Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

1290005476
FE
UNICAMP
TCC/UNICAMP Si38e

Érika Alexandre Silva

EDUCAÇÃO INFANTIL
Concepção de Infância e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

2011e3643

Campinas
2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Érika Alexandre Silva

EDUCAÇÃO INFANTIL
Concepção de Infância e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, para obtenção do titulo de licenciado em Pedagogia, sob a orientação do Professor Drº Pedro Ganzeli

Campinas
2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

© by Érika Alexandre Silva, 2010.

UNIDADE: FE
Nº CHAMADA:
TCC
Si38e
V: EX:
Tombo: 5476
PROC.: 130/11
C: D: X
PREÇO: 11,00
DATA: 14/04/11
CÓD. Título: 829762

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Si38e

Silva, Érika Alexandre.
Educação infantil: concepção de infância e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Érika Alexandre Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Pedro Ganzeli.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Diretrizes curriculares nacionais. 3. Infância. I. Ganzeli, Pedro. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-327-BFE

Para meus pais Célia e Alexandre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de estar viva. Por ele ser meu Senhor e Redentor. E me conceder uma família e os meios para adquirir instrução.

À minha família. Meus pais Geraldo e Célia aos meus irmãos Leandro, Henrique e Luana pelo apoio que sempre me oferecem. A Luis Roberto por me motivar e conseguir fazer com que eu sinta o desejo de ser melhor.

Agradeço ao meu orientador Profº Drº Pedro Ganzeli pelas aulas, orientação e paciência. Aos funcionários da Unicamp que sempre me ofereceram um excelente atendimento. Aos professores que ajudaram a dar novos significados ao meu entendimento do mundo.

Agradeço a todos meus amigos que contribuíram de forma direta ou indireta na elaboração deste trabalho. Em especial a Suely Furukawa e Paulo Paiva pela grande ajuda. Às amigas Patrícia, Driele, Bruna e Elinderléa por todos os momentos. Às minhas amigas de trabalho, Solange, Gilda, Salete e Silvana que me deram uma forte motivação.

O menino é o pai do homem
Willian Wordsworth

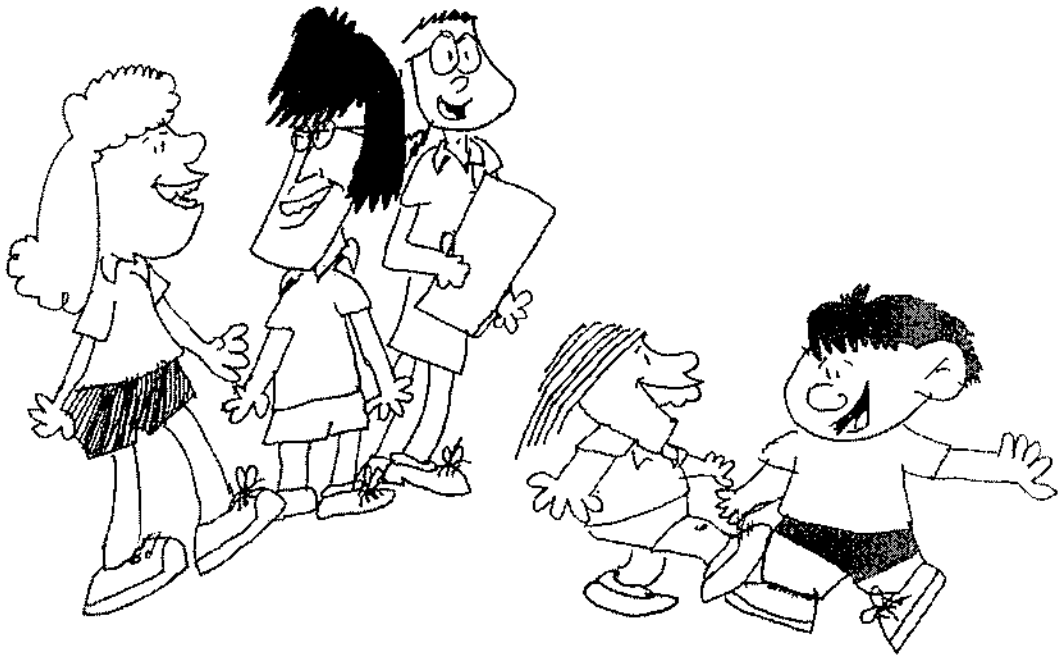


Figura Nº. 1 O RECREIO por Paulo Paiva.

RESUMO

TÍTULO: EDUCAÇÃO INFANTIL
CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR(A): ERIKA ALEXANDRE SILVA
ORIENTADOR(A): PROF(A). DR(A). PEDRO GANZELI.

A educação infantil é um tema que está ganhando espaço nas políticas públicas e nas discussões sobre ensino. Este trabalho busca estudar quais as concepções que se formularam com relação à infância. Além disso, é feito um breve histórico do atendimento infantil no Brasil e análise das concepções de infância presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de análise documental. O estudo mostrou que até a idade média havia um tipo de indiferença com relação à infância, com alto índice de abandono e mortalidade infantil. A partir da Revolução Industrial e Francesa, houve mudanças no sistema econômico que passou de um sistema Feudal para Capitalista. Os autores Rousseau e Frobel e Freinet mostram a consolidação desse novo modelo e o papel que a criança exerce nele. No Brasil houve uma dicotomia entre educação para ricos e pobres. Há um modelo mais voltado para a educação destinado aos ricos. E a concepção assistencialista para a educação dos pobres, em que há baixa qualidade é mais voltado a guarda e cuidados, com poucos recursos financeiros. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm como orientação a concepção integral de criança, onde a educação e cuidados são indissolúveis. Percebe-se que há nas diretrizes múltiplas concepções de infância.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, concepção de infância, diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

NÚMERO DE PÁGINAS DO TCC: 86

CURSO: PEDAGOGIA NOTURNO

LISTA DE SIGLAS

APMI- Centros de Proteção à Maternidade e Infância

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

COEPRE - Coordenação de Educação Pré Escolar

DNCr – Departamento Nacional da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM - Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FEBEM - Fundações Estaduais do Bem-Estar do menor

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPAI - Instituto de Proteção e Assistência à Infância

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

OMEP - Organização Mundial de Educação Pré Escolar

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAM – Serviço de Assistência a Menores

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O RECREIO..... VI

Figura 2 - PINTURA S. LECLERC: A LA FOSSETTE LAGNIET: L'ARTISAN ET SON ENFANT.....02

Figura 3 - ENFANTES DE ROMANO LES HENRI-LOUIS HABERT DE MONMORT.....02

Figura 5 - RODA DOS EXPOSTOS.....38

Figura 6 - MENINOS REZANDO.....38

Figura 7- ASILO DOS EXPOSTOS.....38

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS IV

RESUMO VII

LISTA DE SIGLAS VIII

LISTA DE FIGURAS IX

INTRODUÇÃO XI

Capítulo 1 - CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA 01

1.1 A consolidação de um novo modelo econômico: novos intelectuais da infância 06

Capítulo 2 – DIRETRIZES CURRILARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

2.1 História do atendimento a infância no Brasil 38

2.1.1 Políticas públicas e movimentos sociais 48

2.2. Concepção de infância presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 60

CONSIDERAÇÕES FINAIS 67

REFERÊNCIAS 70

APÊNDICE 73

INTRODUÇÃO

A criança tem ocupado nos dias de hoje um admirável espaço na família e sociedade. As particularidades da infância são temas de diversas pesquisas relacionadas a áreas como saúde, educação, assistência e lazer.

Na área de educação está havendo a expansão da oferta de ensino infantil na faixa etária de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas e extensão da obrigatoriedade escolar para crianças de 6 anos no ensino fundamental. Este trabalho procura entender melhor esse fenômeno. Analisa as concepções formuladas com relação à criança, e faz um breve histórico da educação infantil no Brasil.

Entende-se, conforme Ludke (1980), que a educação não é estática. Ao contrário é "dinâmica e complexa", portanto não pode ser definida com formas simplistas.

Considera-se que nos conhecimentos aqui relatados estão presentes sinais desse tempo e são comprometidos com a realidade histórica atual. Não são conhecimentos prontos e absolutos. Não há neutralidade na pesquisa. Portanto, esse trabalho contém peculiaridades do autor e definições políticas sobre o objeto de estudo.

A história da educação infantil, que muitas vezes é desvalorizada como algo ultrapassado, deve ser considerada, pois a teoria tem uma importante função. O autor Kuhlmann nos dá alguns alertas, que ao desconsiderar a história corre-se o risco de:

> se inventar a roda novamente. Atribuir-se a inauguração do novo pode até ser motivo para obter altos rendimentos vendendo a novidade no mercado. Mas também é motivo do rápido desvanecer de propostas mirabolantes, ou mesmo do ridículo diante da falta de seriedade e de consistência. Quando se descarta a história por que seria teórica, transfere-se para a teoria a crítica à academia, às instituições e às pesquisas que se isolam das demandas sociais, produzindo ideias vazias que não levam a nada. Assim, essa crítica também estimula a demanda por soluções fáceis, por receituários robotizadores para práticas irrefletidas. No lugar de alertar para os cuidados a se ter quando se está no campo teórico, para que o processo de abstração seja consequente, nota-se muitas vezes uma concepção que infantiliza as professoras e professores; que lhes quer ensinar, por exemplo, apenas os exercícios de desenho que farão com as crianças, no lugar das técnicas artísticas e do cultivo do gosto estético. Enquanto se defende que as crianças tenham favorecida sua autonomia e se motivem para a fruição dos bens culturais, que aprendam a gostar de ler e de conhecer, ignora-se que os educadores também precisam desfrutar dessas condições, além, é claro, das condições dignas de trabalho e de salário. É impossível controlar

> os imprevistos das situações reais, o que as propostas que rejeitam a teoria fazem supor. (Kulmann, 2004, p.6).

O capítulo um relata algumas concepções construídas socialmente referentes à infância, não desvinculadas de sua época e trajetória. A abordagem começa na Idade Média, período em que havia um tipo de indiferença com relação à criança, considerada um miniadulto, em que havia alto índice de mortalidade infantil.

Após esse período, houve algumas mudanças de concepções oriundas da transição de uma sociedade feudal para um modelo capitalista. Cabe ressaltar que a escola teve papel fundamental neste processo. Referentes à educação infantil enfatizou-se os autores, Rousseau, Froebel, Freinet, por mostrar a consolidação de novas concepções relativas à infância.

O capítulo dois analisa como foi se delineando o atendimento a infância no Brasil, que teve como tradição uma concepção assistencialista. Os cuidados relativos à criança durante muito tempo foram responsabilidade predominante do âmbito privado familiar. O pouco atendimento que ocorria fora do lar era destinado à infância carente como um auxílio às famílias, e também era oferecido aos menores abandonados. A educação destinada a esta população era voltada mais à guarda e cuidados, com o objetivo de tirar as crianças da rua e evitar a marginalidade. O oferecimento acontecia através de filantropia e não era obrigação do Estado. A educação de classes mais abastadas era feita por um modelo educacional com maior qualidade. Desse modo instaurou-se a dicotomia entre educar e cuidar, duas propostas diferentes.

A partir da década de 70, alguns importantes acontecimentos estão marcando a educação infantil no Brasil. Há um aumento do ensino infantil feito fora do lar, ou seja, compartilhado com instituições públicas. Esse fenômeno ocorre devido a lutas sociais pelo direito à educação. Também há demandas sociais de mães trabalhadoras e do movimento feminista.

No Brasil, a Constituição de 1988 declara a educação infantil até 6 anos, não como

um favor, mas um dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (LDB), considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Questões que nortearam este trabalho:

Quais concepções se constituíram historicamente em torno da criança?

Como foi se constituindo o atendimento a infância no Brasil?

Atualmente como a primeira etapa do ensino básico como dever do Estado, que tipo de educação é planejada pelo mesmo, e que políticas são produzidas com relação à educação da criança?

Esta pesquisa busca um maior contato e entendimento sobre as questões já citadas. Para tal a opção foi por uma pesquisa bibliográfica e análise documental, realizada através de fontes documentais, livros, e teses, selecionados dentro dos seguintes temas:

a) história da educação infantil, b) autores representativos da infância, Rousseau, Froebel, Freinet, c) políticas públicas – extensão do ensino, descentralização, obrigatoriedade ensino de 6 anos, Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Ao abordar os documentos oficiais, segundo o autor May (2004) devemos ter alguma atenção, por que:

> aqueles que coletam as estatísticas oficiais podem empregar pressupostos não examinados sobre a vida social, os quais serão herdados e reproduzidos nos estudos, se não houver a cautela devida. Portanto não deveríamos apenas velas como "fatos sociais", mas como construções sociais e políticas que podem ser baseadas nos interesses daqueles que as encomendaram. (MAY, 2004, p.89).

Analisando as políticas como uma construção social, é preciso entender como ela foi produzida, por que(m) e quais os objetivos e alvo que ela procura alcançar. Dessa maneira precisamos saber que "a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto." (MAZZOTTI, 1991, p.54).

Capítulo 1 - CONCEPÇÂO DE INFÂNCIA.

A maneira como a infância é percebida na sociedade é uma construção cultural que depende da história de um povo. Em diferentes sociedades há diversas maneiras de inserção e cuidado com a criança. A concepção de infância segundo Silva (2003) significa definir qual o significado, natureza e extensão da infância. No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no artigo 2º: "Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade" (BRASIL, 1990).

No entanto a definição de criança não é simplesmente relacionada à extensão de idade. Ela é mais complexa está interligado com a forma de inserção da criança na sociedade, o que difere segundo a classe social.

O autor Áries (1981) faz um estudo importante referente à família. Ele demonstra através de pinturas, diários e testamentos, que durante a Idade Média, havia pouca visibilidade com relação à criança e o adolescente. A duração da infância era reduzida ao período mais frágil. Tão logo a criança conseguisse um pouco de amadurecimento físico, ela ia se misturando com os adultos e aprendia a realizar tarefas auxiliando um adulto. A figuras abaixo mostram uma criança trabalhando com o seu pai.

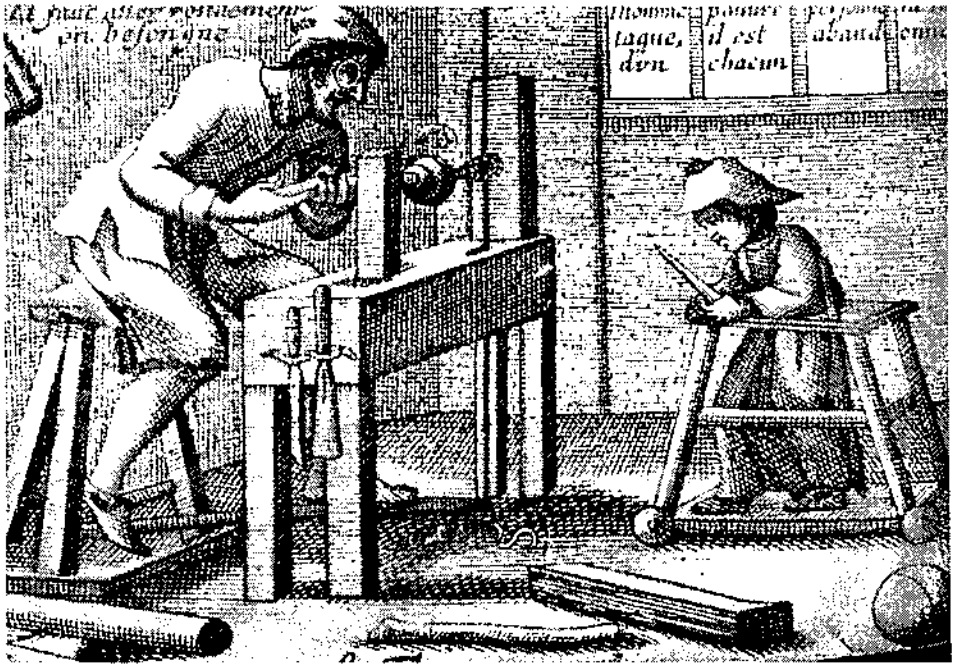


Figura Nº 2 L'ARTISAN ET SON ENFANT(ÀRIES, 1960)

Áries também mostra como vemos na figura abaixo, que não havia diferenciação nas roupas dos adultos e crianças.

Figura Nº3 ENFANTES DE ROMANO LES HENRI-LOUIS HABERT DE MONMORT (ÀRIES, 1960).

Banditer (1980), mostra alguns sinais que evidenciam a indiferença em relação à criança entre o séc. XVII e XVIII, como a recusa em amamentar, entrega à ama de leite e a falta de higiene, costumes que ocasionavam um alto índice de mortalidade infantil.

A criança era vista como um animal, privada de razão, de palavras e de discernimento. Aos pais era recomendado o isolamento das crianças pequenas e a desconfiar de sua espontaneidade. Vives (1542) se opõe aos mimos e tolerância das mães, "A ternura é moralmente culpável por duas razões: estraga a criança e a torna viciosa" (VIVES, 1542, apud BANDITER, 1980, p. 58).

No século XVII esses pensamentos eram difundidos e escritos. A atitude sempre deveria ser rigorosa, o objetivo da educação era "salvar a alma do pecado", e para fazer isto "não hesitemos em castigar o corpo" (BANDITER, 1980, p.59).

Para Descartes (1644), a infância era a fraqueza do espírito, período da vida em que a faculdade de conhecer, o entendimento, estava sob a total dependência do corpo. Por agir sempre em função do corpo e se deixar conduzir pelas sensações de prazer e dor a criança estava constantemente propensa a errar, além de estar continuamente submergida sobre falsas idéias e opiniões que foram transmitidas por amas ignorantes que marcam fortemente o homem. O pensamento de que a criança ainda não possui a razão leva a concluir que é preciso, portanto, livrar-se da infância como de um mal. O fato de todo homem ter sido antes necessariamente criança é que constitui a causa de seus erros. Como dizia Descartes (1637): "porque fomos todos crianças antes de sermos homens é quase impossível que nossos julgamentos sejam tão puros e sólidos quanto o teriam sido se tivéssemos tido o pleno uso de nossa razão desde o momento do nascimento" (DESCARTES. 1637 apud BANDITER, 1980, p.62).

Fundamentados nestas concepções justificam-se a educação através de ameaças, palmatória, e varas. Esse pensamento acabou acarretando um ambiente de rigidez na escola e

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

família até o fim do séc. XVIII.

A autora Banditer (1980) mostra também a concepção de que criança era um estorvo: essa era a ideia mais sustentada pela maioria das pessoas. Ela era vista como um estorvo, uma desgraça, um fardo insuportável para o pai, pois ocupa o tempo da mulher. Os cuidados e a atenção exigidos por um bebê eram vistos como um teste de sacrifício. Soluções eram encontradas para o "estorvo" familiar: abandono físico, moral, indiferença e até infanticídio. Assim, percebe-se que a criança não adquiria uma posição verdadeiramente significativa na família, sofrendo total desprezo pela própria família e sociedade.

