profissionais ligados à educação infantil a respeito do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, relata que vários pareceristas demonstraram estranhamento com relação ao distanciamento entre o referencial e os documentos produzidos pelo COEDI/MEC durante os cinco anos que antecederam o surgimento do RCNEI.

A respeito deste assunto Palhares e Martinez (2000), apontam que o texto divulgado em 1998 apresenta uma inflexão em relação ao caminho que vinha sendo construído anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil do MEC. Com efeito, em linhas gerais, o documento elaborado relaciona os tópicos centrais para a efetivação de um referencial à educação infantil, entretanto uma análise mais pormenorizada revela algumas incongruências.

Kuhlmann Jr. (2000b) ao falar do espaço ocupado pela educação infantil, concorda com Cerisara (2000). Estes autores afirmam que o aspecto de maior consenso entre os pareceres sobre o RCNEI é o entendimento de que o referencial trata a educação pré-escolar como se fosse uma instância subordinada ao ensino fundamental, tanto que propõe à educação infantil, metodologias, pertinentes ao trabalho realizado no ensino fundamental.

Muitos pareceres apontam as incoerências presentes no referencial, conceitos apresentados que não se sustentam dentro do texto, ou seja, ambigualmente o texto oscila entre a crítica às práticas anteriores e a repetição de modelos considerados ultrapassados. Assim, por um lado, o texto busca afirmar um modelo de educação infantil condizente com as propostas que ganharam força com a redemocratização, entretanto, por outro lado, a estrutura do documento acaba por negar esta tendência (CERISARA, 2000).

A criança apresentada no referencial é detentora de uma infância desejada, rica em estímulos, sendo que o vínculo educador-educando é posto como natural, porém, ao nos seduzirmos por esta idealização, nos afastamos da realidade da maioria das crianças brasileiras e obscurecemos conhecimentos anteriormente sistematizados, ou seja, o referencial ratificado em 1998, esquece as importantes construções que vinham sendo estruturadas em prol de uma educação infantil, com qualidade, direcionada às camadas menos favorecidas da população nacional (PALHARES e MARTINEZ, 2000).

Feitas estas considerações a respeito do RCNEI, direcionamos nossa abordagem à educação infantil brasileira, sendo que os aspectos que compõem o ensino da primeira infância dentro do cenário nacional configuram um quadro dramático, em que há um número elevado de educadores sem a devida qualificação ou remuneração, além de pais oprimidos e pouco acostumados com a participação na dinâmica das instituições de ensino.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000b) e Palhares e Martinez (2000), embora o referencial almeje considerar a diversidade de situações sócio-culturais presentes no país, efetivamente não consegue realizar o diálogo necessário com vistas à construção de propostas consoantes com a realidade cotidiana de cada local.

Assim, questões essenciais e inerentes à realidade social brasileira são deixadas de lado pelo RCNEI, e inadvertidamente o referencial não aborda aspectos como rotatividade profissional, baixa remuneração, adequação do espaço físico, condições do ambiente de trabalho e razão adulto/criança.

Assim sendo, caso as expectativas sobre o referencial não venham a se confirmar, já temos, de antemão, os responsáveis: os sujeitos envolvidos na educação das crianças. É necessário que a leitura deste referencial, rico, mas distante da realidade da maioria das crianças em instituições brasileiras, seja feita de forma crítica, para não correr o risco de responsabilizar as relações que ocorrem no microsistema (profissionais de educação infantil/mãe/criança) por falhas que ocorrem no macrosistema (políticas públicas para infância) (PALHARES e MARTINEZ, 2000, p.13).

Conforme aponta Cerisara (2000), vários pareceristas mostram-se preocupados com o silêncio do referencial com relação a uma política ampla de recursos humanos como forma de valorização profissional e da própria educação infantil.

Portanto, o RCNEI apresentado em 1998 demonstra o reflexo das pressões internas e externas sobre a educação infantil, o referencial se mostra vago em muitos aspectos e distantes da realidade social brasileira em muitos outros, fatores estes que significaram um retrocesso com relação aos ganhos que foram obtidos na década de 1980.

