

“Do topo de uma montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas... mas será que podemos ver tudo?”

Uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação da infância

O presente estudo traz no seu conjunto memórias de quem viveu, em um tempo e espaço, experiências que refletiram as várias lutas nos contextos social, político, econômico e cultural dos movimentos, grupos e pessoas que voltaram à militância no campo da educação, quer seja por profissão, confissão ou compromisso. Tais grupos estabeleceram-se enquanto movimentos, mais ou menos organizados, pontuando marcos importantes de reorganização institucional e legal, iniciada a partir da redemocratização do país, década de 1970, que estabeleceu decisivas mudanças na educação, estando aquelas relativas à “educação infantil”, talvez, entre as mais relevantes.

A década de 1990 representou um momento histórico importante para a educação infantil, reconhecendo-se legalmente sua necessidade e sua importância, conforme o que está escrito, por exemplo, na Constituição Brasileira de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente ECA/90, LDB/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1994). É necessário destacar que todo este processo só pode ser compreendido ao considerarmos o conjunto de ações e reações provocadas pela implementação de políticas de natureza neoliberais, já bastante discutido por autores brasileiros (FRIGOTTO, 1995; DOURADO, 2002; DOURADO, CATANI, OLIVEIRA, 2003).

Importa-nos refletir, entre outros aspectos, sobre a concepção de infância que perpassa aquelas propostas de políticas de educação para a infância. Resgatamos a idéia tradicional, oficial e hegemônica de infância que, modificando-se ao longo dos anos, vem definindo novas práticas educativas. Pelas ações políticas que se expressam, por exemplo, em documentos e produções oficiais, parece que se

RESUMO

O atendimento à criança de 0 a 6 anos, no Brasil, existe há mais de cem anos. Esse trabalho tem acompanhado as transformações do conceito de infância, implementadas pelos discursos científicos e institucionais que acabaram por transformar a criança em um sujeito/objeto cultural inserido em um amplo projeto de constituição do sujeito moderno. Compreender as políticas públicas para a educação da infância implica refletir sobre o “que é ser criança”, hoje, em nossa sociedade e o modo como as alterações nesse conceito passam a definir, orientar e ressignificar as práticas de atenção, criação, socialização e educação das mesmas, para que estas correspondam ao desenvolvimento do “projeto da sociedade moderna”. Nesta análise, tentamos clarear as intenções que nortearam as tomadas de decisões em relação à educação desta mesma infância, sobretudo as neoliberais, bem como discernir a lógica, a dinâmica viva e até contraditória das políticas públicas para a educação da infância na sociedade brasileira.

Palavras-chave: políticas públicas; educação infantil; infância.

busca efetivar a passagem de uma educação da infância pautada na filantropia rumo a uma educação “cidadã”. Por certo, podemos adiantar que essa reflexão nos levará a um ponto em comum: a intencionalidade pedagógica e a qualificação da relação entre o “cuidar” e o “educar”, proposta pelo nosso modelo de sociedade.

A afirmação de que a infância é uma construção social constitui um lugar comum na análise sociológica, psicológica e antropológica da infância. Nela condensa-se a idéia de que tem sempre havido uma fase da vida entre os seres humanos, e nela observa-se a sua diferenciação frente ao mundo adulto. Isso pode ser constatado nos papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional, eles mudam conforme as variações sociais – classe social, grupo étnico, religioso, gênero, idade etc porque são historicamente produzidos no interior de uma mesma sociedade (SARMENTO, 2001).

O conceito de infância, enquanto fase da vida do ser humano, não tem mais de dois séculos de existência, como demonstrou Ariès (1981). Sua concepção foi sendo elaborada de maneira articulada a toda uma conjuntura, que esboçou a chamada época moderna, junto

ao surgimento e à consolidação dos modos de produção capitalista.

A definição de infância tende a estabelecer-se de forma universal e hegemônica, por efeito da produção e disseminação de um discurso científico, de imagens e de políticas públicas e ações da sociedade civil. Assim, o modo como compreendemos a infância hoje nasce junto a um novo conceito de homem, caracterizado por Bujes (2002) como um *sujeito autônomo, empreendedor e competitivo*.

