

Desafios Históricos da Educação Infantil Brasileira

Christine Garrido Marquez
NEPIEC, FE, UFG
chgarridom@hotmail.com

GT: Gestão, financiamento da educação e qualidade de ensino

Investigamos o cenário brasileiro que se delinea em torno das políticas públicas de financiamento da Educação Infantil, considerando a pulverização dos programas disseminados pelas áreas de assistência social, saúde e educação. Com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica.

Palavras-chave: Educação Infantil; financiamento público; Políticas Públicas; Educação Infantil.

Introdução

Na discussão sobre políticas sociais públicas, uma das questões periodicamente levantadas diz respeito às fontes de financiamento dos gastos na área social, especialmente na educação. Assim, como as demais dimensões sociais para as quais são elaboradas políticas públicas, a educação tem em sua estrutura de financiamento um importante instrumento que amplia ou limita as possibilidades de formulação e implementação de ações e programas estatais.

No presente estudo, investigamos o cenário brasileiro que se delinea em torno das políticas públicas de financiamento da Educação Infantil no período da Colônia até a promulgação da Constituição Federal de 1988, abordando-o em termos econômicos, políticos e ideológicos e entendendo-o como uma forma de intervenção do Estado com o intuito de assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação de capital e, por vezes, afastar focos de conflito e tensão, para obter hegemonia. Com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica.

Nossa pesquisa compõe o projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Desafios históricos

Como decorrência das inúmeras transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas verificadas nas últimas décadas, juntamente com as pressões feministas e de movimentos sociais de lutas por creches e apoiadas em pesquisas advindas das ciências que investigaram a história da infância e o processo de desenvolvimento infantil, cresceu a consciência sobre a importância do cuidado e da educação de crianças de zero a seis anos, no mundo inteiro, em estabelecimentos específicos com orientações e práticas pedagógicas apropriadas.

A Educação Infantil no Brasil diz respeito ao atendimento, em instituições coletivas, da criança de zero até seis anos, mas nem sempre foi assim. Apesar de algumas regulamentações legais e do reconhecimento atual do caráter educativo das creches e pré-escolas, os programas existentes sofrem os efeitos do percurso histórico deste atendimento, programas estes definidos muito mais a partir de sua dimensão assistencial e de saúde preventiva, espalhados por uma variedade de órgãos federais, estaduais e municipais ligados às áreas de saúde, bem-estar social e outras, além da área educacional. Se a creche esteve historicamente vinculada a diferentes órgãos públicos e fontes de financiamento, a pré-escola desenvolveu-se mais claramente no âmbito educacional. Esta é uma das maiores debilidades das políticas sociais brasileiras: a compartimentação. Com efeito, os programas para crianças de zero até seis anos continuam fragmentados e antagônicos, vivenciando os embates educação e assistência, criança de zero a três anos versus criança de quatro até seis anos, cuidar e educar, recursos financeiros próprios, público e privado, direito só da mãe (e não do pai), priorizados com relação aos direitos da criança.

Como consequência, para seguir as trilhas das políticas de financiamento público da educação infantil, não basta examinar as políticas e os mecanismos de financiamento adotados na área educacional, nas várias esferas governamentais. É necessário analisar,

também, de acordo com Campos (1992), estes mecanismos nas áreas da saúde, assistência social e trabalho, entre outras. Outro aspecto a observar é que nem sempre o poder público atua diretamente na prestação de serviços à população, ocorrendo o repasse de recursos públicos através de convênios para as entidades privadas. Muitos destes convênios pagam apenas parte dos custos com a manutenção dos serviços prestados, sendo que o restante dos custos são financiados pelas entidades filantrópicas ou pela população.

Outro mecanismo a ser observado refere-se ao atendimento prestado por empresas privadas a filhos de seus empregados, as quais abatem vários tipos de despesas com esses serviços em seus impostos. Além disso, conforme observa Campos (1992), os problemas ligados ao financiamento de políticas educacionais para crianças de zero até seis anos ocorrem dentro de um quadro institucional e a partir de especificidades na origem dos recursos muito diferentes dos demais níveis educacionais.