Com relação aos pareceres enviados ao Ministério da Educação a respeito do RCNEI, por especialistas ligados à educação infantil, sabe-se que o projeto preliminar apresentado em 1998 acabou por sofrer alterações, porém sem um processo mais abrangente de discussão, conforme aponta Kuhlmann Jr (2000b), estas modificações não são suficientes para dirimir os problemas essenciais apontados pela maioria dos pareceristas, sendo que em decorrência do alcance deste documento, o risco que se corre é a perpetração de uma visão hegemônica, invalidando os aspectos locais e aprofundando velhos erros do passado.

Em meio a estas mudanças especificamente relacionadas à educação infantil, sinalizamos que em 1997 durante o segundo Congresso Nacional de Educação (CONED), foi definida, por diferentes setores da sociedade brasileira, uma proposta de Plano Nacional de Educação. Este documento, denominado plano da sociedade, transformou-se em 1998 em um projeto de lei e passou a tramitar pelas instâncias legislativas federais sob o número 4.155/98, em resposta a esta inesperada iniciativa o governo mandou ao Congresso Nacional, ainda em 1998, sua proposta de Plano Nacional de Educação.

Os projetos mencionados não tiveram trâmite corriqueiro, pois as inúmeras entidades envolvidas com a elaboração de um Plano Nacional de Educação — educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc — forçaram o governo a se mover ao darem

entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por setores sociais.

A inesperada ação da sociedade forçou o governo Fernando Henrique Cardoso – que, como os fatos viriam a demonstrar, apesar da determinação constitucional e da LDB, não se interessava em nenhum PNE – a desengavetar o seu plano e encaminhá-lo, em 11/2/ 98, à Câmara, em que tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98 (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 98).

Iniciados os trâmites, os projetos foram apreciados pelas instâncias do Congresso Nacional, na comissão de educação foi definido como relator do projeto o deputado federal Nelson Marchezan, à época parlamentar vinculado a base governista, o relatório final apresentado por este Congressista acabou se configurando como um substitutivo à proposta da sociedade, onde ficou evidente a estratégia adotada em que se buscou articular um diálogo entre as teses providas da mobilização social e a política econômica adotada pelo governo, que em última instância configuram a condição de possibilidade de aplicação de qualquer plano.

Dentre as alterações realizadas frente às duas propostas de Plano Nacional da Educação, as quais foram sintetizadas no parecer do relator, salientamos a que versa sobre o financiamento da educação brasileira, a este respeito, o projeto proveniente do CONED buscava elevar os gastos com educação de cerca de 4 % para 10% do produto interno bruto (PIB) brasileiro, rebaixado no substitutivo para 7%.

Com respeito à educação infantil a proposta de Plano Nacional de Educação, definida durante o 2º Congresso Nacional de Educação, defendia, com relação à faixa etária entre 4 e 6 anos, a ampliação do atendimento de forma gradual, sendo que nos primeiros cinco anos o índice de atendimento atingiria 50% e ao final de uma década alcançaria todas as crianças, trabalhando com um custo aluno/ano de mil dólares. Essa proposta, porém, foi considerada inviável sob a argumentação de que não havia recursos disponíveis.

Em meio a este intrincado debate que compreendeu a tramitação do Plano Nacional de Educação, a educação infantil sofre um duro golpe, antes da aprovação do referido plano, as instâncias do governo, inspirando-se em modelos difundidos pelo Banco Mundial, emitem a Portaria nº 2.854 de 19 de julho de 2000. Neste documento, do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), estabelece que os recursos da assistência social destinados às crianças de até 6 anos de idade, podem ser utilizados para o provimento de redes alternativas de creche e pré-escola até que o sistemas educacionais municipais assumam integralmente o serviço (ROSEMBERG, 2002b).

Conforme aponta Craidy (2002), as chamadas modalidades alternativas se configuram como atendimento a baixo custo, recuperando antigas formas de se administrar a educação infantil brasileira. Contrariando inclusive a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que estabelece que a assistência social não deve implementar políticas paralelas que consagrem a desigualdade, mas deve sim possibilitar o acesso de todos às políticas públicas básicas de educação e saúde.

Compondo este cenário de retrocessos para a educação brasileira temos em 2001 a aprovação do Plano Nacional de Educação, a despeito do projeto aprovado no Congresso ter contado com o aval da maioria governista, ao sancionar o referido plano o presidente da República impõe-lhe alguns vetos.

