



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE PEDAGOGIA

SÔNIA MARIA RODRIGUES DE BRITO

CONSIDERAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL
NO MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO
2007

Sônia Maria Rodrigues de Brito

**Considerações político-pedagógicas sobre a educação infantil no município de Miracema
do Tocantins**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Miracema, como exigência para a conclusão do curso de Pedagogia-Supervisão, da Universidade Federal do Tocantins, Campus e Miracema, sob orientação da Professora Viviane Drumond.

Miracema do Tocantins, TO

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- B862c Brito, Sônia Maria Rodrigues de.
Considerações político-pedagógicas sobre a educação infantil no município de Miracema do Tocantins. / Sônia Maria Rodrigues de Brito. – Miracema, TO, 2007.
41 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2007.
Orientadora : Viviane Drumond
1. Educação infantil. 2. Políticas educacionais. 3. História da educação infantil. 4. Plano nacional de educação. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SÔNIA MARIA RODRIGUES DE BRITO

CONSIDERAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Miracema, como exigência para a conclusão do curso de Pedagogia-Supervisão, da Universidade Federal do Tocantins, Campus e Miracema, sob orientação da Professora Viviane Drumond.

Data de aprovação:

Banca Examinadora:

Professora Dra. Viviane Drumond - Orientadora – UFT.

Professor - Membro – Examinador - UFT

Professor – Examinador – UFT

RESUMO

Este trabalho discute as políticas de educação infantil no âmbito nacional e local. Tem como principal objetivo conhecer como se constitui o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade no município de Miracema do Tocantins. Parte de uma análise histórica da construção de concepções e práticas sobre o atendimento à criança pequena em instituições educativas. O atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas é um direito da criança garantido pela legislação. No entanto, a educação infantil vem enfrentando muitos desafios na busca da garantia de sua efetivação e cumprimento da legislação vigente. Questões referentes à qualidade do espaço físico, a formação de professores, propostas pedagógicas, financiamento, entre outras, ainda se constituem em desafios para a área da educação infantil. Para atingir os objetivos propostos, realizou-se pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, tendo a entrevista como instrumento para obtenção dos dados. Os principais autores que fundamentaram teoricamente o trabalho foram: Oliveira (2002), Kramer (1992), Craidy (2004). Além de documentos do MEC, referentes à educação infantil e da legislação vigente.

Palavras-chave: Educação infantil. Políticas educacionais. História da educação infantil.

ABSTRACT

This work discusses early childhood education policies at national and local levels. Its main objective is to understand how care for children aged 0 to 6 years is constituted in the municipality of Miracema do Tocantins. It starts from a historical analysis of the construction of concepts and practices regarding the care of young children in educational institutions. Care for children aged 0 to 6 in daycare centers and preschools is a child's right guaranteed by legislation. However, early childhood education has been facing many challenges in the quest to guarantee its effectiveness and compliance with current legislation. Issues relating to the quality of physical space, teacher training, pedagogical proposals, financing, among others, still constitute challenges for the area of early childhood education. To achieve the proposed objectives, bibliographical research and field research were carried out, using the interview as an instrument to obtain data. The main authors who theoretically supported the work were: Oliveira (2002), Kramer (1992), Craidy (2004). In addition to documents from the MEC, relating to early childhood education and current legislation.

Keywords: Early childhood education. Educational policies. History of early childhood education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	06
2	A construção histórica de concepções e práticas de educação infantil	08
2.1	A História da educação infantil	08
2.2	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	15
3	AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
3.1	A EDUCÇÃO INFANTIL E AS DEFINIÇÕES DA LEGISLAÇÃO.....	23
3.2	OS REFERENCIAIS CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
3.3	O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	26
3.4	PARÂMETRO NACIONAL DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	31
3.5	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	32
4	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTÍNS	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
	REFERÊNCIAS.....	38
	APÊNDICES	39

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como principal objetivo conhecer como se tem constituído o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, no município de Miracema do Tocantins. Procuramos, para tanto, abordar a história das instituições de educação infantil, de sua origem aos nossos dias para compreender da atual política da Educação Infantil no município de Miracema do Tocantins.

O atendimento às particularidades do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos é assegurado por lei, pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No entanto a educação infantil hoje enfrenta muitos desafios colocados pela busca da concretização do que determina a lei. Tais desafios se referem à ampliação do atendimento, melhoria da qualidade de ensino, estrutura física das instituições e formação de seus profissionais.

Neste sentido, consideramos importante examinar como as instituições de educação infantil vêm atuando, bem como compreender as propostas e políticas implementadas pelo Município na garantia dos direitos da criança de 0 a 6 anos. Assim, se faz oportuno conhecer as propostas pedagógicas das instituições de educação pública de educação infantil, creches e pré-escolas, identificar a formação dos professores que atuam na área.

Para atingir os objetivos propostos realizamos pesquisa bibliográfica, através de estudos de textos, livros, artigos e documentos, o que fundamentou teoricamente o trabalho. E também, pesquisa empírica, desenvolvida junto às instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) e na Secretaria Municipal de Educação, onde foram feitas entrevistas (vide questionário em anexo) e análise documental para obtenção dos dados referentes a educação infantil no município.

Os principais autores que deram sustentação teórica a este trabalho foram Oliveira (2002), Kramer (1992), e Craidy (2004), além da legislação vigente no país a respeito da educação infantil e documentos produzidos pela coordenação de educação infantil do MEC.

Observamos que a educação infantil vive hoje um momento de consolidação de conquistas históricas na busca da efetivação dos direitos da criança a cuidados e a uma educação que atenda as suas especificidades e necessidades, enquanto ser em

desenvolvimento. No entanto vem enfrentando muitos desafios para mudar uma história marcada por práticas assistencialistas.

Questões referentes à qualidade do espaço físico, a formação inicial e continuada de professores, a elaboração da proposta pedagógica, financiamento, entre outras, ainda se constituem em desafios para a educação infantil no nosso Município, como principal responsável por este nível de ensino.

O trabalho está organizado em três partes. A primeira apresenta os aspectos históricos da construção de ideias e práticas acerca da educação infantil na Europa e no Brasil. A segunda parte analisa as políticas brasileiras para a educação infantil e as determinações da legislação referente à área em questão. A terceira e última parte do trabalho, discute a proposta de educação infantil implementada no município de Miracema do Tocantins.