Uma outra perspectiva interessante é reconhecer que a infância surge como metáfora de uma investigação que os homens faziam sobre si mesmos (CHARLOT, 1986). Em tempos de ciências positivistas, o que se viu foi uma infância que passou a ser tratada como objeto privilegiado, mas por uma ciência comprometida com a estruturação de um novo mundo. Isso teve as suas repercussões na concepção de infância, ela passa a ser vista como dependente do adulto (ARIÈS, 1981). Ora, na medida em que a criança não está, de fato, inserida no processo de produção, central naquele momento do capitalismo, ela é tratada como ser incompleto que precisa ser educado sob a “nova lógica” desse sistema econômico-cultural.

E ainda hoje ela é vista de maneira paradoxal: por um lado, é tratada como símbolo de pureza, livre ainda das implicações trazidas pelo mundo do trabalho; por outro, é associada à idéia de futuro, e passa a ser considerada a partir daquilo que ainda não é, mas que, supostamente, se tornará, se orientada pela lógica do trabalho e da produção.

A infância surge como metáfora de uma investigação que os homens faziam sobre si mesmos.

Vemos então uma educação que começa a apresentar os rituais de iniciação à vida adulta e, com eles, diferenciados sistemas de "coerção física" e "material", entendidos como ensinamentos necessários à formação daqueles que estavam entrando no mundo da vida industrial. Segundo Ramos (2002), discute esta mesma idéia, para ela o ensino levado a cabo pelas escolas tem o objetivo de formar trabalhadores; já não visa somente o ato de disciplinar, mas conferir ao trabalhador o domínio de um ofício. A escola tornou-se, então, o espaço específico de adaptação às regras e aos valores sociais, de transmissão dos saberes necessários para as novas gerações serem inseridas na sociedade, normatizando e homogeneizando os sujeitos.

O pressuposto de uma natureza infantil opaca o caráter social e histórico da infância e da noção que se constrói sobre ela, pois dissimula a relação da criança com o adulto e com a sociedade. As supostas carências infantis e familiares relacionam-se com o discurso que historicamente serviu à justificação e manutenção de propostas de educação infantil aparentemente excludentes. Ora denominadas como *assistencial*, ora como *educacional*, de modo idêntico tomam as crianças apenas por seus limites "privilegiando uma idéia de infância abstrata, sem preocupar-se com o marco da existência concreta de cada criança" (BARBOSA, 1999a; 1999b, p.3).

Nessa lógica, não há espaço para a infância de direitos, pois ela

torna-se alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais. A cidadania está limitada à condição de ser consumidora, erotizada pela mídia, mimetizada. A criança passa a ser um "corpo-que-consome-corpo", isto é, um sujeito que se reduz ao corpo e ao consumidor que ele pode vir a ser (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 37).

A criança é transformada sem piedade em "mercadoria de uma época", e flutuar erratically entre adultos que não sabem mais o que fazer com ela. Esse quadro contemporâneo produz uma época de desencontros, inclusive na educação infantil, afinal não há tempo para brincar, trocar afetos, aprender valores. Não há tempo para atividades que não sejam consideradas como trabalho, que não estejam voltadas para o imperativo da produção. E as políticas educacionais contribuem para alimentar o processo de exclusão e reprodução das desigualdades sociais que o sistema impõe. O fato é que as políticas para a educação da infância têm embasado uma educação que busca assegurar a governabilidade das crianças.

Na década de 1980 foi consagrado, de forma objetiva e extensa, um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis, na Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas (1989). Embora praticamente todos os países do mundo sejam signatários dessa convenção, as crianças não tiveram garantidas a melhoria nas suas condições de vida. O que temos é uma infância que passou a ser objeto de políticas educacionais de controle e da disciplina, seqüestro, contenção, institucionalização ou segregação, ao invés de políticas de proteção, como seria o esperado, desejado e propagado.

Se olharmos com atenção, mesmo correndo o risco de uma simplificação, veremos que o atendimento à infância brasileira pode ser sistematizado por meio de uma categorização que expressa discursos sobre a infância, sua vida cotidiana, o modo como é educada e as políticas públicas educacionais que vão sendo propostas para atender suas necessidades. Identificamos cinco diferentes modelos:

1. A primeira categoria que se faz presente desde o descobrimento até o início da década de 1920

pode ser descrita como a da *Filantrópia* ou *Assistencialismo*. Modelo proposto para resolver ou minimizar os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza, sempre esteve, em suas origens, associado a uma visão pejorativa das classes populares, vistas como ameaçadoras do equilíbrio social. Sob o véu de uma moralidade religiosa, o atendimento a infância é vista ora como assistencial ora como educacional, manifestando uma lógica que não abre espaços para a infância de direitos, pois se torna alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais.