A última medida legal de impacto, no que se refere ao financiamento da educação, adotada no Governo FHC foi a aprovação do Plano Nacional de Educação, PNE (Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001). Cabe a essa lei definir as metas a serem atingidas pela educação no país na década que começa com a sua aprovação, bem como os meios para que estas se realizem. Em resumo, podemos dizer que o projeto final aprovado não chegou a ser parcimonioso nas metas, mas o foi absolutamente nos meios para atingi-las, ainda mais com os vetos apostos pelo presidente da República (PINTO, 2002, p.117-118).

Pinto (2002), destaca a importância do PNE para a educação nacional, uma vez que, o plano tem por finalidade definir as metas da educação brasileira para os próximos 10 anos.

Em consonância com esta importância, e buscando garantir o ganhos dispostos na Constituição, ECA e LDB com relação à infância e sua educação, o princípio que apoiou à estruturação do PNE finalizado no 2º CONED, foi definir um valor básico por aluno que assegurasse um ensino de qualidade. Baseado neste procedimento chegou-se ao valor de 10% do PIB a ser gasto em educação durante uma década, sendo que dirimidas as mazelas que assolam a educação brasileira os valores recuariam a um patamar de 6% do PIB.

Por sua vez o projeto do executivo fez caminho oposto, desconsiderando qualquer valor por aluno, propôs — somando-se gastos públicos e privados — uma vinculação de recursos em educação de 6,5% do PIB, desta forma os gastos governamentais com ensino não superam os atuais 4,5% do PIB. A este respeito, o texto do relator mostrou-se um alento, pois fixou os gastos públicos em 7% do Produto Interno Bruto. Porém, este avanço, foi vetado pelo Presidente FHC; e nenhum índice foi estipulado, de mesma forma o texto fixado em Lei não explicita a participação do poder público no cumprimento das metas estipuladas. Enfim, a lei 10.172/2001 parece fadada a não prosperar — algo comum nas legislações nacionais — pois, o cumprimento das metas previstas no PNE aprovado, a despeito do retrocesso que representaram, exigiria recursos da ordem de 10% do PIB (PINTO, 2002).

Com relação ao financiamento da educação e especificamente a educação infantil, as metas do PNE relacionadas por Pinto (2002) servem para caracterizar a tônica do texto aprovado:

EDUCAÇÃO INFANTIL (total de 26 metas)
<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar o atendimento de 30% das crianças na faixa de 0 a 3 anos e de 60% na faixa de 4 a 6 anos, em 5 anos, atingindo 50% e 80% nessas respectivas faixas etárias, em 10 anos, universalizando o atendimento na faixa de 6 anos e incorporando-a ao Ensino Fundamental que passaria a ter 9 anos de duração (não define a parcela que caberia ao sistema público de ensino). (meta 1) • Em 5 anos, prédios e instalações com padrões mínimos de infra-estrutura. (meta 4) • Que, em 5 anos, 100% dos professores tenham formação de nível médio (normal) e, em 10 anos, de nível superior. (meta 5) • Em 3 anos, 100% dos municípios com estrutura de supervisão da EI (pública e privada). (meta 10) • Alimentação escolar para todas as crianças matriculadas na EI (instituições públicas e

<p>conveniadas). (meta 12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral (não define prazo). (meta 18) • (VETADO) Atender, no Programa de Garantia de Renda Mínima, em 3 anos, 50% das crianças de 0 a 6 anos que se enquadram nos seus critérios, atingindo 100% em 6 anos. (meta 22).
<p>FINANCIAMENTO E GESTÃO (44 METAS)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • (VETADO) Elevação dos gastos públicos em educação até atingir 7% do PIB, ampliando-se à razão de 0,5% do PIB nos primeiros 4 anos e 0,6% do PIB no 5º ano. (meta 1) • Garantir, nos planos plurianuais, a previsão de suporte financeiro às metas do PNE. (meta 6) • (VETADO) Orientar os orçamentos de modo que se cumpram as vinculações e subvinculações constitucionais, e alocar, no prazo de 2 anos, em todos os níveis e modalidades de ensino, valores por aluno que correspondam a padrões mínimos de qualidade, definidos nacionalmente. (meta 7) • (VETADO) Garantir recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público da esfera federal, excluindo-se estes gastos das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. (meta 13) • Informatizar, em 10 anos, a administração de todas as escolas com mais de 100 alunos, conectando as em rede com as secretarias de educação. (meta 33) • Assegurar que, em 5 anos, 50% dos diretores possuam formação específica de nível superior, atingindo a totalidade em 10 anos. (meta 35)

Fonte (Pinto, 2002, p. 120, 122 e 123).