No século XVIII, a criança era designada pela palavra poupart, que significava não o que entendemos hoje por poupon, bebê, mas o que chamaríamos de popée (boneca). Assim, era considerada pelos pais como um brinquedo divertido do qual se gosta pelo prazer que proporciona, e não pelo seu bem. Era uma espécie de um pequeno ser sem personalidade, um "jogo" nas mãos dos adultos. Nessa perspectiva, na medida em que a criança deixa de distrair, deixa de interessar (BANDITER, 1980, p.78). Essas atitudes confirmam o pensamento da sociedade em relação à criança: mais um brinquedo sem alma do que uma alma carregada de pecado ou uma alma perfeitamente inocente, não passa de uma pequena máquina.

Algumas concepções que foram se constituindo com relação à criança são de que ela é um animalzinho, naturalmente má, estorvo, amedronta, ou um brinquedo. E essas ideias justificavam práticas que isolavam e mantinham uma dura disciplina com relação aos pequenos. A autora Abramowicz (2003) salienta:

> A história da criança e da infância sempre foi construída "sobre a criança" e não "com a criança", na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão. Essa história é carregada de abandono, violência, morte, desqualificação, uma história na qual o mundo adulto se arroga o direito de bater nas crianças. (p. 16)

O Renascimento, Revolução Industrial e Francesa junto com o desenvolvimento das ciências e artes, foram fatores que contribuíram em mudanças na mentalidade sobre a criança.

O autor Áries (1980), afirma que a escola foi fundamental, pois separou a criança do convívio com os demais adultos, elas não se misturavam mais com o mundo adulto. O movimento de moralização feito pela igreja católica ou protestante destaca a importância da educação. Começou a haver uma preocupação entre os moralistas, educadores e clero do com o psicológico e a moral. Foi uma tentativa de entender melhor a criança para poder ensiná-la e corrigi-la. Também começa uma preocupação dos médicos e higienistas com a saúde e os cuidados físicos.

Assim nasce o que Áries (1980) denomina "o sentimento de infância". Ocorre uma total mudança de perspectiva: a criança passa de papel secundário para o lugar central no lar e vida familiar. A educação começa a buscar suas respostas em diferentes áreas como a psicologia, biologia, antropologia, sociologia, filosofia entre outras. Após a Revolução Francesa, houve um período de constante transformação. A preocupação com a particularidade e especificidade da infância se fez presente, houve uma grande reviravolta cultural.

A concepção de construção de infância de Áries (1980) é linear e ascendente. Kuhlmann (2004) questiona a concepção de Áries ao afirmar que:

> a realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de pelo menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado a mitificação da infância. Enfim no interior desse crescimento esquizofrênico da importância e do valor da infância, permanece a rejeição de sua alteridade. (p.21)

A autora Kramer (1995) a corrobora esse pensamento ressaltando que "é inadequado considerar a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização" (p. 15).

O autor Kuhlmann (2004), também explica que o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média. Pesquisas dos autores Pierre Riché e Daniele Alexandre Bidon(1994) mostram através de pinturas objetos e testemunhos, que

existia sim um sentimento de especificidade da infância:

> A multiplicação das pesquisas proporciona o acesso a inúmeras imagens de crianças, de famílias atenciosas, de móveis e roupas para crianças pequenas da produção de brinquedos. Os registros paroquiais, as cartas, a literatura romanesca, os textos jurídicos e médicos, os tratados da educação, as biografias dos santos, também mostram que as fontes não estavam mudas em relação à infância na idade média(KUHLMANN, 2004, p.22).

Existia um sentimento de particularidade da infância na Idade Média, entretanto pode-se afirmar que ele era bem diferente. Para Kramer (1995), na sociedade feudal a criança, logo após passar o período de alta mortalidade, já tinha função produtiva.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista a criança passa a ganhar novos significados conforme a sua classe social. A criança é cuidada, escolarizada e preparada para atuar no futuro. O que muda não é apenas a concepção de infância, mas a forma de organização da sociedade de feudal para capitalista.

1.1 A consolidação de um novo modelo econômico: novos intelectuais da infância.

Ao ocorrer rupturas no modelo de sociedade Feudal e a consolidação de um modelo capitalista, a criança também teve seu papel na sociedade alterado. Selecionei os autores Rousseau, Froebel e Freinet que mostram as novas concepções referentes à infância.

Percebe-se que ao se escrever uma obra, o autor está inserido em uma cultura e história que tem influência sobre sua produção. Rousseau (1978) foi um importante autor por questionar a concepção de infância de sua época. E introduzir algumas ideias que foram básicas para a concepção de criança burguesa.

Desse modo neste item apresenta-se um pouco da vida e obra do autor, Jean Jacques Rousseau (1978) e um pouco sobre sua principal obra pedagógica o livro *Emílio*.

Ele nasceu em Genebra no dia 28 de junho de 1712, filho de Issac Rousseau e Suzanne Bernard. Sua mãe faleceu no parto. Issac fazia parte de uma família de relojoeiros, eles enquadravam-se classe média burguesa.

Rousseau conviveu pouco com o pai. Aos sete anos ficou sob a tutela do tio Bernard que o enviou a para Bossey, a fim de estudar com o ministro Lambecier. Lá ele ficou fez amizades com seu primo Abraham e a filha do pastor. Entrou em contato com a natureza e ficou lá até os 12 anos de idade. Voltou a Genebra, onde aprendeu desenho. Ele queria ser ministro evangélico, mas devido a poucos recursos deixado pela mãe não pôde, desse modo ele fica com um sentimento de inferioridade. Faz tentativas de trabalho, como moço de recados mas não mostra vocação. Depois procura aprender o ofício de gravador. Desanimado Rousseau se volta à leitura e aos passeios no campo, que podiam ser feito aos domingos.

> Nessas ocasiões, esquecia-se completamente de voltar e acabava encontrando fechadas as portas da cidade. Num primeiro atraso, foi repreendido severamente pelo mestre; no segundo os castigos corporais fizeram-se acompanhar de ameaças que um terceiro não seria tolerado, o terceiro atraso aconteceu e com isso teve um outro período na vida de Jean-Jacques. (ROUSSEAU, 1978, p. IX).

Rousseau decide fugir, mas logo sente necessidades físicas e fome. Então, decide buscar abrigo. Em Genebra procura o cura de Confignon, este o encaminha a Sra Warens, esta ajudava viajantes e miseráveis. Ela o envia a Turim para um abrigo o asilo do Espírito Santo. Teve uma má impressão do lugar, mas permaneceu por que não tinha alternativa. Depois de algum tempo nesse lugar recebeu vinte francos.

Estava pronto para continuar sua jornada. Quando o dinheiro acabou, Rousseau usou sua experiência como gravador trabalhando para a Sra. Basile, e depois atuou como secretário da condessa Vercellis. Com o falecimento desta, acabou virando empregado do conde Gouvon. Estudou com o filho do dono da casa, latim e as obras de Virgílio.

Em busca de aventuras, ele deixa a casa do Conde Gouvon e, em busca de subsistência recorre a Sra. Warens, ajudando-a em trabalhos de medicina e alquimia. Lê muito e começa a estudar música. Warens o encaminha a um seminário onde estuda latim e o suficiente de musica para se tornar professor. Retorna a casa de Sra. Warens e começa a escrever.

No ano de 1740, ele foi preceptor de dois filhos do senhor De Mably, experiência

totalmente malsucedida. Com isso ele escreveu um *Projeto de Educação de m. de Sainte-Marie* e também adquiriu experiência para a sua posterior obra pedagógica o *Emílio.*

Vai para Paris, em busca de algum reconhecimento com um novo sistema de notação musical, uma coleção de poemas e uma ópera. Não consegue. Faz amizade com o filósofo Condillac (1715 -1780) e com Denis Diderot (1713-1784), que lhe solicita um pedido de música para a Enciclopédia.

Tem um relacionamento com Thérèse Levasseur. O casal tem cinco filhos que foram entregues a orfanatos, pois, Rousseau considera que não pode cuidar deles, devido seu estado de pobreza e doença. Ele sente remorso durante a vida, e sempre busca justificativas para sua atitude.

Seu amigo Diderot foi preso devido uma publicação *Carta Sobre os Cegos*, que tinha visão ateísta. Rousseau faz visitas frequentes a seu amigo. Nesse período, ele participa de um concurso e responde negativamente a seguinte questão: Se o progresso das ciências e das artes tinha contribuído para aprimorar os costumes.

Ele ganha o concurso e sua obra é reconhecida. Algumas de suas obras de música são tocadas e ele publica a obra *Carta Sobre a Música Francesa,* em que defende o estilo italiano. Nesse período ele retorna a fé protestante e escreve, a pedido de Diderot; o discurso *Sobre a Origem da Desigualdade e Sobre Economia Política.*

No ano de 1756, ele passa a morar no Hermitage, uma casa em Montmorency que foi colocada a sua disposição pela Senhora D' Epinay. Lá ele escreve o romance *A Nova Heloísa.* Ele se apaixona pela Sra. D'Houdedot, e tem uma confusão com seu amigo Diderot e demonstra sinais de perseguição.

Rousseau deixa o Hermitage, em 1757 e vai viver em Montlouis, onde permanece por cinco anos nesse tempo escreve *Carta Sobre os Espetáculos* e completa a obra *A Nova Heloísa* e também escreve duas obras teóricas *O Emílio e O Contrato Social.*

Estes dois últimos livros são considerados ofensivos e assim começa um período turbulento para o autor, pois ele começa a ter problemas com autoridades e também opinião pública. Rousseau é forçado a fugir, pois senão seria preso. Vai para Neuchatel na Prússia. Responde a críticas feitas ao seu livro *Emílio.*

Ele fica sabendo de um panfleto intitulado *O Sentimento dos Cidadãos,* em que recebe críticas como "hipócrita, pai sem coração e amigo ingrato. O Panfleto havia sido escrito por Voltaire e feriu profundamente Rousseau." (ROSSEAU, 1978, p.XI).

Depois disso ele resolve escrever um livro *Confissões,* em que explica sua vida e obra. Mas os problemas não pararam. Em 1765, foi atacado por protestantes que até jogam pedras em sua casa. Muda-se para a ilha de Saint-Pierre, onde não permitem que ele fique. Acaba recebendo ajuda na Inglaterra, através do filósofo David Hume, com que se desentende após algum tempo.

Rousseau volta à França, onde as suas crises de pânico aumentam. Ele se casa com Thérèse Levasseur. Procura responder às críticas feitas as suas obras em salões parisienses. Como último trabalho dele, a pedido do conde Wielhorski, escreve *Considerações Sobre o Governo da Polônia,* que contém conselhos sobre reforma de instituições públicas.

Os últimos dois anos de sua vida são mais calmos. Escreve *Devaneios de um Caminhante Solitário,* "que contém descrições da natureza e dos sentimentos humanos feitas com admirável suavidade e beleza." (ROSSEAU, 1978, p.xii). Por fim, falece em 02 de julho de 1778.

Em sua obra pedagógica *Emílio e a Educação,* escrito em forma de romance. Rousseau faz alguns questionamentos de sua sociedade e das concepções de infância existentes na época.

No prefacio, o autor alerta que a educação é uma questão que dever ter a atenção pública e que as concepções de infância existentes na sua época estão longe de um real

conhecimento da infância sendo necessário conhecer e estudar os alunos:

> Não se conhece a infância: com as falsas ideias delas temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar o que está é antes de ser homem (ROUSSEAU,1995 p.6).

Percebe-se que para Rousseau (1995), a criança não deve ser considerada como um mini adulto, ou animal. A educação deve ser compatível ao homem e planejada de acordo com as condições e sociedade em que ele vive, "assim é que uma educação pode ser praticável na Suíça e não o ser na França; outra pode sê-lo entre os burgueses; e outra ainda entre os nobres" (Rousseau, 1995 p.6). Reconhece que há mudanças culturais em regiões diferentes e também sociais em uma mesma cultura.

Não há mobilidade social na proposta de educação. O filho deve seguir a profissão dos pais.

O autor faz crítica ao costume de enrolar as crianças em cueiros,

> Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dá novas cadeias. Enrolam-na em faixas, deitam-na com a cabeça imóvel e as pernas alongadas, os braços pendentes ao lado do corpo; envolvem-na em toda espécie de panos e tiras que não lhe permitem mudar de posição. Que se deem por felizes se não se veem apertadas a ponto de não poderem respirar, se tiveram a precaução de deitá-la de lado para que o líquido que deve devolver caia por si mesmo, pois não teria a liberdade de virar a cabeça a fim de facilitar o escorrimento. (ROUSSEAU, 1995 p.17).

Ele explica que esse hábito antinatural começou quando as mães deixaram o seu dever de amamentar passando a responsabilidade da amamentação e cuidado de seus filhos a mulheres mercenárias, que tinham como única preocupação diminuir o trabalho, por que crianças com faixas se sujam menos. Pois uma criança em liberdade exige cuidados e atenção maiores. Com elas amarradas, é só deixá-las em um canto sem se preocupar. É importante deixar os movimentos livres. As roupas devem ser simples, nem pesadas apertadas e quentes demais.

Rousseau (1995) questiona o costume de as mães não amamentarem os filhos, e também se desmamam muito cedo as crianças. Para ele, elas só devem parar de mamar quando os dentes nascerem. Ele fala que acontecerá uma grande mudança se apenas esse

hábito mudar.

> Mas que as mães concordem em amamentar seus filhos e os costumes reformar-se-ão sozinhos, os sentimentos de natureza despertarão em todos os corações; o Estado se repovoará. E este ponto, tão-somente este ponto, vai tudo unir. A atração da vida doméstica é o melhor contraveneno para os maus costumes. O aborrecimento das crianças, que se imagina importuno, torna-se agradável; torna o pai e a mãe mais necessários, mais caros um ao outro; estreita entre eles a ligação conjugal. Quando a família é viva e animada, os cuidados domésticos tornam-se a mais cara ocupação da mulher e o mais doce divertimento do marido. Assim, desse único abuso corrigido, resultaria em breve uma reforma geral, logo a natureza readquiriria seus direitos. Em voltando às mulheres a ser mães, logo os homens voltariam a ser pais e maridos. (ROUSSEAU, 1995 p.17).

A verdadeira ama para ele é mãe, e o preceptor é o pai. Se eles não assumem essa responsabilidade, assim com os filhos indo para conventos e pensões ou colégios, levarão o hábito de não se apegarem a nada. A família lhes será estranha.

Segundo o autor um pai quando pensa em educar os filhos, não deve só alimentá-lo. Deve também se preocupar em educar homens sociáveis e cidadãos para o estado.

Para aplicar seu plano de Educação, ele escolhe um aluno fictício Emílio, órfão, e de berço, ou seja, classe rica. O lugar em que ele será criado: o campo é melhor que a cidade por não ter os maus costumes da mesma, o ar mais puro e pela maior liberdade junto com o contato com a natureza. Pois o local em que a pessoa nasce interfere em sua educação:

O governante é chamado de preceptor, e deve ensinar as crianças os deveres do homem, ele deve mais conduzir do que instruir. "Ele não deve dar preceitos deve fazer com que os encontrem" (Rousseau, 1995 p.28). É muito importante exercício físico e manual para o corpo e também não se deve esquecer a alimentação e o sono.

A escolha da ama que cuidará do Emílio é feita por uma mulher do campo sadia de corpo e coração, pois "um bom caráter é tão essencial quanto um bom temperamento." (Rousseau, 1995 p.35) Ela terá uma alimentação selecionada.

Quando a educação se inicia quando a criança nasce, antes de começar a falar e compreender ela já se instrui. As primeiras sensações da criança são afetivas de prazer e dor.

No começo de sua vida quando a memória e imaginação são inativas, a criança presta atenção em coisas que afetam o seu sentido, por isso é importante deixá-la tocar os objetos. Pois assim ela aprende:

> Ao sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar seu tamanho, de sua forma e de todas as suas qualidades sensíveis , olhando, apalpando, ouvindo e principalmente comparando a vista ao tato, estimando pelo olhar a sensação que provocariam em seus dedos. (ROUSSEAU, 1995 p.45). Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. (ROUSSEAU, 1995 p.121).

Rousseau (1995) entende que o movimento é importante, pois faz a criança perceber que existem objetos que não é ela, e cria a ideia de extensão. Como exemplo, à criança que quer pegar um objeto que está fora do alcance de suas mãos, mas em seu campo de visão. Ela precisa andar e percebe a distância, por isso é bom deixar que a criança pegue os objetos que ela quer.

A primeira forma de linguagem é o choro, a criança sente suas necessidades como fome, frio e não pode satisfazê-las pede o auxílio de outro através dos gritos. A primeira forma de aprendizagem acontece pelos sentidos.

A criança não é naturalmente má, a ela faltam os atributos de razão para conhecer o bem e o mal.

> Somente a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar um e odiar o outro, embora independente da razão, não pode, pois desenvolver-se sem ela. Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem o saber; e não há moralidade em nossas ações embora haja por vezes no sentimento das ações de outrem em relação a nós. Uma criança quer desmantelar tudo o que vê: parte quebra tudo o que pode alcançar; pega um passarinho como pegaria uma pedra e o estrangula sem saber o que estrangula sem saber o que está fazendo. (...)Não é por maldade que ela parece ter mais tendência para destruir, é porque a ação que forma é sempre mais lenta e a que destrói, sendo mais rápida, convém mais a sua vivacidade.(ROUSSEAU, 1995, pp.48-49)

A idade de 0-12 anos é uma idade perigosa, pois, se formam os vícios e a educação para ele deve combater os vícios, já que o homem é naturalmente bom e a civilização o corrompe. O preceptor deve ser um exemplo da educação ensinada.

Rousseau (1995) também fala sobre um tema comum aos educadores, desenvolver a

autonomia. As regras servem para as crianças adquirirem liberdade verdadeira e aprenderem a fazer as coisas e exigir menos de outros.

O autor também se preocupa com a linguagem, para explicar de forma que as crianças entendam. Deixar as crianças livres para aprenderem a andar. Conforme Rousseau (1995, p.30).

> Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar?

Rousseau (1995) acredita que o maior bem não é a autoridade e sim a liberdade, mas uma liberdade com algumas regras. A educação para Rousseau é negativa, no sentido de ensinar a não prejudicar ninguém. Esse já seria um grande ensinamento. A criança precisa ter tempo para brincar, se divertir, cantar, entretanto as canções devem interessantes e correspondentes a sua idade. Diz que as crianças devem aprender a compor musicas, mas como um divertimento e não uma obrigação.

Ele é contra ensinar uma segunda língua na primeira infância. Também se opõe a ensinar historia as crianças, ou melhor, palavras que não têm significado. Memorizar muitas coisas que elas não entendem isso só serve para começar a introduzir preconceitos. O Emílio não deve aprender nada decorado.

Existem muitos métodos para ensinar, no entanto o melhor é fazer com que as crianças tenham o desejo de aprender, tornar a leitura algo interessante. Dessa forma, ela aprenderá com qualquer método. Convém fazer o aluno pensar, pois, "a falta de hábito de pensar na infância tira a faculdade de fazê-lo no futuro". (ROUSSEAU, 1995, p.111). O exercício é importante e não prejudica as ações do espírito. Ele fala do preceptor que não permite ao aluno pensar Rousseau, (1995, p.113):

> Submetido em tudo a uma autoridade sempre docente, o vosso nada faz senão a mandado; não ousa comer quando tem fome, nem rir quando está alegre, nem chorar

> quando está triste, nem trocar uma mão por outra, nem mexer o pé a não ser como lho prescrevem; dentro em breve não saberá respirar senão de acordo com vossas regras.