Na medida em que tanto a situação da infância como a realidade dos serviços a ela destinados têm implicações, com a situação geral do país, com sua trajetória política ou sócio-econômica e com a história da produção e reprodução da vida social, alguns períodos da história oficial são referências importantes para analisar as mudanças nas concepções e práticas relativas às crianças e ao seu atendimento.

Embora não seja possível, como ressalta Merisse (1997), fazer uma correspondência exata entre datas marcantes da história brasileira e os momentos precisos em que ocorreram mudanças significativas nas políticas públicas dirigidas à infância, observa-se que tanto a situação das crianças como a das instituições voltadas para elas revelam, em seus diferentes momentos, a organização do Estado e da sociedade. Assinala, ainda, que a trajetória do atendimento infantil vivenciou diversas fases interligadas e, às vezes, simultâneas e conjuntas – filantrópica, higiênico-sanitária, assistencial e educacional – que envolveram uma série de ações vinculadas a diferentes áreas de atuação governamental, tais como: educação, assistência social, saúde, justiça e trabalho.

O período marcado pela filantropia iniciou-se no século XVI, com um atendimento extremamente reduzido e precário, feito em nome da caridade, por instituições não-governamentais, com a completa ausência do Estado, quer na sua regulamentação jurídica, quer no oferecimento dos serviços e no seu financiamento. A intervenção pedagógica foi inaugurada com a atuação da *Companhia de Jesus*, em 1549, marcada por educar para a fé católica e para a submissão. Os curumins foram considerados os alvos ideais para o processo de aculturação, catequização. Difundiam-se duas representações da infância: a da criança mística e da criança que imita

Jesus. A alma infantil era considerada uma *tabula rasa, papel em branco*, facilmente moldável. Por outro lado, a criança escrava possuía uma inserção social diferente da criança branca abastada e era usurpado seu direito à infância. O modelo de atendimento no período colonial foi o da *Casa da Roda*, também chamada *Casa dos Expostos* ou *Casa dos Enjeitados*, onde se ofereciam abrigo e alimentação a crianças abandonadas, através de um trabalho de caráter filantrópico sob a égide da caridade.

Sobreviver continuou sendo tarefa difícil para a maioria da população, tanto no Império como na República. Foi o período das filantropias e políticas sociais que valorizaram a internação sem encontrar soluções efetivas para as crianças e jovens, deslocando-os dos orfanatos e internatos privados para a tutela do Estado, retornando-os para os particulares, inalterando as condições de abandono e infração (PASSETTI, 2004).

O período marcado pelo higienismo constituiu um forte movimento, segundo Merisse (1997), ao longo do século XIX e início do século XX, formado por sanitaristas e filantropos, com um caráter médico, que buscavam impor-se aos centros de decisão do Estado para obter investimentos e intervir na regulamentação da área da saúde e no ordenamento de outras esferas da vida social. O higienismo conseguiu influenciar a emergência de novas concepções e novos hábitos diante dos altos índices de mortalidade infantil, das condições precárias de saúde dos adultos, da disseminação de novos conhecimentos e técnicas científicas.

No final do século XIX, surgiram as primeiras creches no Brasil, semelhantes às instituições asilares, como as de Anália Franco, que foram instaladas em São Paulo. Anália Franco e um grupo de senhoras, em sua maioria professoras, fundaram a *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*, uma sociedade destinada ao amparo e educação da mulher e da infância. O primeiro passo da instituição foi criar um *Liceu Feminino* destinado a preparar professoras para as escolas chamadas maternais e uma escola noturna destinada à alfabetização da mulher. A clientela das instituições destinadas à infância, quer fossem creches, escolas maternais ou orfanatos, era constituída por crianças órfãs e abandonadas e alguns filhos de jornaleiras, e contavam com atividades pedagógicas planejadas e com a participação de professoras. Anália Franco foi a primeira educadora brasileira a utilizar as expressões *creches* e *escolas maternais* para as instituições coletivas de atendimento infantil.