Tomando o quadro anterior, constatamos que o Executivo, vetou quaisquer mecanismos financeiros que possibilitassem um comprometimento com a ampliação e qualidade do ensino público, pois, de uma forma geral, foram suprimidos todos os itens que possibilitavam um aporte suplementar de recursos, como se fosse possível ampliar atendimento, oferecendo qualidade sem a alteração dos valores atualmente gastos.

O FUNDEB¹² e a educação infantil

Atualmente encontra-se em tramitação no Congresso Nacional a proposta de Emenda Constitucional que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Trabalhadores em Educação. Em uma rápida avaliação nos parece importante a proposta de criação de um fundo financeiro que abranja os níveis básicos da educação

¹² No momento em que o presente trabalho está sendo finalizado, a proposta de Emenda Constitucional que visa a criação do FUNDEB tramita pelo Legislativo Federal, no texto enviado à Câmara Federal, não está previsto o financiamento, pelo referido fundo contábil, do ensino das crianças com idade entre 0 e 3 anos de idade, em meio a este cenário, muitos são os segmentos sociais que se mobilizam contra ou a favor a tal inclusão.

brasileira, porém, não devemos perder de vista que a criação do FUNDEB sem o necessário aporte de recursos será uma medida inócua.

Pinto (2002), aponta que somente uma elevada ampliação dos recursos públicos destinados à educação, possibilitaria ao Brasil, cumprir as metas expostas no PNE, desta forma, o FUNDEB viria para por em prática as propostas sinalizadas pelo Plano Nacional de Educação. Assim, vale para o fundo aquilo que o autor expõe com relação ao PNE, ou seja, os investimentos em educação no cenário nacional necessitariam saltar, nos próximos dez anos, dos atuais 4,5% do PIB para algo em torno de 10% do PIB.

Analisando, os dados e as projeções apresentadas pelos órgãos oficiais, fica claro que nos termos em que estão sendo discutidas as questões que se relacionam ao aporte financeiro disponibilizado para o fundo da educação básica, não teremos o aumento necessário com relação à aplicação de recursos na educação.

A respeito desta situação devemos considerar que o montante de recursos previstos para o FUNDEF para o ano de 2004 foi de R\$ 28,7 bilhões para atender 31,2 milhões de alunos vinculados ao ensino fundamental (segundo censo escolar de 2003), por outro lado, projetivamente, tendo por base os parâmetros pensados atualmente para a criação do FUNDEB, teríamos para o ano de 2004 aproximadamente R\$ 51 bilhões destinados ao atendimento 47,7 milhões de estudantes (segundo censo escolar de 2003).

Numa conta preliminar, dividindo recursos disponibilizados pelo número de alunos atendidos no FUNDEF e por projeção no FUNDEB, podemos dizer que o valor destinado por aluno, seria um pouco maior com a criação do FUNDEB, com isso não queremos dizer que esta elevação atinja os níveis desejados para que tenhamos uma educação básica de qualidade. Sem discutir a questão da qualidade, perguntamos, se o atendimento na educação infantil e no ensino médio precisa ser ampliado, o que por extensão supõe um aumento considerável no número de alunos matriculados, de onde sairão os recursos para

que tenhamos a esperada ampliação da educação básica, sem que para tanto ocorra uma diminuição no valor destinado por aluno?

Assim, diversas questões que cercam o FUNDEB merecem uma discussão ampliada, dentre elas: o pacto federativo, a problemática do financiamento e a abrangência do fundo.

Com relação ao pacto federativo o Ministério da Educação tem o compromisso de expor aos demais entes da federação e à sociedade civil de um modo geral, valendo-se para tanto de dados financeiros e de projeções, números que explicitem os impactos do FUNDEB nos diversos estados e municípios. Uma vez que, o entendimento claro das bases em que se fundamenta o fundo para a educação básica brasileira, possibilitará que seja consolidada a necessária pactuação entre as instâncias federadas, bem como junto a atores da sociedade civil, para que o FUNDEB possa ter início com a necessária legitimidade e sustentação política.

