



EDUCAÇÃO INFANTIL: A INVERSÃO DA DICOTOMIA ENTRE O ENSINO PÚBLICO E O PRIVADO

Fernanda Maria Brandoli - UPF

Resumo: No presente trabalho considera-se o princípio da coexistência de escolas públicas e privadas, analisando-se, a partir de dados oficiais, que no município de Marau/RS não existem escolas privadas exclusivas de Educação Infantil, pois a rede pública, que conta atualmente com 12 instituições, consegue atender crianças das diferentes classes sociais, dos seis meses aos seis anos de idade. Nesse sentido, o poder público cumpre a sua função, e, como prescreve o artigo 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a competência de criar ou incorporar instituições de ensino para atender as demandas sociais por um ensino público, obrigatório e gratuito. O objetivo deste artigo é, portanto, demonstrar como se efetiva este atendimento em termos de estrutura física e recursos humanos, comprovando, através de dados oficiais, que o município de Marau pretende atender toda a demanda de creche e pré-escola no prazo de um ano.

Palavras-chave: Educação Infantil. Dicotomia. Público. Privado.

1 Introdução

O propósito deste artigo é o de explicitar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a história da Educação Infantil (EI) ao longo dos tempos, bem como demonstrar como no município de Marau a EI pública supera em sua quase totalidade a privada, pois, segundo dados do Censo Escolar 2011, as 12 escolas públicas atendem 1.651 alunos de zero aos seis anos de idade, enquanto as duas escolas privadas (de educação básica) atendem somente 117 alunos nessa faixa etária, ou seja, o município atende 52% da demanda de creche e 90% de pré-escola (INEP, 2011). Esta realidade está em conformidade com a meta número 1 do Plano Nacional de Educação que propõe: “Universalizar até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender 50% da população de até 03 anos” (ANPED, 2011, p.28).

Para tanto, será apresentado um breve histórico da EI, enfatizando-se a educação das crianças em diversos países considerados mais desenvolvidos que o Brasil em termos de educação; após, a educação infantil no Brasil, analisando-se, em especial, a legislação brasileira; na sequência, efetiva-se o entendimento da EI em creche e pré-escola no município de Marau e, por fim, será destacada a importância da implementação de um sistema nacional

de educação, o qual responderia melhor às necessidades sociais do país, superando as distâncias de qualidade entre o público e o privado em educação, lançando-se, ambos os setores, em projetos comuns, em que o papel do Estado seria, antes de tudo, eliminar barreiras e criar incentivos, e não suprimir direitos.

2 ASPECTOS GERAIS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Europa, a transição do feudalismo para o capitalismo e o enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma como a família cuidava e educava seus filhos.

Marx (1986), ao discutir a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas. A passagem seguinte evidencia a precariedade do trabalho e a necessidade de sucumbir aos ditames do capital: “[...] o capital achava nelas, as mulheres e moças despidas, muitas vezes em conjunto com homens, perfeitamente de acordo com seu código moral” (MARX, 1986, p. 451).

Percebe-se assim, que o nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das mães mercenárias que vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

Em virtude da crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de serviços de atendimento das crianças. Eram organizados por mulheres da comunidade que, na realidade, não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e de memorização de rezas (RIZZO, 2003). As atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais eram reforçadas nos trabalhos dessas voluntárias.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

A preocupação das famílias pobres era sobreviver, segundo essa autora, sendo assim, os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas.

As primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. Sua origem, na sociedade ocidental, de acordo com Didonet (2001), baseia-se no trinômio: mulher - trabalho - criança. As creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças.

Apesar de seu início estar mais voltado para as questões assistenciais e de custódia, Kuhlmann Júnior (2001) ressalta que essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação, visto se apresentarem como pedagógicas já em seu início. Exemplifica sua defesa com a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, na França em meados de 1769, para crianças de dois a seis anos de idade e a escola de Robert Owen, criada no ano de 1816 em New Lanark, na Escócia, também é um exemplo de que essas instituições foram pensadas na perspectiva pedagógica.

A sala de asilo francesa, desde os primeiros textos oficiais, foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças. “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 8).

A intenção dessas instituições era, primeiramente, retirar das ruas as crianças em situação de risco e dos perigos a que estavam expostas; em seguida, proporcionar-lhes o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes, segundo o autor citado. Do ponto de

vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 26).

