

EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA DO SÉCULO XX: ABORDAGEM HISTÓRICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS (1908-2000)

VIEIRA, Livia Maria Fraga – UFMG – liviafraga@globo.com

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este trabalho, resultado de uma tese de doutorado, tem como objeto as políticas públicas de educação não-obrigatória da criança de 0 a 6 anos, desenvolvidas pelos governos republicanos de Minas Gerais durante o século XX. O Brasil se torna república federativa em 1889 e o primeiro jardim de infância público de Minas Gerais é de 1908.

A legislação educacional compreendendo as Constituições federais, as leis nacionais do ensino brasileiro, bem como as leis, decretos, resoluções do estado de Minas Gerais se constituíram na fonte privilegiada do trabalho, à qual se somaram entrevistas, estatísticas de educação e as Mensagens anuais do governo mineiro à Assembléia Legislativa.

Pretendeu-se evidenciar os princípios diretores da ação pública para a oferta institucional de educação infantil, princípios que o exame da legislação pode fazer sobressair, segundo Jean-Nöel Luc (1982). Buscou-se também ressaltar alguns elementos para compreender a dinâmica da oferta institucional da educação da criança de 0 a 6 anos.

Mostra-se que o estudo das legislações de cada estado brasileiro sobre o tema pode trazer as mais preciosas contribuições para o conhecimento das políticas públicas de pré-escolarização no Brasil e elementos para apreender uma dinâmica da oferta institucional.

Contextualização

Historicamente, principalmente nos últimos 30 anos, dois setores da administração pública – nos planos municipal, estadual e federal – se ocuparam (e se ocupam) da educação infantil, compartilhando ou disputando atribuições e recursos, mobilizando pessoal com diferentes status e qualificação profissionais. A Assistência Social (com as creches e as pré-escolas) e a Educação (com as pré-escolas). A Assistência Social, atuando sobretudo como instigadora de uma oferta organizada por entidades sociais prestadoras de origem filantrópica ou comunitária, se ocupou das

creches coletivas, que atendiam crianças na extensa faixa etária de 0 a 6 anos (concentrando-se nas de 4 a 6 anos) e em regimes de tempo integral e parcial, com “educadoras” leigas, sem definição de carreiras ou status profissional. Instituiu a modalidade de financiamento que privilegiou o convênio – repasse de recursos públicos para tais entidades não governamentais, desde 1977, onde se destacou o “Projeto Casulo”, implantado nacionalmente pela antiga Legião Brasileira de Assistência¹. A Educação tem se ocupado tradicionalmente, conforme tendência nacional, pela oferta da pré-escola pública, funcionando em regime de tempo parcial para crianças de 4 a 6 anos, através da criação dos jardins de infância (ou escolas infantis) e da implantação de classes pré-primárias ou pré-escolares nas escolas de ensino fundamental, no âmbito dos sistemas estaduais ou das redes municipais de ensino, acionando professoras com formação em magistério, de nível médio. Programas de expansão coordenados pela área educacional também mobilizaram “monitoras” sem tal formação mínima, nos anos 1980.

Ao longo do século XX, e acentuando-se a partir de meados dos anos 1970, o papel do governo estadual, em Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG, foi preponderante no processo de difusão da educação pré-escolar pública, destinada às crianças de 4 a 6 anos. O seu papel é manifesto tanto na criação direta dos jardins de infância e classes pré-escolares, como também através da produção das leis e decretos que expressam e divulgam diferentes aspectos normativos do atendimento, difundem uma conceituação e estabelecem parâmetros considerados adequados para as escolas infantis, como também regulam o acesso e a expansão.

Os jardins de infância em Minas Gerais nascem depois da instalação do regime republicano (1889) e datam do início do século passado (1908). Belo Horizonte foi o cenário urbano que acolheu os primórdios da educação infantil no estado. Cidade planejada para ser a capital da modernidade, tornou-se a sede política do governo republicano mineiro a partir de 1897. Belo Horizonte era então uma cidade em formação, tendo sido projetada, como Brasília, com seus bairros, avenidas e monumentos. Na época da criação da primeira escola infantil pública, 1908, não possuía mais que 26.400 habitantes.