No que se refere ao financiamento, cabe a União esclarecer de onde virão os recursos necessários para que o FUNDEB realize a esperada ampliação do atendimento escolar no Brasil, sendo que os investimentos esperados devem estar previstos tanto na proposta orçamentária de 2005 como no Plano Plurianual 2004-2007, pois, entre os autores ligados à área educacional, a necessidade de um aporte significativo de recursos para a educação é algo indiscutível.

Ainda, com relação à abrangência do FUNDEB, nos parece um retrocesso o fato de as Diretrizes apresentadas pelo MEC autorizarem o gasto com universidades, e excluïrem a ampliação do ensino das crianças com idade entre 0 aos 3 anos (creche) da proposta do fundo. Enfim, se a principal defesa para a criação do FUNDEB é o atendimento de todos os níveis da educação básica no Brasil, como podemos, repetir erros históricos, e novamente excluir deste processo às crianças com até 3 anos de idade.

Para justificar tal atitude o governo federal informa que com a excessiva concentração tributária, a inclusão das receitas municipais no FUNDEB provocaria um indesejável movimento de recursos dos municípios mais organizados, para os municípios que, por razões variadas (inclusive por falta de esforço), apresentam baixa geração de recursos próprios. Ou seja, aqueles que não se empenham em arrecadar seriam beneficiados em detrimento daqueles que se esforçam e arrecadam os impostos que lhes competem arrecadar.

Informa que as receitas provenientes dos impostos geridos exclusivamente pelos municípios, permanecerão vinculados à educação local, no caso a educação básica, porém sem trânsito pelo FUNDEB. Cabe dizer que os impostos municipais (IPTU, ISS e ITBI) apresentam concentração da sua arrecadação, R\$19 bilhões em 2003, nos Municípios médios e grandes, sendo que R\$9,0 bilhões (49%) foram arrecadados pelas capitais e R\$ 4 bilhões (21%) somente pelo município de São Paulo.

Assim, liberando as receitas com impostos locais, os municípios que mantêm creches não terão prejuízo, e o FUNDEB se desobriga com relação à educação das crianças menores de 4 anos. Ainda por que segundo o INEP, 75% das matrículas em creches estão concentrados em apenas 25% dos municípios - sua inclusão, sem contrapartida de financiamento municipal, acarretaria uma inevitável distorção na repartição de competências federativas.

As explicações oferecidas pelo governo federal para a discriminação das crianças com até 3 anos de idade é inaceitável, pois ainda que tomássemos as justificativas fornecidas como pertinentes e considerássemos as administrações locais como corruptas ou no mínimo preguiçosas — desconsiderando o desenvolvimento desigual das regiões brasileiras — cabe indagar, qual a responsabilidade da criança com relação às ingerências político-econômicas da administração municipal? Não seria mais justo punir prefeitos corruptos e/ou preguiçosos, fiscalizando com responsabilidade as contas públicas, do que em nome de compromissos políticos, fazer vista grossa aos desatinos dos gestores municipais e punir a criança?

Talvez os defensores de tal ingerência venham a dizer que os impostos arrecadados, exclusivamente, pelo município são suficientes para manter a educação das crianças com até 3 anos de idade. Bom se de fato o são, porque motivo eles não compõem o fundo da educação básica e em contrapartida o FUNDEB passa a englobar a educação infantil como um todo.

Na verdade, se retomarmos as explicações oferecidas para esta desastrosa e excludente proposta, veremos que ao dizer que a concentração tributária, propiciaria um movimento de recursos dos municípios mais organizados para os que arrecadam menos, fica claro que algumas municipalidades arrecadam o suficiente (algumas até com sobra) para manter as creches, sendo que a maioria está impossibilitada — e aqui não nos importa o motivo, mas sim o prejudicado — de manter esta modalidade de ensino e por isso seria suplementada com os recursos dos municípios mais ricos, ou seja, mantida a proposta atual algumas crianças terão os investimentos necessários por parte de seus municípios e outras quando muito poderão contar com propostas alternativas, Desta forma, como fica a questão da equidade e da universalidade previstas na legislação?

Insisto, seria mais plausível, de imediato, transferir recursos dos municípios e estados mais ricos, tendo, obviamente, uma contrapartida da União, e seguir arquitetando durante os próximos quatro anos formas para equacionar este desvio, do que excluir crianças que pela condição de miséria de seus municípios e ou pela má administração de seus gestores já são excluídas.