Observou que as roupas devem ser confortáveis as crianças. Naquela época as crianças usavam roupas pesadas que as apertavam. E, esses defeitos viriam por que querem fazer delas "adultos antes do tempo" (ROUSSEAU, 1995, P.123). Ele também recomenda usar nas crianças cores alegres, que elas gostem, e roupas simples.

Ele diz que é possível fazer as crianças entenderem as medidas e distâncias através do cotidiano, de objetos que irão lhes chamar a atenção. Como por exemplo, quando há uma cerejeira muito alta, como colher as cerejas, o aluno vai perceber que se faz necessário o uso de uma escada. Do ensino matemático ele explica que "ao invés de nos fazerem encontrar as demonstrações, ditam-nas; ao invés de nos ensinar a raciocinar o professor raciocina por nós e só exercita a memória." (ROUSSEAU, 1995, P.147).

Para Rousseau (1995, p.161) a alimentação das crianças deve ser com "alimentos comuns e simples, deixai-as que comam, corram e brinquem quanto lhes agrade". A educação deve ser feita para evitar os vícios e hábitos. O único habito bom é dobrar-se sem dificuldade a razão. Esses são os princípios que o autor Rousseau se utiliza para a primeira educação.

Rousseau analisa a sociedade e a forma como a criança é percebida. Observa e questiona os costumes que ele considera inadequados como: amamentação superficial, abandono dos filhos e as roupas que se usavam nas crianças que as apertavam. Percebe-se também que os questionamentos que faz, não se referem somente à criança, mas também ao pai e mãe. O autor também faz um recorte no tipo de infância que é destinada a sua proposta, pois escolhe um modelo fictício de aluno Emílio que era de classe rica.

Após Rousseau no período de 1789-1848, a sociedade sofreu significativas mudanças no que se refere a Guerras e Revoluções, entre estas estão a Revolução Francesa, Industrial, e Guerras Napoleônicas. Neste período Froebel foi um importante autor que ajudou a formular

a concepções sobre a infância. Hobsbawn (1996) nos ajuda a entender esse período.

Em 1789, a sociedade era basicamente agrícola, não havia uma grande diferença entre o homem do campo e da cidade. Os transportes ainda não eram desenvolvidos e as pessoas normalmente viviam e morriam no mesmo local. A divulgação de informações era lenta, devido à precariedade dos meios de circulação.

O que as cidades necessitavam para existir era produzido no campo. Conforme Arce (2002), Froebel foi um homem do campo que nasceu em uma aldeia e não gostava dos grandes centros.

O fator que determinava o status da classe dominante era a posse de terra. Então, os que detinham as terras conseguiam riquezas através da exploração dos que a cultivavam. Havia outro grupo em ascensão composto pelos comerciantes, os ligados a atividades intelectuais e tecnológicas. Estes tinham o ideal "liberal do individuo que faz seu próprio destino", e acreditavam "no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle social sobre a natureza" (ARCE, 2002, p.19).

Esses ideais, entretanto esbarravam em uma sociedade feudal. O único país que não tinha sua economia baseada na cultura agrária era a Inglaterra, cujas condições foram propicias para a Revolução Industrial.

Na Inglaterra havia uma associação entre economia e política. Tendo como objetivo principal da política o lucro privado, e o desenvolvimento econômico. Essa associação entre política e economia foi favorecida pela estabilidade política existente.

Desse modo o terreno estava pronto para a instauração de um modelo capitalista e assim ocorrem as transformações na sociedade agrícola. Sua produção foi voltada ao mercado e sustentar pessoas da cidade, também por meio da sociedade agrícola que se obteve a mão de obra excedente para as cidades e indústrias. Já estavam ocorrendo melhorias nas rotas comerciais, estradas e facilidades portuárias. Não podemos esquecer que "tudo isso era

construído às custas do suor e ate do sangue de operários e agricultores." (ARCE, 2002, p. 21)

Para o modo de produção capitalista, ainda faltavam alguns elementos, "a expansão rápida da produção através de inovações simples e baratas e um mercado amplo e monopolizado por uma única nação" (ARCE, 2002, p.21). Esses elementos faltantes foram se completando com a produção do algodão como o monopólio e através de guerras e colonialismo conseguiu-se o alcance aos mercados, o da América Latina, e no Oriente a Índia.

A migração do campo para a cidade trouxe uma mudança significativa nos ritmos de vida dos trabalhadores que antes acostumados ao ritmo da natureza, tiveram que se habituar ao trabalho desumano e o ritmo regular ininterrupto das fábricas.

Mesmo com a Inglaterra sendo um país em ritmo acelerado de industrialização, "as cidades dela eram as mais feias e seu proletariado mais pobre que em outros países. A atmosfera envolta em neblina pertubava o visitante e o estrangeiro." (ARCE, 2002, p.23).

Na metade do séc. XVIII até a primeira metade do séc. XIX, a Inglaterra foi o modelo de economia Europeia. Entretanto, a França possuía a ideologia para a sociedade capitalista, através da Revolução Francesa.

> A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical democrata para a maior parte do mundo. A Revolução Francesa foi ecumênica e radical. As principais categorias para uma concepção de desenvolvimento de uma sociedade baseada no modelo liberal burguês foram fornecidos pela França e pelo Iluminismo, dentro do qual a educação passou a desempenhar um papel muito importante, pois ela seria um único instrumento capaz de formar o cidadão para o novo regime pelo qual se ansiava. (HOBSBAWM, 1996 Apud ARCE, 2002, P.23)

Na França, a burguesia estava descrente de obter apoio dos membros da monarquia, até mesmo dos que tinham ideais iluministas os déspotas esclarecidos. Dessa forma ela se aliou ao povo que também estava insatisfeito. A crise econômica dos anos 1788 - 1789 fez piorar ainda mais essa situação.

Dessa forma a burguesia e povo se juntam contra o antigo regime, na defesa de uma sociedade na qual todos fossem livres e iguais. Os pobres viam uma oportunidade de transformação, uma forma de acabar com a opressão exercida pelos nobres.

Entretanto essa aliança era contraditória, "a liberdade, igualdade e fraternidade erigidas em princípios da Revolução Francesa não significava uma real igualdade entre todos os homens" (ARCE, 2002, p.24).

Pode-se perceber isso no documento A *Declaração de Direitos dos Homens e do cidadão 1789*. Mesmo declarando os direitos de igualdade, liberdade e fraternidade também expressava que existiriam as diferenças sociais. A propriedade privada era protegida, a igualdade era somente perante a lei.

> O talento que cada indivíduo possuía seria a chave para a ascensão social, não significando que todos devessem chegar ao mesmo ponto, mas sim, que todos devessem ter as mesmas chances ao iniciarem sua jornada. O documento ainda declara que todos devem ter o direito de participar na elaboração de leis, pessoalmente ou através de representantes; dessa forma, o rei não precisaria ser deposto, mas sua monarquia necessariamente deveria ser constitucional, o que basicamente ocorreu em toda a Europa. (ARCE, 2002, p.24).

Segundo Arce (2002), a classe burguesa começou a temer as classes baixas, que elas não ficassem apenas contra a nobreza e se virassem também contra a própria burguesia. Desse modo, a burguesia passava de classe revolucionária à classe conservadora. Assim, os burgueses passam a dominar a classe baixa usando métodos antes combatidos.

A insatisfação permanecia: a classe burguesa se estabelecendo, as camadas mais baixas não vendo mudanças significativas, a crise econômica aumentando. Isso era um problema para a burguesia e Napoleão aparece como a solução, iniciando o regime burguês na França. Com as guerras napoleônicas surgiram cinco potências: Rússia, Grã-Bretanha, França, Áustria e Prússia (Alemanha).

Segundo Arce (2002), entre 1815 a 1848, o mundo passava por três ondas revolucionárias. A primeira de 1820-1824, a segunda nos anos de 1829-1834. Essa onda foi decisiva pois ocorreu derrota definitiva da aristocracia pela burguesia e também pela primeira vez a classe operária apareceu como uma força política.

A terceira revolução, em 1848, teve duas características.

A primeira foi trazer um sentimento de nacionalidade em varias regiões da Europa

entre estas a Alemanha, que era divida em muitos principados, teve a necessidade de unificação para o desenvolvimento econômico.

A segunda característica foi que a população empobrecida começou a exigir o que não conseguiu após a Revolução Francesa, igualdade liberdade e fraternidade. Neste ponto a burguesia já não mais apoiava a população pobre, e procurava combater qualquer levante popular para se manter no poder.

As classes mais baixas:

> Assustaram a burguesia que havia ascendido ao poder com ajuda destes mesmos trabalhadores. O que estava em jogo para a burguesia era a perda real do poder adquirido com muito sangue. O medo de entregar o governo ao povo foi maior do que qualquer rixa que pudesse existir entre a burguesia, e o que restava da aristocracia e os radicais do liberalismo. (ARCE, 2002, p.28).

Nesse momento a burguesia deixa de ser uma força reacionária.

Após as revoluções, os trabalhadores e camponeses precisam de um meio de alcançar instrução e buscar o novo ideal em voga, em vez de se revoltarem com a sua condição de vida. Existia então a ideia de que o homem poderia enriquecer por seus próprios méritos de duas formas, pelos negócios ou através da educação. Essas duas formas não eram tão acessíveis a todos, pois já pressupunham como partida, alguma condição financeira.

> Para a classe que estava no poder, entretanto, interessava muito mais criar uma sede pela educação do que pelos negócios. A educação passou, então, a significar o triunfo dos méritos, através do desenvolvimento dos talentos de cada um, sobre o nascimento e, assim, individualiza-se o fracasso ou o sucesso. Além disso, a indústria necessitava de trabalhadores com alguma formação mínima para que o trabalho fosse mais produtivo. (ARCE, 2002, p. 29).

Com o modo de vida industrializado segundo Freinet (1969, p. 18), no Séc. XIX,

> a instrução do povo torna-se uma necessidade econômica. O capitalismo triunfante institui então a escola pública, adaptada aos fins particulares para que fora criada. No fundo – fossem quais fossem as teorias e os discursos dos universitários idealistas – não se tratava de cultivar o povo, mas sim de prepará-los para realizar com mais racional eficiência as novas tarefas que o maquinismo lhe tinha imposto. Ler, escrever, contar, passavam a constituir as técnicas fundamentais sema as quais o proletário não passava de um medíocre operário.

As revoluções impulsionaram a necessidade de escola básica e também uma reforma educacional. A educação serviu como uma forma de legitimar a distinção de classes, já que as

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

oportunidades não eram as mesmas. As classes superiores devido a maiores oportunidades desprezavam as classes baixas devido à considerada falta de inteligência e esforço.

A autora Arce (2002) também destaca que o período de 1789-1848, teve impactos significativos na arte e formação intelectual, as revoluções impulsionaram a criação. Conforme Arce (2002, pp.30-31)

> Os artistas recebiam estímulos para o seu trabalho tanto da Revolução Francesa através de seus ideais, como também da Revolução Industrial através do horror que esta produzia com a degradação total do ser humano, na figura do proletariado. A busca da formação completa do ser humano era almejada, ao mesmo tempo em que a desumanização produzida pelo trabalho industrial os atormentava. Empurrados por essa permanente tensão e sem conseguirem muitas vezes vislumbrar uma solução concreta para a mesma, pensadores e artistas buscavam o caminho para o desenvolvimento pleno do ser humano em utopias e abstrações. Isso não deve ser visto, porém como significando, necessariamente, uma fuga da realidade, mas sim, como um esforço por encontrar no plano ideal a saída para os problemas sociais que se agravavam.

Desse modo, segundo Arce (2002), na Grã-Bretanha, Franca e Alemanha tiveram a tendência a um movimento depois da Revolução Francesa que denominamos como o Romantismo. Nesse movimento a criança era vista como o que existe de melhor na natureza humana e a sociedade que corrompe isso.

Arce(2002) explica que Froebel, em seus trabalhos foi influenciado por essa ideia de infância, considerava que "a infância a fase mais importante da vida humana, a criança continha todos os germes de toda bondade e pureza." (ARCE, 2002, p.31).

Froebel era alemão, seu país passou por essas importantes transformações também, de um modo peculiar. A Alemanha era um país dividido. "A Confederação Germânica era dividida em 38 estados, 5 reinos, 29 grãos-ducados e 4 cidades livres, praticamente independentes , fato esse que dificultava o desenvolvimento. (ARCE, 2002, p.32). Enquanto a Franca passava pelo conflitos de forma reacionária, a Alemanha passou de forma progressista. Apenas em 1848, a revolução burguesa se tornou um problema o que resultou na unificação da Alemanha.

As características da burguesia alemã são:

> era uma classe servil, caçadora de títulos de nobreza e demonstrava uma completa ausência de orgulho civil. Por isso, a burguesia na Alemanha não teve um momento em que foi revolucionaria, ela ascendeu ao poder através de conchavos com a nobreza, assumindo seu caráter reacionário desde o principio, e à custa de muito sangue para adequar o povo às novas necessidades do capital que se tornavam imperantes para um país em atraso econômico e político com o seu tempo. (ARCE, 2002, p.32).

As discussões e disputas sobre igualdade, liberdade e fraternidade não fizeram parte do repertório alemão, entretanto alguns autores como Goethe, Schiller e Hegel, entravam em contato com obras inglesas e francesas que tinham um pensamento diferente. Na Alemanha existiam duas universidades grandes, a primeira, Weimar que tinha os três pensadores acima citados e a segunda, Jena "que em seu romantismo, o anacronismo reacionário alemão." (ARCE, 2002, p.32).

O autor Friedrich Wilhelm August Froebel produziu sua obra em um país com ideias conservadoras e em que a filosofia era bem desenvolvida. Ele nasceu em 21 de abril do ano de 1782, num principado situado na região Sudeste da Alemanha. Filho de pastor luterano ficou órfão de mãe antes de completar um ano de idade e seus cuidados ficaram sob responsabilidade dos irmãos mais velhos. Seu pai casou de novo, e o ensinou a ler e escrever e calcular.

Seu pai também contribuiu para a educação religiosa de Froebel, que assume em seus trabalhos "a religiosidade laica como um princípio essencial para a formação dos indivíduos". (ARCE, 2002, p.36).

Conforme Arce (2002), Froebel aos 14 anos, foi levado a aprender o ofício de guarda florestal com o Witz, mas o tutor não o ensinou. Desse modo ele se interessou por livros de ciências naturais, coleção de pedras e mariposas. Essa experiência fez com que ele tivesse o desejo de ir a universidade estudar ciências naturais.

Froebel, através da herança de sua mãe ingressa na Universidade de Jena, em outubro de 1799, como estudante de Filosofia. Ele se identifica com a ideia do autor Schelling (1775 -

1854) em especial as obras *A alma do mundo e Bruno e o principio natural e divino das coisas.*

Das ideias desse autor algumas são incorporadas à pedagogia de Froebel, como a de que a natureza é a obra perfeita de Deus e indissolúvel com este. Também é constante a estética por meio da preocupação em se trabalhar com as formas.

Outro importante professor de Froebel foi Karl Christian Krause discípulo de Schelling, que uniu a ideia da natureza com a educação. Krause acreditava na,

> congruência entre religião e ciência, da harmonia entre razão e arte, da unidade da humanidade, da necessidade de apreensão de uma visão religiosa na vida dos indivíduos que levaria à necessidade do amor, à indivisibilidade moral entre beleza e a liberdade de desejar obedecer a uma única lei. (ARCE, 2002, p.38)

Froebel tinha uma relação com a natureza que é importante ser compreendida, pois afeta a sua concepção de infância e sua obra, ideias formadas em parte na universidade de Jena.

Ele tinha como principio que todos os homens são iguais, na relação entre infância e natureza.

> somente conhecendo as relações entre ambos e a relação destes com a fonte divina de tudo e todos, isto é Deus, é que poderíamos presentear cada individuo com o autoconhecimento e a aceitação de seu lugar em nossa sociedade, consequentemente teríamos uma sociedade melhor. (...)A natureza é um símbolo do espírito divino, é uma exteriorização desse espírito. Sendo o homem também uma criação divina, a criança contém dentro de si os germes de tudo o que de melhor existe na natureza humana e que une o homem à natureza e a Deus, seu criador. Tal como a natureza é a exteriorização do espírito divino, para que a criança desenvolva o que de melhor existe no ser humano, ela precisa exteriorizar seu interior, o que pode ser feito pela mediação do simbolismo (os brinquedos criados por Froebel desempenhariam esse papel na primeira infância). (ARCE, 2002, p.39)

Ao mesmo tempo em que a criança deveria exteriorizar seu interior, ela deve conhecer a natureza, pois desta forma ela esta entrando em harmonia com o espírito divino.

No ano de 1801, Froebel voltou a sua casa, no ano seguinte seu pai faleceu. Ele muda de cidade, e em Frankfurt, através de um amigo torna-se professor. Leva consigo a ideia de "auto aperfeiçoamento" e "auto educação" (ARCE, 2002, p. 41). Seu trabalho é baseado na

prática pois ele considera importante, aprender fazendo. Em 1807, torna-se preceptor dos filhos da Baronesa Caroline Von Holzhausen, ela que mostra a ele as obras de Pestalozzi. No ano de 1808, ele vai até Pestalozzi em Iverdon, fica até 1810, mas ele parte, pois há alguns conflitos de ideias entre os dois autores.

Pestalozzi estava envolvido nas discussões políticas e econômicas de sua época. Procurava combater a pobreza e entendia que a classe mais pobre surgia em decorrência da exploração que a classe nobre fazia. Também iniciava as crianças bem cedo à leitura e escrita, pois considerava o analfabetismo um dos fatores que contribuíam para a miséria do povo. Portanto, quanto antes aprender, menos chance de ser miserável. Froebel achava que Pestalozzi tinha um caráter reducionista. Não considerava algo maior, ou seja o lado espiritual do homem. Acreditava que "as crianças deviam ser deixadas livres, para expressarem toda sua riqueza interior, fruto da essência humana". (ARCE, 2002, p.43). Essa expressão viria através dos jogos e artes.

Mesmo assim, Froebel incorporou de Pestalozzi duas ideias principais. A primeira é que a percepção era a primeira forma de aprendizagem, e é nela que deveria se basear o ensino na primeira infância.

> A percepção constituiria a base tanto para o conhecimento do mundo como para a linguagem, pois esta seria uma representação dos objetos do mundo exterior e das relações entre os mesmos. O contato sensorial com o mundo deveria ser o ponto de partida de toda educação, e esse contato devia ser explorado desde início da vida da criança. (ARCE, 2002, p. 43).