Com a República instalou-se a educação pré-escolar para filhos das camadas médias e superiores da sociedade, e para os filhos de escravos, operários e trabalhadores em geral, em entidades do âmbito da assistência social e da saúde pública. As creches também foram destinadas a minimizar os problemas decorrentes do grande número de

crianças e mulheres em condições de miséria. Segundo Civiletti (1991), a creche liberou a mão-de-obra feminina e garantiu a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, tornando-se um lugar privilegiado de controle sobre esta classe, assumindo, com raras exceções, o caráter controlador que a filantropia delegou à escola.

Três influências básicas – médico-higienista, jurídica-policial e religiosa – podem ser identificadas na composição de forças presentes na elaboração das políticas assistenciais, em nosso país, nas primeiras décadas do século XX. Enquanto faltava interesse da administração pública pela infância brasileira, principalmente a pobre, existiam algumas alternativas provenientes de grupos privados. O Estado, conforme salienta Merisse (1997), começou a atuar como agente que regulamenta e fiscaliza as atividades realizadas pelas entidades, sendo as mesmas particulares e geralmente vinculadas a associações filantrópicas ou religiosas e algumas poucas ligadas a empresas.

Dentre estes grupos, encontrava-se o grupo fundador do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil*, criado em 1899, com sede no Rio de Janeiro. Foi criado e implementado por este Instituto, em 1919, o *Departamento da Criança no Brasil* com a tarefa de organizar o arquivo histórico sobre a situação da proteção à infância brasileira; de fomentar iniciativas de amparo à mulher grávida e a criança pobre; de promover eventos, publicar boletins e divulgar conhecimentos; de acompanhar as estatísticas sobre mortalidade infantil; e concorrer a aplicação das leis de amparo à criança. Embora a responsabilidade do Departamento coubesse ao Estado, não recebeu nenhum financiamento deste, nem da municipalidade (KRAMER, 2001).

O primeiro *Congresso Brasileiro de Proteção à Infância* foi realizado em 1922, congregando participantes ligados à vida pública e à iniciativa privada. Neste evento a temática discutida a favor da higienização da infância ampliou-se, articulando os argumentos médico-religiosos ao econômico. Com esse deslocamento, Gondra (2002) observa que o cuidado com a infância passou “a ser representado como **investimento**, tendo em vista gerar/produzir sujeitos que pudessem ser integrados produtivamente ao mundo do trabalho” (p. 113; grifo do autor).

Particularmente, no início do século XX, o Estado passou a ter sua presença cada vez mais exigida no enfrentamento direto dos problemas relacionados à infância, a partir da articulação de um conjunto de práticas que tanto ofereciam assistência social quanto propunham medidas de controle jurídico sobre a infância dos mais pobres. A concepção da assistência científica, formulada neste período, em consonância com propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos

e exposições internacionais, promovia uma pedagogia da submissão, preparando os pobres para aceitar a exploração social. O atendimento da pobreza não deveria ser realizado com grandes investimentos, cabendo ao Estado repassar os recursos, sem gerir diretamente as instituições. Em 1927 foi ordenado o *Código de Menores* quando a infância dos pobres passou a ser segregada, diferenciada e identificada como a infância dos delinquentes e abandonados, conduzindo até meados dos anos oitenta o padrão brasileiro de proteção social.

Kuhlmann Junior (2000) analisa que, no período de 1930 a 1980, as políticas para a infância permaneceram baseadas na assistência, na filantropia e na religiosidade, e que não foram implementadas, no plano estatal, políticas efetivas para a infância brasileira. Como novidade, houve o atendimento em instituições governamentais nas esferas federal, estadual e municipal, ocorrendo de modo dicotomizado, isto é, por meio de programas ligados à área da saúde e da assistência, vinculados indiretamente à área educacional, e em parte ligado aos sistemas de educação, especialmente no atendimento de crianças de quatro a seis anos. Estas medidas revelam a ausência de uma política clara, com superposição e fragmentação de ações, pulverização de recursos e parceria entre público e privado.