2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No intuito de conhecer a história das instituições de atendimento a criança pequena e compreender as políticas públicas voltadas para a área, neste momento de consolidação da educação infantil.

2.1 A história da educação infantil

Ao longo de quase toda a história humana a educação da criança pequena foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. O encontro da criança pequena com a cultura acontecia na convivência diária e espontânea com os adultos e com as outras crianças com as quais convivia, assim a criança aprendia a se tornar membro deste grupo e a dominar os conhecimentos necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta.

Por um longo período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por partilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. A educação infantil, como nos a conhecemos hoje, realizada de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo. Este percurso só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância.

A história da sociedade é marcada por modos peculiares de organização que predomina em cada época. A família, do mesmo modo, se expressa de maneira diferenciada em cada contexto sócio histórico. Cada uma das sociedades desenvolveu maneiras específicas de perceber e tratar as crianças.

Aries (1981), ao elaborar uma análise iconográfica do Antigo Regime, apresenta uma rica descrição do surgimento da família nuclear burguesa, composta basicamente pelo triângulo pai, mãe e filhos e por uma complexa combinação de autoridades e amor paternal. Preocupado inicialmente com o surgimento do sentimento da infância como categoria social, Àries mostrou como a família moderna trouxe consigo um novo conjunto de atitudes em relação à criança.

A história da criança revela que a percepção da particularidade infantil, que distingue essencialmente a criança do adulto, surgiu lentamente ao longo da história das sociedades,

trazendo uma nova representação da infância, que suscitou sentimentos e atitudes para com as crianças, compatíveis com os sentimentos presentes na sociedade atual.

O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, localizado entre os séculos XVI e XVII. A escola que conhecemos hoje se organizou porque ocorreu um conjunto de possibilidades na sociedade Europeia advindas com o desenvolvimento do capitalismo e constituição da sociedade moderna. Para o nascimento da escola moderna, uma série de outras condições foi importante: uma nova forma de encarar a infância que lhe dava um destaque que antes não tinha; organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, as escolas; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento da vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas.

As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Isto também esteve relacionado com uma nova estrutura familiar, a nuclear, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre esteve centrado na figura materna.

No surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça à ordem social. Para uns a educação era uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, enquanto para outros a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as más inclinações evitando a preguiça e a vagabundagem.

A expansão das instituições de educação infantil, especialmente no final do século XIX na Europa e mais para a metade do século XX no Brasil, recebeu grande influência dos médicos higienistas e dos psicólogos, que traçavam de forma bastante estrita o que constituía um desenvolvimento normal e quais as condutas das crianças e de suas famílias que deveriam ser consideradas normais ou patológicas. (BUJES, 2001).

Muitas destas iniciativas médicas, sanitaristas e filantrópicas, enfatizando o cuidado às crianças como proteção e preservação, vieram a constituir a origem das creches na sociedade brasileira. Então, estas instituições acabam sendo entendidas como substitutas da família e ao mesmo tempo é considerado espaço de formação de hábitos e habilidades que lhes serão úteis mais tarde na pré-escola e na escola. A marca da ação higienista e a compreensão da criança como ser em falta, acabaram por privilegiar um modo de atendimento marcado pelo assistencialismo.

O aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos “Jardins de Infância”, diferenciadas das proposições dos modelos escolares. O modelo proposto por Froebel, integra grande parte das práticas que proliferaram entre nós com o aparecimento das pré-escolas nos âmbitos públicos e privados, mesmo já na década de 60. (Arce, 2006)

No Brasil, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN 9394/96 BRASIL, 1996). Essa legislação assim como outras leis recentes a respeito da infância, são consequência da Constituição Federal de 1988 que definiu, em relação à criança, a doutrina que toma a criança como sujeito de direitos (CRAIDY, 2001). A LDB afirma em seu artigo 29 que a finalidade da educação infantil *“é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”*.

Consideramos que essa definição não é suficiente para explicitar a função da educação infantil e nem definir que tipo de instituição é esta. Como pode se observar, essa indefinição pode ser encontrada na origem da educação infantil perdurando até os dias atuais.

Nos últimos anos, as discussões sobre o papel da educação infantil proliferaram no meio acadêmico. O movimento Escolanovista* tornou-se alvo de inúmeras críticas. Muitas também foram às críticas feitas à chamada educação compensatória*.

Ao longo dos tempos foram criadas alternativas para o atendimento das crianças em situação socialmente desfavorável, ou seja, para as crianças órfãs. No entanto essas alternativas eram precárias e por muito tempo permeou determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil acentuando o lado negativo do atendimento fora da família. Uma vez que o modelo ideal de educação da criança pequena foi por muito tempo à família.

Já nos séculos XV e XVI foram criados novos modelos educacionais, como expectativa de responder os desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia. O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Oliveira (2002) surgiram gradativamente arranjos mais formais para atendimento de crianças fora da família em instituição de caráter filantrópico

especialmente delineados para esse objetivo e que organizaram as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como o destino social da criança atendida era pensado.

A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Neste momento, a criança passou a ser vista como sujeito de necessidade e objetivo de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, tornava a escola, pelo menos para os que podiam frequentá-la, um instrumento fundamental.

O mesmo não acontecia em relação às crianças dos estratos sociais mais pobres. Os objetivos de sua educação e as formas de efetivá-la não eram consensuais. Alguns setores das elites políticas dos países europeus sustentavam que não seria correto para a sociedade como um todo que se educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade. Opondo-se a eles, alguns reformadores protestantes defendiam a educação como um direito universal (OLIVEIRA, 2002).

Autores como Pestalozzi, Froebel e outros estabeleceram bases para um sistema de ensino mais centrado na criança, cuidaram de elaborar propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento. Embora com ênfases diferentes entre si, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos com o interesse pela exploração de objetos e jogos. (OLIVEIRA, 2002)

Em exposição ao ideário da reforma e da contrarreforma religiosas então em curso na Europa, o filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) criou uma proposta educacional em que combatia preconceitos, autoritarismos e todas as instituições sociais que violentassem a liberdade característica da natureza. Ela se opunha à prática familiar vigente de delegar a educação dos filhos a preceptores, para que estes os tratassem com severidade, e destacava o papel da mãe como educadora natural da criança.

