

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: DESAFIOS E DISPUTAS

Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho¹

Resumo

Este artigo tematiza a educação infantil no contexto da educação escolar brasileira, enfatizando as disputas e os desafios apresentados, em particular, na Amazônia. É nosso objetivo evidenciar o direito à Educação para todas as crianças da região Norte brasileira. A temática proposta focaliza o ordenamento jurídico instituído para este nível da educação no período pós-Constituição de 1988, suas legislações complementares e, igualmente, como estas se apresentam nos referidos documentos oficiais. Ressaltamos, no seio de nossa reflexão, as tensões e disputas envolvidas no concernente às concepções de criança e de educação infantil, ao currículo e à formação de professores na Amazônia brasileira. Defendemos a consolidação da educação infantil enquanto política pública, de caráter universal, por ser direito das crianças do campo e das cidades. Nesse sentido, a educação infantil constitui um bem público, devendo ser ministrada em espaços públicos – denominados creches e pré-escolas – espaços esses especialmente construídos para as crianças de zero a cinco anos, haja vista estas serem sujeitos de direitos, capazes, portanto, de estabelecer interações múltiplas, as quais devemos, por princípio, deixar de silenciar considerando o que têm a nos dizer.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Política Pública. Amazônia.

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Campinas/SP. Professora Associada III. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (IPÊ/ICED) e Diretora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará Representante da UFPA no Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA). Membro do Grupo Gestor do FEIPA. Membro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Membro do Conselho do Movimento República de Emaús. E-mail: anatan@hotmai.com

Resumen

En este artículo se tematiza la educación infantil en el contexto de la educación escolar en Brasil, con énfasis en los conflictos y desafíos que presenta, especialmente en la Amazonia. Nuestro objetivo es poner de relieve el derecho a la educación para todos los niños del norte de Brasil. El tema propuesto se centra en el ordenamiento jurídico establecido para este nivel de educación en el puesto de la Constitución de 1988, su legislación complementaria, y también la forma en que se presentan en estos documentos oficiales. Se destacan, desde el interior de nuestra reflexión, las tensiones involucradas en las controversias relativas a las concepciones de los niños y de la educación infantil, del currículo y de la formación del profesorado en la Amazonia brasileña. Apoyamos la consolidación de la educación infantil como una política pública de carácter universal, siendo este un derecho de los niños del campo y de las ciudades. En este sentido, la educación preescolar es un bien público y se les debe enseñar en los espacios públicos – llamados guarderías y escuelas infantiles – los espacios especialmente construidos para niños de 0 a 5 años, teniendo en cuenta qué estés son sujetos de derechos y por lo tanto pueden establecer múltiples interacciones, lo que debería, en principio, no silenciarlas y tener en cuenta lo que tienen a nos decir.

Palabras clave: Educación Infantil. Infancia. Políticas Públicas. Amazonia.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, após sinuoso percurso na educação brasileira, muito recentemente adquiriu *status* de política pública e identidade própria em nível de legislação, sendo institucionalizada com regulamentações, submetidas, portanto, a credenciamento, reconhecimento e supervisão, com pré-requisitos estabelecidos oficialmente para: construção, equipamentos, organização do espaço e orientações curriculares definidos pelos órgãos educacionais e com exigência de formação mínima para o exercício do magistério em creches e pré-escolas. Tais mudanças fazem com que a educação infantil experimente intenso processo de revisão no interior do qual se encontram subsumidas disputas de concepções acerca da educação de crianças pequenas em espaços coletivos e das práticas pedagógicas agora fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, possibilitando, assim, a criança viver intensamente a sua infância,

conforme preconizado pelas “diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil”.

Objetivamos informar de que modo a conquista da educação infantil, por parte da sociedade brasileira, com ampla participação dos movimentos sociais (movimentos comunitários, movimentos de redemocratização do país, dos profissionais da educação, movimentos de mulheres, com destaque para as feministas que lutaram para que seus filhos e filhas tivessem o direito a uma vaga nas unidades de educação infantil) está em disputa e quais os desafios que estão colocados para esta modalidade da educação na Amazônia.