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico. Essas diferenças exigem que seja analisada na sua especificidade, para que se possa compreender a trajetória desse nível de ensino no caso brasileiro e na relação que estabelece com o contexto universal.

3 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BRASIL

No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Um elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas

tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37).

Numa sociedade patriarcal, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. De maneira que foi com essa preocupação, ou com esse “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos, onde se colocavam os bebês abandonados . Por mais de um século a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (MARCÍLIO, 1997).

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas

isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas.

Em 1875 surge o primeiro jardim de infância particular no Brasil, fundado por Menezes Vieira no Rio de Janeiro, apesar de sua escola atender a alta aristocracia da época, Menezes defendia que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras libertas pelo ventre livre e às com pouca condição econômica. Por volta de 1882, Rui Barbosa fala que os jardins de infância deveriam desenvolver de forma harmônica a criança. Mas, mesmo com todo esse discurso é só no período republicano que encontramos registros de creches públicas no Brasil. O primeiro Jardim de Infância público é datado de 1896 na cidade de São Paulo e em 1899 é fundado o IPAI-RJ (Instituto de proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro), que mais tarde abriria filial por todo o território nacional e é neste mesmo ano que se inaugura uma creche vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no RJ.

Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições europeias.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 88).

Nesse período foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que tinha como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês. Foi considerada umas das entidades mais importantes, mormente por ter expandido seus serviços por todo o território brasileiro. Outra instituição importante criada nesse ano foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, este precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as

instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Ao longo das décadas, as poucas conquistas não se fizeram sem conflitos. Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória.

Kramer (1995, p. 24), ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, já que o mesmo reconhece esse período da vida da

criança de maneira padronizada e homogênea. A ideia é a de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”. Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (KRAMER, 1995, p. 30).

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995). Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

3.1 A EI na perspectiva da legislação brasileira

A legislação construída no campo da EI iniciou com a Constituição Federal (CF), passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e desembocando na LDB. A partir desses textos, foram elaborados pareceres, emendas constitucionais, decretos e resoluções que

orientaram a política educacional para a criança. Sendo assim, as primeiras tentativas de organização de creche, surgiram com caráter assistencialista, com intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa. Até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta deste nível. Com a CF de 1988 foi possível a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo, garantindo o direito da criança e sob a responsabilidade da Educação e não mais da Assistência Social. O princípio então passou a não ser mais o de apenas cuidar, mas também desenvolver um trabalho educacional. A Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia desses direitos e define de forma clara a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, sendo como educação não obrigatória e compartilhada com a família (art. 280, inciso IV).

Outro fator importante no que tange a legislação foi a aprovação do ECA, Lei nº 8.069/90, a qual garante às crianças a inserção no mundo dos direitos humanos. Nos anos seguintes à aprovação do ECA, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos, intitulados Política Nacional de Educação Infantil, promovendo com isso a melhoria desse nível de ensino. A LDB, de 1996, também contribuiu ao colocar, em seu artigo 29, a EI como

a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos e social, complementando a ação da família e da comunidade.

[...]

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 1996, s/p).

Nesse sentido a EI tem uma função pedagógica, tomando a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os ampliando através de atividades que tenham significado concreto para a vida das crianças e, simultaneamente que assegurem a aquisição de novos conhecimentos. Dois anos após a LDB foi publicado, em 1998, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998a) que serviu como guia de reflexão de cunho educacional. Ainda no ano de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que auxiliou no encaminhamento da busca de qualidade nesta etapa da Educação Básica. A Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de

Educação - tratou da ampliação da oferta de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade.

Dessa forma, constatou-se que, nas últimas décadas, a EI, ao ser considerada um direito das crianças e um dever do Estado, e inserida como a primeira etapa da Educação Básica, passou a assumir, institucionalmente, um campo importante para alicerçar o desenvolvimento integral da criança, atendendo às carências e as exigências da faixa etária dos zero aos seis anos, pois o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p.23), deixa claro que a instituição de EI deve tornar acessível a todas as crianças que frequentam, indiscriminadamente, elementos de cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social.

4 A EFETIVAÇÃO DO ATENDIMENTO DA DEMANDA DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MARAU

Como fora explicitado anteriormente, com a LDB a EI conquistou um novo espaço social, que rompe não só com a visão assistencialista das creches, mas também com a noção de pré-escola, tendo em vista a perspectiva de educação antecipatória da escolaridade fundamental. No município de Marau/RS, situado no Planalto Médio, na Região da Produção, com população de 36.364 habitantes (conforme senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2011), esta realidade não é diferente, pois inicialmente as creches estavam vinculadas à Secretaria de Assistência Social, somente depois passou o vínculo para a Secretaria de Educação, que no ano de 1986, pelo Decreto nº 661, de 02/07/1986, criou a primeira escola municipal de EI - Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Elvira¹.