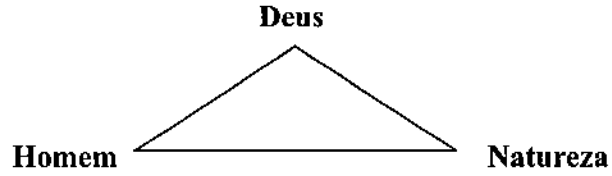
Ligado ao primeiro princípio vem o segundo: se a percepção precisa ser o ponto de partida desde a primeira infância, a mãe deve desenvolver atividades que priorizem estímulos dos sentidos:

> (...) elas possuem a capacidade biológica da maternidade, possuiriam o amor na forma mais pura sendo as únicas aptas naturalmente, para educar com liberdade e amor.(...) o papel de mãe determinará o lugar da mulher na sociedade. Juntamente com este papel, são agregados atributos a mulher como o de ser guiada pelos sentimentos, agir sempre com o coração, pertencer ao ambiente doméstico, tornando-se rainha do mesmo, alem de ser considerada a educadora nata da primeira infância.(ARCE, 2002, p.57)

No ano de 1811, Froebel busca as bases científicas para a educação do homem, vai para a universidade de Göttingen, também volta a estudar mineralogia, química e ciências naturais. Ele se impressiona com um cometa passando pela terra, e formula a lei esférica. "Esta lei representava, na forma esférica, o limitado e o absoluto, a diversidade e a unidade." (ARCE, 2002, p.44).

> Froebel percebeu que as ações são feitas de opostos capazes de conviver em harmonia graças a sua relação com Deus representante da total unidade. Mas esta unidade com o eterno só ocorre quando o individuo compreende seu ser e reconhece o valor dos opostos em sua vida. Assim, ele se torna apto a perceber a unidade na diversidade, agindo de acordo com o potencial que tem dentro de si, fruto de sua vida eterna; somente assim atinge-se a perfeição. (ARCE, 2002, p, 45).

Havia uma tríade composta por:



Esse triângulo era a unidade vital, que era capaz de levar o ser humano a seu pleno desenvolvimento. Mas para isso, são essenciais a exteriorização e interiorização. Conforme Arce:

> Este processo chamado de interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior, ***seguindo sempre uma sequência que deve caminhar do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido.*** A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação deste processo não diretivo, o que garante que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível O processo contrário a este é chamado exteriorização, no qual a criança exterioriza se interior e, para tanto, ela necessita trabalhar em coisas concretas como arte e jogo, excelentes fontes de exteriorização. (ARCE, 2002, PP.45-46, grifo nosso)

Para Froebel, dessa forma acontece à educação. O professor precisa observar e conhecer o aluno. O método dele é guiado por três princípios fundamentais. O primeiro é que o modelo perfeito de educação é Jesus Cristo, pois ele tem o divino, o humano e o natural, no ensino deve-se buscar desenvolver o talento e respeitar a liberdade de cada um:

> (...) Por isso, o próprio Jesus, em sua vida e em seu ensinamento, constantemente se opunha à imitação da perfeição externa. Somente a luta espiritual, a perfeição viva deve ser tomada como um ideal; sua manifestação externa – por outro lado – sua forma não deveria ser limitada. A vida mais elevada e mais perfeita que nós como cristãos, enxergamos em Jesus – a mais conhecida na humanidade – é a vida que encontrou a última e primordial razão da sua existência claramente e distintamente em seu próprio ser; uma vida que, de acordo com a lei eterna, veio da vida completa, eternamente criadora, atuante e equilibrada. Esta vida perfeita eternamente elevada faria cada ser humano novamente se tornar uma imagem similar ao ideal eterno, para que cada um novamente pudesse se tornar um ideal semelhante para ele próprio e para os outros, faria cada ser humano se revelar auto ativo e livre de acordo com a lei eterna. (Froebel, 1887:12-13, apud ARCE, 2002, p.48)

O segundo princípio conforme Arce (2002) seria referente ao processo de educação, o ato de educar seria despertar no educando a consciência que o homem e a natureza, possuem a existência em Deus. Dessa forma ele seria orientado a levar uma vida pura e santa, através dos processos de interiorização e exteriorização.

O terceiro princípio é relacionado à função do educador, que seria respeitar a ação de Deus e a natureza. Sua ação deve seguir o livre desenvolvimento, não deve ser "prescritiva, determinista e interventora, pois assim destrói a origem pura da natureza do educando" (ARCE, 2002, p.49). Ele explica que é necessário observar a natureza e compara à criança a uma planta.

Ele fica pouco tempo em Göttingem, vai para universidade de Berlim em 1812, continuar seus estudos de Ciências Naturais. No ano seguinte, participa da Guerra a favor da unificação da Alemanha e contra Napoleão. Conhece alguns de seus futuros colaboradores, que eram teólogos protestantes. No ano de 1816, Froebel funda o Instituto de Educação em Griesheim, que no ano posterior muda para Keilhau, onde pôde colocar em pratica suas ideias sobre educação. Em 1818, ele se casa com Henriette W. Hoffmeister ela não pôde ter filhos.

A escola de Keilhau era um internato, crianças e adultos se ocupavam de tarefas domésticas planejavam e estudavam juntos. A criança era estimulada a pensar, por meio das coisas cotidianas da natureza. Um dos princípios importantes era o da auto atividade: "a criança precisa ter uma mente ativa e livre para poder abrir as portas do conhecimento, ela

deve ser livre para explorar, escolher, questionar e agir, a aprendizagem da criança é o principal requisito para o sucesso da educação" (ARCE, 2002, p.55).

Ele fica por 13 anos nesse instituto e escreve sua mais importante obra seu livro *A Educação do Homem (1826).* O autor ressalta que os cuidados com educação devem começar na primeira infância, com o desenvolvimento dos sentidos durante a aprendizagem. Nesse período a criança desenvolve também o uso de seus membros, proporcionando o exercício de seu corpo e o julgamento dos objetos, por suas mãos, dedos, lábios, língua, pés e por gestos e olhares. Também é importante estabelecer a relação entre palavras e objetos.

O autor descreve outro período que ele chama de "o menino", em que a criança está na fase em que se expressa através da fala e do jogo: "o jogo e a linguagem constituem os elementos por meio dos qual a criança vive, atribui a todas as coisas vida, sensibilidade e palavra". (FROEBEL, 2001, p.47). Nessa fase, na medida em que o tempo passa, o menino vai se aproveitando dos movimentos de seus membros, aprendidos, para tentar se apropriar de todas as coisas. Ele se interessa por tudo à sua volta e por isso, precisa conhecer as propriedades e a essência das coisas através de seus sentidos, levando à boca, mordendo, experimentando o que é de seu interesse.

Os pais têm o dever de auxiliar a criança em seu desenvolvimento, artístico, através do desenho e da matemática. Essas habilidades, assim com todas as outras aprendizagens e doutrinas futuras, são decorrentes da infância. Essa fase da aprendizagem do indivíduo é marcada pelas inúmeras vantagens da educação, adquirida pela participação do menino nos trabalhos e afazeres de seus pais. Contudo, quando os pais forem explicar o funcionamento das atividades, eles devem utilizar uma linguagem compreensiva.

> Não a repreenda severamente, não a afastem de vocês, pais; respondam com paciência a suas perguntas, repetidas e intermináveis. Pensem que cada repulsa, cada palavra dura com que a despendem destrói uma semente preciosa na árvore de sua vida. Dessa forma, em suas respostas não se estendam demasiado, não expliquem com palavras que não possam ser compreendidas". (FROEBEL, 2001, p.66).

Froebel deixa evidente em sua obra à importância da família para o desenvolvimento da perfeição humana. A vida na escola deve estar ligada com a vida em família. Afinal, acredita que para se construir o bem da humanidade, depende-se de um ambiente familiar tranquilo que propicie esse bem. Mas o pai, na formação de seu filho, não pode o obrigar a seguir seu ofício, deve deixar que ele faça suas próprias escolhas.

A escola tem como dever transmitir ao menino o conhecimento, a consciência da natureza, da vida interna das coisas e de si mesmo. Mostrando-lhe as relações existentes entre as coisas e as relações entre as coisas com o homem e também com Deus.

O professor encontra-se como responsável por compreender e passar essa compreensão a seus alunos, até porque, esses alunos depositam no professor toda confiança e fé de que ele os ajudará a entender as relações em que estão imersos. Para Froebel, "os meios de ensino devem ter um valor profundo e basear-se na mesma natureza humana, para que a instrução não se converta em um jogo superficial, sem influência sobre a mente nem sobre o coração". (FROEBEL, 2001, p.89).

O autor julga como sendo necessário e imprescindível o desenvolvimento da razão e da sabedoria, para o homem e para Deus. Somos ainda chamados a sermos perfeitos como Deus e para isso a escola deve conduzir o ensino

O estudo da natureza é importante, e a compreensão fundamental das coisas naturais só é possível com o estudo e conhecimento da educação. O conhecimento profundo da natureza só é compatível para o cristão ou para o homem, que pelo menos, tiver aspirações religiosas. "A simples contemplação da natureza com olhos sinceros ilustra muito mais que os experimentos complicados e custosos" (FROEBEL, 2001, pg.129) É importante ensinar as crianças a ver com seus próprios olhos e pensar com sua própria razão.

A arte aparece de diversas maneiras, como algo que se ouve (música), como algo visível (linhas, superfícies, cores), ou no espaço (escultura). A arte deve ser cultivada desde

cedo e se o indivíduo não chegar a ser um artista, ele terá a capacidade de apreciar a arte e contemplar as obras.

Da união entre a vida escolar e familiar, há exigências em que o filho e o aluno devem seguir para o seu desenvolvimento humano, entre elas, resumidamente estão: o sentimento humano deve estar em unidade com Deus; aprender as máximas religiosas, por exemplo: pela oração; ter cuidado com o corpo, pois, ele é o portador do espírito; considerar a natureza e o mundo exterior como importantes para a formação do homem; aprender poesias que falem da vida e da natureza; exercitar a linguagem; ir do simples ao complexo; fazer representações utilizando, por exemplo, signos e linhas em figura de rede; conhecer as cores; jogar em liberdade; narrar histórias e lendas; fazer viagens curtas que proporcione passeios longos. Essas atividades devem estar tanto na escola quanto na família.

Deve-se também proporcionar aos meninos, o trabalho doméstico, pois é fundamental para o desenvolvimento do espírito do homem, além de importante para o desenvolvimento físico. A escola e a família devem estar atentas às necessidades do menino, e entre essas necessidades estão: proporcionar uma vida tranquila e ativa para satisfazer as aspirações humanas. Dessa forma poderá desenvolver todas as suas faculdades.

Confome Arce (2002), em 1837, Froebel em Blankenburg inaugura o Instituto de Educação Intuitiva para a Autoeducação, mais tarde renomeado Instituto Autodidático. Ele formula materiais para o ensino através de jogos e brincadeiras. Seus brinquedos autoeducativos são chamados dons. No ano de 1840, ele funda o primeiro jardim de infância (Kindegarten). Tem preocupação com o nome para não se chamar escola, "pois esta traria o sentido de se estar colocando coisas na cabeça da criança" (ARCE. 2002. p.66), o que não seria o intuito da instituição. Nos anos 1843, 1844 foram criados vários jardins de infância na Alemanha. Ocorreu então a necessidade de formação as mulheres que trabalhavam. Surgiram então cursos práticos para as jardineiras.

No ano de 1851, seus jardins de infância foram proibidos ele foi acusado de "ateísmo e socialista (...). As suas instituições foram consideradas inadequadas e acusadas, por fim de pertencerem a partidos social-democratas". (ARCE, 2002, p. 70). Ele falece em 1852, com seus jardins de infância fechados.

Froebel foi um importante com relação à infância, pois foi o criador do jardim de infância, além de ser um dos percussores do movimento escola nova. Ele cita a mulher como educadora da primeira infância, o que tem repercussão na própria concepção da profissão de educadora até os dias de hoje, em que se percebe a maioria feminina. Essa concepção de que a mulher é naturalmente preparada para a educação da primeira infância, levou a desvalorização da profissão e da formação nessa área. Froebel também destaca o brinquedo e a arte como foco na educação no período da infância e:

> dá os primeiros passos rumo à utilização de uma psicologia do desenvolvimento como fundamento da educação da divisão do desenvolvimento humano em estágios: a primeira infância, a infância e a idade escolar, Froebel atrela a cada fase um tipo de educação que deve respeitar as características próprias dessa fase. (...) Froebel demonstra pela exp. Através ligação que dá do desenvolvimento da criança, como a brincadeira e a fala, quando observadas pelo adulto, permitem apreender o nível de desenvolvimento e a forma de relacionamento infantil com o mundo exterior através da expressão nestas atividades de seu mundo interior. (ARCE, 2002, p. 54).

Outro autor que teve grande influência na educação infantil foi Celestin Freinet[1], que nasceu em 15 de outubro de 1896, na França. Convocado a Primeira Guerra Mundial, teve um problema nos pulmões que lhe deu um pouco de limitação física. Mesmo assim não deixou de produzir sua obra e trabalho. Sua ideia era a construção de uma escola que fosse libertadora, a escola do povo. Teve como colaboradora sua esposa Elise nas suas práticas escolares.

Uma de suas obras é o livro *Para uma Escola do Povo* este livro é composto de experiências e praticas que para Freinet eram necessidades da escola pública. Ele começa o livro fazendo critica a escola que é muito devagar a se adaptar às mudanças do sistema

[1] Informações sobre vida do Autor obtidas através da ABDEPP – Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e pesquisas da pedagogia de Freinet disponível em www.freinet.org.br

econômico, social, político que a domina. Ele explica que a instrução do povo tornou-se necessária devido à economia capitalista. Entretanto a crítica que faz a escola é que ela não responde as aspirações do povo. Conforme Freinet (1969, p.19):

> Esta escola já não prepara para a vida; não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente; obstina-se num passado que não volta, como àquelas senhoras que, por que foram merecidamente bem sucedidas na sua juventude, nada querem mudar do seu modo de vida, nem do figurino que as fizera triunfar, e que maldizem a evolução que se passa à sua volta de um mundo condenado.
> A escola que não prepara para a vida, já não serve a vida; e é essa a sua definitiva e radical condenação. Cada vez mais, a verdadeira formação das crianças, a sua adaptação ao mundo atual e às possibilidades de amanhã, se efetuam mais ou menos metodicamente fora da escola, por que a Escola não possui aptidões para tal.

A proposta é uma educação para a vida, que "responda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo no tempo da eletricidade, da aviação, do cinema, do rádio, do jornal e da imprensa (...)" (FREINET, 1969, p.23).

É importante pensar qual é o objetivo da educação. Lembra que para alguns pais, o realmente importante nem é a formação adequada, nem o aprendizado e desenvolvimento da personalidade, mas é passar em exames e adquirir cargos altos. Há uma concepção imediatista, que não pensa o que acontecerá daqui a dez a vinte anos. Com isso corre-se risco de se produzir pessoas que não são úteis à sociedade e até mesmo podem ser perigosas ou prejudiciais. Para Freinet o propósito da educação seria de que a criança:

> deverá desenvolver ao máximo a sua personalidade no seio de uma comunidade racional que ela serve e que a serve. Cumprirá assim seu destino, elevando-se à dignidade e ao poder do homem, que se prepara deste modo para trabalhar eficazmente, quando for adulto, longe das mentiras interessadas, para a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada.(FREINET, 1969, p.24).

A educação deve ser centralizada no aluno. Não será o conteúdo a memorizar o foco, mas:

> a) A saúde e o interesse do indivíduo, a persistência nele das suas faculdades criativas e ativas, a possibilidade – que faz parte da sua natureza – de sempre progredir para se realizar num máximo de pujança;
> b) a riqueza do meio educativo
> c) o material e as técnicas que, neste meio, permitirão a educação natural, vivificante e completa que preconizamos.(FREINET, 1969, 26)

Para o autor, a escola do futuro será a escola do trabalho. Isso não significa colocar as

crianças no mercado de trabalho e profissionalizar precocemente. O que ele combate é a tradição escolástica, aprendizado passivo, competição, exames que acabam por dar os melhores lugares a pessoas que decoram, para eles é preciso realizar atividades construtivas: "preferimos cérebros bem estruturados e mãos experientes a cabeças cheias de conhecimentos" (FREINET, 1969, p.27).

A escola não vai ser como uma anarquia, mas muito disciplinada pois será mais organizada. Esta mudança não ocorrerá por uma ordem de autoridades superiores ou um decreto, mas começará na base, na família, na vida.

Não deve ser ignorado, entretanto os problemas da escola, de formação, financeiros. Ele reclama uma educação para o povo:

"O feudalismo teve a sua escola feudal; a igreja teve a sua educação especial; o capitalismo criou uma escola bastarda, com a sua verborreia humanista disfarçando a timidez social e o imobilismo técnico." (FREINET, 1969, p.30).

A educação seria dividia em quatro períodos. O primeiro período é o de pré-ensino, que vai de zero a dois anos chamada de prospecção tateante. O segundo seria as reservas de infância e jardins de infância, de dois a quatro anos. E o terceiro corresponde à escola maternal e infantil, dos quatro aos sete. E por ultimo a escola primária dos sete aos quatorze anos as duas ultimas fases já destinadas ao trabalho.

No período de pré-ensino (0-2 anos), ele considera alguns pontos que dever ser priorizados. São conselhos aos pais, são eles:

> a)a saúde dos pais e a luta contra as causas que a comprometem prematuramente: condição proletária e madrasta, alojamento miserável, alcoolismo;
> b)cuidados especiais com a mulher grávida;
> c)preparação técnica do meio que é chamado a receber o recém- nascido e a determinar o primeiro comportamento:
> -local, ar, luz, silêncio;
> -enxoval e berço;
> -alimentação;
> -primeira experiência no meio auxiliar;
> d) a conduta dos pais durante estes primeiros anos da infância. (FREINET, 1969, pp.32-33)

Nesse período a criança está se familiarizando com o ambiente, então ela procura, examina e experimenta.

No segundo período as reservas da infância (2-4 anos), o primeiro princípio sobre a verdadeira educação parte da "experiência tateante", em que a criança deve estar em um meio rico, não financeiramente, mas de atividades variadas que a auxiliem no desenvolvimento de sua personalidade. Isso não existe em casebres de trabalhadores.

A reserva de infância deve ser localizada num parque, ou jardim público, perto da cidade, para que fique em contato com a natureza. Também deve conviver em um meio cultivado, "prados, cereais (cevada, trigo), árvores de fruto, legumes, flores, cultivados a vista das crianças" (FREINET, 1969, p.35). Deve ter animais em liberdade, e domésticos e espaço para as crianças brincarem são igualmente importantes.

As dependências do jardim, devem ser:

> -por um lado o alojamento dos animais domésticos: vacas, cabras, galinhas, etc.
> -uma casa viva com plantas de sala, viveiro de plantas em vasos, pombos, pequena exposição de produtos da época.
> -a sala de experiência tateante com: caixa de areia, pequeno repuxo e tanquinho, material de educação, cubos, discos, brinquedos, carros, bonecas, utensílios domésticos, etc.
> -a sala de repouso com tapetes, cadeiras, mesa, apetrechada para merendas quentes e catres. (FREINET, 1969, p.36)

Entre os profissionais, a escola teria os que cuidam dos bichos e trabalham no campo, e educadores e enfermeiras, essa reserva é para mais ou menos 50 crianças.