O atendimento à infância estava longe de preocupar-se com o bem estar da criança, pois o que gestava a movimentação do setor privado era a idéia de tomar posse dos recursos públicos. Observa-se que a assistência à infância sempre situou-se como o resultado de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médica-higienista, a jurídico-policial e a religiosa (KUHLMANN JR., 1998; BUJES, 2002).

2. A *proposta higienista* desenvolveu ações profiláticas voltadas para a constituição de uma sociedade saudável. As crianças serão agora submetidas a um treinamento intensivo para que, por meio da regularidade de hábito e da total ausência de satisfação das suas "vontades", elas aprendem a ser autodisciplinadas. A criança ideal ainda é aquela que segue rigorosamente as regras que o mundo adulto impõe, não levanta a voz para questionar as ordens que recebe, é limpa, correta e rigidamente preparada para enfrentar a juventude. Pretende produzir sujeitos higiênicos, higienizados e higienizadores, preconizando, assim, a "emergência de uma arte de dirigir a sociedade" (RIZZINI, 1995);

O Estado e a Medicina unem-se e, para o Estado, a educação da criança assumiu um cunho nitidamente social, tomando para si a incumbência do educar. Na perspectiva médica, a criança passou a ser vista do ponto de vista da higiene social. Portanto, ao lado da idéia de defesa da infância difundida pela proposta assistencialista e filantrópica, em relação às crianças abandonadas, mais que a defesa

rário às práticas cotidianas da Educação Infantil, reconhecendo a obra literária como uma das variáveis de constituição da experiência humana.

Espaço para ser criança

O ambiente físico e os arranjos espaciais existentes na creche requerem especial atenção e planejamento, pois a criança empresta ao ambiente físico importante significação, que pode provocar-lhe ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia. Todo o contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam. Assim,

É preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme este espaço através da sua própria ação (LIMA, 1989, p. 72).

O Espaço Universitário de Educação Infantil/UFG busca propiciar às crianças ambientes de vida em contexto educativo, oferecer espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem às crianças experimentar o convívio com mais variadas diferenças (de gênero, idade, classe, religião, etnia, cultura etc.). Constitui, desse modo, um lugar propício para combater as desigualdades, exercitando a tolerância (e não o conformismo), a solidariedade, a cooperação, a construção da identidade e da autonomia, como comportamento e valores de caráter coletivo.

O espaço é, portanto, o "pano de fundo", a "moldura", como afirma LIMA (1989)

o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço-descoberta...

Espaço este em que se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o próprio

ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente com as outras crianças.

As descobertas e construções

Em treze anos de funcionamento, o Espaço Universitário de Educação Infantil – Creche/UFG organizou sua proposta pedagógica com base nas discussões coletivas dos profissionais e nas várias assessorias que teve durante sua trajetória, tendo sempre em vista a perspectiva de que a prática pedagógica deverá considerar os saberes produzidos pelas crianças e pelos professores no seu cotidiano. A equipe de profissionais tem buscado aprofundar estudos (individuais e coletivos), recorrendo a alguns teóricos, como: Vygotsky (1998); Kramer (2003); Faria (2001); Oliveira (1992); Kulmann Jr. (1999); e outros. Estes estudos têm um caráter reflexivo, buscando pensar a realidade, e consideram as especificidades das crianças e adultos (famílias, equipe-Creche e pesquisadores) envolvidos no Projeto Político-Pedagógico, que se vai delineando à medida em que se relacionam no decorrer do processo.

Um projeto pedagógico baseado na perspectiva sócio-interacionista implica uma visão de conhecimento como algo a ser construído nos processos de interação, ou seja, as pessoas aprendem na sua relação com as outras, com aquilo que as cerca e também com os valores e crenças do lugar onde vivem, desde o nascimento até a morte. Nessa perspectiva, a criança é vista de forma integrada: seus aspectos cognitivos, afetivos, expressivos, motores e simbólicos não se dissociam e, sim, complementam-se. Cabe, portanto, à creche proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento global da criança nos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, estético, lingüístico, motor e social.