Apropriar-se dessa discussão e conhecer os diferentes cenários que se apresentam para as crianças pequenas é fundamental para aprofundarmos o debate, traduzindo em ações concretas pautadas pela contribuição quanto à formulação e efetivação de políticas públicas que garantam a qualidade da educação oferecida, o acesso e a permanência das crianças em uma unidade de educação infantil, seja em creche ou pré-escola para as crianças amazônidas, podendo estas ser quilombolas, indígenas, caboclas, ribeirinhas, moradoras do campo, das florestas, do centro urbano, da periferia ou habitantes do meio rural, quer este seja na várzea ou em terra firme. Este artigo aborda, pois, nossa concepção sobre a contextualização da educação infantil na Educação Brasileira e, particularmente, na Amazônia, bem como sobre a situação da educação infantil nesta região, seus desafios e disputas para a sociedade e para o poder público.

MARCO TEÓRICO

Para a análise do tema aqui proposto é fundamental compreendermos a categoria Estado, em sua acepção contemporânea, tal como proposta por Mészáros, filósofo húngaro que figura entre os mais importantes intelectuais marxistas da atualidade. Para o autor, segundo Antunes (2011), o Estado é uma estrutura política de mando do capital, definição que encontra suas raízes na perspectiva marxiana, consignada por Marx e Engels, em O manifesto do Partido Comunista: “(...) O poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê (*Ausschuss*) para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1996, p. 68).

Na mesma perspectiva ainda, muito embora relacionando tal concepção de Estado à educação, afirma Mészáros (PERSPECTIVA, 2009), que a tendência primária da sociedade brasileira globalizada, a produção, afirmação e o acesso ao conhecimento são orientados por interesses político-econômicos profundamente arraigados, não apenas como mediação para a produção e di-

fusão de um conhecimento adequado à acumulação do capital mas como regra que desconhece suas consequências negativas para o desenvolvimento humano e cultural.

(...) Como sabemos, nessa questão até mesmo a exaustão dos recursos obviamente finitos de nosso planeta pode ser (e continua a ser) desconsiderada de forma irresponsável pela produção orientada ao lucro e à manipulação do conhecimento predominante, incluindo as implicações mais perigosas das práticas produtivas atuais, mesmo para a destruição da natureza: o substrato vital da própria existência humana (MÉSZÁROS, 2009, p. 534).

Mészáros (2009) afirma, ainda em relação aos impactos causados pelo homem sobre a natureza, por ele modificada para sua sobrevivência – modificada, porém, segundo a lógica da barbárie – que nem mesmo as recomendações dos protocolos de Kyoto² são levadas em consideração, em que pese serem recomendações das quais poderiam advir melhorias, ainda que precárias, ante a imensidão dos problemas enfrentados. Colocadas de lado em nome de uma alternativa alegada como sendo “científica” pelo poder econômico hegemônico e, de longe, aquele que mais desperdiça, os EUA.

(...) os interesses sociais dominantes em nossa sociedade, que impõem a necessidade de perpetuar a ordem reprodutiva do capital, tendem a conter, e mesmo a anular, a potencialidade do desenvolvimento humano dos indivíduos. Pois o imperativo estruturalmente imposto da expansão do capital lucrativo – sem a qual a ordem produtiva não consegue sobreviver – deve prevalecer sobre tudo. Mesmo que isso signifique tentar subordinar todas as aspirações humanas àquele imperativo. E isso é feito com todos os meios que a ordem dominante tem à disposição, desde os limites econômicos até a manipulação ideológica e cultural, completamente em sintonia com a realidade alienante da ordem econômica e social estabelecida (MÉSZÁROS, 2009, p. 533).

O Estado brasileiro não foge a essas considerações, estando, portanto, a serviço da classe social que detém o poder político-econômico. Assim, as demandas sociais – em particular, aquelas referentes à Educação –, oriundas das camadas subalternas da população só são consideradas ou em conformidade com a força política da mobilização social, ou com a pressão das exigências dos organismos multilaterais a qual o Brasil encontra-se submetido tal como se

2 O *Protocolo de Kyoto* foi assinado no Japão, em 1997, como um novo componente da Convenção Marco sobre Mudança Climática na ECO-92. O referido Protocolo contém, pela primeira vez, “[...] um acordo vinculante que compromete os países do Norte a reduzir suas emissões de gases estufa, em 2000, nos níveis de 1990” (GREENPEACE, 2011).

revivêssemos uma segunda colonização, esta agora em tempos da globalização da economia internacional. Entendem-se, assim, as muitas conquistas e avanços efetivados particularmente em relação à educação no Brasil e, de modo singular, na Amazônia.