Considerando as influências do modelo econômico, a ascendência das instituições multilaterais, os realinhamentos tomados pela assistência social nos últimos anos, principalmente com a publicação da portaria MPAS 2.854/00 e a atual proposta do FUNDEB, fica aberto o caminho para que as velhas e prodigiosas políticas alternativas de educação e amparo das crianças menores de 4 anos sejam justificadas.

Assim, vemos que a despeito dos ganhos legislativos obtidos com relação à educação infantil durante o processo de redemocratização da década de 1980, estes não se confirmaram na prática, sendo que a histórica divisão entre creche e pré-escola continua a fazer parte da realidade brasileira, de forma que embora os documentos oficiais busquem expressar algo diverso eles são contrariados pelas próprias práticas governistas.

Portanto, desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 se passaram 17 anos. Por certo este pode ser considerado um tempo pequeno para que se concretizassem todas as mudanças previstas com relação à educação e especificamente a educação infantil, porém, analisando os meandros pelos quais seguiu a educação da primeira infância durante este período, compreendermos que o caminho trilhado pelas políticas públicas de educação infantil desde a Constituição Federal até os dias atuais, não foi ao encontro da legislação efetivada naquele período, mas sim foi de encontro com os preceitos garantidos na letra da Lei.

Enfim, ressaltamos que as políticas públicas direcionadas a educação infantil brasileira durante as últimas duas décadas — buscando confirmar os aspectos garantidos na legislação nacional com relação à educação infantil — foram pouco efetivas, pois embora fosse claro que as referidas mudanças não pudessem ocorrer em um curto espaço de tempo, o que se teve neste período foram ações controvertidas e que em muitos aspectos significaram um retrocesso para o ensino infantil brasileiro, ou seja, por vezes as políticas públicas de educação infantil mostraram-se contrárias aos aspectos garantidos na legislação vigente no país.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. Estatuto (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8.069. Brasília, DF, 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, MEC, 1993a.

_____. Plano Diretor da Reforma do Estado. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educ. Soc. Vol.22, nº.74, abr. 2001, p.251-283.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BASTOS, M. H. C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875 - 1887). In: MONARCHA, C. (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 31-80.

BOWLBY, J. Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRAUNSTEIN, P. Abordagens da intimidade nos séculos XIV - XV. In: DUBY, G. (org.). História da vida privada 2: da Europa feudal à renascença. São Paulo: Schwarcz, 1990, p. 526-619.

BRUN, J. O Estoicismo. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CAMPOS, M. M. Pré-escola entre a educação e o assistencialismo - 1985. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989a, p.11-19.

_____. A educação da criança de 0 a 6 anos na legislação. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989b, p.236-251.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.27-33.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs). Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios. Florianópolis:Editora da UFSC, 2000.

CERISARA, A. B. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Educ. Soc., Vol.23, nº80, set. 2002, p.326-345.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, M. Del. (Org.). História das crianças no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 55-83.

COSTA, J. F. Ordem médica e norma familiar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

COUTINHO, K. D. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos shopping centers. Educ. Soc. Vol.24, nº 84,set. 2003, p.955-982.

CRAIDY, C. M. A educação infantil e as novas definições da Legislação. In: Craidy, C.; Kaercher, G. E. Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artemed, 2001, p. 23-26.

_____. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lucia A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p. 57-61.

DELEUZE, G. Prefácio. In: DONZELOT, J. A polícia das famílias. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEMARTINI, Z. de B. F. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, C. (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 121-156.

DEMO, P. Metodologia científica em ciência sociais. São Paulo: Atlas, 1985.

DONZELOT, J. A polícia das famílias. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DUBY, G. A solidão nos séculos XI - XIII. In: _____.(org). História da vida privada 2: da Europa feudal à renascença. São Paulo: Schwarcz, 1990, p. 503-525.

FARIA, A. L. G. Educação pré-escolar e cultura. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; PALHARES, M. S. Apresentação. In:_____ (orgs). Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

FIORI, J. L. O consenso de Washington. disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/direitoglobais/textos/consenso_w.htm, página acessada em: 30/01/2006

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: Política educacional: impasses e alternativas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educ. Soc., vol.25, nº 86, abr. 2004, p.131-170.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R..(orgs). História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes. São Paulo: Schwarcz, 1990, p. 311-330.

GHIRALDELLI Jr. P. (org). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, F. A. A rebelião dos Jovens. Porto Alegre: Globo, 1968.