Os primórdios da escola infantil na capital mineira interagem com as experiências pioneiras de educação infantil no Brasil (nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo) do último quartel dos 1800, ainda no Império (cf Kishimoto, 1986; Kuhlmann Jr, 1998; Bastos, 2001).

Surge como educação das elites, mas também abrindo suas portas para as crianças das famílias populares. O relato de uma professora – Maria José Santos Horta, uma de nossas entrevistadas, que atuou ao longo de 26 anos no primeiro jardim de infância público de Belo Horizonte, desde meados da década de 1920, é ilustrativo dessa situação. A escola possuía dois turnos. No turno da manhã recebia crianças dos bairros para fora da orla da Avenida do Contorno, verdadeiro cordão sanitário, que demarcava a cidade planejada. As crianças do turno da tarde, bem aquinhoadas, promoviam campanhas de ajuda aos seus colegas mais pobres que vinham pela manhã e aí permaneciam para almoçar. Traziam-se ovos, queijos e verduras para enriquecer a alimentação.

A motivação para o surgimento dessas instituições estava nas mudanças sociais, políticas e culturais que marcam o fim do Império, o fim do regime da escravidão e o início da República. Além disso, *“a passagem para o regime republicano, quase no final do século XIX, foi um fator decisivo para que um modelo de escolarização se estabelecesse”* (Freitas, 2005, p. 165). Com outros autores, Freitas lembra que *“esse modelo que estabilizou entre nós a escola seriada, o grupo escolar, o ginásio de Estado, o jardim de infância, uma nova escola normal etc, também estabilizou normas, procedimentos, usos de materiais específicos, orientações aos professores, regras de higiene, enfim, um conjunto de realizações que facilmente podem ser utilizados como exemplos da chegada de um novo tempo, um novo ciclo histórico, um novo ponto de partida para a história do país”*(idem, p. 165).

Expandindo lentamente até meados dos anos 1950, a educação pré-escolar começa a se tornar mais significativa nos anos 1960, tanto pelo aumento das matrículas, como também pela criação do curso oficial de formação de professoras para a área. A partir desses anos, ao lado dos jardins de infância, criados por meio de decretos do governo estadual, começavam-se a instituir também as turmas de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino primário.

O crescimento da oferta na rede estadual de ensino é, no entanto, mais intenso ao longo dos anos 1980 e início da década de 1990.

É a partir do final dos anos 1970 que se abre um período de expansão sem precedentes na oferta de educação pré-escolar no país, que amplia e diversifica seu público. Se na sua origem os jardins de infância públicos acolhiam sobretudo crianças de classes altas e médias, o ensino pré-escolar pretendia atingir, a partir desse momento, as crianças dos meios populares, através de programas de educação

compensatória, por indução do governo federal, seguindo conceituação produzida no âmbito do então Conselho Federal de Educação e do próprio Ministério da área. Verifica-se a adoção de programas dessa natureza pela Secretaria de Educação do estado, onde também participam órgãos de outras áreas, como saúde, alimentação, assistência social e “bem-estar do menor”. A proliferação das pré-escolas particulares coexiste com o início do trabalho de registro dessas instituições, o que significou o estabelecimento de algumas normas para o seu funcionamento no âmbito da citada Secretaria.

A expansão de creches² é igualmente visível nos anos 1980, ganhando novos significados como lugar de convivência infantil e autonomia para as mulheres. É quando entram em cena os movimentos sociais organizados por feministas e por mulheres das periferias dos grandes centros urbanos, que demandam educação e guarda diurna para os seus filhos pequenos, tomando a iniciativa de criar tais serviços, apoiadas por programas públicos, sobretudo federais, vinculados aos órgãos de assistência social. Assistimos, assim, ao surgimento das experiências comunitárias, organizadas por associações femininas, quase sempre vindas das comunidades eclesiais de base³, que criaram creches e centros-infantis ou “prézinhos”, em parte subsidiadas com recursos públicos repassados por meio de convênios. Rompe-se a histórica tutela filantrópica⁴ sobre as creches e as crianças das classes populares, com a entrada dos movimentos e organizações populares, que também passam a organizar a atividade assistencial (Vieira, 1990).