Partimos aqui da concepção de que a educação é uma política pública de Estado, de caráter universal, de corte social e de responsabilidade do poder público, nas três esferas administrativas: União, Estados e Municípios. Essa perspectiva teórica evidentemente se contrapõe à realidade, ratificando o conceito de Estado anteriormente exposto, isto é, a de que o Estado serve aos interesses da classe dominante, fazendo com que o mesmo aparente ter como finalidade a garantia do bem comum, em outras palavras ainda, fazendo crer que os interesses por ele defendidos são os interesses de todos.

A AMAZÔNIA BRASILEIRA

A Amazônia brasileira é integrada pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, apresentando-se como uma realidade multifacetada, com diferentes paisagens naturais. Há a floresta das várzeas da terra firme, campos naturais, cerrados e savanas. A região abriga enorme diversidade de espécies animais e vegetais, uma quantidade infinita de insetos, aves, animais e peixes. Completam e dão sentido a esse cenário diferente, povos com a sua identidade cultural bastante diversificada, com diferentes identidades culturais, integradas por rituais, mitos, símbolos, valores etc. Esta enorme biodiversidade encontra-se, entretanto, ameaçada, não raras vezes exatamente pelos que deveriam preservá-la. É bem verdade que essa grande devastação cujos efeitos já se fazem sentir é fruto de uma política pensada alhures com pouca ou nenhuma interferência dos amazônidas, política essa implantada a partir dos governos militares que consiste em dar primazia ao mercado e não à vida, pouco considerando o meio ambiente e garantindo incentivos para os grandes projetos³ de grupos nacionais e internacionais os quais aqui se instalam desconsiderando a população nativa: pequenos proprietários e ribeirinhos com seu *modus vivendi* e o seu, em geral, harmonioso relacionamento com a floresta.

3 Hidrelétrica de Tucuruí, a Transamazônica, Cuiabá-Santarém, Porto Velho – Rio Branco – Peru, a Perimetral Norte, o complexo minero-metalúrgico de Carajás, o Projeto Albras-Alunorte, Mineração Rio do Norte etc.

Tarefa fundamental para os que habitam na Amazônia, no Brasil e no mundo é conter as perdas da sociodiversidade e cuidar para que esta rica diversidade biossocial sobreviva. Cuidar da Amazônia significa conhecer as populações que aqui habitam, não para colonizá-las, mas, minimamente, para cumprir o determinado na Constituição Brasileira de 1988, ou seja, assegurar seus modos próprios de vida e aprendizagem, inclusive a utilização de suas línguas maternas. Estudar a Amazônia, sua gente, seus valores, seus costumes, apropriar-se desse conhecimento e utilizá-lo a serviço da humanidade, sem desperdiçá-lo: eis a responsabilidade social de todos e todas.

A Amazônia precisa entrar definitivamente no currículo da educação escolar, iniciando pela educação infantil e acompanhar todos os níveis e modalidades de ensino ao longo do percurso acadêmico, integrando os programas de formação continuada dos professores. Esse é um conteúdo indispensável para o bem do planeta e do Brasil, para o bem da Amazônia. De modo especial, os currículos da educação infantil devem estar ‘encharcados’ pela cultura amazônica e pela preservação do meio ambiente, no sentido de contribuir para a constituição do sujeito que aqui vive, para pensar e viver de forma harmoniosa com a natureza, utilizando-a, porém cuidando e preservando-a. Também em uma perspectiva humanista-cristã, afirma Leonardo Boff (2011):

(...) Mais da metade da humanidade vive fora dos sistemas organizados da sociedade, na fome, na miséria, na pobreza. O sistema do capital, o mercado competitivo, o acúmulo ilimitado à custa da degradação da natureza provocam massas de destituídos e de despossuídos. Estamos destruindo a base físico-química que sustenta a vida. Estamos agredindo o planeta. Diria que a humanidade se uniu para fazer guerra contra a mãe Terra: atacá-la no solo, no ar, nas águas, na floresta. Só que nessa guerra não temos chance alguma de ganhar, porque a Terra não precisa de nós para viver, mas nós precisamos dela. Esta é a injustiça ecológica. A outra questão é de injustiça social: não temos sentido de equidade. Não distribuímos os bens da natureza para que todos possam participar e garantir a reprodução de suas vidas. É uma humanidade sofredora (...).

Pode-se, pois, afirmar que a construção dessa relação respeitosa com todos os elementos da natureza – aqui incluídos os seres vivos e os inanimados – e, de modo especial, a proteção da vida devem integrar os currículos desde a mais tenra idade.