GONZALEZ REY, F. L. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira, 2002.

GROS, Denise B. Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República. Rev. bras. Ci. Soc., fev. 2004, vol. 19, nº 54, p.143-159.

GUIMARÃES, J. L. O impacto do FUNDEF para a educação infantil: Conjecturas a partir de sua implantação em São Paulo. IN: MACHADO, M.L. (Org.) Educação Infantil em tempos de LDB. São Paulo: FCC/DPE, 2000, p. 75-91.

_____. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lucia A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.43-56.

HALL. C. Sweet Home. In: PERROT, M. (org). História da vida privada 4: da revolução francesa à primeira guerra. São Paulo: Schwarcz, 1990, p. 53-88

HUNT. L. Revolução francesa e vida privada. In: PERROT, M. (org). História da vida privada 4: da revolução francesa à primeira guerra. São Paulo: Schwarcz, 1990, p. 21-52

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989, p. 20-27.

_____. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 4.ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____; LEITE, M. I. (Orgs.). Infância: fios e desafios da pesquisa. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1996.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. Educação e Pesquisa, São Paulo, jan./jun. 2003, v.29, nº.1, p. 11-26,

KUHLMANN Jr., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO. L. M. & VEIGA. C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000(a), p. 469-96.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs). Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000 b.

_____. O Jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 3-30.

LINDGREN ALVES, J.A. Excessos do culturalismo: pós-modernidade ou americanização da esquerda? Impulso, 2002, vol 13 ,nº 29, p. 63-81

MARCÍLIO, M. L. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCÍLIO, M. L. Prefácio. In: MONARCHA, C. (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

MATTIOLI, O. C. No reino da ambigüidade. Dissertação (mestrado). São Paulo: P.U.C., 1988.

MERISSE, A. A infância e seus lugares: um estudo sobre as concepções de mães e funcionárias de creches. Dissertação (doutorado). São Paulo: U.S.P, 1996.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasca, 2000.

MONARCHA, C. Revista do Jardim da infância: uma publicação exemplar. In: _____. (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 81-119.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. Educ. Soc. vol.23, nº.80, set. 2002, p.13-24.

MOREIRA, D. A. O Método Fenomenológico na Pesquisa. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs). Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

OLIVEIRA, Z.M.R. Apresentação. In: _____. (org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995, p. 11-23.

_____. Creche no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lucia A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 79-82.

OLIVEIRA, R. P. de. O financiamento público da educação e seus problemas. In: Política educacional: impasses e alternativas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, L. A. A experiência educacional de Ulisses Pernambucano. In: MONARCHA, C. (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 185-209.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002b, p. 35-42.

PATTO, M. H. S. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: Introdução à psicologia escolar. 2ª ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Quatro, 1991.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs). Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). Educ. Soc. vol.23, nº 80, set. 2002, p.108-135.

PRIORE, O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: _____. (Org.). História das crianças no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PERROT. M. Outrora, em outro lugar. In: _____.(org). História da vida privada 4: da revolução francesa à primeira guerra. São Paulo: Schwarcz, 1990, p. 17-20.

RICHARDSON, R.J. Pesquisa Social: Métodos e técnicas. São Paulo:Atlas, 1999.

ROIO, M. Del. Globalização e crise do Estado brasileiro. disponível em: <http://globalization.sites.uol.com.br/globaliza.htm>, página acessada em: 30/01/2006.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989, p. 90-103.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de (Org.). História social da infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 141-162.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 25-63, março/2002(a).

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002(b), p. 63-78.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F. e SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. Cad. Pesqui., mar. 2002, nº 115, p.65-100.

ROUCHE, M. Alta idade média ocidental. In: VEYNE, P.(org). História da vida privada I: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Schwarcz, 1990, p. 399-435.

SAVIANI, D. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do Ensino. São Paulo: Cortez, 1987.

SPITZ, R. A. O primeiro ano de vida. São Paulo : Martins Fontes, 1979.

WINNICOTT, D. W. Privação e delinquência. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VALENTE, I. e ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. Educ. Soc., set. 2002, vol.23, no.80, p.96-107.

VENTURA, Z. 1968 o ano que não terminou. São Paulo: Nova Fronteira, 1988

VEYNE, P. O Império Romano. In: _____.(org). História da vida privada I: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Schwarcz, 1990, p. 19-79.