Na década de 1990, o fenômeno significativo a se destacar é o crescente processo de municipalização da pré-escola, seja pela transferência das matrículas [e escolas] da rede estadual para os municípios, seja pela pressão da demanda e a crescente responsabilização da esfera local de governo no plano da legislação. Torna-se, então, preponderante a participação dos municípios na oferta deste nível de ensino, coexistindo com nova conceituação de educação infantil, como direito social da criança.

Assistimos também à emergência do debate sobre a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Coloca-se em pauta a questão da igualdade de oportunidades, onde se inclui a democratização do acesso e a existência de padrões básicos para a experiência educacional nos serviços.

Alguns elementos do quadro teórico e da metodologia

As questões seguintes foram nosso ponto de partida para analisar a legislação educacional: como a educação das crianças pequenas é concebida na legislação do sistema educativo de Minas Gerais? Quais são os aspectos abordados? Quais objetivos? Qual imagem da criança é transmitida pela legislação? Como as questões das responsabilidades públicas e parentais foram formuladas em relação à educação e ao cuidado da criança pequena? Qual processo institucional de escolarização pode a legislação mostrar?

Nesta legislação nós buscamos evidenciar as denominações dos estabelecimentos (graus, níveis e modalidades de ensino), os critérios de acesso e de inscrição dos alunos e famílias, as normas para a organização dos espaços físicos, mobiliário e materiais, o pessoal (formação e funções principais), os objetivos e o programa pedagógico, bem como, se era o caso, os programas para a expansão das inscrições e das classes pré-escolares.

Nós dividimos essa legislação em três grandes períodos que acompanham de perto a legislação da educação nacional:

- 1) **1908 a 1971**, dividido em três tempos: 1908 a 1930; 1930 a 1961; 1962 a 1971. Nas partes dos textos legais definindo as normas e os critérios para os diferentes aspectos do funcionamento e para a definição do público-alvo dos serviços, nós observamos que as concepções inauguradas com a criação da primeira escola infantil (1908) e com a reforma do ensino realizada pelo governador Júlio Bueno Brandão (1911) não foram significativamente modificadas até 1971.
 - a. 1908 - 1930: período fundador ou “invenção das escolas infantis e do corpo normativo concernente”. Neste período, a lei explicita os padrões de funcionamento das escolas infantis, que são bastante detalhados, servindo para orientar o serviço de inspeção e as tarefas da direção dos estabelecimentos. Pretendia-se normatizar o funcionamento no interior das instituições infantis.
 - b. 1930 - 1961: “consolidação do corpo normativo, sem invenções”. É possível observar o aparecimento de constrangimentos para a manutenção do mesmo modelo fundador das escolas infantis. Este parece ter sido logo abandonado nas práticas, sobrevivendo apenas na lei. Em 1950, no Regulamento do Ensino, que consolida decretos e regulamentos

existentes até então apenas se lê: “O Estado manterá o ensino pré-primário.”