A educação infantil deverá respeitar as especificidades das crianças amazônicas para que realmente estas possam estar em ambientes de aprendizagem desafiantes, acolhedores, familiares, sentindo-se incluídas, pertencendo a este espaço por que se respeitam suas diferentes linguagens e brincadeiras.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO

A Constituição Federal de 1988 traz significativas mudanças para a infância brasileira, regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelas Constituições Estaduais; pelas Leis Orgânicas dos Municípios; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; pela Lei Orgânica da Assistência Social; pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; pelos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil; pela Emenda Constitucional 53/06 que cria o Fundeb⁴; pela Emenda Constitucional 59/2009 (que torna obrigatória a educação dos quatro aos 17 anos), pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e pelo Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

No conjunto desse novo ordenamento legal, a educação infantil passa a constituir-se como direito social da criança brasileira e dos trabalhadores/as urbanos e rurais. Na condição de direito, é devida a todos e a todas. Uma política pública de caráter universal não se destina, portanto, apenas à “infância desvalida” ou a criança em “estado de vulnerabilidade”. Nessa condição, a Educação Infantil torna-se um bem público, direito de todas as crianças, independente da classe social, gênero, etnia, raça ou territorialidade e dever do Estado, tal como afirma a Constituição Federal, em seu Artigo 7º, inciso XXV: “(...) assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2011a). Esse artigo é complementado pelo Artigo 208, inciso IV, em que se evidencia a responsabilidade do Estado estabelecendo que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “(...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 2011b). Cabe, ainda, destacar, na legislação constitucional, o Artigo 227, que, mais uma vez, reforça o papel do Estado no concernente à Educação, neste caso, àquela destinada às crianças e adolescentes.

(...) É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão⁵ (BRASIL, 2011c).

- 4 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério.
- 5 Importa ressaltar, como afirma o deputado Miki Breier (PSB), que “esse artigo teve o peso de um milhão e meio de assinaturas, a partir da emenda popular denominada ‘Criança, prioridade nacional’, liderada pelo Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e Pastoral

Estando, portanto, em vigor a lei, é dever de todos efetivá-la. E, na medida em que houver o controle social, coloca-se a possibilidade de ganhar a disputa real.

Conforme o exposto, hoje, no Brasil, a educação escolar começa ao zero ano de idade, sendo a educação infantil, a primeira etapa da educação básica. Relativamente à faixa etária abrangida pela educação infantil, destaca-se que, em fevereiro de 2006, é sancionada a Lei n. 11.274⁶ que regulamentou o ensino fundamental de nove anos⁷. Em função da referida lei, seu artigo 2º explicita:

(...) A organização do ensino fundamental de 9 (nove) anos e da educação infantil adotará a seguinte nomenclatura: etapa de ensino – educação infantil-creche: faixa etária – até 3 anos de idade – pré-escola: faixa etária – 4 e 5 anos de idade. Etapa de ensino – ensino fundamental de nove anos: até 14 anos de idade. Anos iniciais – faixa etária: de 6 a 10 anos de idade – duração 5 anos. Anos finais – faixa etária: de 11 a 14 anos de idade – duração 4 anos (BRASIL ESCOLA, 2011).

Destaca-se que até 2016, pela Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009), todas as crianças a partir de quatro anos de idade devem estar obrigatoriamente matriculadas em uma unidade de educação infantil que ofereça educação pré-escolar. A figura 1 (Anexo) evidencia, no contexto da educação escolar brasileira, a localização da educação infantil. Assim situada, esta tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assim se pronuncia no concernente à educação infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

do Menor, que mobilizou a sociedade brasileira de Norte a Sul, e que não deixou sombra de dúvida quanto ao anseio da população por mudanças e pela remoção daquilo que se tornou comum denominar entulho autoritário – que nessa área se identificava com o Código de Menores”. Grande Expediente Especial – 18 anos do ECA. Disponível em <http://jij.tj.rs.gov.br/jij_site/docs/DOCTRINA/GRANDE+EXPEDIENTE+ECA+REV+.HTM>. Acesso em: 15 set. 2011.

6 A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

7 As legislações pertinentes ao tema são: Lei n. 11274/2006, PL 144/2005, Lei 11.114/2005, Parecer CNE/CEB n. 6/2005, Resolução CNE/CEB n. 3/2005, Parecer CNE/CEB n. 18/2005. O Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, através da Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005, define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches ou entidades equivalentes, para as crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento (BRASIL, 2010a).