Ele faz o questionamento sobre o jardim de infância por lá existir a preocupação excessiva com o jogo e está não se ligar a experiência tateante. Para ele é importante um meio rico que prepara a criança para a ação. Nesse período a criança começa a organizar o seu ambiente, por isso é chamado período de organização.

Na escola maternal para 4-6 anos, o espaço continua basicamente o mesmo ele destaca que esta escola deve ter, "uma sala espaçosa, bem iluminada, arejada e cheia de sol, contendo o material para experiências e trabalhos" (FREINET, 1969, p.42).

Ele ressalta que na época dele havia duas tendências principais:

> a tendência escolástica que quer orientar depressa demais as crianças para os trabalhos e lições escolares – e se dirige portanto para as atividades que preparam as aquisições formais: preparação para leitura e a escrita, calculo com jogos e quadros especiais, cultura sistemática prematura de uma forma menor da memória – e a tendência que designamos de infantil que, ao contrário, parece querer conservar a criança num estado que ela já ultrapassou. Preocupar-se-ão em mandar brincar o aluno e entretê-lo, no fundo só com o intuito de obter silêncio e ordem (FREINET, 1969, P.42).

Entre essas duas concepções está a verdadeira resposta para a educação, ele destaca que o meio natural é importante, mas ele acrescenta nessa fase "às atividades mecânicas, as atividades intelectuais, e as atividades artísticas." (FREINET, 1969, p.47).

Fala de nessa idade começar a realizar trabalhos, contudo usando ferramentas apropriadas para a idade, nada perigoso. A criança vai começar a dominar a linguagem, iniciar aprendizagens de desenho, leitura e escrita.

Explica que depois do trabalho e criação a criança se expressará, a professora anotará e fará um texto livre, que é um resumo de um pedaço da vida, isto será escrito no quadro com um desenho. Haverá um caderno da vida na classe. Também é priorizado o desenho livre. Ele fala da escrita através da imprensa escolar: no final do mês os textos irão compor um jornal e também haverá correspondência com outra escola. A criança precisa sentir a necessidade da expressão escrita seu valor e sentido.

Desse modo, a criança passa a leitura, ela vai associando as palavras à grafia, reconhecendo as palavras, primeiro as mais fáceis depois as frases simples, com o tempo ela irá aprender a ler. Haverá também um espaço para atividades artísticas, como:

"Desenho, (...), ilustração de textos, pintura, gravura por recorte de cartão ou de linóleo, canto, ritmica (...) fantoches, teatro, marionetes." (FREINET, 1969, p, 58).

Freinet utiliza-se também de ficheiros de gravuras e imagens que as crianças gostam, que são coladas sobre fichas de cartolinas e arquivadas, ele faz vários usos pedagógicos desses ficheiros.

O professor deve fazer um plano de trabalho geral, em que se determinam algumas regras para uma disciplina coletiva. Tem que haver um planejamento mais especifico, que determine sobre o jornal, que dia vai sair, fixando quando vai ser escrito o texto. E haverá um plano de trabalho individual no qual a criança se alista nos trabalhos que ela irá fazer durante a semana. Ela própria irá verificar a execução dos mesmos, ele caminhando em seu próprio ritmo, escolhendo quando e como vai fazer.

Freinet (1969, pp.173-206) descreve algumas invariantes pedagógicas são elas:

Nº. 1 – A criança é da mesma natureza que o adulto.

> A criança nutre-se, sente, sofre e procura e defende-se exatamente como vós, somente a ritmos diferentes que provêm de sua debilidade orgânica, da sua ignorância, da sua inexperiência, e também do seu incomensurável potencial de vida, perigosamente afetada com frequência pelos adultos. (...) Antes de julgar ou sancionar uma criança, interrogai-vos: Se estivesse no seu lugar como reagiria? E como agíamos quando éramos como ela? (FREINET, 1969, p.167)

Nº. 2 Ser mais crescido não significa necessariamente estar acima dos outros

Nº. 3 O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.

Nº. 4 A criança, mais do que o adulto, não gosta de ser mandada autoritariamente.

Para tanto é necessário ajudar a criança a escolher a direção que ela quer ir, sem o uso da autoridade. "É o que pretende a nossa pedagogia, passando no máximo a palavra à criança, proporcionando-lhe, individual e cooperativamente, uma iniciativa máxima no âmbito da comunidade, esforçando mais em prepará-la que em dirigi-la." (FREINET, 1969, p.173).

Nº. 5 Ninguém gosta de alinhar, por que alinhar é obedecer passivamente a uma ordem externa.

Nesse ponto Freinet, explica sobre o alinhamento em fila desnecessário, como a do exército como forma de demonstrar autoridade, também cita apito. Ele fala que em alguns momentos fila é importante, desse modo:

> Existe uma certa disciplina necessária para a convivência dos grupos mais ou menos bem organizados. As crianças compreendem-na, aceitam-na, praticam-na,

> organizam-na elas próprias sentem essa necessidade.
> Mas é preciso eliminar todas as formaturas cuja necessidade não seja sentida pelas crianças, podendo substituir-se pela cooperação organizada: ordem na entrada da aula, silêncio durante o trabalho, etc. (FREINET, 1969, p.175).

Nº. 6. Ninguém gosta de ser constrangido a fazer determinado trabalho, mesmo no caso de este trabalho não lhe desagradar particularmente. É este constrangimento que é paralisante. Ele entende que "o primeiro impulso da criança ou adulto a quem se ordene autoritariamente: Faz isto! É o de responder autoritariamente: Não" (FREINET, 1969, p.176). Ele disse que atividades impostas, podem trazer vários problemas como esquecer o que se aprende, ter fobia, complexo e uma boa pedagogia poderia evitar isso.

Nº. 7. Cada um gosta de escolher o seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.

Nº. 8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como um robô; quer dizer, atuar, sujeitar-se a pensamentos inscritos em rotinas nas quais não participa.

Nº. 9. É preciso que motivemos o trabalho.

Nº. 10. Basta de Escolástica. Todo indivíduo quer ser bem sucedido. O fracasso é inibidor, destruidor do ânimo e do entusiasmo. Não é o jogo que é natural na criança e sim o trabalho.

Nº. 11. A via normal de aquisição não é unicamente a observação, a explicação e a demonstração, processos essenciais da escola, mas a experiência tateante, conduta natural e universal.

Para ele a Escola Tradicional atua essencialmente por meio de explicações, e que de vez em quando ocorrem experiências por meio de demonstração. Esse ensino é superficial e frágil.

Nº. 12. A memória, pela qual a escola tanto se interessa, não é válida nem preciosa senão quando está integrada ao Tateamento experimental, que é quando se encontra verdadeiramente ao serviço da vida.

"Saber de memória não é saber" (FREINET, 1969, p.186).

Nº. 13. As aquisições não se obtêm como por vezes se crê, por meio de estudo de regras e leis, mas sim pela experiência. Estudar primeiramente estas regras e estas leis, na linguagem, na arte, nas matemáticas, em ciências, é colocar o carro á frente dos bois.

Nº. 14. A inteligência não é uma faculdade específica que funciona como um circuito fechado, como ensina a escolástica, independentemente dos restantes elementos vitais do individuo.

Nº. 15. A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência que atua fora da realidade viva, por meio de palavras e ideias fixas na memória.

Freinet explica que existem outras formas de inteligência como, por exemplo:

> - a inteligência que vem das aptidões manuais com as quais opera sobre o meio para o dominar e transformar;
> -a inteligência artística;
> -a inteligência sensível que desenvolve o bom-senso;
> -a inteligência especulativa que constitui o gênio dos investigadores científicos, e dos grandes comerciantes e industriais;
> -a inteligência política e social que forma os homens de ação e os condutores de massas. (FREINET, 1969, p.189)

Nº. 16. A criança não gosta de receber lições.

> Se explicais uma lição valendo-vos da vossa autoridade, ninguém vos ouve. Mas organizai o trabalho de tal maneira que a criança seja ela própria a atuar, a experimentar, a inquirir, a ler, a selecionar e a classificar os documentos. Então fará perguntas que a tenham mais ou menos intrigado. Respondei às suas perguntas: será o que nós chamamos de a lição posteriori. (FREINET, 1969, p.190).

Nº. 17. A criança não se fatiga fazendo um trabalho que esteja na linha de rumo da sua vida, que lhe seja por assim dizer funcional.

Nº. 18. Ninguém, criança ou adulto, gosta de ser controlado e sancionado, o que é considerado sempre uma ofensa à sua dignidade, sobretudo se publicamente se exerce.

Nº. 19. As notas e as classificações constituem sempre um erro.

Nº. 20. Falai o menos possível

Nº. 21. A criança não gosta do trabalho em rebanho a que o individuo tem de sujeitar-se. Gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipe no seio de uma comunidade

cooperativa.

> É a condenação definitiva das práticas escolásticas, em que todas as crianças fazem, ao mesmo tempo, as mesmas coisas. É inútil classificar os alunos por turmas ou cursos: nunca têm as mesmas necessidades ou aptidões, sendo profundamente irracional pretender que todos avancem ao mesmo ritmo. Uns encurvam-se porque têm de marcar passo, enquanto desejariam e poderiam andar mais depressa. Outros desanimam porque são incapazes de continuar sem auxílio. Só uma pequena minoria aproveita o trabalho assim organizado. Procurávamos e encontramos a possibilidade de permitir que as crianças trabalhem ao seu ritmo próprio, no seio de uma comunidade viva. (FREINET, 1969, p.196)

Nº. 22. A ordem e a disciplina são necessárias na aula. Uma classe no modelo de Freinet, necessita de muito mais disciplina que uma nos moldes tradicionais. Mas não é um autoritarismo é uma ordem verdadeira que é motivada pelo trabalho.

Nº. 23. Os castigos são sempre um erro. São humilhantes para todos e não conduzem nunca ao fim desejado. Para além do mais não passam de um paliativo.

Nº. 24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, quer dizer, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos utentes, incluindo o educador.

Nº. 25. A sobrecarga das aulas constitui sempre um erro pedagógico.

Nessa variante, ele faz um importante comentário sobre a educação, ou seja, para atingir seus fins os alunos têm que ter a possibilidade de trabalhar, de agir e de viver socialmente e individualmente, e não tem como isso acontecer com uma classe com mais de 20-25 alunos.

Nº. 26. A concepção atual dos grandes conjuntos escolares conduz ao anonimato dos professores e alunos, constituindo sempre um erro e uma barreira.

Nº. 27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na Escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.

Nº. 28. Só se pode educar dentro da dignidade. Respeitar as crianças, devendo estas respeitar os seus professores, é uma das primeiras condições da renovação da escola. Freinet cita o ditado "Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti."(FREINET, 1969, p.204)

Nº. 29. A oposição da reação pedagógica, elemento da reação social e política é também um invariante com o qual teremos infelizmente que contar, sem que esteja em nós a possibilidade, de o evitar ou modificar.

Nº. 30. Finalmente um invariante que justifica todas as nossas tentativas e autentifica a nossa ação: é a esperança otimista na vida.

Entre os métodos utilizados por Freinet, encontram-se o texto livre, o contato com a natureza através da utilização de jardins, para floricultura, horta, e criação de animais domésticos. O estudo do meio local, a agenda escolar, arquivos e cadernos autocorretivos, intercâmbio escolar, o desenho livre, organização do trabalho livre, plano de trabalho, jornal de parede, organização da biblioteca do trabalho, conferências de alunos, imprensa na escola, oficinas de trabalho, oficina de experimentação científica, projetor, rádio, televisão, gravador de som, teatro e fantoches, e cinema.

A obra de Freinet é relevante pelo fato de pensar em uma escola destinada ao povo, mas que não fosse uma escola retrograda e alienante. Procurava romper com um modelo escolástico amplamente utilizado nas escolas, que privilegia a memória, as provas, a competição. Ao invés disso o professor deveria focalizar no aluno e fazê-lo pensar e viver em um ambiente cooperativo e prazeroso. O trabalho é o centro de sua proposta pedagógica. A escrita é uma função social importante e deve ser valorizada. Ele fala que o trabalho é prejudicado quando há em uma classe mais de 20-25 alunos.

Capítulo 2: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. História do Atendimento à infância No Brasil.

A primeira Instituição voltada à assistência da Criança Enjeitada, foi a Roda dos Expostos que consistia em um cilindro que unia a rua ao interior da Santa Casa de Misericórdia. Ela funcionava de dia e de noite e qualquer pessoa poderia deixar uma criança no cilindro, mantendo sua identidade preservada, sem investigação nem pergunta. Ser criança exposta significava ter uma grande probabilidade de morte. As causas deste alto índice são, à amamentação artificial, pouca fiscalização sobre os criadores, nenhum apoio institucional, por isso de cada dez enjeitados sete sobreviviam. A primeira forma de cuidado da criança foi uma forma de assistência às crianças abandonadas. (Venâncio, 1997). As figuras abaixo do Museu da Santa Casa de misericórdia são referentes a roda dos expostos e Asilo dos Expostos de Sampaio Vianna, inaugurado em 02 de julho de 1896.

Figura Nº 4, RODA DOS EXPOSTOS, 2010

Figura Nº5, MENINOS REZANDO, 2010

ASYLO DE EXPOSTOS - Fachada Principal e Asylados

Figura Nº6, ASILO DE EXPOSTOS, 2010

No Brasil durante o período colonial, muitas mulheres tiveram a necessidade de abandonar os filhos. Havia "a história secreta da dor feminina principalmente da dor compartilhada por mulheres que enfrentavam obstáculos intransponíveis ao tentar assumir e sustentar filhos legítimos ou nascidos fora das fronteiras matrimoniais" (VENÂNCIO, 1997, p.189). Além disso, alguns filhos eram abandonados pela pobreza do pai, ou morte. Algumas escravas abandonavam os filhos com a esperança de que eles fossem considerados livres.

Em janeiro de 1879, no Rio de Janeiro foi lançado o jornal *A Mãe de Família*, que tinha como público alvo as mães burguesas como e o principal redator era o médico Dr.Carlos Costa que era pediatra. Nesse Jornal foi publicado um artigo sobre a creche, escrito pelo Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa. O autor fala sobre a Lei do Ventre Livre, que para as donas de casa trazia o problema da criação dos filhos de suas escravas. (KUHLMANN, 1991).

Uma das causas para a criação da creche no Brasil era para atender para atender os filhos de mães trabalhadoras domésticas. Fatores como abandono, alto índice de mortalidade infantil e desnutrição também contribuíram para as primeiras formulações de atendimento a criança. Entre as influências que ajudaram a constituir as primeiras propostas de atendimento infantil encontram-se:

> A assistência infantil como fruto de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas e médicas, pedagógicas e religiosas em torno de interesse sustentado por três influências básicas: a médico higienista, a jurídico policial e a religiosa. (KUHLMANN, 1991, p.19).

Em 24 de março 1899, foi organizado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, fundado pelo médico Arthur Morcovo. O IPAI teve grande influência e abriu filiais por todos os país, tinha como objetivos:

> inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres, (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução etc..); dispensar proteção as crianças abandonadas; auxiliar inspeção médica nas escolas e indústrias; zelar pela vacinação; difundir meios de combate à tuberculose e outras doenças comuns as crianças; criar jardins de infância e creches (KUHLMANN, 1991, p.26).

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Essa instituição apesar de ter um caráter médico higienista, pois buscava a diminuição da mortalidade infantil devido a altos índices, projetos de prevenção a doenças também se preocupava com a educação.

As elites também se preocupam com a educação pré-escolar. Conforme Kuhlmann (1991) foram criados alguns jardins de infância, o colégio Menezes Vieira do ano de 1875, no Rio de Janeiro; a Escola Americana, em São Paulo no ano de 1877, ambas particulares. Havia também a escola Caetano de Campos fundada em 1896, que apesar de ser público o seu atendimento estava voltado às elites paulistanas. As três escolas tinham orientação Frobeliana. Os jardins de infância eram voltados para as classes mais abastadas e não podiam ser confundidos com os asilos e creches.

A primeira instituição escolar voltada para as mães que trabalhavam na indústria foi fundada em 13 de novembro de 1899 no Rio de Janeiro: a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Sobre ela Kuhlmann (1991), descreve:

> "oferecia 20 leitos (6 caminhas de ferro e 14 berços de diversos tipos), atendendo em torno de 40 crianças. Dispunha de cozinha, banheiro, um salão para dormitório, sala de refeições, sala destinada ao recreio das crianças maiores e à amamentação. O pessoal da creche era composto de quatro amas, um cozinheira e uma lavadeira. A alimentação das crianças era feito "com gêneros de primeira qualidade (carne verde, pão, legumes, cereais, massas, leite glaxo, leite maltado Horlich's etc.)". A Higiene da Creche era supervisionada pelos médicos do Montepio, que examinavam as crianças, determinando o regime individual e as providências de ordem geral (antes de serem admitidas, deveriam sofrer um exame prévio, de sanidade e vacina pelos médicos da associação só sendo recebidas até a idade de 5 anos). Na entrada, as crianças, logo após o banho, trocavam as suas roupas pelas da creche, que dispunha de uma rouparia. (p.26).

Também haviam outras creches e escolas maternais nas indústrias. Em 1918, havia em São Paulo na Vila Operária e do industrial Jorge Street, e em Sorocaba na industria Votorantim em 1925.A legislação trabalhista de 1932, dizia que empresas com mais de 30 mulheres tinham que ter creches, no entanto essa lei não foi cumprida.

A preocupação com a infância abandonada levou as forças jurídicas a "definição de normas para um novo tipo de atendimento à infância a fim de evitar a criminalidade"

(Kuhlmann, 1991, p.26). Dessas instituições a autora Kramer (1995) destaca: o Asilo de Meninos desvalidos, fundado no rio de janeiro em 1875, os três institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876. Essas instituições foram iniciativas isoladas e tinham mínima representatividade diante da situação de saúde e educação brasileira.

Em 1906, no Distrito Federal, os juristas organizaram uma associação, o Patronato dos Menores que tinha como parte de seus objetivos: "fundar creches e jardins de infância; incutir no espírito das famílias pobres os "preciosos resultados" da instrução" (KUHLMANN, 1991, p.2). Lá as crianças eram isoladas dos meios que poderiam contaminá-las, como por exemplo, a rua.

Em 1908, foi inaugurada a Creche Central. No edifício onde funcionava o Asilo de Menores desamparados. E em 1916, surgiu o Departamento da Freguesia da Glória com uma escola maternal, um jardim de infância e a Policlínica Infantil.

No Período da República (1889-1930), foram criadas as primeiras creches. Em 1921 eram 15 creches, e em 1921 o número passou para 47, distribuídas por várias capitais e em algumas cidades. De acordo com Khulmann (2000), essas instituições tiveram influência Europeia e também americana. Havia uma diferença entre os jardins de infância para os ricos e as creches e asilos para os pobres.