- c. 1962 – 1971 : sob a primeira LDBEN, de 1961, observa-se uma relativa expansão dos jardins de infância, criados por decreto governamental e o surgimento das classes pré-primárias anexas às escolas primárias⁵, interpretadas como uma nova maneira de implementar a educação pré-escolar reconhecida pela lei.
- 2) 1973 à 1988, podendo ser dividido em dois tempos : 1973 a 1978 ; 1978 a 1988 ;
- a. 1973 à 1978 – durante esses anos, as resoluções dispendo sobre a organização do ensino buscam regular a oferta, definindo os objetivos de forma bastante abreviada. Entretanto, os critérios para as inscrições e as normas para a instalação das classes pré-escolares são bastante detalhadas. Elas se tornam objeto de uma regulação cada vez mais aprofundada, mas não se fala mais do funcionamento interno das escolas ou classes, salvo quando integram as normas de autorização de funcionamento dos serviços emanadas pelo órgão executivo, a Secretaria de Estado da Educação.
 - b. 1978 à 1988 (resolução-transição 1984 – Tancredo Neves/Octávio Elísio) – as mesmas características são observadas, coexistindo com a presença de Instruções divulgando Orientações Pedagógicas, que buscam “regulamentar” as práticas educativas, o “método” empregado pelas professoras do ensino pré-escolar. Buscando organizar o “tempo escolar” estabeleceu-se parâmetros para as práticas educativas na pré-escola. Existem também novidades : novos programas de expansão aparecem, ancorados pelo “engajamento comunitário”. Parece existir uma preocupação e uma intenção pelo aumento do atendimento melhorando as chances de acesso à pré-escola, por meio da parceria com as comunidades (o trabalho voluntário das mães dos alunos) e as municipalidades. Programas emergenciais, nomeados de “iniciação escolar” foram regulamentados.
- 3) 1988 à 2000 - organização dos sistemas educativos segundo os papéis e atribuições definidos pela Constituição Federal de 1988 em relação às unidades federativas : a União, os estados e os municípios. A LDBEN de 1996 especifica as atribuições dos sistemas de ensino, definindo responsabilidade do

município em relação à educação infantil, no contexto de um regime de colaboração intergovernamental. E inaugura uma nova forma de regulação dos sistemas de ensino e das escolas (ensino fundamental, médio e superior) por meio de um sistema nacional de avaliação coordenado pelo Ministério da Educação, que institui também como política federal, os Parâmetros Nacionais Curriculares para a educação básica e para a formação dos professores. O processo de municipalização do ensino fundamental em Minas Gerais, sob controle da Secretaria de Estado da Educação promove uma certa estagnação da oferta pública de educação pré-escolar no estado.

Em cada período, com as suas etapas, nós indicamos as leis e decretos diretores, coincidindo em geral com as reformas educacionais realizadas pelos governos respectivos em nível nacional ou estadual.

O Quadro n. 1 resume nos períodos referidos os temas tratados na legislação e as categorias/estabelecimentos de ensino encontrados.

Quadro n. 1 – Corpo jurídico da educação infantil do estado de Minas Gerais : temas e denominações – 1908 a 2000

Anos/ períodos	Corpo jurídico	Temas	Denominação dos estabelecimentos e
-------------------	----------------	-------	---------------------------------------

			categorias de ensino
1908-1930	Decretos (regulamentos e programas de ensino)	Funcionamento dos estabelecimentos Programa de ensino Objetivos Pessoal/ atribuições Definição de público-alvo	Escola infantil Jardim de infância Escola maternal
1930-1961	Decretos (Códigos de ensino)	Definição de categoria de ensino Objetivos	Ensino pré-primário Jardim de infância
1962-1971	Decretos e Resoluções	Objetivos Definição de público-alvo Definição de normas para implantação Normas de autorização de funcionamento	Ensino pré-primário Jardim de infância Curso pré-primário Classes pré-primárias
1973-1988	Resoluções, Instruções	Objetivos Orientações pedagógicas Definição de público-alvo Definição de normas para a expansão do atendimento Novos programas de expansão Normas de autorização de funcionamento	Educação pré-escolar
1988-2000	Resoluções, Instruções, Circulares, Informações	Objetivos Orientações pedagógicas Pessoal/formação Programa de formação Definição de normas para não-expansão Regulação da oferta do estado e dos municípios (municipalização) Normas de autorização de funcionamento	Educação pré-escolar Educação infantil

Na legislação consultada os termos mais frequentes para designar as “escolas infantis” foram:

- Jardim de infância, para as crianças de 4 a 6 anos ;
- Escola maternal para as crianças de 3 ou 4 a 6 anos ;
- Classes pré-primárias para os de 6 anos ;
- Classes pré-escolares para os de 6 anos

- Pré-escola para os de 4 a 6 anos.