Os artigos da LDB enunciam as instituições próprias para o desenvolvimento das atividades em educação infantil, ou seja, creches e pré-escolas; destacam a faixa etária (para matrícula) de até três anos para creches e de quatro a cinco para a pré-escola, pronunciando-se, por fim, sobre a avaliação, informando que esta não tem o caráter nem de promoção e muito menos de reprovação, devendo apenas registrar o desenvolvimento da criança. Não pode ser exigido de uma criança, portanto, saber ler ou escrever, para o ingresso no ensino fundamental, ou até mesmo que tenha frequentado uma instituição de educação infantil, pois a única condição exigida pela Constituição Brasileira para o ingresso no ensino fundamental é a de ter completado os seis anos de idade.

Outros direitos que possuem regulamentações específicas referem-se à construção, equipamento, credenciamento, currículo, avaliação e ao exercício do magistério. Algumas publicações orientam toda a educação infantil brasileira, quer esta seja ministrada em instituição pública ou privada, destacando que, nesta última categoria, incluem-se as escolas privadas confessionais, filantrópicas e comunitárias, quer estejam localizadas no campo ou na cidade. Definem-se também os critérios de qualidade que deverão orientar sua concepção, edificações, seus equipamentos, bem como a organização do espaço. Entre estes documentos seis deles merecem destaque.

1. *Crerios para um atendimento em creches que respeitam os direitos fundamentais das crianças*. Esta publicação, de fundamental importância, data de 1994, tendo sido reeditada em 1999, e constitui um referencial para todo Brasil. O documento focaliza os principais direitos das crianças, relacionando conteúdo e imagens, além de ter sido editado sob a forma de texto e na época de vídeo cassete, permanecendo atuais.

2. *Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil*. Documento em dois volumes constituído por artigos e orientações sobre os requisitos básicos para o credenciamento de unidades de educação infantil, que posteriormente foi substituído pelos *parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. É uma publicação em dois volumes datada de 2006 que vem ao encontro de estudos que estão sendo desenvolvidos por pesquisadores e em discussão com a rede de ensino sobre quais devem ser os

indicadores de qualidade a serem considerados em unidades de educação infantil que promovam o acolhimento, o respeito e pratiquem a democracia no seu interior e possam atender à enorme diversidade de crianças e infâncias existentes no território brasileiro.

3. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.* Constitui-se numa publicação em dois volumes, datada de 2006, fruto de intensas discussões e que aponta como se podem construir estruturas educacionais para os pequenos e pequenininhos que garantam a qualidade dos ambientes das instituições de educação infantil, representados estes por conforto, higiene, possibilidade de interações, desafios, aprendizagem e brincadeiras.

4. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.* É um documento reeditado em 2006, a partir de uma publicação também de 1994 que tem por finalidade definir para a sociedade brasileira qual é a política que está sendo praticada pelo Estado brasileiro para a educação das crianças de zero a cinco anos.

5. *Orientações sobre convênios entre as secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas e sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil,* publicado em 2009, estabelece as bases para firmar convênios com entidades que respeitem a criança e dão a ela o direito de viver a sua infância.

6. *Indicadores de qualidade da educação infantil.* Ainda no âmbito das publicações este documento de 2009 pautava a autoavaliação das unidades de educação infantil que deverá ser feita de forma coletiva, participativa, envolvendo os diferentes segmentos dessa comunidade escolar. Se a unidade de educação infantil utilizar esse instrumento de avaliação terá um diagnóstico das reais condições da unidade, possibilitando ao poder público formular políticas para a superação das dificuldades encontradas bem como potencializar as práticas de qualidade já consolidadas.

Estes documentos – disponibilizados no site do Ministério da Educação – foram escritos por especialistas da área, por meio da escuta da comunidade científica, bem como de professores e militantes da área de educação infantil.

Relativamente, ainda, aos documentos orientadores da educação brasileira registra-se a Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Estas possuem caráter mandatório, evidenciando o estabelecido, em nível nacional, como normas a serem observadas pelas entidades públicas e privadas

que oferecem educação em creches e pré-escolas para as crianças brasileiras. Conforme tal resolução, a educação infantil é uma política pública, que implica exigências de qualificação para o exercício do magistério. Para ser professor/a de crianças que frequentam a creche ou a pré-escola admite-se o nível médio modalidade normal, porém, o horizonte de formação é a licenciatura de graduação plena em cursos em Pedagogia. Assim dispõe a lei de diretrizes e bases da educação nacional (Art. 62):

(...) A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2010a).