As creches e asilos eram formulados pela concepção de "assistência científica", ou seja: a não obrigação do Estado em ofertar esse tipo de ensino e o fortalecimento de entidades privadas. O papel do estado era supervisionar e subsidiar. Havia a formulação de um método para selecionar os atendidos, que era sempre voltada aos mais pobres e à educação era voltada para a submissão da família e das crianças das classes populares.

O autor Kuhlmann esclarece que "fica evidente que não se pensava em uma criança "abstrata", mas na criança pobre, e não só nela, mas na população pobre, como ameaça à tranquilidade das elites." (KUHLMANN, 1991, p.24). O tipo de qualidade planejada para a

proposta educacional à infância era assistencialista:

> a baixa qualidade faz parte dos objetivos dessas instituições, na medida em que se prevê uma educação preparando as crianças pobres para o futuro "que com maior probabilidade lhes esteja destinado". Não poderia ser a mesma educação dos outros, pois isto poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso se previa uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização. (KUHLMANN, 1991, p.25).

Nas creches e salas de asilo, a influência religiosa se fez presente, a educação não era tida como um direito e mais como uma "dádiva dos filantropos". Nesse período divide-se a educação em duas vertentes, a educacional para os ricos, e assistencial para os pobres, a autora Campos explica que:

> Estas duas concepções dos serviços voltados para o atendimento da criança pequena, em nosso país geralmente chamadas de "assistencial" e de "educacional", têm sido adotadas para duas classes sociais diferentes: a criança pobre, mais provavelmente, frequenta um serviço 'assistencial', e a criança de classe média um de tipo 'educacional'.
>
> Em qualquer dos casos, é claro, a criança está recebendo algum tipo de educação: pode-se prever que a qualidade das experiências pedagógicas e formativas, nos dois tipos de serviço, será bem diferente. No que se refere aos aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, é razoável supor que, na maioria dos casos, o contato com o adulto mais instruído resultará em experiências menos limitadas para a criança. Em relação aos outros aspectos, conforme as condições de infraestrutura e organização do equipamento, talvez até mesmo se possa supor que a criança se sentirá mais protegida e melhor cuidada no primeiro tipo de serviço. (CAMPOS, 1994, p. 33).

Em 1922, aconteceu no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção á Infância, realizado juntamente com 3º Congresso Americano da Criança, que reuniu mais de 2600 pessoas de 21 estados do Brasil. O congresso foi dividido em cinco seções: Sociologia e Legislação; Assistência; Pedagogia; Medicina Infantil e Pediatria geral e Higiene.

No ano de 1927, foi estabelecido o Código de Menores que atendia menores de 18 anos, em situação irregular. O Artigo 26, explica melhor quem era considerado menor em situação irregular: os que não possuem moradia certa, sem meios de sobrevivência, com pais mortos ou desaparecidos, ou por não terem quem se responsabiliza pela sua guarda, os que estão com pais presos, indigentes, com pais com hábitos contrários a moral e bons costumes, menores que estejam em vadiagem ou libertinagem, vítimas de maus tratos. (CÓDIGO DOS

MENORES, 1927).

A partir da década de 30, aconteceram algumas transformações, econômicas políticas e sociais no território brasileiro, que tiveram implicações para as políticas de atendimento a infância. As principais são:

> (a) o modelo econômico adotado – substituição de importações – em lugar da monocultura latifundiária. A opção por esse modelo decorreu da crise cafeeira provocada pela crise mundial de 1929; (b) a diversificação da produção com o consequente fortalecimento de novos grupos econômicos (nova burguesia urbano industrial). De uma estrutura de poder bascada no coronelismo passava-se, assim para a política dos Estados ("café com leite"), provocando essa situação a reorganização dos aparelhos de estado; a mudança na estrutura da sociedade brasileira com o crescimento do setor industrial, a ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização e, enfim, o advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural, que vinha se empregar nas atividades emergentes. Iniciadas na década de 20, tais modificações culminaram na revolução de 1930, com traços centralizadores e, em seguida, ditatoriais. (KRAMER, 1995, p.56)

O Brasil passava por uma fase de modernização e superação da tradição de economia agrícola. A proposta de reforma educacional da Era Vargas foi introduzida através do Ministro Francisco Campos. Segundo Kramer (1995) em 19 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, em que havia a seção destinada á Higiene Infantil e Assistência à infância. Depois essa seção passou a fazer parte da Divisão de Amparo à Maternidade e Infância no Departamento Nacional da Saúde. Esta divisão foi ampliada e substituída pelo Departamento Nacional da Criança no ano de 1940.

Entre as atribuições do DNCr, estavam "a realização de inquéritos, estudos e divulgações, quanto ao estímulo, a orientação e o auxílio financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada. Fiscalizava ainda, as instituições existentes por todo o país"(KRAMER, 1995, p.64).

Apesar de o DNCr ser responsável pela assistência e educação, os recursos financeiros foram sempre insuficientes, e destinados mais à área da saúde, com iniciativas para fortalecer a família e de educação sanitária. As influências médicas no atendimento ainda estavam presentes, enfatizava-se o patriotismo, e a necessidade da "formação de uma raça forte e sadia" (KRAMER, 1995, p.60). O Estado assumia a importância do atendimento

à infância, mas com o problema da falta de recursos a iniciativa particular era chamada a participar junto com o setor público. Entre elas haviam associações religiosas, médicos, educadores e leigos.

Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência a Menores, que atendia menores de 18 anos abandonados ou infratores que era vinculado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Quando o SAM deixou de existir, suas responsabilidades foram passadas para a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), do Ministério da Previdência e Assistência Social, o qual também cuidava do projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência (LBA). A FUNABEM "constitui-se num órgão de caráter normativo e supervisor, cabendo às Fundações Estaduais do Bem-Estar do menor (FEBEM s) o atendimento aos menores abandonados" (KRAMER, 1995, p.70).

A autora Kramer (1995) explica que a Legião Brasileira de Assistência, foi criada em 1942, pela primeira Dama Darcy Vargas e obteve o apoio da Federação de Associações Comerciais e da Confederação Nacional Das Indústrias. E tinha por objetivo promover serviços de assistência social, ou diretamente, ou com apoio do poder público e privado, para proteger a maternidade e a infância dando ênfase as famílias dos convocados para a guerra. Havia treinamento para a população civil.

Após a Guerra, em 1946, sua atuação foi voltada exclusivamente para a maternidade e infância. Foram criados os Centros de Proteção à Maternidade e Infância (APMI), alguns criados e mantidos pela LBA e outros com recursos das comunidades e apoio técnico e financeiro da Legião. Entre eles havia creches, hospitais infantis e maternidades. A Legião passou por diversos problemas relativos a recursos financeiros e em 1966, devido a uma portaria do Ministério da Justiça houve modificações incluindo o atendimento à adolescência, quando passou a se chamar Fundação da Legião Brasileira de Assistência FLBA e assim contou com mais recursos públicos.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) órgão internacional criado em 1946, tinha como principal objetivo socorrer crianças de países devastados pela Guerra. Em 1960, passa por uma reformulação interna e começa a trabalhar com os governos ao adequar seus programas comas necessidades dos países em que ela atua. "Sua ação passou a visar mais diretamente os planejamentos nacionais, que deveriam atentar para a infância e juventude, desenvolvendo ações através da integração de projetos já existentes (...) ampliou sua ação envolvendo se em projetos educacionais" (ROSEMBERG, 1992, p.23).

Desse modo a UNICEF começou a se preocupar com o atendimento ao Pré-Escolar. A divulgação de suas propostas ocorreu através de estudos e publicações, seminários e congressos internacionais. Em âmbito latino americano, houve a Conferência de Santiago do Chile, em 1965 que teve como representante brasileiro o DNCr. Em resumo "a conferência recomendava que os planos nacionais de desenvolvimento contemplassem as necessidades globais da infância e juventude, inclusive da criança pré-escolar, que previssem mecanismos de integração interministerial e a utilização das energias de grupos e movimentos (a comunidade)." (ROSEMBERG, 1992, p.23).

O DNCr também participou da Reunião da Junta Executiva do UNICEF, em 1965, na qual houve a discussão sobre "Como proteger em massa pré escolares" , e trouxe algumas idéias que conduziram a formulação do Plano de Assistência ao Pré Escolar, documento que dirigiram as propostas do MEC na década de 70 e parte da 80. O documento dividia-se em três tipos de intervenção, as estruturais e permanentes que previam a criação de escolas maternais e jardins de infância e aperfeiçoamento dos recursos humanos. E a intervenção de emergência com a criação de centros de recreação destinados ao atendimento de baixo custo, dos pré-escolares.

> Com a falta de recursos o que era plano de emergência, acabou virando a solução, e foram criados Centros de Recreação, eles tinham como característica: "criação de unidades simples em forma de galpão, abrigadas pelas igrejas (por serem, de acordo com o documento do DNCr de difusão nacional) visando atender às necessidades

> físicas e psicossociais dos pré escolares, evitando-se-lhe fiquem abandonados ou semi-abandonados. O pessoal para trabalhar nestes centros "sendo o mínimo indispensável, recrutado entre pessoas de boa vontade, à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços cujos encargos seriam de maior responsabilidade. (ROSEMBERG, 1992, p.23).

O centro de recreação tinha uma proposta de atendimento assistencialista. Houve nessa época discursos internacionais sobre a importância da educação pré-escolar, mas poucas ações que realmente tiveram impacto no atendimento nacional.

Em 1974, a FLBA Fundação da Legião Brasileira de Assistência, começou a executar o projeto Casulo que atendia crianças de 0-6 anos. Ela também visava "prevenir a marginalidade (...) e também proporcionar às mães tempo livre para ingressar no mercado de trabalho, para que possam elevar a renda familiar" (KRAMER, 1995, p.72-73).

As unidades foram implantadas em todo o território brasileiro,

> Atendendo a crianças durante quatro ou oito horas diárias, conforme as condições locais. A instalação de uma Unidade Casulo é feita a partir de solicitação por parte dos Estados, de prefeituras municipais, prelazias ou obras sociais particulares. É estabelecido convênio entre a instituição e o Projeto Casulo, e através dele a LBA pode financiar a alimentação, o material didático e de consumo, os equipamentos, o material de construção e os registros, ficando o pagamento do pessoal por conta da instituição conveniada. Muitas vezes esse pessoal trabalha sem remuneração, como voluntariado.(KRAMER, 1995, p.73)

Segundo Kramer (1995), no ano de 1978, 150.000 crianças eram atendidas, e 65% de cidades do interior do país e 35% nas capitais e periferias urbanas. O projeto educacional era realizado através de atividades adequadas à faixa etária, atividades de recreação, e atenção às necessidades nutricionais.

Não tinha como proposta a preparação para a educação primária, entretanto funcionava através de convênios com unidades que podiam ter tendências e objetivos diferentes. Então o projeto não tinha uma única direção. A unidade que estabelecia proposta de trabalho que se adequasse as suas necessidades, possuindo assim certa autonomia.

Também houve algumas iniciativas internacionais, como é o caso da Organização Mundial de Educação Pré Escolar (OMEP), de iniciativa privada que começou a atuar no

Brasil no ano de 1953. É uma instituição filantrópica, educacional, de direito privado e sem fins lucrativos, atende crianças na faixa etária de 0 a 7 anos de todas as classes sociais tem contratos de trabalho com a UNESCO.

O Comitê Brasileiro trabalhava em caráter voluntário e era formado por pessoas que dirigiam cursos pré-escolares, e de formação de professores, o grupo preparou um plano visando preparar moças que trabalhariam com crianças em idade pré-escolar. Em 1968 a OMEP firmou um convênio com o Ministério da Saúde por dois anos, e foram criados os primeiros Centros de Atendimento ao Pré Escolar em lugares carentes do Rio de Janeiro. No ano de 1978, foram firmados convênios com a LBA e o Ministério do Trabalho.

Houve tentativa de organização de um programa Nacional de Educação Escolar. Em 1975 o MEC criou o CODEPRE (Coordenação de Educação Pré Escolar) que depois teve o nome mudado para COEPRE. Esse órgão fez um diagnóstico da situação educacional Pré Escolar no Brasil e a partir disso começaram a fazer seminários para estabelecer princípios para um programa de educação escolar para o país. Entretanto devido à falta de recursos a Ação do COEPRE foi reduzida.

Até os anos 70, percebe-se a fragmentação do atendimento à criança, a responsabilidade já foi do Ministério da Saúde, depois da Previdência, da Assistência Social e da Educação, além do Ministério da Justiça, para os menores infratores. Segundo Kramer:

> Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira. De uma ênfase acentuada na proteção da saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema, mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento a infância (1995, p.87).

Observa-se a falta de uma visão integrada de criança em seus vários aspectos, a saúde, a assistência e cuidado e educação. A autora Kramer também destaca que, os problemas de educação, condições precárias de saúde, e problemas de assistência social, má nutrição, também são reflexos das condições de vida das famílias dessas crianças. Essas condições que

determinam os problemas.

2.1.1 Políticas Públicas e os movimentos sociais

Até a década de 70, ocorreram algumas transformações na educação infantil. Entretanto, como já mencionado, elas foram lentas, fragmentadas e de pouca abrangência. O ensino destinado à população de baixa renda era de pouca qualidade, mais voltado aos cuidados, e as populações mais abastadas tinham um modelo educacional de qualidade melhor nos jardins de infância.

A educação infantil como um direito universal nunca foi negada, entretanto na Constituição de 1934, ela era uma obrigação *exclusiva* da família (grifo nosso). Em 1937 é implantado o Estado Novo, a educação perde espaço na Constituição e seu papel fica bem definido, segundo os interesses do Estado. Ocorre a criação de um ensino específico (pré-vocacional e profissional) destinado às classes mais pobres, que acaba por revelar o principal dever do Estado para com as indústrias e sindicatos: recrutar mão de obra para o mercado de trabalho. Desta forma, a escola transforma-se num meio de discriminação social.

A educação infantil nesta Constituição segue a mesma linha da anterior, a responsabilidade de educação recai sobre a família, o Estado só interferindo caso esta venha a faltar. A educação permanece como sendo obrigação da família, nas Constituições de 1946 e 1967.

Nas legislações posteriores, de forma tímida aparecem poucas referencias a educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1961, número 4.024/61, considera a educação infantil como ensino pré-primário, ou seja, pré-escolar que deve ser ofertada em maternais e jardins de infância. Essa lei ainda destaca no "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" (BRASIL, 1961). Lei que incentiva a iniciativa privada.

Havia pouca legislação referente à educação infantil, por exemplo, na Lei 5692/71, "*Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins da infância e instituições equivalentes*" (art. 19 § 2°).

Sobre isso a autora Kramer (1995) destaca que:

> Ausência de legislação, no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré escolar como *estagnada e omissa*, plena de discursos e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance. Nesse contexto onde escasseiam os recursos e o apoio público, alternativas de diversos grupos espalhados por todo o país não podem ser ignoradas, como não se pode ignorar a grande massa excluída de seu atendimento por falta não só de legislação, mas também de medidas práticas que a efetivem. (KRAMER, 1995, p.95).

Um fenômeno observado a partir dos anos 70, no cenário brasileiro, é a expansão de vagas e matrículas na educação infantil. Alguns motivos disto ocorrer, conforme Rosemberg, (1995) é que a criação do filho pequeno está acontecendo também fora do convívio familiar e isso nos diversos níveis econômicos, em aparelhos coletivos como a creche, escolas maternais ou jardim de infância.

A alteração que ocorre no final do século XX, é que a tendência à universalização da educação em aparelhos coletivos antes da escolarização obrigatória é vista com a "concepção de que ela constitui um bem, uma conquista, ou um direito, mesmo no caso da creche que, tradicionalmente, era tida como instituição de guarda para o filho da mãe trabalhadora" (ROSEMBERG, 1995, p.168).

Entre as causas que interferem para essa expansão, estão as modificações nas relações de gênero, ou seja, a "diminuição da distância entre papéis masculinos e femininos adultos" (ROSEMBERG, 1995, p.169) com a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Não se pode deixar de considerar um número alto de mulheres que possuem filhos pequenos e vivem em famílias mono parentais, surge daí a necessidade de outras formas de educação e cuidado da criança pequena.

A autora Abramowicz, salienta alguns motivos desta mudança de padrão na criação.

> A crescente urbanização, a participação e inserção cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais, a antecipação crescente da escolarização de crianças, o fim das repetências (progressão continuada), a necessidade de antecipar a escolarização para colocar as crianças em melhores condições no ensino fundamental, as lutas pelo direito da criança à educação (consubstanciada no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - de 1990), são algumas das razões que contribuíram para essa expansão e que acabaram resultando ou sendo afirmadas, de maneira inédita no Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que ratifica a educação infantil como dever de Estado. (2003, p. 14)

Desse modo a preocupação com o bem-estar da criança que antes era uma responsabilidade da esfera privada transforma-se em algo a se pensar de forma coletiva e pública. Esta preocupação torna-se um dos pontos em pauta nas políticas públicas, sujeito a negociação e reivindicação. Passa então a ser questionado como um direito e se torna passível à regulamentação e controle estatal.

No Brasil na década de 80, novamente ocorrem mudanças. A sociedade civil se organiza, os movimentos sociais se fortalecem contra a ditadura militar. Segundo Munerato (2001):

> A década de 80 constitui-se no momento em que a sociedade civil articula-se em resistência ao governo militar que, enquanto poder, não atendia às necessidades da sociedade como um todo, por estar voltado para a política dos desmandos, corrupções, aproveitamentos próprios, distribuindo favores, num processo de opressão doméstica da sociedade, tornando o assistencialismo uma prática incontrolável. Os movimentos gerais da sociedade articulam-se e unem-se, em função da bandeira da participação popular, e passam a desempenhar um papel decisivo na elaboração de emendas populares e no consequente movimento de sensibilização popular para a conquista de sua adesão.(p.30)

Conforme Munerato, (2001), os grupos que formularam propostas na educação, foram os trabalhadores em geral, os trabalhadores da educação, estudantes, movimentos sociais, proprictários de escolas particulares, confessionais e comunitárias.

Se por um lado, os movimentos sociais estavam se fortalecendo e conquistando espaços institucionais, por outro o governo e as estruturas de poder estavam em crise, deslegitimadas pelo autoritarismo.

Nesse processo de confronto de interesses, do Estado e da Sociedade Civil, surgem

propostas para responder e amenizar as questões sociais. A Educação Infantil estava se expandindo, ganhava espaço nos planos das secretárias e do MEC, entretanto ainda havia pouca legislação com relação a ela, faltava lei que desse respaldo as intenções, planos e discursos.

Esse cenário começou a mudar com o movimento nacional "Criança e Constituinte", ocorreu de junho de 1986 a outubro de 1988, nos quais participaram sete ministérios, organismos públicos e privados[2], que ajudaram a colocar a Educação infantil em foco, como uma realidade "forte e irreversível no Brasil" (MUNERATO, 2001, p.32). Também foi defendido o reconhecimento e direito a educação para crianças de 0 a 6 anos, já que a educação é direito de todos segundo a Constituição.

Como resposta a pressão desses movimentos, em 1988 na Constituição da República Federativa do Brasil, art. 208 é inclusa a educação Infantil, como dever do Estado. *"O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) inciso IV – atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade"*.