Com a industrialização e a urbanização crescentes e com a lenta formação de uma classe média e de um operariado, nos anos vinte e trinta do século passado, assistiu-se, no contexto educacional, a uma intensa movimentação em defesa da escola pública. Em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* apresentou uma proposta para a educação brasileira sem excluir as crianças de zero a seis anos, propondo o desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança em idade pré-escolar (creche, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares peri-escolares e pós-escolares. Esta preocupação refletiu-se na obra de Mário de Andrade, que criticou a burguesia e realizou um projeto incluindo a classe operária; na obra de Anísio Teixeira, que não referiu-se às classes sociais, mas propôs a educação de crianças pequenas e de suas famílias; e na obra de Lourenço Filho que criou e coordenou uma campanha nacional de educação para a infância que teve como tônica a *criança como futuro da nação* (FARIA, 2002).

A Constituição de 1934 incorporou as contribuições do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, e ouviu os educadores que, comprometidos com a democratização da educação brasileira, advogavam a escola pública para todos. No entanto, o Estado não assumiu a educação infantil como sua responsabilidade e as iniciativas continuavam a ter, segundo Kramer (2001), uma perspectiva de

“medicalização da assistência à criança até seis anos, por um lado, e a psicologização do trabalho educativo, por outro lado, imbuídos de uma concepção abstrata de infância” (p. 55). O governo dividia os custos com os órgãos particulares, mas centralizava a direção e o controle do atendimento, atuando como órgão fiscalizador, imprimindo uma tendência assistencialista e paternalista à proteção à infância, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor.

Neste momento histórico concretizaram-se trabalhos de assistência social e educacional à infância e foram criados órgãos estatais destinados ao atendimento infantil, como: o Ministério da Educação e Saúde, em 1930; o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940; e o Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941. Posteriormente, foram criados também, no âmbito nacional, o Instituto Nacional de Alimentação (INAM), em 1972 e a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), em 1975. No âmbito internacional foram criados o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946 e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), em 1948.

O DNCr foi criado em 1940, vinculado, inicialmente, ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, posteriormente, em 1951, ao Ministério da Saúde, até o ano de 1970, quando foi substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. Durante quase trinta anos, o DNCr foi o principal formulador da política oficial para a infância no Brasil, propondo um atendimento materno-infantil basicamente médico, denominado de puericultura, de responsabilidade oficial, sem descartar a iniciativa particular. A puericultura “buscava reduzir a mortalidade infantil e formar um novo homem brasileiro, compatível com o desenvolvimento industrial e a nova ordem capitalista vislumbrada para o país”, podendo ser vista como uma atualização do movimento higienista do século dezenove (MERISSE, 1997, p. 40).

O SAM foi criado em 1941, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e articulado ao Juizado de Menores, destinado ao atendimento de menores de dezoito anos, abandonados e delinquentes. No ano de 1942, passou a subordinar-se à Legião Brasileira de Assistência (LBA). Durante aproximadamente vinte anos, a LBA consolidou-se como o órgão central de ação assistencial, sendo a formuladora e executora da política governamental da assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância. Proporcionava, ainda, subvenções financeiras e apoio técnico para a implantação e a manutenção pelos estados, municípios e pelas entidades não-governamentais, de centros de atendimento e proteção à criança e à mãe.

Durante esse mesmo período histórico, o governo instituiu a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1943, tornando obrigatório,

a todas as empresas que empregassem mais de trinta mulheres, o oferecimento de um local apropriado onde fosse permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência seus filhos no período de amamentação. Além disso, no período de 1946, foram criados o Serviço Social da Indústria e o Serviço Social do Comércio, cujos recursos (dois e meio por cento da folha de pagamento dos funcionários) financiariam diferentes tipos de serviços para os filhos de industriários e comerciários, inclusive creches e pré-escolas. Estas iniciativas foram oferecidas como um benefício ou uma concessão trabalhista para a mulher trabalhadora, e não como um direito do trabalhador ou mesmo da criança.