Há ainda a Escola Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança inaugurada no segundo semestre de 2011 e outra, a Escola Municipal de Educação Infantil Paraíso Infantil que através do Programa Pró-Infância do governo federal, está sendo projetada para entrar em

¹ Por meio de decretos diversos seguiram-se as demais criações, tais como: Escola Municipal de Educação Infantil Tio Luiz, Decreto nº 1.632 de 11/09/1995; Escola Municipal de Educação Infantil Sementinha, Decreto nº 1.763 de 13/09/1996; Escola Municipal de Educação Infantil Pingo de Gente, Decreto nº 1.782 de 02/12/1996; Escola Municipal de Educação Infantil Favo de Mel, Decreto nº 1.787 de 06/12/1996; Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho do Coração, Decreto nº 2.862 de 04/03/2002; Escola Municipal de Educação Infantil Mágico de Oz, Decreto nº 2.863 de 04/03/2002; Escola Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato, Decreto nº 3.248 de 21/10/2003; Escola Municipal de Educação Infantil Toca do Coelhoinho, Decreto nº 4.521 de 04/09/2008; Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz Decreto nº 4.575 de 20/04/2009 e Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Aprendiz (MARAU, 2011).

funcionamento em 2012, com isso, pretende-se atender a toda a demanda de crianças zero a seis anos de idade. Tem-se, assim, de acordo com os dados coletados na Secretaria de Educação do Município um total de 12 escolas de EI, atendendo, atualmente, 1.651 alunos na faixa dos zero aos seis anos, divididos em turmas conforme a faixa etária: Berçário I (seis meses a um ano); Berçário II (um a dois anos); Maternal (dois a três anos); Jardim I (três a quatro anos); Jardim II (quatro a cinco anos) e Pré (cinco a seis anos), sendo que as crianças que completam seis anos até o dia 31 de março de cada ano passam a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental, que já está adequado aos nove anos, conforme a legislação (MARAU, 2011).

Dessa forma, constatou-se que, nas últimas décadas, a EI, ao ser considerada um direito das crianças e um dever do Estado, e inserida como a primeira etapa da Educação Básica, passou a assumir, institucionalmente, um campo importante para alicerçar o desenvolvimento integral da criança, atendendo às carências e as necessidades na área da educação infantil. É fato notório que o município encontra-se em fase desenvolvimento econômico, social e populacional, com várias indústrias instaladas e um comércio pujante, o que aumenta diariamente a necessidade de vagas nas escolas municipais de EI para que as mães possam trabalhar e colaborar com o sustento da família.

Nesta perspectiva Marau tem como objetivo proporcionar uma educação de qualidade e de forma gratuita a todas as crianças, promovendo o bem estar, o desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral, social e psicológico, sendo que a interação social das crianças torna-se indispensável no espaço escolar, onde se constitui o desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce e, tendo em vista o cuidar e o educar como aspectos fundamentais no processo educativo. Segundo dados do Tribunal de Contas do Estado (TCE, 2010), em 2010, o município possuía 287 crianças na faixa etária dos zero aos três anos fora da escola, sendo que as crianças de quatro a seis anos eram 100% atendidas pelas 11 Escolas de Educação Infantil (EMEIs), distribuídas em alguns bairros da cidade, e pelas duas escolas particulares.

Mediante os aspectos acima mencionados, salienta-se a necessidade do município de estar sempre ampliando e construindo novas escolas de EI para, até o final de 2012, conseguir atender toda a demanda de creche e pré-escola, ou seja, todas as crianças de zero a seis anos que estão nas listas de espera das escolas de EI (demanda atual) e as demandas que venham a surgir por força do desenvolvimento do município e/ou desenvolvimento populacional.

Ressalta-se que o município de Marau é referência na região em qualidade, estrutura e organização na oferta e atendimento de EI, pois é fornecido, por essas instituições de ensino,

alimentação escolar de qualidade, infraestrutura física, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e recursos humanos, atendendo os alunos semanalmente de segunda a sexta-feira das 7h às 18h em período integral e em turnos parciais conforme a necessidade de cada família que, em sua maioria, trabalha nas indústrias do município.