Existiam também as categorias de ensino tais que : ensino pré-primário ou curso pré-primário, ensino pré-escolar ou educação pré-escolar. A creche, para as crianças de 0 a 3 anos, de acordo com a Constituição de 1988 e com a LDBEN de 1996, só é citada na legislação educacional produzida pelo órgão executivo da educação do estado de Minas Gerais, nos anos 1990/2000, como espaço onde se poderiam instalar classes de educação pré-escolar. No entanto, o Conselho Estadual de Educação se ocupou da educação da criança de 0 a 3 anos, quando regulamentou a oferta pública e privada de educação infantil no sistema estadual de ensino, em 2001. (Resolução CEE/MG n. 443, de 29 maio 2001).

O termo “educação infantil” não aparece na legislação estadual do órgão executivo de educação mesmo nos períodos mais recentes.

Nós compreendemos a legislação como um dos elementos da regulação social da oferta pública, num sentido amplo, da educação infantil. Lascoumes (1990) considera que é raro, quase excepcional que uma nova orientação ou mudança na ação pública não seja acompanhada de uma produção normativa específica. Este autor desenvolve a idéia de direito visto “*menos como constrangimento que como recurso para a ação*”(p. 45). O sistema jurídico é concebido como um “*sistema formalizado de organização e gestão de interesses protegidos⁶ com os quais os atores sociais (públicos ou privados, individuais ou coletivos) estabelecem relações ativas*”. Ele se interroga sobre o lugar do direito nos sistemas de ação ligados às políticas públicas e considera “*a definição e a implementação de políticas públicas como um processo de criação normativa contínua e freqüentemente circular (...)*” (idem, p. 45).

As políticas públicas são interpretadas como sistemas de ação, onde estão presentes vários atores sociais, não apenas o Estado, que se articulam sobre um problema público, numa sociedade e num momento dado, e mobilizam “estoques de conhecimentos” sobre os problemas, como também elementos próprios de sistemas de crenças e moral. Constitui uma noção dinâmica, que pressupõe pesquisas empíricas sobre o Estado em ação, nos permitindo nos afastar de uma abordagem estritamente decisional da política e de considerar um programa de ação governamental como uma das respostas possíveis do poder público (Duran, 1990).

Nós consideramos a política educacional para a pequena infância como um sistema de ação onde intervém vários elementos, podendo constituir e integrar um sistema de cuidado e educação das crianças não submetidas à obrigatoriedade escolar

numa sociedade dada. Nós aceitamos com Cochran (1997), que “*cada sistema de cuidado e desenvolvimento da criança é único, responde a uma combinação distintiva de necessidades nacionais, mediadas por uma constelação particular de crenças culturais, de ideologias política e econômica, de recursos e condições sociais*” (p.159).

Em grandes linhas e ao longo do século XX, num conjunto abrangente de países, a educação da criança pequena passa do domínio privado para o público, em graus diferenciados, compatíveis com a atenção mais ou menos acordada ao papel das famílias e das instituições de cuidado e educação. Segundo Plaisance (1999), “*a socialização da criança pequena assume formas novas, principalmente com o uso socialmente generalizado de instituições coletivas de guarda e educação exteriores à família*” (p. 31). No Brasil este fenômeno é particularmente visível no fim dos anos 1970, atingindo sobretudo crianças maiores que 3 anos de idade, nos centros urbanos. Naquele momento, a criação das creches comunitárias nas periferias de cidades maiores, ao lado da expansão da oferta pública, notadamente dos municípios, visava as crianças das classes populares. Instituições privadas para famílias das elites, das camadas intelectualizadas, foram também disseminadas nas grandes cidades. Transita-se de uma concepção de educação infantil centrada na família, quando as instituições pré-primárias foram concebidas como “mal necessário” (cf Vieira, 1988), para uma concepção positiva, segundo uma “partilha de responsabilidades”, onde vemos surgir o papel do Estado e das políticas públicas. Isto se deve à ação dos movimentos sociais, no processo de redemocratização da sociedade brasileira; às mudanças sociais e demográficas, transformando a organização das famílias; à emergência de políticas de educação compensatórias, exprimindo intenções governamentais de mudar o meio da infância por uma educação dita comunitária, atingindo a família. O aumento da oferta coletiva, num contexto demográfico propício, relaciona-se com a evolução dos saberes sobre a criança, sobre as instituições e sobre os sujeitos que se ocupam diretamente do cuidado e educação da pequena infância, onde são observadas mudanças conceituais a partir dos anos 1950 (Neyrand, 2000).