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. Caberia ao professor afastar tudo o que pudessem impedir a criança de viver plenamente sua condição. Em vez de disciplina exterior, propunha

que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos (OLIVEIRA, 2002).

As idéias de Rousseau abriram caminho para as concepções educacionais do suíço Pestalozzi (1746-1827), que também reagiu contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional, e considerava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como a família, e sustentava que educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina restrita e amorosa e por ação que a criança já possui dentro de si. Pestalozzi destacou ainda a importância de a criança desenvolver destrezas práticas e levou adiante a ideia de prontidão, já presente em Rousseau (OLIVEIRA, 2002).

As ideias de Pestalozzi foram levadas por Froebel (1782-1852), educador alemão, no quadro das novas influências teóricas e ideológicas de seu tempo.

Influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade, criou em 1837 um *kinder-Garden* (“jardim-de-infância”) onde crianças – pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochará sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estaria livre para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo (OLIVEIRA, 2002, p. 67).

O modo básico de funcionamento de Froebel incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma autoeducação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico (OLIVEIRA, 2002).

A apropriação das teorias desses autores pelas instituições de educação infantil envolveu um longo processo. Seus modelos pedagógicos, inicialmente voltados para atender as populações socialmente desfavorecidas, gradativamente foram sendo utilizados para orientar escolas e outras instituições que atendiam os filhos de outros segmentos sociais. Muito contribuiu para as modificações dos princípios advogados para a educação fundamental, que passaram a admitir a importância da observação e da pesquisa científica do desenvolvimento infantil, além da elaboração de material educativo a ser usado livremente pelas crianças.

No que se refere à educação infantil em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo constituídos com bases em situações

sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas (OLIVEIRA, 2002).

No período que se seguiu à primeira guerra mundial, por exemplo, com o aumento do número de órfãos e a deterioração ambiental, as funções de hospitalidade e de higiene, exercida pelas instituições que cuidavam da educação infantil se destacaram. Programas de atendimento a crianças pequenas para diminuir a mortalidade infantil passaram a conviver com programas de estimulação precoce nos lares e em creches orientadas por especialistas das áreas de saúde.

A sistematização de atividades para crianças pequenas com o uso de materiais especialmente confeccionados, foi realizada por dois médicos interessados pela educação: Ovídio Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952).

Ovídio Decroly (1871-1932) médico belga, trabalhando com crianças excepcionais, elaborou, em 1901, uma metodologia de ensino que propunha atividades didáticas baseadas na idéia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequados ao sincretismo que ele julgava ser próprio do pensamento infantil.

Decroly é conhecido ainda por defender rigorosa observação dos alunos a fim de poder classificá-los e distribuí-los em turmas homogêneas.

O nome da médica psiquiatra italiana Maria Montessori (1879-1952) inclui-se também na lista dos principais construtores de propostas sistematizadas para a educação infantil no século XX.

Montessori propunha uma pedagogia científica da criança, ao mesmo tempo em que, opondo-se a concepção que considerava materialistas, via com interesse uma educação que se ocupasse com o desenvolvimento da espiritualidade. Montessori não aceitava a natureza como o ambiente apropriado para o desenvolvimento infantil. Antes, era a favor da criação de um contexto que fosse adequado às possibilidades de cada criança e estimulasse seu desenvolvimento, particularmente nos “momentos sensíveis” deste.

Ao educador caberia uma atitude discreta de preparação do ambiente e de observação das iniciativas infantis, o educador proporcionaria à criança um contexto no qual seus impulsos interiores se transformariam em atividades próprias.

Sua proposta desviava a atenção do comportamento de brincar para o material estruturador da atividade própria da criança: o brinquedo. Montessori criou instrumentos especialmente elaborados para a educação motora.

No início do século XX, não só era dominante a preocupação de encaminhar as concepções sobre a infância a um estudo mais rigoroso, científico e integrado ao exame das condições de vida da criança em uma sociedade concreta, como também os valores sociais produzidos no embate de problemas políticos e econômicos eram defendidos como metas para a educação infantil. (KRAMER, 1992)

No campo da psicologia, Vygotsky, nas décadas de 20 e 30, atestava que a criança è introduzida na cultura por parceiros mais experientes. As pesquisas de Piaget e colaboradores que revolucionaram a ideia dominante sobre a criança e seu desenvolvimento.

Essas concepções foram sendo gradativamente apropriadas pelas teorias pedagógicas e tornaram-se alvos de especial atenção na educação infantil.

Na década de 50, observa-se, no contexto internacional pós-segunda guerra mundial, nova preocupação com a situação social da infância e a ideia da criança como portadora de direitos. Tal destaque aparece na declaração universal dos direitos da criança, promulgada pela ONU, em 1959, em decorrência da declaração universal dos direitos humanos, apresentado em 1948.

A expansão dos serviços de educação infantil na Europa e nos Estados Unidos foi sendo influenciada cada vez mais por teorias que apontavam o valor da estimulação precoce no desenvolvimento de crianças já a partir do nascimento.

Dentro do movimento da escola nova, então atuante nos Estados Unidos, várias iniciativas para difundir as ideias Froebelinas e outros projetos de renovação educacional culminaram com a proposta de currículos por atividades. As posições de Montessori, apesar de terem impressionado positivamente muitos educadores norte-americanos, passaram a serem criticadas por certos grupos, acusadas de somente enfatizarem atividades individuais, não se preocupando com a formação do ser social, e em razão da rigidez com que os exercícios com materiais eram realizados – em contraposição à ênfase posta por Froebel na liberdade de ação para criança – e a da proposta de um método desatualizado para o ensino da escrita, o alfabético – em detrimento, por exemplo, do método global de Decroly.