A Constituição de 1988 foi um acontecimento importante na democracia. Nela há muitas reivindicações de diversos grupos movimentos e demandas da sociedade, mas também conforme Silva (2006), ela teve um diferencial ao incluir "doutrinas e concepções presentes em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959)" (SILVA, 2006, p.91), a criança passa a ser percebida com uma nova concepção a de sujeito de direitos. Essa nova concepção foi à base para debates e a posterior criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990. Nele a extensão da infância vai de 0 a 12 anos.

---

[2] Segundo Munerato participaram da Comissão "Criança e Constituinte" os ministérios: da educação, da Saúde, do Trabalho, da Previdência Social, da Justiça, da Cultura e Planejamento; as organizações: UNICEF, OMEP, OAB, FENAJ (Federação Nacional de Jornalistas, SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria), CNDM (Conselho Nacional de Direitos da Mulher), FNDC (Frente Nacional dos Direitos da Criança) e MNMMR (Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua).(Munerato, 2001, p.32)

O projeto de Lei nº 1.258-B, de 1988, aprovado em 13 de maio de 1993, na Câmara Federal, projeto este que mais tarde veio a dar origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nele a educação infantil é inclusa como primeira etapa da educação Básica (art.40), e tem como objetivo:

> I- proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual, da criança, em complementação à ação da família.
> II- promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando sues interesses pelo processo, de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (MUNERATO, 2001, p.33).

Com estas Leis, a educação infantil ganha legalmente um espaço, agora à educação não é somente para a infância pobre, abandonada, ela é um dever do Estado junto com a família.

Na década de 90 segundo, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), houve muitos documentos internacionais de organismos multilaterais que divulgaram análises, diagnósticos e soluções consideradas para a América Latina e Caribe, referentes à educação e economia. Um desses documentos saiu da Conferência Mundial de Educação Para Todos(1990) que se realizou em Jomtien (Tailândia), financiada pela UNESCO, UNICEF (Fundo Das Nações Unidas para a infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial.

Nessa conferência os países, com as maiores taxas de analfabetismo do mundo (o Brasil estava incluso) foram classificados como E9 e levados a promover ações que serviriam para expandir a política educacional internacional através de estratégias e metas que *priorizassem a expansão de assistência e atividades de desenvolvimento da primeira infância incluindo intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desamparadas e excluídas,* a expansão do ensino primário, o acesso universal ao ensino básico e a redução do analfabetismo entre jovens e adultos. (Grifo Nosso)

Há nessa conferência uma ênfase de que a educação é obrigação do Estado, porém com o complemento de outras organizações que devem estar envolvidas, como organismos

governamentais e não governamentais, como a participação do setor privado, de comunidades locais, de grupos religiosos ou mesmo do grupo familiar. Foi discutido também na conferência, a importância de se melhorar a formação docente.

Cabe ressaltar que nesse documento existe o pensamento de diferenciação de ensino. Pois aqueles que estavam participando destes seminários partilhavam da ideia de que o ensino deveria ser executado de maneira diferente segundo a classe social, permanecendo a concepção de que o ensino das camadas populares deveria ser diferente das camadas "seletas". Um dos objetivos era colocar a educação como ponto principal na discussão sobre políticas públicas para países em desenvolvimento, nesse caso incluso o Brasil.

Apesar de a educação ser um dever do Estado, percebe-se no nível de educação infantil e fundamental uma tendência à municipalização. A partir da década de 80, essa tendência aumentou. A autora Araújo (2005), considera que alguns acontecimentos contribuíram para esse aumento, destacando-se: a lei nº. 5692/71, de vinculação de recursos do Fundo de Participação dos Municípios, a abertura política e a associação do modelo centralizado com governo autoritário, associação do MEC com dirigentes de Municípios que resultou na fundação em 1985, da UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

Com relação à Municipalização há três posições principais. A primeira é os que a defendem, pois entendem que com esse sistema há maior participação. Gadotti (1993) acredita que desse modo os cidadãos podem ter mais acesso direto ao poder, dessa forma há maior democratização e participação popular.

Também há os que pensam que deve ter maior analise de condições técnicas, financeiras antes de instituir esse modelo.

Mello (1990) diz que é preciso haver: um custo padrão do aluno na escola pública, integração entre os três níveis de governo (municipal, estadual e federal), a definição dos

orçamentos entre os níveis e criação de conselhos municipais de educação. A autora explica que a simples municipalização por si só, não significa autonomia política e financeira, e que os governos são subordinados ao Governo Federal. E dessa forma acentuam as desigualdades entre regiões e ensino rural e urbano.

Portanto para a municipalização realmente significar uma forma de maior participação da população, e maior fortalecimento dos espaços democráticos é preciso dar autonomia financeira, pedagógica e administrativa. E ao mesmo tempo ajudar as redes mais precárias no espaço físico, formação e remuneração dos professores, materiais didáticos, a alcançarem um nível de qualidade.

E o terceiro é composto por pessoas que são contra a municipalização, pois acreditam que a ideia reforça as desigualdades regionais e oferece as populações já empobrecidas um educação de péssima qualidade. Soares (2005, p.62) ressalta que:

> a bandeira municipalista para o ensino elementar no processo constituinte da década de 1980 empregava argumentos mais pragmáticos do que doutrinários, como a diminuição dos gastos e a ideia de que os estados e a União seriam abstrações, visto que as pessoas viviam concretamente no município. Esses argumentos teriam realizado uma combinação perfeita com as doutrinas neoliberais, que defendiam o "Estado Mínimo", e também com os interesses dos religiosos "comunitaristas", que viam na municipalização da educação a possibilidade não só de diminuição do aparelho estatal, mas sobretudo a possibilidade de espaços para as comunidades criarem e gerirem escolas, numa aproximação de interesses com os religiosos privatistas, com vistas à transferência de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas.

A municipalização se tornou uma realidade com a instauração do Fundef, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (emenda constitucional 14/1996), que é um novo modo de financiamento para a educação do ensino fundamental. Essa lei que determina que os municípios devem atuar *prioritariamente* no ensino infantil e fundamental, essa lei também procurava universalizar o ensino fundamental e *progressivamente* o ensino médio (grifo nosso).

Os recursos também eram destinados à valorização do magistério. São distribuídos conforme o número de matrículas no ensino fundamental. Essa forma de financiamento

acabou focalizando o ensino fundamental, e deixando o orçamento do ensino infantil, dependentes de disponibilidade orçamentária e como de menor importância. Essa lei fez com que cidades que não possuíam rede de ensino fundamental perdessem recursos, desse modo foi um incentivo a municipalização.

O Fundef teria a duração de dez anos (1996-2006). Com o término da duração ele foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Fundeb em 2007. Ele tem a vigência de 14 anos (2007-2020).

A princípio a creche não estava incluída na distribuição orçamentária somente a pré-escola 4-6. Houve um movimento da sociedade chamado Fundeb pra valer, Fraldas pintadas. Em que havia a exigência da inclusão de crianças de 0-3 anos. Também reivindicavam recursos para as creches que eram conveniadas com a prefeitura. De acordo com Didonet (2010) da Omep:

> Confinar a educação das crianças de 0 a 3 anos ao fundo do quintal (5% do terreno financeiro...) é mais do que fechar as possibilidades de expansão e de melhoria da qualidade. É condenar essa educação à exclusão, a continuar com a imagem de 'assistencialismo', de'qualquer coisa é melhor do que nada'. É negar-lhe o conceito e a possibilidade de'primeira etapa da educação básica'. É uma forma de os setores conservadores dizerem que não aceitaram a decisão democrática do Congresso Nacional de incluir essa instituição no conceito de educação básica, de garantir-lhe condições necessárias para cumprir seu papel na formação das estruturas mentais, cognitivas, sociais e afetivas das crianças.(DIDONET, Fundeb pra valer, disponível em http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/fundeb_pra_valer_mobilizacao.pdf acesso em 23/11/2010.)

Esse movimento trouxe duas alterações no Fundeb. A primeira foi que a creche foi inclusa (0-3) anos. E a segunda foi que os recursos que no Fundef eram destinados à instituições públicas, no Fundeb admite-se a inclusão de matrículas de instituições privadas conveniadas com a prefeitura no ensino infantil.(SENA, 2008).

Vemos que a lei do Fundeb está em consonância com a exigência de organismos internacionais como Banco Mundial, Unicef e Unesco.

Outra reivindicação constante existente na sociedade brasileira com relação à educação foi o desenvolvimento de um plano nacional para a educação. Desde o manifesto dos pioneiros em 1932, já havia a ideia de um Plano Nacional de Educação e a formação de um sistema nacional de ensino. A Constituição de 1934, o artigo 150 afirmava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". E caberia ao CNE – Conselho Nacional de Educação elaborar o plano.

Essa questão volta à tona na primeira LDB, pela lei n 4.024 no ano de 1961, ela solicitava um Plano Nacional de Educação. É elaborado um plano no ano de 1962 não em forma de projeto de lei, com duração de oito anos. Este plano esboçava metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas durante a vigência do mesmo (BRASIL, 2001).

No entanto é somente a Constituição de 1988 que prevê a elaboração do Plano como lei. No artigo 214 da mesma, é declarado que os objetivos do plano são: a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria na qualidade de ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, cientifica e tecnológica do país.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado em 1993, pelo Ministério de Educação, sendo o ministro Murilo Avelar Hingel. Esse plano conforme Saviane:

> Embora o referido Plano Decenal de Educação para todos se propusesse a ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial. (2008, p. 183).

Demorou algum tempo, e em 12 de fevereiro de 1998 o projeto do MEC foi encaminhado ao Congresso Nacional esse incorporou demandas de diversos segmentos da sociedade civil. Em janeiro de 2001 foi aprovado o texto oficial do Plano Nacional de Educação (PNE) pela lei numero 10.172, com a duração de dez anos.

As autoras Shiroma e Evangelista (2007) chegam à conclusão que a educação brasileira nunca conseguiu se organizar como uma unidade nacional, capaz de se preocupar com os vários níveis de ensino, e fazendo com que fossem acessíveis a toda a população, de forma democrática.

O PNE foi formulado considerando:

> realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação-CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. (BRASIL, 2001).

Com relação à educação infantil, o PNE chama a atenção pelo principal motivo do poder público se preocupar com a educação infantil é o argumento social. Esse argumento viria das condições restritas das famílias, trabalhadoras que não possuem renda suficiente para prover os meios apropriados de cuidado e educação para seus filhos. Dessa forma a educação infantil se tornou uma necessidade social. (BRASIL, 2001).

O PNE revela um dado importante o motivo que está levando esse aumento na educação infantil é a pobreza das famílias, que retira das mesmas a possibilidade de alimentar e cuidar de suas crianças. Por isso que o problema não envolve somente a educação infantil, mas é preciso também envolver "políticas amplas de saúde, a nutrição, a educação, a moradia, o trabalho e o emprego, a renda e os espaços sociais de convivência, cultura e lazer" (BRASIL, 2001, p, 12).

As estatísticas mostram que houve uma queda de 200 mil matriculas na pré-escola no ano de 1998 de 159 mil em 1999. Esse fato ocorre devido o Fundef que destinou muitos recursos ao ensino fundamental, ocasionando o fechamento de instituições de educação infantil. (BRASIL, 2001).

UNICAMP - FE BIBLIOTECA

A educação infantil não é obrigatória. A família pode escolher se quer ou não colocar o filho em creches e pré-escolas, mas é dever do Estado garantir à oferta de vagas as famílias que querem se utilizar deste recurso na educação de seus filhos.

O documento recomenda o processo unitário de educação, para superar modelos diferentes de educação assistencial x educacional.

O plano recomenda:

> Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela (BRASIL, 2001, p.15).

E possui 26 metas relacionadas à educação infantil. Relacionadas à ampliação de vagas, infra-estrutura, formação de profissionais, construção de projeto político pedagógico, garantia de alimentação escolar e materiais pedagógicos, parâmetros de qualidade.

A concepção de infância presente no PNE, é que a criança esta no período de desenvolver sua personalidade, inteligência, vida emocional e socialização. As primeiras experiências são importantes e o desenvolvimento nos primeiros anos de vida é fundamental para posteriores aprendizagens.

Há também a concepção no PNE da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) em que:

> a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro (BRASIL, 2001).

Sobre a escola obrigatória há a extensão da obrigatoriedade para os seis anos, e o ensino obrigatório seria estendido para nove anos. Isso foi reafirmado com as leis nº11. 114/2005 e nº11. 274 que colocaram a criança de seis anos no ensino obrigatório e ampliou o ensino fundamental para nove anos.

Com essa reforma a questão do tipo de currículo destinado à criança nessa idade se impõe aos educadores. Existe a questão da escolarização precoce, ou seja, o modelo da escola fundamental adotado na pré-escola.

Há os que são contra a escolarização precoce. A autora Mello (2005) defende como proposta nessa fase atividades de expressão como: o desenho, a pintura, o faz-de-conta, modelagem, que muitas vezes são tidas como inúteis. Para ela "estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo" (MELLO, 2005, p.24).

A autora Abromowicz explica que:

> No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (ABRAMOWICZ, 2003 p. 16).

Rousseau(1995) denunciou uma geração que não concedia liberdade e cuidados necessários às crianças. As roupas que prendiam o descaso e a má alimentação que as crianças eram submetidas.

Ao ser contra o processo de escolarização precoce, entende-se que a criança de seis anos não precisa de uma disciplina rígida, silêncio por horas e exercícios mecânicos de alfabetização. Uma escola com alimentação estrutura física, alimentação precária.

As crianças não precisam ser silenciadas, elas têm o que dizer. Abramowicz (2003, p. 20) explica que:

> "As crianças são forças, forças ferozes, às vezes malvadas, mas também doces, ingênuas, solidárias. As crianças são potências devindo. São potências nômades, são exercícios de potências. Exatamente isto: as crianças exercitam suas potências. Elas as experimentam, as inventam, as criam, as ampliam, ou as inibem. Nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências, ou não. As crianças agora incluídas na escola trazem novas forças, novas vozes, silêncios e desejos – como a escola pode acolher? Esta é a questão: como a escola pode incluir a criança, proporcionando-lhe condições de devir-criança?
> A escola como uma criação institucional tem por função dar formas a essas forças. Quando escolarizamos as crianças estamos propondo determinadas formas a essas forças. Usei o plural, mas, na maioria das vezes, queremos dar apenas uma forma às forças. O que temos visto é que temos gostado do modelo de imobilidade, quietude com o qual nós professoras participamos ativamente desse processo, já que vivemos a mesma coisa, pois somos silenciadas também. Trabalhamos para que os nossos alunos acompanhem um modelo que acreditamos ser o verdadeiro, então construímos uma tecedura que é uma camisa-de-força.

Quando se expande o número de matrículas na educação infantil e o ensino passa a ser obrigatório aos seis anos, a questão da qualidade no ensino deve ser pensada. Pois conforme explica Abramowicz (2003, p.16) "as crianças nessa etapa são muito pequenas e com um repertório menor para o embate contra um ensino de má qualidade". É necessário contar com a participação e apoio dos profissionais de educação, comunidade e família. Também precisa do apoio de políticas públicas que garantam as crianças realmente serem sujeitos de direitos, com relação à proteção, educação, cuidados.

2.2 Concepções de infância presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram formuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que é composto pela Câmara de Educação Básica (CEB). De acordo com o artigo 9 da lei 9131/95, são atribuições da CEB:

> a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução; b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliações dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior; c) deliberar sobre as

> diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica; f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação; g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica; (BRASIL, 1995).

Através do parecer CEB 22/98 houve a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Neste documento a educação infantil é um direito constitucional, que é produto de muitas lutas, portanto deve haver o acesso às crianças nessa etapa. Ele é de caráter mandatório. Ao formular as propostas educacionais, as instituições e educadores devem se orientar por esse documento.

São descritos dois grupos que têm sofrido exclusão de seus direitos básicos: as crianças portadoras de necessidades especiais e as que vêm de famílias com baixa renda. Essas famílias precisam não só de educação para seus filhos, mas de programas de saúde, habitação, lazer, serviço social e cultura. Não existe a devida articulação entre a educação e outras áreas. O documento explicita que quanto menor a criança mais as famílias necessitam de políticas públicas integradas.

Com o FUNDEF até o ano de 2006, a destinação de verbas ao ensino fundamental trouxe o problema de recursos para a educação infantil. E por isso é necessária uma mobilização no sentido de formar um consenso sobre a necessidade desse nível de ensino. Também é necessário:

> identificar e operacionalizar fontes adicionais de financiamento, públicas e privadas que, nos marcos do regime federativo, e considerando a responsabilidade da sociedade com a Educação Infantil, apoiem prefeituras, conselhos municipais, conselhos da criança e do adolescente, conselhos tutelares, "ongs"e outras instituições na provisão deste direito, primeira etapa da Educação Básica, à qual todos os cidadãos, inclusive as crianças mais novas e suas famílias, devem ter acesso.(BRASIL, 1998, p.5).

O documento explica que além do problema financeiro, existe o despreparo dos cursos de formação de professores. Que passam sobre os conhecimentos de forma superficial,

acabando por ter uma forte concentração no "como fazer" por meio de didática e metodologias, e deixa de lado o porquê e para que fazer. Desse modo se encontra soluções simples para os problemas educacionais.

A concepção sobre criança descrita no documento é de que as crianças são:

> portadoras de todas as melhores potencialidades da espécie inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; encantadas , fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação.(BRASIL, 1998, p.6).

Relativo à nova lei da criança de seis anos ser inclusa no ensino fundamental a justificativa é que pelas áreas de educação psico/linguística, sócio/emocional e psico/motor é afirmado que essa mudança é desejável, outro argumento citado é que essa mudança vem de encontro com as tendências mundiais na educação.

Os aspectos de educação e cuidado devem ser integrados. Deve haver avaliação na educação infantil não como forma de aprovação das crianças de um para outro nível. Mas como uma ferramenta de diagnostico para avaliar a qualidade do trabalho do cuidado e educação com as crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por uma revisão através do parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Essa faz se necessária devido às mudanças políticas, sociais e legislativas que estão ocorrendo. A educação passa por uma "revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos" (BRASIL, 2009, p.2).

Dois pontos a considerar. O primeiro é sobre o trabalho com crianças de 0-3 anos. E o segundo sobre como articular a pré-escola (4-5 anos) com o ensino fundamental sem antecipar esse processo.

As diretrizes são formuladas a partir das necessidades de responder a questões

relativas à orientação curricular, sobre as propostas pedagógicas e as práticas realizadas junto às crianças. O documento foi formulado com a contribuição de diversos grupos de representação ligados à educação infantil. É de caráter mandatório orienta formulações políticas dos seguintes assuntos: formação de professores e funcionários da educação, planejamento desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu projeto político pedagógico.

O documento reconhece que a história sobre as políticas de atendimento à infância no Brasil teve marcas de diferenciação social. A concepção de uma educação voltada aos cuidados para uma classe mais pobre, e uma voltada à educação para classes privilegiadas. A partir da constituição de 1988, a educação infantil como direto das crianças e dever do Estado, as:

> creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.(BRASIL, p.1 2009).