Estudos numa perspectiva histórica vêm mostrando que a educação infantil extra-familiar, além dos determinantes sócio-demográficos e econômicos, são dependentes da “*invenção da criança pequena*” enquanto uma faixa de idade suscetível de aprendizagens, sensível a uma educação em contextos coletivos fora da família (Luc, 1997).

Uma abordagem sociológica mostra que, no mundo ocidental, os usos sociais das instituições educativas para a primeira infância, o crescimento da frequência, são diferenciados segundo as classes e os segmentos sociais. Esclarece também que as políticas públicas concernentes produzem (e são também sustentadas por) interpretações sociológicas das necessidades e condições dos grupos sociais atingidos. Essas interpretações são diferenciadas se se aplicam às crianças dos países do Norte, desenvolvidos, ou se são do Sul, dos países sub-desenvolvidos. (cf Penn, 2005 e Rosemberg, 2005).

Uma dimensão cultural da educação infantil emerge de importantes trabalhos comparatistas, das múltiplas práticas de maternagem, desenvolvidos nos últimos 20 anos. Esta constatação é feita por Rayna e Brougère (1999) os quais consideram que a dimensão política da organização da educação infantil não é independente das culturas nacionais e de sua constituição histórica. Isto reenvia à questão do lugar da criança pequena na sociedade e na cultura.

Conclusões

A análise da legislação nos permitiu algumas conclusões sobre o lugar da educação da criança pequena no sistema educacional brasileiro:

A - A educação pública (fora da família) da criança é um campo em construção ao longo do século XX, ocupando sempre um lugar secundário em relação ao ensino primário ou fundamental. Neste processo são observadas as seguintes tendências e características:

- atenção exclusiva à pré-escola (jardins de infância) e às crianças de 4 a 6 anos. Uma não presença das crianças de 0 a 3 anos e da creche.
- objetivo de preparar a criança para a escola primária, visando o sucesso escolar. A história da progressiva responsabilização do Estado com a educação da criança pequena, evidenciada pelo exame da legislação, se ancora sobre as concepções sobre o papel das famílias, dos poderes públicos, da sociedade (primeiro as obras filantrópicas mais tarde a assistência comunitária), como também está referenciada nos saberes sobre a criança e a sua educação. As políticas de cuidado e educação da criança pequena relevam dessas concepções e saberes, que se enraízam nas culturas e modos de socialização de uma sociedade num dado momento. Neyrand (2000) mostrou também que o interesse pela educação da primeira infância tem relação com a intenção de uma socialização invisível, eficaz, motivada pelo ideal de uma

excelência escolar. Este ideal esteve sempre presente nos textos legais relativos à educação da criança de 4 a 6 anos.

Ficou visível a afirmação da especificidade de uma pedagogia da educação da primeira infância nos decretos regulamentando o ensino elementar dos anos 1920 a 1960. Nos primeiros decênios de existência das escolas infantis, a criança devia ser protegida das repetições inúteis, das rotinas escolares inflexíveis. Estimular as atividades espontâneas e livres das crianças, preparar a criança para receber com proveito a instrução primária, cultivando a linguagem e a expressão, favorecendo as lições objetivas e desenvolvendo as percepções sensoriais eram os objetivos das escolas infantis.

Nos anos 1960, o lugar emprestado à « preparação para a aprendizagem futura na escola primária » é aumentado, através das atividades físicas, mentais e sócio-emocionais. Outras finalidades são definidas permitindo a convivialidade, a formação de hábitos e atitudes para manter a saúde geral da criança e o desenvolvimento da expressão espontânea e criativa da criança.