Esse objetivo materializa alguns princípios que norteiam a atuação das educadoras com as crianças. De forma geral, pode-se dizer que são: o respeito à criança, a valorização de situações de interação, a organização do espaço físico, a medição do adulto e o diálogo.

Além dos objetivos e princípios pedagógicos, a rotina é outro importante elemento norteador das ações de crianças e adultos na Creche da UFG. É a rotina que organiza

os tempos, os momentos de cuidado e de educação. De acordo com a rotina do berçário e dos agrupamentos I, II e III, existem os momentos de cuidado (trocas, refeições, banho, sono), os quais são intercalados com momentos de atividades que podem ser estruturadas ou livres.

Um aspecto relevante da proposta pedagógica da Creche UFG é que ela não funciona com "salas pedagógicas", pelo menos não no sentido físico do termo. Melhor explicando, apesar de cada agrupamento ser uma realidade diferente, com duas educadoras de referência⁴, as crianças dos diferentes agrupamentos não ficam separadas em salinhas, como acontece em outras creches ou escolinhas. As crianças e os adultos passam a maior parte do tempo no pátio e nas salas de livros e de brinquedos⁵.

As crianças e os adultos passam a maior parte do tempo no pátio e nas salas de livros e de brinquedos.

Assim, as crianças geralmente ficam juntas, misturadas com diversas idades, formando agrupamentos de acordo com suas afinidades e interesses, livres para explorar o pátio e, em muitas ocasiões, escolher os seus brinquedos favoritos ou o livro que desejam "ler". O papel das educadoras nesses momentos é de mediar as ações das crianças, estando disponíveis para interagir com todas elas, não só as crianças de seu agrupamento específico, quando solicitadas. Além disso, as educadoras também podem propor atividades no pátio, tais como desenvolver brincadeiras, contar histórias, desenhar com giz, brincar na areia e outras. Nesse caso, somente as crianças interessadas naquele momento se aproximam e participam.

Assim, a proposta curricular organiza-se em torno de quatro grandes áreas de interesse das crianças, ressaltando as inúmeras linguagens por elas utilizadas – artes plásticas, música, linguagem, brinquedos e brincadeiras – as

quais se articulam em torno de temáticas retiradas da "escuta" das vivências das crianças.

No âmbito da formação dos profissionais, mensalmente são realizadas as Paradas pedagógicas, estudo de aspectos relevantes para a educação infantil, objetivando a formação continuada dos profissionais atuantes na Creche UFG em intercâmbio com outros espaços de educação infantil.

Um espaço privilegiado é o planejamento semanal, que acontece duas vezes por semana para cada turno, em dias alternados. Esse tempo é essencial para a organização do trabalho pedagógico da instituição, pois é nele que pensamos as atividades, estudamos alguma situação desafiadora, afinamos o "ouvido para escutar" o que as crianças falam, a fim de, a partir dessa percepção, escolhermos o tema gerador. Também é no planejamento que acontecem as ricas trocas interdisciplinares, em que os professores de diferentes áreas contribuem uns com os outros.

Construir uma prática social diferenciada nas instituições de educação infantil torna-se, cada vez mais, um desafio coletivo.

A relação creche-família é articulada na perspectiva do pensamento de Oliveira (1992) quando, ao reconhecer a creche como um dos contextos de desenvolvimento da criança, afirma:

O importante é que a creche seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeitos (p.64)

É imprescindível, pois, que a família e equipe de profissionais criem mecanismos para momentos

de interação, objetivando pensar formas de complementarem-se como instâncias de vivências da infância. Apesar de algumas dificuldades, a relação com as famílias aponta para um certo nível de aproximação da proposta pedagógica e suas implicações na vida das crianças. O salto qualitativo ocorrerá na medida em que houver maior envolvimento da Associação de Pais e a participação destes em reuniões e oficinas pedagógicas e demais atividades de interação família-creche.