O cenário nacional mergulhou na repressão e no fechamento político, com a ditadura do Estado Novo. Em relação às políticas direcionadas à infância, em particular de zero a seis anos, observou-se a criação pelo Estado de muitas instituições, mantendo a ênfase no atendimento médico, acrescida do caráter assistencial, tratando de proteger, tutelar, salvar uma infância que se considerava abandonada pela família e que deveria ser abrigada pelo Estado. Ao longo das décadas de quarenta e cinquenta, surgiu um grande número de creches. No entanto, conforme os estudos de Merisse (1997), se inicialmente o objetivo principal das primeiras creches era reduzir o índice de mortalidade infantil, estas, com o tempo, passam a apresentar características de uma instituição destinada a permitir a utilização da força de trabalho feminina.

As Organizações Internacionais de atendimento à infância, como a OMEP e o UNICEF, passaram a influenciar e a direcionar o atendimento às crianças pequenas, viabilizando uma concepção compensatória de educação, implementada como medida de promoção social, buscando suprir as deficiências sociais, econômicas e culturais das crianças carentes e equalizar as oportunidades educacionais. A disseminação da *teoria da privação cultural*, a partir dos anos sessenta, explicitou um caráter compensatório nas propostas didático-pedagógicas das instituições infantis, atribuindo a estas a função de preparar para a alfabetização, prevenindo o fracasso escolar, desenvolver a estimulação cognitiva, e compensar não somente as carências afetivas, mas também o *déficit cultural* das camadas menos favorecidas.

A industrialização e o crescimento econômico nacional se insurgiram com o processo de democratização vivido no pós-guerra, tanto no contexto internacional como também no Brasil. No plano político, o país viveu o intenso movimento pela Constituição de 1946 e, no campo educacional, confrontaram-se privatistas e publicistas, eclodindo novamente a defesa da escola pública. Eram intensas as

lutas em torno da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, a lei 4.024/61, a qual discretamente refere-se à Educação Infantil, segundo Romanelli (2003, p. 181), considerando-a “Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância”.

O golpe militar de 1964 produziu uma mudança na ação governamental dirigida à infância e adolescência com a extinção do SAM e criação da *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor* (FUNABEM), implantando um modelo de atendimento assistencialista e repressor à faixa pré-escolar e a jovens marginalizados compreendidos como menores carentes. Parte dos problemas de falta de recursos foi equacionada com uma nova fonte de receita: recebimento de uma proporção da renda líquida obtida pela Loteria Esportiva Federal (KRAMER, 2001).

No final da década de sessenta, a Educação Infantil passou a integrar a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) para os países em desenvolvimento. Estes ampliaram o atendimento como via para combater a pobreza e melhorar o desempenho do ensino fundamental por meio de modelos que minimizassem os investimentos públicos, apoiados pelos recursos da comunidade através de programas denominados *não-formais, alternativos, não-institucionais*, acarretando uma educação para a subalternidade. Esta concepção, salienta Rosemberg (1999, 2001), foi elaborada gradualmente e divulgada inicialmente pela UNESCO e UNICEF através de diferentes canais e atingiu o Brasil durante o período militar, encontrando terreno fértil para sua proliferação e recriação conforme o ideário da *Guerra Fria*, da *Doutrina de Segurança Nacional*, que incluía o combate à pobreza, à participação da comunidade na implementação de políticas sociais, estratégia de atuação junto aos governos nacionais e entrada da UNICEF na esfera da educação.

Dois grandes programas federais de massa foram criados absorvendo as recomendações anteriormente citadas: um assistencial, através da LBA, o *Projeto Casulo*; outro, o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, implantado pelo Ministério da Educação (MEC), através do *Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos* (MOBRAL). Ambas as instituições, de acordo com Rosemberg (1999), subordinaram a educação à assistência, visaram a compensação de carências, definiram as mesmas zonas e regiões para intervenção (região Nordeste e periferias urbanas), e o modelo pedagógico foi baseado na redução de investimentos governamentais. As avaliações dos programas retratavam as implicações deste modelo a baixo investimento governamental: inadequação na formação de pessoal, precariedade das instalações físicas, insuficiência

de materiais pedagógicos e de alimentação. É significativo destacar que, apesar disso, os programas se expandiram.