Apenas a partir de 1960, quando se intensificaram as preocupações norte-americanas com as crianças dos extratos populares, houve um renascimento de escolas Montessorianas nos Estados Unidos. Mais tarde, a política de educação infantil naquele país, afetada pela pressão em defesa das crianças de camadas Socialmente desfavorecidas, abriu caminho para a elaboração do conceito de

“privação cultural” e para a proposição de programas de “educação compensatória”, sendo o mais famoso deles o denominado “Projeto Head Start” (KRAMER, 2000)

Durante a segunda guerra mundial milhões de mulheres foram mobilizadas pelo esforço bélico e separadas de seus filhos, que eram encaminhados para instituições. Quando os movimentos feministas, cada vez mais atuantes no decorrer do século XX, passaram a reivindicar creches para possibilitar igualdade de oportunidade de trabalho para mães, receberam pouco respaldo dos especialistas em desenvolvimento infantil e em psiquiatria, os quais apoiavam uma leitura de Bowlby, que se posicionava contra a precoce separação entre mãe e a criança.

O grande desenvolvimento tecnológico experimentado no século XX provocou mudanças nas condições existentes para a educação dos pequenos. A utilização crescente de eletrodomésticos e de alimentos pré-preparados transformou o trabalho das mulheres no lar. Mães com maior qualificação educacional passaram a redefinir cada vez mais suas tarefas em relação à educação de seus filhos, adaptando uma quase profissionalização de seu trabalho pedagógico doméstico, particularmente nas famílias dos estratos médios da população de países de capitalismo avançado.

Na atualidade na Europa, as estruturas, objetivas e práticas de trabalho com crianças em idade anterior à da escolarização obrigatória, assim como os critérios de seleção e as formas de treinamento dos educadores, diferem muito de país para país. O debate não está mais centrado em se deve haver investimento ou na área de educação infantil, mas em porquê e para que ela existe e como organizá-la para oferecer serviços de qualidade. Os objetivos mais frequentes são o desenvolvimento da criança sob todos os aspectos: corporal, intelectual e afetivo, a aprendizagem de diferentes meios expressivos e o preparar para a escola elementar. Todavia, a função de guardar continua a ser destacada como um componente de metas do atendimento em questão (OLIVEIRA, 2002).

2.2 História da educação infantil no Brasil

Até meados do século XIX, o atendimento das crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde vivia a maior parte da população do país na época, familiares de fazendeiros assumiam o cuidado das muitas crianças órfãs ou que eram

abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, crianças pequenas ainda bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes à famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos”¹ existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2002).

No período precedente à Proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate de altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo. A abolição da escravidão no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, já que não iriam assumir a condição de seus pais. Em busca de soluções para o problema da infância, foram criados creches, asilos e internatos, visto na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres.

No final do século XIX, reuniram-se condições para que fossem assimiladas, pelas elites do país, os preceitos educacionais de movimento da escola nova, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas para o Brasil pela influência americana e Europeia. Foram gerados muitos debates entre os políticos da época, muitos criticavam por identificar as salas de asilo francesas locais de mera guarda das crianças. Outros defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob influência dos Escolanovistas (OLIVEIRA, 2002).

Enquanto a questão era debatida, eram criados, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins-de-infância sob os cuidados de entidades privadas, que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel.

Nesse período, a preocupação com os menores das camadas sociais mais pobres também era frequente na imprensa e nos debates legislativos. Rui Barbosa considerava o jardim-de-infância como primeira etapa do ensino primário e apresentou, em 1882, um projeto de reforma da instrução no país, distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardim-de-infância. Observa-se, o fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a

¹ Espécie de cilindro de madeira onde eram depositadas as crianças enjeitadas.

pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos (OLIVEIRA, 2002).

Particulares fundaram em 1899 o instituto de proteção e assistência à infância, que precedeu a criação, em 1919, do departamento da criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a idéia de assistência científica à infância. Ao lado disso, surgiu uma série de escolas infantis e jardins-de-infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos. Em 1908, institui-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. (KRAMER, 1992).

Com a consolidação das atividades industriais, no século XX, acelerou a transformação de uma estrutura econômica agrária, na qual o trabalho podia ser realizado pelo conjunto dos familiares, em outra estrutura física entre local de moradia e local de trabalho e na qual cada trabalhador é considerado uma unidade produtiva.

Como a maioria da mão-de-obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no trabalho. O problema do cuidado de seus filhos enquanto trabalhavam não foi, todavia, considerado pelas indústrias que se estabeleciam, levando as mães operárias a encontrar soluções emergentes em seus próprios núcleos familiares ou em outras Mulheres, que se propunham a cuidar das crianças em troca de dinheiro. As “criadeiras” como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais.

Na década de 20, a crise no sistema político oligárquico então predominante e a expansão das atividades industriais culminaram com uma revolução de características burguesas no país. Nesse momento político extremamente importante ocorreu, em 1922, no Rio de Janeiro, o primeiro congresso brasileiro de proteção à infância, no qual foram discutidos temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância.

Enquanto isso, alguns educadores, que buscavam defender a área de intervenção de políticos e leigos e se preocupavam com a qualidade do trabalho

pedagógico, apoiaram o movimento de renovação pedagógico conhecido como “escolanovismo”. Os debates que estavam ocorrendo no país, no sentido da transformação radical das escolas brasileiras, traziam a questão educacional para o centro das discussões políticas educacionais.

Em 1924, educadores interessados no movimento das escolas novas fundaram a Associação Brasileira de Educação.

Em 1932, surgiu o manifesto dos pioneiros da educação nova, documento que defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais propostas seriam parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada.

Entre outros pontos então discutidos nesse período de renovação do pensamento educacional, estava a educação pré-escolar instituída como a base do sistema escolar. Entretanto, o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins-de-infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos Sociais de prestígio, do que aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas à proposta de trabalho educacional que pouco tinha em comum com os preceitos Escolanovistas.

Surgiram novos jardins-de-infância e curso para formar professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares.

Na década de 30, o Estado adotou uma estratégia combinada de repressão e de concessões às reivindicações dos trabalhadores, no terreno da legislação social. O governo Vargas (1930-1945), reconheceu alguns direitos políticos dos trabalhadores por meio de legislações específicas, com a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, de 1943, que conta com algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos dos trabalhadores com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho.

Na década de 40, o higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado à questão da saúde.

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches foram das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Em sua maioria, essas entidades, com o tempo, passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas. O trabalho, com crianças nas creches, tinha um caráter assistencial, sendo pouco valorizado o trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. (KRAMER, 1992).