Ao iniciar seus estudos sobre o trabalho realizado na Creche/ UFG, referindo-se a observações feitas para a pesquisa Pedagógica da educação infantil na Creche da UFG: limites e possibilidades, Nunes Pinto (2004) ressalta a incorporação de elementos qualitativamente significativos no que se refere ao projeto político pedagógico:

Entre os principais avanços e conquistas parcialmente alcançadas na Creche da UFG, podem ser citadas: 1. A organização do currículo em áreas de conhecimento (não em disciplinas) e centros de interesse das crianças; 2. a montagem de agrupamentos com crianças mais jovens e as mais velhas; 3. A gênese de um trabalho voltado para a escuta, compreensão e incorporação da voz das crianças aos processos de seleção e planejamento de atividades e rotinas; 4. As tentativas de registro e sistematização das rotinas e das interações que ocorrem na Creche; 5. A busca pela organização do trabalho pedagógico através das reuniões e "paradas pedagógicas"; 6. A busca de articulação e integração de saberes e práticas e 7. A incorporação do cuidar e do educar de forma indissociável. (NUNES PINTO p. 3)

Construir uma prática social diferenciada nas instituições de educação infantil torna-se, cada vez mais, um desafio coletivo. No caso da Educação Básica, esse desafio exige uma postura crítica e reflexiva, no sentido de construir espaços educativos que concretizem a

vivência da infância, pensando espaços que dêem asas à imaginação,

Autoras

1 Educadora da creche UFG. Professora do CEPAE. Especialista em Educação Infantil.

2 Coordenadora da creche UFG. Professora do CEPAE. Especialista em Educação Infantil.

3 Enfermeira. Pró-Reitora de Assuntos da Comunidade Universitária/ UFG.

4 Educadora da creche UFG. Técnica em Assuntos Educacionais da UFG. Especialista em Educação Infantil.

Notas

¹ Texto escrito por Clêidna Lima, ao observar educadoras e crianças da creche UFG cultivando mini-girassóis para presentear as mães, estas que tanto entendem de germinação (abril 2004)

² Kramer (2003, p. 17) explica que o sentimento de infância não se refere ao afeto que sentimos pelas crianças, mas à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz que ela seja considerada um adulto em potencial, dotada de capacidade e desenvolvimento.

³ É bom lembrar que a idade não é o único critério para formação dos agrupamentos: o desenvolvimento da criança também tem um importante papel.

⁴ As educadoras de referência são aquelas que criam laços mais próximos com as "suas" crianças e as acompanham mais de perto em atividades como trocas, a escovação de dentes, o banho, as refeições, etc.

⁵ O que não quer dizer também que não existam espaços diferenciados para cada agrupamento, como é o caso dos banheiros e as salas de sono, no período vespertino.

Referências bibliográficas

- BOBBIO, Pedro V. (Org.). LEX: Coletânea de Legislação Federal e Marginalia. São Paulo: LEX, 1971.
- KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios; 2001. 3ª Edição - Florianópolis - SC - 2001
- LIMA, Maymi Souza. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. 3ª Edição - Florianópolis - SC - 2001
- MACHADO, Maria Lúcia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. Cadernos Cedes, n. 110, jul. 2000, p. 191-202.
- NUNES PINTO, Rubia - Mar. Pedagogia da educação infantil na Creche da UFG: limites e possibilidades. Pesquisa em andamento. Goiânia, UFG 2004.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Creches: crianças, faz-de-conta e cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

das individualidades das crianças, a proposta higienista foi eleita como razão para a proteção de todas as crianças.

3. No movimento educacional renovador, um dos documentos mais importante do período em foco, no decorrer dos anos 30, foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), ou simplesmente Manifesto dos Educadores. Trazia um quadro compreensivo das relações entre a organização familiar e a escola, mas, em suas entrelinhas, a diretriz política para a consolidação da nossa futura sociedade.

O Manifesto dizia que o Estado, ao reconhecer e proclamar o direito de todos os indivíduos à educação, assumia o dever de efetivar este direito, tendo que tratar a educação como "uma função social e eminentemente pública". Incorporar a educação entre "as funções essenciais e primordiais do Estado" significava reconhecer que a família já não dava conta integralmente de suas tarefas neste terreno. Novas influências, a mesma época e o pensamento psicológico ajudam a alterar radicalmente os fundamentos da educação infantil. A vontade da criança deve ser respeitada, ela passa a ter "voz e voto", pode e deve dizer o que pensa e gosta, e quanto mais cedo opinar e questionar mais será considerada como inteligente e de personalidade.