As escolas municipais de EI estão organizadas em sua infraestrutura física e pedagógica conforme indicações e exigências legais vigentes em consonância com os Parâmetros Básicos Para Instituições de Educação Infantil, sendo que estas foram projetadas seguindo um mesmo padrão, adequadas a cada faixa etária e atendem às necessidades básicas das crianças. Algumas possuem instalações novas e outras seus prédios foram reformados. Do ano de 2009 a 2012, serão construídas duas novas escolas e mais 25 salas de aula, com a finalidade de ampliar os espaços e gerar benefícios a muitas crianças.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Marau, fazendo um levantamento comparativo em relação ao número de crianças atendidas entre a faixa etária de zero aos seis anos, tem-se que em 2004 foram matriculadas cerca de 950 crianças nas EMEIs; já em 2011, são 1.651 crianças matriculadas. Percebe-se, portanto, um aumento de 74% nesse período.

Em relação aos recursos humanos, as 12 escolas de EI contam com 24 profissionais que atuam nas equipes diretivas, responsáveis pelo trabalho administrativo e pedagógico das escolas; 92 professores titulares de turma, com Ensino Superior na área da Educação; 108 atendentes de creche que atendem as crianças de zero a três anos, sob a responsabilidade e acompanhamento dos professores titulares; 34 estagiárias, estudantes dos cursos de Magistério e Ensino Superior na área da educação, que auxiliam no atendimento das crianças e nas atividades pedagógicas e recreativas e, em alguns casos, como monitoras (alunos com deficiência); 58 serventes de escola, que cuidam da alimentação e limpeza das instituições.

Já as duas escolas particulares existentes no referido município são ligadas a ordens religiosas e atendem 117 alunos, sendo que elas não são exclusivas de Educação Infantil, pois trabalham com a Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Apenas uma delas atende as crianças de zero a três anos e possui apenas 20 alunos matriculados nesta faixa etária e mais 46 de pré-escola. A outra possui apenas pré-escola, com 51 alunos.

Como se pode perceber, hoje, a EI avança com novos olhares e com grandes conquistas quanto à sua finalidade, passa-se do aspecto assistencial para o educacional. Sendo assim, as escolas de EI atendem as crianças entrelaçando o cuidar e o educar, onde os espaços das referidas instituições deixam de ser uma substituição da família para serem entendidos

como um lugar onde a família passa a se integrar e, a criança passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprovou-se em números, que apesar da história da EI no Brasil mostrar que ela surgiu com caráter assistencialista e laicato, o município de Marau inverteu a dicotomia entre ensino público e privado, pois as escolas municipais de EI atendem a maior parte da demanda da população de creche e pré-escola do município (de todas as classes sociais). Através desta realidade, pode-se concluir que o embasamento legal, especificidade, princípios e diretrizes da EI, confirmaram que mudanças de inegável importância têm permeado e determinado novas formas de trabalho junto às crianças de zero a seis anos de idade. Porém, ainda são desafios em processo de superação, principalmente quando há a constatação de que, apesar da EI ser um direito de cidadania das crianças, algumas delas continua sem acesso à mesma, pois atualmente (dezembro de 2011) nas EMEIs de Marau, existem 29 alunos na lista de espera para frequentar a pré-escola (quatro a seis anos) e 320 alunos inscritos para frequentar a creche (zero a três anos).

Essa situação merece especial atenção quando o foco se dirige para a falta de vagas em creche e, superar essa situação e instaurar uma atuação efetivamente educativa foi e tem sido o principal desafio dessas instituições, que passaram a integrar a rede regular de ensino. Sendo a educação um direito de todos, portanto, um bem comum, que abrange os processos formativos desenvolvidos em diferentes ambientes sociais, a começar pela vida familiar, passando pela convivência humana, pelo mundo do trabalho, pelas escolas, pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e chegando às manifestações culturais, não deveria existir, a rigor, uma contradição entre a busca de uma escola pública de boa ou alta qualidade e o incentivo à expansão da escola privada para obter-se tal situação.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Documento por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de estado**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, 2001. p.11-28.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educacenso**, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

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

MARAU. Secretaria Municipal de Educação. **Dados Educação Infantil**. 2011.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In:_____. **O capital**. v.1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. p. 423-550.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

TCE. Tribunal de Contas do Estado. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2010.