Em uma trajetória paralela, classes pré-primárias eram instituídas junto a grupos escolares em várias cidades brasileiras. Assim de forma desintegrada ocorria o atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins-de-infância e classes pré-primárias.

Em 1953, o departamento nacional da criança passou a integrar o ministério da Saúde, sendo substituído em 1970 pela coordenação de proteção materno-infantil (OLIVEIRA, 2002).

Embora os textos oficiais do período recomendassem que também as creches, além dos jardins de infância, contassem com material apropriado para educação das crianças, o atendimento em creches e parques infantis continuou a ser realizado de forma assistencialista.

Durante a segunda metade do século XX, as características do sistema econômico adotado no Brasil – um capitalismo dependente e concentrador de riquezas – continuaram impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida. Ao mesmo tempo, o incremento da industrialização e da urbanização no país proporcionou novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurado não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

De acordo com Oliveira (2002), uma mudança importante ocorreu, no entanto, no início desse período: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (lei 4024/61) aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins-de-infância: sua inclusão no sistema de ensino. Assim dispunha essa lei:

Art. 23 – “A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos, 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”.

Em 1967 o plano de assistência ao pré-escolar proposto pelo Departamento Nacional da Criança, sob influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência – Unicef, organismo internacional de assistência no campo da saúde e nutrição passava a atuar também na área de educação infantil. (KRAMER, 1992).

Nos parques infantis e escolas maternais, a ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório.

Novas mudanças na consolidação das leis do trabalho, ocorridas em 1967, trataram o atendimento aos filhos dos trabalhadores apenas como uma questão de organização de berçário pelas empresas, abrindo espaço para que outras entidades, afora a própria empresa empregadora da mãe, realizassem aquela tarefa por meio de convênios. O poder público, contudo, não cumpriu o papel de fiscal da oferta de berçários pelas empresas. Assim, poucas creches e berçários foram nelas organizadas.

A nova legislação sobre o ensino formulada em 1971 (lei 5692) trouxe novidades à área, ao dispor que: “Os sistemas valorarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes”.

Na década de 70, teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural”² e eram invocados para explicar o fracasso escolar delas. Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de educação infantil. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino. (KRAMER, 1992).

² O fracasso escolar das crianças das classes populares seria decorrente da “privação”, “carência” ou “deficiência” cultural, linguística e etc. oriundas do meio onde vivem.

O aumento da demanda por pré-escola incentivou, na década de 70, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da emenda calmam à Constituição Nacional de 1969, que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. Em 1972 já havia 460 mil matrículas nas pré-escolas em todo o país.

No entanto, o descrédito da educação pré-escolar enquanto política educacional com maior impacto continuou perdurando. Durante os governos militares, assistiu-se ao embate entre programas federais de convênio com entidades privadas de finalidade assistencial, para atendimento ao pré-escolar, e a defesa, em nível municipal, da creche e da pré-escola com função educativa.

Os discursos de pesquisadores em psicologia e educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, propiciaram algumas mudanças no trabalho exercido nos parques infantis. Esse trabalho assumiu, então, caráter pedagógico voltado para atividades de maior sistematização, embora a preocupação com medidas de combate à desnutrição continuasse a perpassar o atendimento às crianças.

Em 1974, o ministério da Educação e Cultura criou o serviço de educação pré-escolar e, em 1975, a coordenação de Ensino Pré-Escolar.

Enquanto isso, um programa nacional de educação pré-escolar de massa, o Projeto Casulo – criado em 1977 para liberar a mãe para o trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar, foi implantado não pelo MEC, mas pela Legião Brasileira de Assistência. Esse projeto orientava monitorar com formação no então segundo grau de ensino para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição. O Projeto Casulo foi organizado em muitos municípios brasileiros, atendendo em período de quatro ou oito horas diárias um número gigantesco de crianças: 300 mil crianças, com prioridade para as mais velhas, em 1981, e 600 mil crianças em 1983 (CAMPOS, 1985, apud OLIVEIRA, 2002).

Negociações trabalhistas ocorridas no período que antecedeu a elaboração da Constituição de 1988 fomentaram a discussão acerca do atendimento aos filhos dos trabalhadores e resultaram em maior número de creches mantidas por empresas

industriais e comerciais e por órgãos públicos para os filhos de seus funcionários com crianças pequenas, para pagarem creches particulares de sua livre escolha.

Mesmo assim, a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as chamadas “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado terceiro mundo. Tais formas de atendimento, das quais a comunidade carente já lançava mão fazia tempo, constituíam alternativas emergenciais e inadequadas dada a precariedade de sua realização.

Por iniciativa da própria população, houve também maior aparecimento de creches comunitárias, que muitas vezes eram desvinculadas do apoio governamental e geridas pelos próprios usuários geralmente pertencente a classe média ou recebiam verbas públicas para atendimento de crianças de famílias de baixa renda. Muitas dessas experiências conseguiram concretizar um trabalho pedagógico consistente e marcado pela preocupação de fazer avançar uma prática coletiva de resgate de cultura popular das comunidades atendidas.

Na década de 80 as programações estabelecidas, definiam frequentemente as crianças por suas carências ou dificuldades como o padrão das camadas médias, exigindo nas escolas – vocabulários diferentes, dificuldade de comunicação, má condição física, dificuldades de controle e orientação especial e de discriminação visual e auditiva. Contudo, as pré-escolas continuaram limitadas a práticas recreativas e assistenciais.

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais e lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

No sentido de maior valorização da criança o em 1990, concretizou as conquistas do direito das crianças promulgados pela constituição.

3 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Conhecer a política de Educação Infantil, suas definições, segundo a legislação nos permite uma melhor compreensão da atual situação da Educação Infantil.

3.1 A educação infantil e as definições da legislação

Os anos de 1985 e 1986 marcaram um grande questionamento político, feito pelos educadores, acerca do trabalho realizado em creches e pré-escolas. Retomou-se a discussão das funções das creches e pré-escolas e a elaboração de novos programas pedagógicos que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhe uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais e lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido no sistema de ensino.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, é dever do Estado garantir: *“Atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (...)”* (Art. 213)

A Constituição de 1988 reconhece que é dever do Estado e direito da criança ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. No texto constitucional ressalta-se também o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, avanços fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos, independente de sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais.