A oferta de vagas para a educação infantil (creches e pré-escolas) é, prioritariamente, de competência dos municípios, o que não exime nem o Estado e nem a União de, concorrentemente, ofertarem programas para este nível de educação, na medida em que o artigo 30 (inciso VI) da Constituição brasileira é claro ao dispor, de acordo com a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que é da competência dos municípios manterem “(...) com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 2011a).

A educação infantil, instituição intencionalmente educativa, complementa a ação da família e da comunidade, fundamentando suas atividades em um projeto político-pedagógico que privilegie uma concepção de criança como cidadã, sujeito de direitos, competente, produtora de cultura que atravessa uma fase peculiar de desenvolvimento e que tem no educar e cuidar duas funções indissociáveis.

Sendo – conforme já sublinhado – uma política pública, de caráter universal, possui recursos específicos fixados em lei para o seu financiamento com destaque para o salário-educação que se estende a toda educação básica, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que inclui creche e pré-escola. O Fundeb caracteriza-se por ser um fundo contábil que se materializa em cada Estado da federação, sendo, portanto, 27 fundos com a vigência de 14 anos e abrangendo toda a educação básica. O Fundeb corresponde a 20% de determinados recursos, dos quais 60%, no mínimo, destinam-se à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na Educação Básica e 40% à manutenção e desenvolvimento de ensino.

A educação infantil é, portanto, uma política de ação integrada, com uma clara concepção de criança que, como todo ser humano, também é um ser histórico, vivendo em uma determinada época, pertence a uma família inserida em numa determinada sociedade, com uma diversidade sociocultural, com o direito de ser cuidada e educada em instituições públicas, nas quais possa se relacionar com outras crianças e adultos que não sejam apenas os de sua família.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, vem ganhando espaço, *status* e visibilidade, principalmente, após a Constituição de 1988. Está inserida na legislação que estrutura e organiza a educação escolar brasileira. Sob pressão, a creche foi incluída no Fundeb, possuindo, portanto, fontes de financiamento, como o salário-educação. Fora a inclusão das creches no Fundeb, as pesquisas evidenciam, além dos orçamentos nas três esferas administrativas, a potencialidade desse universo ao qual a mídia volta-se cada vez mais. Há maior conscientização por parte da sociedade para a importância dos primeiros anos de vida no que respeita a constituição do ser humano e aumenta significativamente a demanda por creche e pré-escola.

Todavia, se há um nível de educação com enorme disputa e vulnerabilidade, particularmente na região Norte, que se torna tão assustadora quanto a derrubada das florestas é a educação infantil. Na Amazônia, essa disputa e vulnerabilidade são muito alargadas por ambiguidades em relação à concepção de criança e de educação infantil e por décadas de pouco investimento nesse nível de educação, representado, entre outros fatores, pela falta de vagas em creches e pré-escolas, bem como pela inadequação da formação do/a professor/a, prédios e ambientes.

A educação infantil está na legislação, bem como a concepção de criança, mas não está consolidada no cotidiano da sociedade e, muitas vezes, nem mesmo nos órgãos que deveriam zelar pela sua implantação.

Algumas questões merecem reflexão: que concepção de criança a sociedade possui? Seria um adulto em miniatura? Seria uma “tabula rasa” – como queria John Locke (1632-1704)? Seria um ser que, ao nascer, é essencialmente bom e que, se deixada livre, descobre a beleza, a virtude, a verdade, mas que, em contato com a sociedade, é corrompida, segundo Jean Jacques Rousseau (1712-1778)?

Ou seria, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 69) que, citando Malaguzzi, afirmam: “(...) nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças”.

A criança é realmente sujeito de direitos como quer o Estatuto da Criança e do Adolescente? A concepção de criança está em disputa (TANCREDI CARVALHO, 2009), assim como a concepção de educação infantil. Um bebê de sete meses de idade deve ir à creche? Por que muitos municípios ao realizarem concurso público para o exercício do magistério em educação infantil não observam o mínimo exigido por lei? Por que há mandatos judiciais obrigando a escola a matricular no ensino fundamental crianças de cinco anos de idade, quando ela deveria estar na pré-escola? Por que são propostos programas e espaços alternativos e emergenciais para as crianças? São questões que evidenciam o tamanho da disputa e do desafio.