Os documentos que lançaram as diretrizes internacionais ou nacionais do modelo de educação pré-escolar de massa, na década de sessenta, eram extremamente vagos a respeito de financiamento: não havia propostas de abertura de alíneas orçamentárias específicas; a pré-escola devia autofinanciar-se, via comunidade ou aproveitar os recursos disponíveis, via articulação de programas. O atendimento ainda era muito reduzido e concentrava-se no setor privado.

Neste contexto, Rosemberg (1992) pontua que uma das decorrências deste modelo de massa foi a situação indefinida da pré-escola, situada tanto dentro como fora do sistema educacional. Esta era tratada não como um nível educacional, mas como um programa, um pacote, destinada a suprir as necessidades contingenciais, temporárias ou emergenciais.

Além disso, a autora (2002) ressalta a importância de avaliar os gastos diretos ou indiretos decorrentes da implantação destes programas desvendando quem se beneficiou com o investimento da verba pública, pois tais programas, “possivelmente retardaram o processo de construção nacional de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura” (p. 39).

No decorrer dos anos setenta, vários movimentos sociais das diferentes camadas da população, entre eles o movimento das feministas e das mulheres trabalhadoras, reivindicaram aos poderes públicos seus direitos sociais e de cidadania, alterando e acrescentando significados à instituição de atendimento à criança de zero a seis anos. As propostas apresentadas contribuíram para a ampliação e a melhoria do atendimento às crianças pequenas de baixa renda, influenciando as concepções e práticas das camadas médias, que buscaram também alternativas para a educação de seus filhos, compatíveis às novas exigências do mundo do trabalho e da vida em centros urbanos. Uma nova identidade começou a emergir deste processo histórico, gerando transformações na esfera da família e dos papéis sociais, configurando a instituição de atendimento infantil como um direito da família e da criança. Nesta nova ótica, buscou-se romper com o estigma das antigas entidades asilares, parecidas com depósitos de crianças pobres.

Na sanção da Lei 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, observou-se ainda a omissão do Estado na efetivação da educação infantil, cabendo sua prescrição em um único parágrafo dentro do artigo dezenove, referindo-se aos sistemas de ensino que velarão para que as crianças menores de sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e

instituições equivalentes. O termo velarão representava a concepção implícita no texto da lei, pressupondo uma educação simbólica, paliativa e coadjuvante, pois a educação infantil não contribuiria no contexto histórico da época, de forma imediata, no processo de industrialização, e sim o ensino de segundo grau.

O início da década de oitenta foi marcado pela discussão acerca do papel das instituições coletivas de Educação Infantil. O meio acadêmico fez críticas às teorias de *privação cultural* e ao *caráter compensatório* ou *preparatório* da pré-escola. Os movimentos sociais organizados pela sociedade civil e pelos profissionais da área defenderam o que entendiam por *caráter educacional* ou *pedagógico* para estas instituições, contrapondo-se ao que, então, se considerava como meramente *assistencial*. Da mobilização participaram, além dos atores sociais tradicionais, o Movimento de Mulheres e o Criança Pró-Constituinte, os quais elaboraram uma proposta para a Constituição Federal de 1988, reconhecendo a Educação Infantil como uma extensão do direito universal à educação de crianças menores de sete anos, e um direito de homens e mulheres trabalhadores de terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas. Estes direitos foram escritos, tanto no capítulo da educação quanto no dos direitos à assistência social, sendo a primeira constituição na história do Brasil a afirmar a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos (CORRÊA, 2002).

Oliveira (2002), ao analisar as variações no tratamento dado ao direito à educação nas Constituições brasileiras de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967, observou que “não se menciona a educação infantil como integrante do direito à educação nas prescrições educacionais das Constituições analisadas” (p. 24). No entanto, na Constituição Federal de 1988, além de formalizar qualitativamente a declaração de direito à educação em relação às constituições anteriores, ampliou-o em muitos aspectos, inclusive no atendimento em creche e pré-escola das crianças de zero a seis anos de idade.