Conforme Oliveira (2002), após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que determinou que 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fosse destinada a programas de alfabetização, em um momento em que era defendida a alfabetização de crianças em idade anterior à do ingresso no ensino obrigatório, houve uma expansão do número de pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes, muitas vezes já incluídos em quadros de magistério.

A década de 90 assistiu a alguns novos marcos, um deles foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que concretizou as conquistas do direito das crianças promulgados pela Constituição.

Conforme o estatuto da criança e do adolescente, é dever do Estado assegurar a criança e o adolescente: “*Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade*”. (Art. 54 – IV)

Estas determinações do ECA vêm confirmar o direito das crianças ao atendimento em creches e pré-escolas e chamar atenção do Estado para o seu dever para com as mesmas.

Na área da educação infantil o debate que acompanhou as discussões de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na câmara dos deputados e no senado federal impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente universidades e instituições de pesquisas, sindicatos de educação, a defesa da educação infantil.

Nesse período, a Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do MEC desenvolveu, por meio da promoção de encontros, pesquisas e publicações, importante papel de articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população de até 6 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas.

Esses fatos prepararam o ambiente para a aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social.

A LDB assim define a educação infantil:

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

A educação infantil será oferecida em:

I - Creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade;

II –Pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade. (Art. 30)

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

Além da Constituição de 1988, a LDB também determina que as crianças pequenas sejam atendidas em creches e pré-escolas. As creches devem atender crianças de 0 a 3 anos, ficando a faixa de 4 a 6 para a pré-escola, que deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação.

Para DIDONET (2006), essas determinações devem seguir a melhor pedagogia, porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e do desenvolvimento da criança.

Considerando que a educação infantil é a primeira etapa da educação da criança e que esta é concebida em creches e pré-escolas, que têm o propósito de cuidar e educar, algumas considerações sobre estas instituições devem ser discutidas e pensadas, refletindo sobre a tônica dos trabalhos que envolvem estas instituições.

3.2 Os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil

O MEC, em 1990, elaborou e distribuiu às escolas de todo o país o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. E em seguida, desenvolveu um programa de formação continuada nos sistemas de ensino, com o objetivo de discutir esse documento, que tem como principal objetivo contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões para subsidiar o trabalho educativo de técnicos e professores e demais profissionais da educação infantil, apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais, buscando assim a qualidade da educação brasileira.

Segundo esses referenciais curriculares as particularidades de cada proposta estão vinculadas principalmente às características socioculturais da comunidade na qual a instituição de educação infantil está inserida, e às necessidades e expectativas da população atendida. Conhecer bem essa população permite compreender suas reais condições de vida, possibilitam eleger os temas mais relevantes para o processo educativo de modo a atender a diversidade existente em cada grupo social. Logo, nos diferentes municípios, existe um conjunto de conhecimentos e formas de viver, de trabalhar, etc., que se constitui uma cultura própria. A valorização e incorporação desta cultura no currículo das instituições é fonte valiosa, para a intervenção pedagógica. *“Além disso, o conhecimento das questões culturais de cada região,*

sejam elas de ordem social, ambiental ou econômica, permite a elaboração de propostas curriculares mais significativas” (BRASIL, 2006).

Desse modo, as creches e pré-escolas devem buscar incorporar em suas atividades ações educativas e cuidados essenciais à criança, e os referenciais pretendem apontar metas de qualidade que contribuam para que essas ações educativas em especial quanto à formação pessoal, social e o conhecimento de mundo, mas sempre respeitando a diversidade cultural existente.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estão organizados em uma coleção com três volumes. O primeiro é a introdução, que apresenta alguns questionamentos e reflexões sobre as creches e pré-escolas de todo o país e algumas orientações sobre como devem ser o trabalho pedagógico desenvolvido nestas instituições.

O segundo volume dá continuidade ao primeiro, no entanto o enfoque maior está na experiência e na formação pessoal que é a construção da identidade e autonomia das crianças.

O terceiro volume enfoca a experiência, conhecimento de mundo e as relações que estabelecem com os objetivos de conhecimentos. Este volume tem como principal objetivo orientar os educandos quanto à construção das diferentes linguagens e as relações com as artes, a música, movimento, da linguagem oral e escrita, natureza e a sociedade e noções de matemática.

Os referenciais servem como um guia de orientação que tem como propósito contribuir com os profissionais das instituições, na elaboração de seus projetos educativos, planejamento e atividades que respondam às demandas das crianças e seus familiares em todas as regiões brasileiras.

Para isso se faz necessário pensar na criança como um ser em desenvolvimento que precisa de cuidados voltados as particularidades próprias da infância sem deixar de lado a formação integral em todas as dimensões: cognitivas, socioemocionais, físicas, culturais e intelectuais.

3.3 O Plano Nacional de Educação

A educação infantil somente a pouco tempo, no contexto brasileiro, passou a ser entendida como a primeira etapa da educação formal da criança. Deve-se ter consciência da importância do atendimento a criança em creches e pré-escolas, pois

sendo a etapa inicial da educação básica é fundamental a organização de políticas e programas que atendam com especificidade esta fase da formação do ser humano.

As novas descobertas da neurociência mostram que a inteligência se forma a partir do nascimento e que há “janelas de oportunidades”³ que se abrem principalmente na infância, quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada (DIDONET, 2006).

Considerando que o desenvolvimento da criança se dá através de ambientes que influenciam sua aprendizagem, é importante ressaltar que a educação pré-escolar deve levar em conta a diversidade cultural da criança, explorando, sobretudo atividades que preparam a criança não só para a alfabetização, mas também para o mundo que está a sua volta.

Neste sentido foi aprovado em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) que discute a educação em todos os níveis e modalidades, quanto à educação infantil, deixa claro seus objetivos e suas metas.

A seguir procuramos elencar os objetivos e metas de acordo com o PNE/2001, que tratam da expansão da educação infantil, da infraestrutura, da formação dos profissionais da educação infantil:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de 4 e 6 (ou 4 e 5) anos e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

2. laborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilador, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;

b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;

³ Termo usado por Didonet referindo-se as ...