4. O quarto modelo caracteriza-se pela criação, pelo Estado Brasileiro, de um enorme corpo jurídico/institucional para o atendimento da infância. Lado a lado com o argumento econômico (melhorar a sociedade) e com o modelo médico que acopla a razão eugênica (aperfeiçoar a espécie), advertindo que depende do poder e da vontade do homem apurar os defeitos, temos o discurso jurídico que preconiza a defesa da sociedade. A inobservância dos deveres sociais, morais e raciais conduziria a males profundos e a graves perigos aos povos (brasileiro) que os desprezavam. Esse processo teve início na década de 1920 e seguiu até os anos 80.

5. A quinta categorização a que podemos nos referir é da "criança cidadã", concepção que se sobressaiu nas décadas de 1980 a 1990 e caracterizou-se pela entrada em cena das Organizações Não-Governamentais (ONGs), pelo desmonte que o Estado Brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento, e participação da sociedade civil na elaboração de diversos documentos.

A atuação da comissão "Criança Constituinte" resultou no reconhecimento da educação de zero a seis anos como direito da criança, por inclusão, pois destacasse na Constituição (art. 205) que a educação é direito de todos, o que é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente ECA de 1990. Ainda no clima da participação popular e institucional pelos direitos da criança, durante a elaboração da nova Constituição, foi redigido o primeiro projeto da LDB, figurando a educação infantil. Segundo o Projeto de Lei nº 1.258-B, de 1988, aprovado na Câmara Federal, no dia 13 de maio de 1993, que viria a dar origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil é entendida como a primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil adquire legalmente especificidade ao proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual na faixa etária de zero a seis anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9.394, aprovada em dezembro de 1996, incorpora a Educação Infantil no interior do sistema de ensino, ocupando nível da educação básica, destinada às crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos como creches, pré-escolas ou similares, conforme artigo 208, inciso IV da Constituição.

É interessante notar o descaso, com o proposto no texto da lei, manifestado nas esferas federais, estaduais e municipais do executivo. Um exemplo claro de tal descaso foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA enquanto, simultaneamente, retirou-se a possibilidade de sua efetiva implantação. Autores como Souza e Rizzini (2001) e Souza (2001) têm denunciado essa e outras contradições: se na lei está reconhecido o direito da criança à educação infantil, na prática vemos a ausência de políticas sociais amplas para a sua efetiva implantação e, ainda, discriminatórias e violentas contra as crianças, sobretudo as de baixa renda.

O momento atual pontua a necessidade de resistência e embate contra-hegemônico na educação, tão necessário para a superação de toda a forma de desigualdade e exclusão. O combate ao neoliberalismo na educação, lembrando Frigotto (1995), é uma das tarefas nessa luta, acenando possibilidades de atingirmos novos patamares no processo de transformação da realidade. Observamos que se faz necessário priorizar o

Se na lei está reconhecido o direito da criança à educação infantil, na prática vemos a ausência de políticas sociais amplas para a sua efetiva implantação.

ensino de valores e princípios fundamentais na educação infantil, afirmar a liberdade, autonomia e a qualidade, os princípios de democracia e solidariedade, mas não como o proposto no projeto neoliberal, por meio da regulação do mercado ou da lei do mais forte. Mesmo que não haja, como discutimos, o empenho político para a lei tornar-se realidade, o direito é posto e a sua reivindicação é certa. E, talvez, em um dia breve, nossas crianças deixem de ser *cidadãs de quinta categoria*.

Autoras:

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pela UFG. Docente da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: smom@terra.com.br

² Doutora em Educação pela USP. Docente da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: garciasoares@cultura.com.br

Referências bibliográficas

- ARIES, P. *História Social da criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, I. G. *A educação infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades*. Goiânia: FE/UFG, 1999a (mimeo).
- _____. *A creche: história e pressupostos de sua organização*. Goiânia: FE/UFG, 1999b (mimeo).
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CATANI, A. M.; DOURADO, L.; OLIVEIRA J. F. DE F. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Alternativa, 2003.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- DOURADO, L. F. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educação e Sociedade*, Cedes, n.80, set. Campinas: Cedes, 2002.
- _____. OLIVEIRA J. F. DE F.; CATANI, A. M. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Alternativa, 2003.
- GHIRALDELLI JR. P. et al. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- KUHLMANN, Jr. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: AMAIS, 1995.