Após 1988 a socialização torna-se uma finalidade maior da educação da criança pequena, ao lado da promoção de seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual;

- Em muitas situações constitui-se numa espécie de “quarto de despejo” dos problemas, excedências (de professores) e retenções (de alunos) no ensino primário, cumprindo uma função auxiliar no sistema de ensino;
- A presença persistente de pré-condições para a implantação das classes pré-escolares revela que a oferta é sempre realizada “sob reservas”. Assim, a educação da criança pequena é em geral realizada com o que “resta”, que pode ser concretizada se existem “espaços ociosos”, professores excedentes, listas de espera ou demanda comprovada;
- Nos anos 1990, ela se constitui como efeito de políticas educacionais definidas para outros níveis de ensino, isto sendo visível no processo de municipalização do ensino fundamental e na estrutura de financiamento da educação básica que privilegia o ensino fundamental;
- Pouca atenção é acordada à função de guarda, de cuidado (“care”);
- A persistente definição de critérios para as inscrições denota tanto uma demanda social, como a presença de interesses corporativos (configurando uma demanda corporativa);

- As competências federativas estão ausentes até o fim dos anos 1980, persistindo ainda indefinição de fontes de financiamento e não presença de intenções de compensar desigualdades sociais e regionais.

B – Apesar do lugar secundário da educação pré-escolar, ela mobiliza a atenção e ação de algumas autoridades educacionais e o seu desenvolvimento é observado nas estatísticas da educação. Esta persistência em existir pode ser explicada pela demanda. Demandas e interesses vindos do próprio sistema educativo, e também fora dele. Pode-se reter: o interesse das diretoras das escolas primárias; o interesse das professoras em relação ao sucesso de seus alunos do primário; a demanda das professoras enquanto mães; mudanças sócio-demográficas em relação à organização das famílias, do trabalho feminino e do lugar das crianças nas famílias.

C – Nós constatamos uma desvalorização do lugar da educação infantil nos sistemas de educação no Brasil. A desvalorização da educação infantil é fenômeno quase universal, resultando de sua relação com a esfera privada de produção da vida, negócio de mulheres, campo do gênero feminino, destinado a um público infantil dependente de cuidados, sem palavra. Trata-se de um sub-setor de políticas sociais que sofreu progressos cruciais em relação aos direitos, mas aonde predominam intensas ambigüidades, mascaradas por consensos aparentes. As recentes discussões e movimentações em torno da inserção das creches no FUNDEB (Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica) são reveladores das ambigüidades presentes na relação da educação da criança de 0 a 6 anos nos sistemas de ensino.

Referências bibliográficas

BASTOS, Maria Helena C. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 31-80

BRIAND, J.-P. ; CHAPOULIE, J.-M. **Les collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongé sous la Troisième République**. Paris: INRP/CNRS, 1992. p. 503

_____. L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble. **Revue Française de Sociologie**, v.34, n. 1, p. 3-42, 1993.

_____. L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État : le développement de la scolarisation sous la IIIe république. **Histoire de l'éducation**, n. 66, p. 15-46, mai. 1995.

BROUGÈRE, G. & RAYNA, S. (Éds). **Culture, enfance et éducation préscolaire**. Paris : UNESCO, 1999. 271 p.

COCHRAN, Moncrieff. Fitting early childcare services to societal needs and characteristics. In, YOUNG, Mary Eming (ed.). **Early child development**: investing in our children's future. Amsterdam: Elsevier Science B. V., 1997. p. 159-185.

DURAN, Patrice. Le savant et le politique : une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques. Paris, **L'Année Sociologique**, v. 40, p. 227-259, juin 1990.

FREITAS, Marcos C. de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III: Século XX. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005. p. 165-181.

KISHIMOTO, Tisuko. M. **A pré-escola em São Paulo: 1877 - 1940**. São Paulo: Loyola, 1986. 182 p.

KULHMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

LASCOUMES, Pierre. Normes juridiques et mise en oeuvre des politiques publiques. **L'Année Sociologique**, v. 40, p. 43-71, 1990.