- c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
 - d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
 - e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - f) adequação às características das crianças especiais.
3. A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar a construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos no item anterior.
4. adaptar os prédios de educação infantil de sorte que em cinco anos todos estejam conforme os padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos.
5. estabelecer um programa nacional de formação dos profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, estados e municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organização não-governamentais, que realize as seguintes metas:
- a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade normal) e em dez anos, formação de nível superior;
 - b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.
6. A partir das vigências deste plano somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.
7. o prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programas de formação em serviço, em cada município ou por grupos de municípios, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar.
8. assegurar que, em dois anos, todos os municípios tenham definidos sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.

9. assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulados, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.

10. estabelecer em todos os municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e a garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.

11. instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.

12. garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniadas através da colaboração financeira da União e dos estados.

13. assegurar, em todos os municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infraestrutura definidos na meta nº 2.

14. incluir as creches e entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacional, no prazo de três anos.

15. extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental, e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil.

16. implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

17. estabelecer, até o final da década, em todos os municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.

18. adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

19. estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.

20.. Promover debates com a sociedade civil, sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, estabelecido no art. 7º, XXV, da Constituição Federal. Encaminhar ao congresso nacional projeto de lei visando à regulamentação daquele dispositivo.

21. . Assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e de desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.

22. . Ampliar o programa de garantia de renda mínima associada a ações socioeducativas, de sorte a atender, nos três primeiros anos deste plano, a 50% das crianças de 0 a 6 anos que se enquadram nos critérios de seleção da clientela e a 100% até o sexto ano (vetado).

23.. Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.

24. ampliar a oferta de custos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdo específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação.

25. exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos do artigo 30, VI e 211, § 1º da Constituição Federal.

O Plano Nacional de Educação (PNE) em consonância com a Constituição Federal e a LDB tem como principal objetivo a qualidade da educação, no entanto podemos observar que tais objetivos e metas só serão alcançados se de fato as leis brasileiras para a educação forem cumpridas, uma vez que criação de leis não garante a qualidade da educação, tampouco a formação de seus profissionais. É preciso que haja um maior acompanhamento da sociedade e dos órgãos competentes na execução das leis.

3.4 Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, busca responder aos anseios da educação infantil cumprindo a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que determina a colaboração da união para atingir o objetivo de “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001).

Para isso, será necessária a democratização da educação infantil, através de debates em diferentes regiões do país com o intuito de melhorar o desenvolvimento infantil, uma vez que uma discussão qualificada contribui significativamente para o avanço educacional. Além disso, para que a criança se desenvolva gradativamente como um cidadão de direitos que possam contribuir para o crescimento social do país é necessário que sejam oferecidas condições propícias de apropriação e de produção de significado no mundo da natureza e da cultura criando-se propostas educativas de qualidade e qualificando profissionais na área educacional.

Segundo Campos (1997) há três fatores de desenvolvimento da qualidade da educação infantil, identificados em diferentes países e contextos: a formação dos professores, currículo e a relação da escola com a família.

As sugestões de critérios de qualidade que servem como referência para a elaboração das regulamentações específicas para a educação infantil são subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos. Sendo assim essas instituições devem adaptar-se a melhor forma de educar as crianças respeitando as determinações legislativas.

Os profissionais que atuam com a educação infantil devem ter formação e experiência, para que o cuidado e a educação das crianças se desenvolva é necessário uma proposta pedagógica com qualidade educacional.

A esse respeito é importante ressaltar que a LDB determina que todos os profissionais que atuam com as crianças na educação infantil tenham como formação mínima, o curso normal ou magistério e preferencialmente, formação em nível superior. Isso, para que as crianças tenham um melhor desenvolvimento de suas capacidades e que sejam capazes de crescerem como cidadãos, cujos direitos sejam reconhecidos.

3.5 O Ensino fundamental de 9 anos

A partir da aprovação da lei que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos (lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006) todas as crianças de 6 anos de idade que antes estavam matriculadas na educação infantil, hoje terão de ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental das redes públicas e privadas do Brasil.

A aprovação desta lei provocou discussões entre os educadores sobre as consequências que esta ampliação trará para o desenvolvimento das crianças, uma vez que esta educação deverá ser diferenciada, levando-se em conta as faixas etárias.

Um fato importante para a inclusão das crianças de seis anos nas instituições escolares deve-se aos resultados de estudos que demonstram que, quando as crianças ingressam em instituições escolares antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos (BRASIL, 2006).

Segundo a LDB 9.394/1996, art. 5º, é fundamental que no momento da implantação se considerar a organização federativa e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e o Distrito Federal. Ressalta-se ainda que o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e isso implica conhecimento e respeito às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS

No município de Miracema do Tocantins existem cinco instituições que atendem a educação infantil, são duas pré-escolas e três creches, com um total de 440 crianças matriculadas.

As creches atendem crianças de dois anos a quatro anos e meio. E as pré-escolas atendem crianças de cinco a seis anos. Nas instituições que atendem a pré-escola, é oferecido também o Ensino Fundamental, que passou a ter nove anos e em consequência as crianças de 6 anos que até o ano de 2006 pertenciam a educação infantil, encontram-se atualmente matriculadas no Ensino Fundamental.

As creches não conseguem atender todas as crianças que necessitam da educação infantil no município, pois há um grande número de crianças registradas nas listas de espera. Conforme informação das diretoras das creches as vagas não são suficientes para atender a todas as famílias que necessitam. Apesar do atendimento em creche ser um direito da criança e de sua família, garantido pela Constituição, nem todas elas conseguem vagas.

As instituições de educação infantil do município apresentam condições razoáveis de funcionamento. Das cinco instituições pesquisadas, apenas uma não apresenta estrutura física adequada, não possui banheiros adaptados às crianças pequenas e nem parque infantil ou brinquedoteca como as demais.

É importante que os espaços físicos estejam adequados ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere as singularidades das crianças. Conforme as metas estabelecidas pelo MEC, nos parâmetros básicos de infraestrutura para a educação infantil (2006), as instituições devem apresentar espaços internos e externos organizados para atender as necessidades de formação e desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

O espaço destinado a educação das crianças de 0 a 6 anos, deve ser concebido como um local destinado para cuidar e educar as crianças. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. E deve estar situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimento e deve proporcionar conforto e bem-estar.