O documento refere-se à educação institucionalizada, o que é diferente do ambiente doméstico e de educação não formal. Destaca que:

> As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 4).

A oferta de vagas deve acontecer perto da residência da criança. As finalidades da educação infantil estão neste documento em conformidade com a LDB, que no artigo 22 que declara como objetivos da educação: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir em estudos posteriores.

A educação deve desenvolver a criança integralmente e essa responsabilidade é compartilhada com a família. As instituições devem inserir-se no projeto democrático de sociedade, buscando uma sociedade livre, justa solidária e que se preocupe com o meio

ambiente. Os sistemas de ensino e professores devem buscar a redução da desigualdade.

O currículo deve ser definido através da proposta pedagógica, pois é um instrumento político científico e pedagógico e deve ser coletivamente construído, com professores, profissionais, os pais, comunidade e crianças de acordo com a possibilidade.

As crianças nas diretrizes são descritas como:

> sujeitos que vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem, e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares.(...) ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta,deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura(BRASIL, 2009, pp 5-6).

Elas são sujeitos de direitos. Na fase de educação infantil, as crianças fazem importantes aprendizados, como falar, andar, a controlar suas necessidades fisiológicas. Esses aprendizados incluem a função orgânica e são cultural e historicamente produzidos. É importante a interação com adultos e outras crianças.

A criança deve aprender e identificar e combater os preconceitos contra as pessoas e respeitar os espaços públicos, a natureza e os recursos naturais.

Os princípios que norteiam as diretrizes são:

> a) **Princípios éticos**: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas,identidades e singularidades.
> b) **Princípios políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> c) **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009 p.8).

Como princípio ético o documento prioriza a autonomia nos cuidados diários e o respeito a culturas diferentes, deve-se ajudar as crianças a perceber e a combater os preconceitos e a respeitar o meio ambiente e os bens públicos.

No princípio político o documento explica este item dizendo que as crianças devem ter o direito de se expressar, e que se deve priorizar o bem estar individual e coletivo, portanto deve-se fazer com que elas percebam e aprendam a respeitar a opinião do outro. E devem ter

garantido a elas a aprendizagem bem sucedida sem discriminação.

Percebe-se que nas diretrizes busca-se orientar a construção de projetos políticos pedagógicos que respeitem os direitos básicos da criança contidos na constituição de 1988 no artigo 227, que afirma ser:

> dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.(BRASIL, 1988)

Existe presente a idéia de que a educação e o cuidado são indissolúveis. E que as instituições de Creches e Pré Escolas conheçam as comunidades a sua volta e reconheçam suas contribuições incentivando sua participação na proposta curricular.

Nas diretrizes há duas informações importantes. Uma é que através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo da resolução CEB nº 1/2002, as crianças vindas de famílias de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, devem ter sua cultura respeitada, e deve haver estratégias para que o ensino seja oferecido. Como adequação de calendário e horário. E a outra é a Resolução CEB nº 2/2008 estabelece que não deve ser agrupados crianças de ensino infantil com ensino fundamental em uma mesma turma.

Há referencia há crianças de territórios rurais que muitas vezes passam por situações precárias com relação à estrutura física e professores. E os povos indígenas podem escolher o modo de educação de suas crianças de 0-5 anos, quando a educação for solicitada pela comunidade esta deve respeitar suas crenças e seus modos de vida.

A criança deve ser protegida quanto a qualquer forma de violência, no ambiente familiar ou instituição esse comportamento deve ser inadmissível. O espaço físico deve ser limpo e seguro, ao mesmo tempo possuir uma infraestrutura e materiais como livros, brinquedos adequados.

Deve ser observado o número de crianças por sala, que não deve passar de 6-8 para crianças de um ano, 15 para crianças de 2-3 anos e 20 para as de 4-5 anos. A família deve ser ouvida pela instituição. As atividades devem possuir significado para as crianças e atividades mecânicas sem sentido devem ser abolidas.

Diferentes formas de expressão devem ser utilizadas como "imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas" (BRASIL, 2009, p.8). As crianças precisam participar de diversificadas atividades culturais.

As diretrizes (2009) têm uma posição semelhante às idéias de Rousseau (1995) ao afirmar que a criança deve ter amplos espaços para se movimentar e contato com a natureza.

É possível observar uma opinião parecida à do autor Froebel (2002) que acreditava que se deve respeitar a natureza infantil nas diretrizes que afirmam à necessidade de utilizar o conteúdo adequado a idade de pré-escola de maneira a não antecipar uma formalização indesejada. Entretanto Froebel era contra a alfabetização precoce, não tem nada com relação a isso nas diretrizes. O documento também tem uma visão próxima ao autor ao esclarecer a importância do contato com a família e que a criança tem as melhores potencialidades da espécie. Também ao ver a brincadeira com algo muito importante.

Com relação à Freinet (1969), que acredita que a escola não deve ser retrógrada e deve incentivar a aquisição com a idéia dele de que a escola deve ter espaços naturais ao afirmar que existe a necessidade de espaços como jardins, praças, bosques, quintais onde as crianças podem adquirir respeito e reverência pela natureza, e também ter experiências como plantar, semear e colher. (BRASIL, 2009). Também é parecida a idéia do texto livre ao afirmar. A criança que não sabe ler com a ajuda da professora pode produzir narrativas e textos.

A avaliação do aluno deve ser feita para conhecer mais o aluno. É preciso integrá-lo ao

entrar na instituição e ao passar para o ensino fundamental, a avaliação pode ser passada do professor de ensino infantil ao professor de ensino fundamental, para existir uma continuidade na aprendizagem.

As diretrizes foram produzidas para orientar as instituições em suas propostas. Algo importante nele é a busca pela superação nas instituições da concepção assistencialista e considerar a criança como sujeito integral de direitos.

Considerações Finais.

Varias concepções foram socialmente construídas com relação à criança. Ela já foi considerada: um adulto em miniatura, um animalzinho, um estorvo, um ser sem razão, amedrontador ou um brinquedo. Com as transformações da economia de um modelo feudal para um modelo capitalista houve mudanças também nas concepções relativas à infância.

O autor Rousseau destaca a criança como naturalmente boa, a sociedade que a corrompe. Ela deve ter cuidados, proteção e educação, cada fase precisa ser respeitada. Preza a liberdade. É importante educar um bom homem para a sociedade.

Froebel acreditava ser a infância a época mais importante da vida humana, a criança era vista como boa e pura. Ele trabalha com artefatos culturais direcionados especificamente as crianças os jogos chamados dons. Freinet buscou trabalhar de maneira diferenciada uma escola destinada ao povo. Que rompesse com a tradição escolástica e fosse renovadora, se preocupou com o espaço físico e com uma escola que preparasse para a vida.

Essas mudanças destacadas nos autores refletem uma mudança mais abrangente do modelo de economia, o conhecimento se tornou algo necessário ao desenvolvimento humano.

O atendimento a infância no Brasil teve uma forte tendência à concepção assistencialista de educação voltada à população de baixa renda. Também é uma característica

forte da educação infantil a tendência a convênios com a iniciativa privada através de ong's, filantropia, associações comunitárias e confessionais, uma educação voltada para a submissão das famílias.

A partir dos anos 70, ocorrem transformações na sociedade, a criança durante anos teve sua responsabilidade dirigida aos pais. Agora tem como garantida pela lei o direito a educação fora do lar.

Esse fato que é tido como um bem, um ganho de cidadania, é mais do que isso é uma demanda da sociedade. Principalmente de mulheres que precisam trabalhar e deixar seus filhos ao cuidado de outros. É tido como uma escolha, mas na maioria das vezes, predominantemente em famílias pobres as mães não têm escolha. O trabalho é uma necessidade de sobrevivência e os filhos precisam de creches e pré-escolas.

Sacristan, (2001, p. 31) afirma que:

> A industrialização o desenvolvimento do comércio e a concentração da população nas cidades deslocaram o trabalho para fora do ambiente familiar, tal como vinha acontecendo com o artesão e o pequeno agricultor. Conseqüência disso é a família trabalhadora ter ficado sem tempo nem capacidade material para custodiar as crianças. A incorporação da mulher ao mundo do trabalho fora de casa, em sociedades com famílias nucleares reduzidas a pais e filhos, tornou necessárias instituições que cuidassem para a atenção dos filhos enquanto os pais não pudessem fazê-lo.

O Plano Nacional da Educação deixa claro, que o poder público está preocupado com a educação infantil pela pobreza de suas famílias. Antes a educação era destinada às famílias que não tinham condições, as crianças abandonadas. O aumento da demanda indica que há muitas famílias que na verdade não estão ganhando do Estado a educação, elas estão perdendo o seu poder de cuidar e educar seus filhos devido a necessidades.

A educação não está desvinculada dos problemas da sociedade, relativos à saúde, moradia, emprego, alimentação, cultura e lazer. Apenas colocar as crianças na escola não vai resolver problemas mais sérios relativos às condições precárias das famílias. A educação não é não pode ser visto como a salvação, apesar de ser um importante bem social. Também foi

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

usada historicamente como uma ferramenta de discriminação social.

Para a criança ter realmente direitos garantidos, os espaços educativos devem proporcionar as crianças esses direitos. A família também deve ter acesso a bens culturais, a dignidade, bem estar, saúde, moradia e cultura. É preciso entender que não existe uma infância única e universal. E que em uma sociedade desigual, ainda há crianças que trabalham exploradas sexualmente, que apesar de na lei alegar ela como "sujeitos de direitos", não conhecem o direito a educação, moradia, saúde e cultura.

Outra causa da expansão do ensino infantil é visto pela forma como a política educacional no Brasil segue orientações de organismos internacionais. Na conferência mundial de educação para todos (1990) as políticas para educação infantil orientadas eram a expansão de assistência e atividades de desenvolvimento da primeira infância incluindo intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desamparadas e excluídas. O Brasil cumpriu as orientações, mas uma coisa interessante é que de maneira diferente, ampliando a oferta em educação infantil. O que indica que as políticas públicas no Brasil são fortemente influenciadas por organismos internacionais, mas também da sociedade civil que reivindica suas demandas.

Apesar nas diretrizes haver o discurso de busca de superação da concepção assistencialista, há avanços como, não haver seleção de renda para o oferecimento do ensino, o direito a todos. Mas alguns resquícios ainda permanecem com a abertura para a iniciativa privada, dificuldade com recursos financeiros, desigualdades regionais. Desse modo caminha a educação com avanços e retrocessos. Essa história que ainda não acabou e é de lutas por uma educação justa e de qualidade para o povo.

Referências

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. Educação infantil e gênero. **Pro-posições,** nº 42, 2003.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: O PEDAGOGO DOS JARDINS DE INFÂNCIA**. Petrópolis: Rio de Janeiro. 2002. Vozes. 117p.

ARIÈS, Philippe, **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**, Paris, Plon, 1960.465p.

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família.** R.J. editora Zahar.

BADINTER, E. **Um Amor Conquistado: o mito do amor materno.** R.J., Ed Nova Fronteira, 1980.

BONADIA, Vanessa Cristina **A construção Histórica da Concepção de Infância.** Universidade Estadual de Campinas, Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas, SP 2006.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 32 – 42.

DIDONET, Vital. **Fundeb em risco: parlamentares receberão fraldas pintadas.** http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/fundeb_pra_valer_mobilizacao.pdf . Acesso em 23 de nov. de 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs). **LINGUAGENS INFANTIS: Outras formas de leitura. Polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREINET, Celestin **Para uma escola do povo.** Tradução Arlindo Mota, Editorial Presença. 1969.213p.

FROEBEL, F, **A Educação do Homem**. Tradução de M. H. C. Bastos, Passo Fundo, RS: UPF. 2001.238p.

GADOTTI, Moacir, Sistema Municipal de Educação. In GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org). Município e Educação. São Paulo. Cortez. 1993. p.71-102

JESUS, Osvaldo de Freitas. **Em Busca de uma Educação Critica e Transformadora.** Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado, Campinas, SP, 1985

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995, 140p.

KUHLMANN Jr, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922) in **Cadernos de Pesquisa no. 78**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, agosto de 1991, p. 17-26.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In: **ANPED. 500 anos de educação escolar**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 2000, mai/jun/jul/ago, nº.p.5-18(n.ºespecial).

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica.** Editora Mediação. 3ª Edição, 2004, 209p.

MAY, Tim. Pesquisa Social: questões métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTI, Alda J. A. O Planejamento de Pesquisas qualitativas em Educação, In **Cadernos de Pesquisa**, n.77 maio 1991, p.53-61.

MUNERATO, Rita V. Salles. **Educação infantil: Políticas Públicas na década de 80.** Bauru, Ed EDUSC, 2001, 144p.

MUSEU E CAPELA. **História do Museu.** Imagens. Roda dos Expostos, Menino Rezando e Asilo dos Expostos. Disponível em http://www.santacasasp.org.br/museu/historico.asp# Acesso em 17 nov. 2010.

NASCIMENTO, Maria Evelyna P. do. **A pedagogia Freinet – Natureza, Educação e Sociedade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas/SP, 1990.

ROSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação** (1757). Trad. Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Rousseau** Os Pensadores 2ª ed., tradução de Lurdes Santos Machado, introduções e notas de Paul Arbousse-Basltide e Lourival Gomes Machado, São Paulo, Abril Cultural, 1978.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Criação de Filhos Pequenos: Tendências e Ambiguidades Contemporâneas. In: **Inovações Culturais na Sociedade Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995, p.167-190

ROSEMBERG, Fúlvia. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR BRASILEIRA DURANTE OS GOVERNOS MILITARES. **Cadernos de pesquisa, São Paulo: n. 82**, p. 21-30, ago.1992.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 10. ed. Campinas, Autores Associados, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno, A **EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. **A Construção da Noção de *Cidadania Infantil* no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Universidade Estadual de Campinas, Dissertação de Mestrado, Campinas, 2006.

SENA, Paulo. **A legislação do Fundeb**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2008, vol.38, n.134, pp. 319-340. ISSN 0100-1574

SHIROMA, Eneida Oto, Maria Célia M. de MORAES, Olinda EVANGELISTA. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina 4ª ed.2007

VENÂNCIO, R. P. Maternidade Negada in DEL PRIORE, M.(org.). **História das Mulheres no Brasil**. S. P., Editora Contexto e Fund. Ed. UNESP, 1997, p. 189 – 222.

Convenções, Decretos, Leis e Documentos Oficiais.

BRASIL. **Constituição do Império do Brazil,** de 25 de março de 1824.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** de 24 de fevereiro de 1891.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** de 16 de julho de 1934.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** de 10 de novembro de 1937.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** de 18 de setembro de 1946.

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

BRASIL, **Código dos Menores,** Decreto Federal no. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, Consolida leis de assistência e protecção a menores

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001

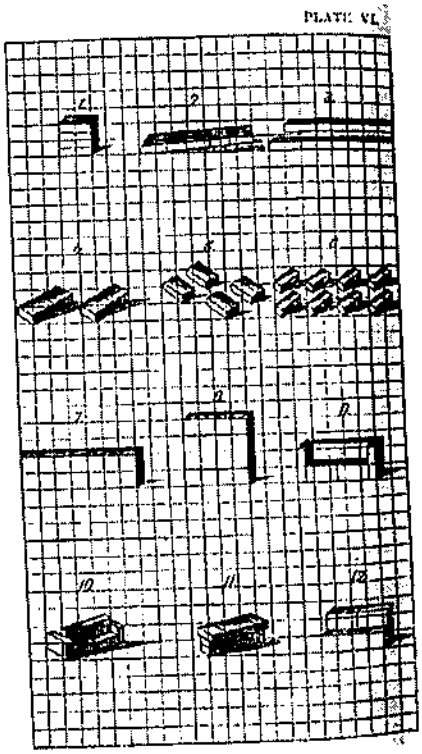
BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

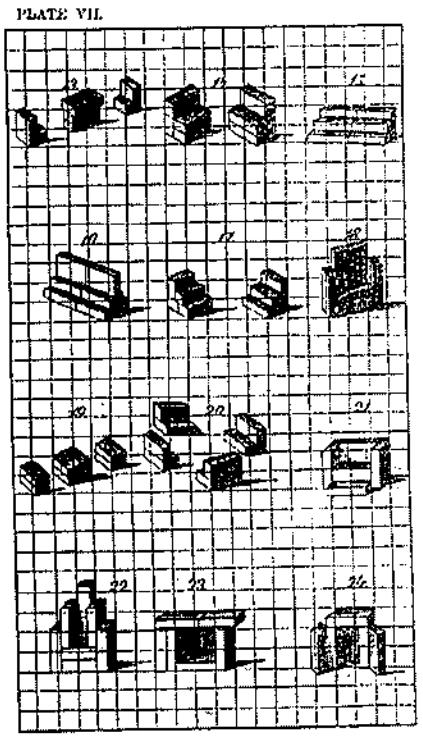
BRASIL. **Parecer Câmara da Educação Básica CEB 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Parecer Câmara da Educação Básica CEB 20/2009 aprovado em 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

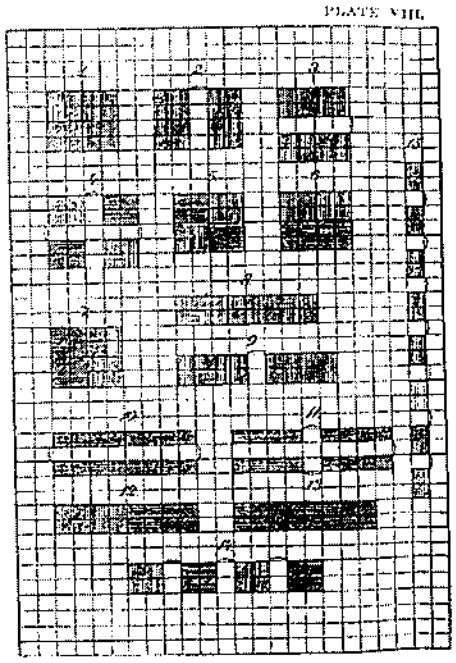
Apêndices

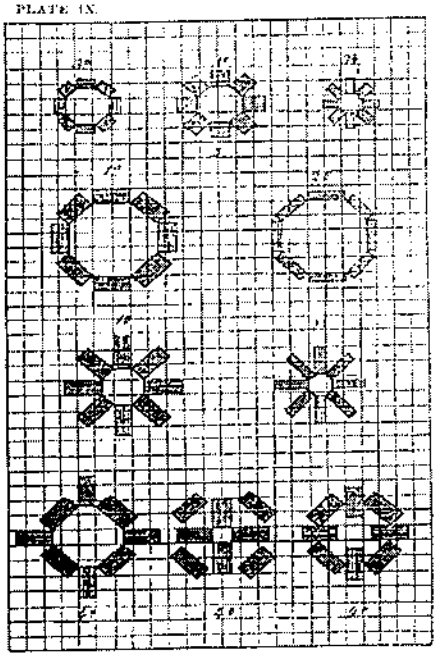
Modelo de brinquedos chamados dons Autor Froebel





(ARCE, 2002, pp.106-107)





(ARCE, 2002, pp.108-109).