Na região Norte há, ainda, o desafio da quantidade. Segundo dados do IBGE/PNAD/2007, as crianças matriculadas nas creches (com idade entre zero a três anos), correspondem a 7,5% (BRASIL/MEC/SEB, 2009) da população. Para se ter ideia do tamanho da desigualdade na oferta de vagas em creches, basta comparar com a média nacional para esse nível de educação que é de 17,1% e com as metas do Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2001 a 2011. Até 2006, deveriam estar matriculadas em creches 30% e até 2011, 50% das crianças, sendo, portanto, o acesso muito restrito. A defasagem é, pois, grande em termos de Brasil, porém, maior ainda em nível regional.

No que concerne à pré-escola, os dados são um pouco mais animadores. Segundo a mesma fonte, o percentual é de 59,7%, embora esse número não consiga atender a demanda e nem o estabelecido pelo PNE. Em 2006, deveriam estar frequentando a pré-escola 60% das crianças e, em 2011, 80% das crianças de quatro e cinco anos. Tem-se, portanto, o desafio da quantidade.

Em 2005, o percentual de professores sem habilitação corresponde na região a 15,7% (MEC/INEP/Censo escolar de 2005). Conforme já foi demonstrado, o mínimo exigido para ser professor/a de crianças em creches e pré-escolas públicas ou privadas é o nível médio, modalidade normal. A região Norte sequer atende a esse mínimo admitido. Estados como Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima tiveram que aderir a um programa do Ministério da Educação denominado Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (Proinfantil) que é um curso de nível médio, modalidade normal, à distância, com significativa carga horária presencial e duração de dois anos, envolvendo os três entes federados, a União representada pelo Ministério da Educação e pelas universidades federais, os Estados por meio de suas secretarias de educação e os municípios via prefeituras e secretarias de educação. Tem-se, portanto, o desafio da formação.

Grande parte dos prédios é inadequada, pois a grande maioria é adaptada e sem infraestrutura física ou pedagógica. Não raras vezes, não há ventilação nem espaços para as crianças se movimentarem quer seja na área interna ou externa, tão necessária para as diferentes atividades das crianças.

Os/as professores/as não dispõem de material que possibilitem a autoatividade ou que estabeleçam relações com as outras crianças ou mesmo livros infantis.

Acrescente-se ainda que na região Norte grande parte das unidades de educação infantil, especialmente as creches, ainda encontram-se sob a administração da área de assistência ou mesmo sob a direção das primeiras damas municipais. A lei estabelece que creche e pré-escola integrem o sistema de ensino sendo, portanto, administrativamente vinculadas às secretarias de educação. Esse é um obstáculo que deve ser enfrentado e resolvido.

Estes são alguns desafios postos e algumas das disputas todavia em curso para superá-los. Destaca-se, entre outros, um movimento em todo Brasil que aponta para mudanças significativas com o empenho, tanto da academia quanto do Ministério da Educação e de todos os que atuam na educação infantil, em construir a sua identidade: aqui estão incluídas as funções da educação infantil, a identidade da professora, as orientações curriculares etc. Qual é a função da educação infantil? De quais conhecimentos deverão ser portadoras as professoras da educação infantil? Quais são os seus fazeres? Qual é o currículo para a creche? E para a pré-escola? Há também um esforço das diferentes esferas administrativas no estabelecimento de uma política bem como de orientações que possam firmar as bases para o funcionamento de uma unidade de educação infantil com qualidade. Podemos citar alguns programas em desenvolvimento como o Proinfância – que consiste em construir e equipar unidades de educação infantil com uma elevada qualidade, programa de formação de professor em nível de graduação e pós-graduação, entre outros.

Há um movimento que cada dia cresce mais que é a organização dos fóruns de educação infantil que, juntamente com o movimento interfóruns de educação infantil (MIEIB), tem colocado o direito à educação na pauta nacional, enfrentando vários desafios sempre em defesa de creches e pré-escolas para as nossas crianças.

CONCLUSÃO

Este artigo coloca em discussão a educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, um nível de educação em disputa e com grandes desafios

a enfrentar, particularmente, na Amazônia, onde os sistemas municipais de educação nem sempre estão constituídos e onde ainda encontramos, em determinados municípios, a educação vinculada à área de assistência, havendo, portanto, pouca clareza acerca das concepções de criança e de educação infantil que se quer implantar. De tal forma, as ambiguidades se espriam pela formação de professores, pelos currículos, pela organização dos espaços, enfim...