O município tem 26 professores que atuam na educação infantil, 10 desses profissionais tem o Magistério, 07 tem apenas o curso médio básico, 03 estão cursando Pedagogia, e apenas 06 possuem o curso superior completo.

Percebe-se que nem todos os profissionais contam com a formação mínima exigida pela LDB, que é o ensino médio magistério ou normal e que apenas 06 deles possuem o curso superior. Vale ressaltar a importância da qualificação do professor da educação infantil, uma vez que esta qualificação poderá trazer benefícios ao aprimoramento das ações educativas oferecidas pelas instituições.

Notamos que a formação dos professores que atuam nas creches é diferenciada em relação aos que atuam na escola. Nas escolas todos os professores têm a formação mínima que é o magistério ou o curso de Pedagogia ou Normal Superior completo ou incompleto, enquanto nas creches nem todos os profissionais que atuam com as crianças tem a formação mínima exigida pela legislação.

Fica evidente que os professores mais qualificados estão atuando na pré-escola e que não há por parte do município a mesma atenção com relação à creche. Este fato demonstra que a visão assistencialista que perdurou historicamente com relação às creches, ainda se faz presente nos dias atuais, onde os recursos da educação, sejam eles humanos, materiais ou financeiros, são investidos prioritariamente nas classes de alfabetização em detrimento da creche que exerce, principalmente a função de guarda e cuidados para com as crianças.

As instituições de educação infantil do município ainda não possuem o Projeto Político Pedagógico, no entanto está sendo elaborado, e há uma previsão para que se conclua ainda nesse primeiro semestre de 2007, segundo determinação da Secretaria Municipal de Educação, que deixa a critério das escolas de educação infantil e as creches discutir qual proposta metodológica é mais condizente à sua realidade e clientela.

Segundo a coordenadora de apoio pedagógico para educação infantil do município, no momento da elaboração do Projeto Político Pedagógico esta discussão será firmada para todos os profissionais da instituição. As creches do município procuram atender as crianças de acordo com sua faixa etária, não deixando de lado a educação e os cuidados que elas devem ter.

O planejamento da educação infantil nas creches e pré-escolas do município é feito mensalmente, tendo como subsídio para orientar os educadores os RCNEI's e pequenos projetos, elaborados pelas próprias instituições que tem o intuito de trabalhar através do lúdico, tendo em vista a idade das crianças, suas condições sociais e a realidade em que estão inseridas. De acordo com as diretoras das

instituições investigadas são desenvolvidos pelos professores os seguintes projetos: Hortaliças Amigas, Brincando e Aprendendo na Brinquedoteca, entre outros.

Apesar de todo o empenho dos profissionais da educação infantil do município para garantir a educação e os cuidados necessários às crianças, ainda será preciso mais isso para que de fato a educação infantil seja desenvolvida de acordo com os preceitos constitucionais do país.

As políticas educacionais para a educação infantil devem garantir os direitos definidos na Constituição, que reconhece a criança como um cidadão em desenvolvimento, como sujeito de direitos que a sociedade e o Estado deve reconhecer e implementar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão da importância da educação infantil na preparação de futuros cidadãos, é essencial que tal modalidade tenha uma atenção especial, por parte dos órgãos responsáveis e também de toda a sociedade.

No desenvolver deste estudo, percebemos que há necessidade de melhorias na educação infantil do município investigado. Não há no município, enquanto sistema educacional, uma política clara que trate especificidade da educação infantil. Sentimos também, a falta de um projeto político pedagógico que oriente o trabalho educativo desenvolvido nas creches e pré-escolas.

Porém, vale ressaltar que as instituições municipais de educação infantil estão em processo de discussão e elaboração do seu projeto político pedagógico, na perspectiva de melhorias e maior clareza quanto as funções da educação infantil e qual a melhor proposta a implementar para atender as necessidades de cuidado e educação da criança pequena.

Quanto à formação dos professores da educação infantil, percebe-se que ainda falta, para alguns, a formação mínima exigida pela lei. Lembrando a importância de termos profissionais com formação específica na área para atender as crianças de 0 a 6 anos e contribuir com o seu processo de desenvolvimento.

Com relação à estrutura física das instituições de educação infantil pesquisadas, necessita de algumas reformas para que esses espaços propiciem melhores condições de desenvolvimento às crianças. Algumas adequações precisam ser efetivadas para atender os padrões mínimos de exigência estabelecidos. Pois, sabemos que o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma de educar e devem ser organizados de maneira que possam contribuir para o desenvolvimento da criança.

No entanto é preciso ressaltar a importância de se criar mecanismos que incorporem a reflexão sobre o perfil pedagógico das instituições de educação infantil no município na perspectiva de envolver a comunidade educacional, professores e familiares na construção de um projeto educativo.

Este trabalho proporcionou-me conhecimentos acerca da educação infantil e sua evolução no contexto histórico, da mesma forma que possibilitou uma maior compreensão da atual situação da educação infantil no município de Miracema do Tocantins.

Esperamos que este estudo seja o início de uma série de outros que venha a discutir a Educação infantil e contribuir com está área de estudo.

REFERÊNCIA

ARIÉS, Philippe, **História social de criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1981.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal n. 8.069, de 13 de junho de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

BRASIL. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394, de 1996 Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. (Vol. 1, 2, 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infra- estrutura para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

CRAIDY, Maria Carmem. A Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, Maria Carmem e KAERCHER, Gládis Elise P. Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação** – Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

KRAMER. Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE PEDAGOGIA
ACADÊMICA: SÔNIA MARIA R. BRITO

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO

1- Quantas creches e escolas de educação infantil existem no município?

2- Quantas crianças o município tem matriculadas na educação infantil?

3- Quantos professores e qual a formação deles?

4- Qual a proposta pedagógica do município para a educação infantil?
Possui o PPP ou outros projetos?

5- Quais propostas teórica-metodológicas que orientam o trabalho dos professores?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE PEDAGOGIA**

ACADÊMICA: SÔNIA MARIA R. BRITO

INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1- Quantas crianças estão matriculadas na educação infantil nesta instituição?

2- Quantos professores e qual a formação deles?

3- Qual proposta pedagógica orienta os trabalhos dos professores?

4- A escola possui o PPP ou outros projetos?

5- Há na escola uma brinquedoteca?