Parece-nos importante resgatar, neste ponto que, apesar de a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, promulgada em 1959, pela ONU, ser um marco no reconhecimento da infância como sujeito de direitos, somente foi legislada no Brasil com a Constituição de 1988. Segundo Marcilio (1998) “pela primeira vez em nossa história, seguindo a tendência já instaurada em outros países ditos avançados, as crianças deixam de ser *objeto* e passam a ser *sujeitos de Direito* (art. 227 da Constituição Federal)” (p. 228, grifo da autora). Hoje, de acordo com Faria (2005, p. 1027), “sabemos que a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor cultural, e assim é sujeito de direitos”.

Considerações finais

Nas leituras realizadas para se conhecer as políticas de financiamento público da Educação Infantil no Brasil, tivemos o prazer de trilhar a esteira deixada pelo pensamento de pesquisadores, tanto da área de políticas de financiamento da educação e, especificamente, da Educação Infantil.

O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros, ao longo da história do Brasil, na formulação, implementação, direção e gestão das políticas públicas de financiamento da educação. As análises sobre o impacto das políticas de financiamento implementadas pelo Estado revelam que, seus resultados têm sido pouco significativos junto às populações mais pobres, especialmente junto às crianças de zero a seis anos, que sofrem os efeitos mais adversos das distorções e dos desequilíbrios identificados nestas políticas.

Na perspectiva de Guimarães (2002), é necessário que a sociedade civil se conscientize dos mecanismos de controle previstos na própria legislação que criou a sistemática de financiamento para a educação, e fiscalize, cobre e denuncie, enquanto continua perseguindo o objetivo de participação e de gestão das políticas públicas de interesse coletivo.

Diante da encruzilhada projetada pelas discussões, consideradas científicas, da atualidade, não há como não lembrar de Davies (2004, p. 26), quando afirma que a questão central do financiamento da educação estatal “é a falta de vontade política dos governantes, da burocracia e das várias frações da classe dominante que representam, de oferecer uma educação estatal em quantidade e qualidade para todos os brasileiros”, possível somente numa sociedade regida pela lógica do atendimento das necessidades materiais e culturais de todos e não pela do capital. A qualidade desigual do ensino público é fator estrutural, entre outros, para a reprodução desigual das sociedades de classes e para a manutenção da dominação sobre as classes populares/exploradas.

Rosemberg (2002) afirma que, resta a nós, pesquisadores, profissionais, políticos, mães e pais, militantes da área, engajados em prol da Educação Infantil democrática e de qualidade, criar barreiras sólidas para impedir um novo retrocesso da Educação Infantil no Brasil.

Nesse caso, é preciso avançar na estruturação e implementação de políticas plurais que contemplem as diversidades culturais das crianças brasileiras e que sejam orientadas por práticas transformadoras, na direção da construção de um novo espaço público que poderá forjar a cidadania emancipatória.

Referências

CAMPOS, M.. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, ago. 1992, p. 5-20.

CIVILETTI, M.. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, fev. 1991, p. 31-40.

CORRÊA, B.. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

DAVIES, N.. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

FARIA, A.. **Educação pré-escolar e cultura**. 2. ed. Campinas: Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005, p. 1013-1038.

GONDRA, J. (Org.). Higienização da infância no Brasil. In: _____. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p. 107-130.

GUIMARÃES, J.. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M.. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-56.

KRAMER, S.. **A política do pré-escolar: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JUNIOR, M.. Histórias da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000, p. 5-18.

MARCÍLIO, M. L.. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MERISSE, A.. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al.. **Lugares da infância:**

reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.

OLIVEIRA, R.. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. ; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 15-43.

PASSETTI, E.. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 347- 375.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSEMBERG, F.. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, ago. 1992, p. 21-30.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, jul. 1999, p. 7-40.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 141-161.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 25-63.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas Públicas; Educação Infantil; financiamento público.