LUC, Jean-Noel. **La petite enfance à l'école: XIX^e-XX^e siècles** (textes officiels présentés et annotés). Paris, Economica/INRP, 1982. 391 p.

_____. **L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle** : de la salle d'asile à l'école maternelle. Paris: Belin, 1997. 512 p.

NEYRAND, G. **L'enfant, la mère et la question du père**: un bilan critique sur l'évolution des savoirs sur la petite enfance. Paris: Presses Universitaires de France, 2000. 394 p.

PENN, Helen. **Unequal childhoods**: Young children's lives in poor countries. London/New York: Routledge, 2005. 219 p.

PLAISANCE, Eric. L'école maternelle em France: normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale. **Recherches et Prévisions**, n. 57/58, 1999.

RAYNA, Sylvie; DAJEZ, Frédéric (coord.). **Formation, petite enfance et partenariat**. Paris: L'Harmattan, 1997. 210 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Childhood and social inequality in Brazil. In: PENN, Helen. **Unequal childhoods**: Young children's lives in poor countries. London/New York: Routledge, 2005. p. 142-170/219 .

VIEIRA, Livia M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

_____. **Pratique philanthropique et crèches au Brésil dans les années 1980**. 1990. 110 p. Mémoire (Troisième cycle). Sciences de l'Education, Université René-Descartes, Paris V, Paris, 1990.

_____. **Education de la petite enfance dans la législation éducative brésilienne du XX^e siècle** : une approche historique de l'état du Minas Gerais (1908-2000). 2006. 436 p. Thèse de doctorat. Sciences de l'Education, Université René-Descartes, Paris V, Paris, 2006.

¹ Esta modalidade financiamento persiste nos nossos dias no âmbito do atual Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

² O que se chamava de creches tinha a ver com a justificativa: locais seguros para a mãe poder trabalhar sossegada; atendimento público ou comunitário para crianças de zero a seis anos, combinando sua permanência no estabelecimento em tempo parcial ou integral. Além disso, a bandeira de luta dos movimentos comunitários e feministas era por “Creches públicas”, “Creches nos locais de trabalho”. Creche também significou uma “vertente” de atendimento pré-escolar subsidiada pelas políticas da área de assistência social do governo, atendendo predominantemente crianças de quatro a seis anos. A localização (periferias dos grandes centros), o público atendido (crianças das classes populares) e o tempo de permanência da criança no estabelecimento (parcial ou integral) também definiam nomenclatura.

³ De acordo com Camargo et al. (1981, 2ª ed.), comunidade eclesial de base - CEB tem relação com as novas orientações da Igreja Católica após o fechamento político ocorrido com o Golpe Militar de 1964. Buscava-se fortalecer a vida comunitária nas paróquias dos bairros populares e “renovar as estruturas eclesiais por meio de novas formas de sociabilidade” nas metrópoles. Visava-se maior participação dos leigos na vida eclesial. As CEBs, que se reproduziram primeiro na cidade de São Paulo no final dos anos 1970, também presentes nas periferias das grandes cidades brasileiras, fazem parte da emergência dos novos movimentos sociais no período. Agregavam número de participantes nunca superior a 50 indivíduos, de ambos os sexos e de faixa etária diversificada, que se organizavam a partir de grupos de vizinhança.

⁴ Filantropia é aqui entendida como mobilização do trabalho das elites para os pobres.

⁵ Nós fazemos a hipótese de que essas classes surgem de forma “espontânea”, criando a necessidade de serem regulamentadas. Parecem responder seja ao interesse das diretoras de atender às demandas das famílias, o que fortalece o seu espaço político ou de quem a indicou (um deputado, um vereador, uma pessoa influente), pois pode também produzir bons resultados para a escola. Uma criança pré-escolarizada, torna-se freqüentemente um aluno bem sucedido, assim, a educação pré-escolar produz sucesso e favorece o trabalho da professora; seja a pressão dos pais ou das lutas da comunidade local.

⁶ O autor entende por «interesse protegido» o bem jurídico construído pela formalização em direito de valores e interesses sociais, materiais ou simbólicos, específicos ou gerais.