Há, todavia há um movimento da sociedade que indica para a consolidação da educação infantil enquanto uma política pública, de caráter universal, direito das crianças e dos trabalhadores urbanos e rurais, dever do Estado, um bem social que deverá ser ministrado em creches e pré-escolas concebidas como espaços públicos, especialmente construídos para as crianças de zero a cinco anos. Este mesmo movimento considera a criança como sujeito de direitos, sendo ela forte, poderosa, competente e capaz de estabelecer múltiplas interações as quais devemos considerar, haja vista, as crianças terem sempre o que nos dizer.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Para além do capital e de sua lógica destrutiva*. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/014/14lmeszaro.htm>>. Acesso em: 15 set. 2011.
- BOFF, Leonardo. *O planeta terra é o grande oprimido de hoje*. Disponível em: <http://www.almanaquebrasil.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10113:leonardo-boff&catid=12954:cultura&Itemid=31>. Acesso em: 15 set. 2011.
- BRASIL. *Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f6071600f/33296fa92846e48c8325730500657e9a?OpenDocument>>. Acesso em: 15 set. 2011a.
- _____. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil – 1988, com a incorporação da Emenda 14*. Disponível em: <http://paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011b.
- _____. *Emenda Constitucional n. 65, de 13 de Julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htmart2>. Acesso em: 15 set. 2011c.

- _____. *Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2010b.
- _____. *ESCOLA. As Legislações do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/ensino-fundamental-de-nove-anos.htm>>. Acesso em: 15 set. 2011.
- _____. MEC. Estabelece as *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2010a.
- GREENPEACE. *O Protocolo de Kyoto*. Disponível em: <http://www.greenpeace.org.br/clima/pdf/protocolo_kyoto.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MÉSZÁROS, István. Reflexões e perspectivas das relações entre capital e Educação. Entrevista concedida por István Mészáros a Maria Isabel Batista Serrão e Patricia Laura Torriglia em 21 de novembro de 2007. Florianópolis. Santa Catarina. Brasil, in: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, 533-540, jul./dez. 2009.
- TANCREDI CARVALHO, Ana Maria Orlandina. Título do artigo?, in: MONTEIRO, Neusa Maria *et al.* (org.) *Ensaios de filosofia & educação: cultura, formação e cidadania*. Belém: EDUFPA, 2009.

WEBGRAFIA

- <<http://www.portalbrasil.net/brasil.htm>>.
- <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>>.
- <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>.

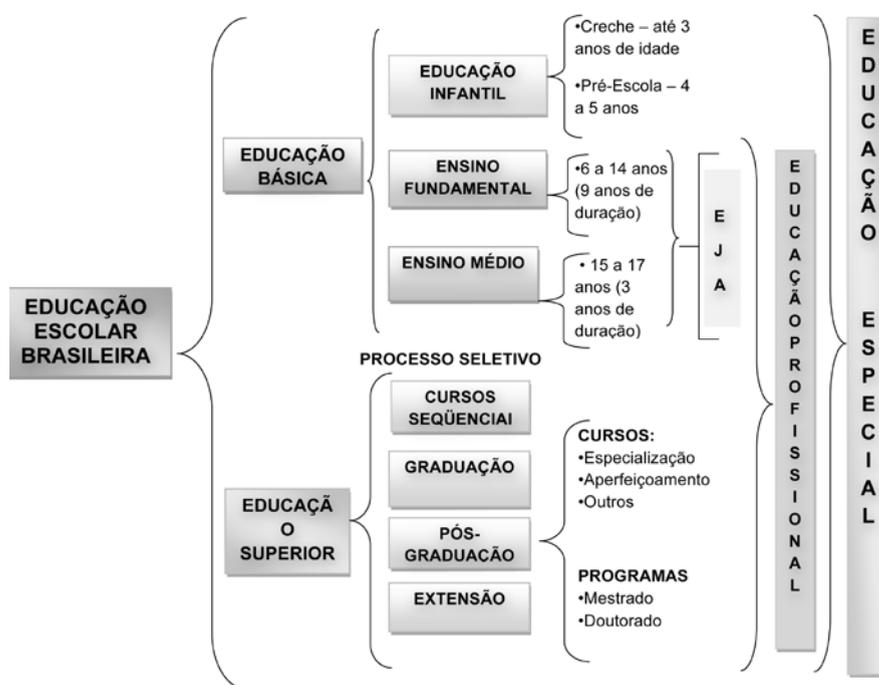


Fig. 1. Elaboração: Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho