

**DIREITO DA CRIANÇA PEQUENINHA A CRECHE: DISPUTAS E
RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TINY YOUNG CHILDREN RIGHT TO DAYCARE: DISPUTES AND SETBACKS IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**DERECHOS DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS A LA GUARDERÍA: DISPUTAS Y
RETROCESOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

*Solange Estanislau Santos

**Elina Elias de Macedo

RESUMO: Pretendemos neste artigo explorar alguns aspectos que envolvem as disputas e os retrocessos políticos da educação infantil no Brasil nos últimos anos. Com a interlocução dos estudos das Ciências Sociais, Pós-coloniais e da Pedagogia da Infância, problematizaremos três impasses que configuram a situação da educação das crianças pequeninhas: o paradoxo entre o direito da criança e o da mulher trabalhadora, que retoma a discussão sobre a responsabilidade da família educar; a insistente dicotomia entre educar e cuidar que reverbera em políticas multisetoriais que podem muitas vezes indicar um retrocesso; a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade (EC 059/2009) que direciona o investimento para a pré-escola e reproduz a já superada cisão da educação infantil. Por fim, traremos algumas inquietações sobre possibilidades descolonizadoras e emancipatórias do processo educativo que desconstrua relações adultocêntricas.

PALAVRAS-CHAVE: bebês; creche; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Às crianças não é assegurado nem o direito a educação desde o nascimento. A maior parte das crianças pequeninhas do Brasil não frequenta instituições educativas!

O direito à educação desde o nascimento é uma recente conquista dos bebês, afinal no Brasil este direito foi reconhecido na legislação somente a partir da Constituição Federal de 1988 e a Educação Infantil efetivada como primeira etapa da educação básica composta de: creche, destinada a crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola, destinada a crianças de 4 a 6 anos somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Neste texto apresentamos a discussão sobre as disputas, avanços e retrocessos nas políticas de Educação Infantil e

* Doutora em Educação(UNICAMP), mestre em educação(UNESP); líder do GEPPECI/UFAL.
E-mail:solestani13@yahoo.com.br

** Professora do ensino fundamental da Escola de Aplicação da USP. Doutora em Educação (Unicamp), mestre em Educação (USP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisas em Diferenciação Sociocultural- Gepedisc-Culturas Infantis/Unicamp. E-mail: elinamac@gmail.com

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 8-22, Set/Dez, 201. ISSN: 2236-0441

DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5269

debate como o adultocentrismo e a hierarquização etária contribuem para “um descaso histórico das políticas públicas com as crianças pequenas” (ROSEMBERG, 2009, p.4).

DISPUTAS

A quem cabe a educação dos bebês? Família ou Estado? Essa é uma velha questão que reaparece no cenário nacional toda vez que uma nova política limita à família a responsabilidade de educação das crianças pequenininhas.

Os direitos da criança, assim como outros direitos recém-conquistados, são frágeis e estão a todo o momento sob ameaça, seja porque a primeira infância é deixada de lado em detrimento a outras etapas da educação básica, seja pela priorização dada a políticas públicas assistencialistas e “familistas” com a responsabilização das famílias pela proteção social das crianças pequenininhas.

[...] referida como “familismo”, a característica indica o papel desempenhado pela família no bem-estar de seus membros, por meio de transparência intrafamiliar de natureza material e imaterial, especialmente das atividades de cuidados prestados pelas mulheres. (DRAIBE, 2007, p.41)

Destacamos assim que esta responsabilização afeta, sobretudo, as mulheres/mães atuando como um reforço na desigualdade de gênero.

Esperava-se que a partir das conquistas legais no Brasil as políticas públicas para a infância e educação fossem também propostas para as crianças de 0 a 3 anos. No entanto, a Creche com o atendimento às crianças pequenininhas manteve sua trajetória histórica com períodos de expansão e retração do atendimento vinculado ao estímulo ou ao cerceamento do trabalho da mulher/mãe, conforme apontava Rosemberg (1984). Como instituição substituta da mãe a creche continuou a ser vista como “um mal necessário”¹ e vinculada à filantropia, assistência social ou ao direito da mãe trabalhadora.

¹ Expressão que tem origem na dissertação “Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências; rumo à construção de um projeto educativo, FAE/UFMG, 1986 de autoria de Livia Maria Fraga Vieira

Como todos sabemos, durante longos períodos, pelo menos na segunda metade do século XX, houve um aumento drástico da participação das mulheres no mercado de trabalho. Esse aumento não foi direcionado a atender as necessidades das crianças – muito ao contrário, diriam muitos, embora não se tenha tanta certeza disso. De todo modo, foi um desenvolvimento que teve um enorme impacto na infância e na vida das crianças. Em muitos países, foi acompanhado da criação de jardins de infância, creches, centros de atendimento para depois do horário escolar etc., onde as crianças são obrigadas a passar grande parte de sua infância. Esse é um exemplo de política que visa deliberadamente à infância, embora, em um primeiro momento, a entrada das mulheres no mercado de trabalho não incluísse uma preocupação com as crianças ou a infância; ela se tornou necessária em um segundo momento. (QVORTRUP, 2010, p.784).

Esta tensão entre o direito da criança e da mãe é uma das características que marca a educação das crianças de zero a três anos, pois ainda hoje um dos critérios para seleção de vagas em creches é o fato de as mães estarem ou não empregadas. Muito embora a criança tenha legalmente o direito à educação.

As políticas públicas para a primeiríssima infância muitas vezes desconsideram as próprias crianças, pois apenas as vêem como mais um membro da família. Entretanto, cabe lembrar que a creche além do direito à educação para as crianças de 0 a 3 anos é concomitantemente um importante benefício para as mães/mulheres e políticas para promoção da igualdade entre homens e mulheres.

A creche segue como um programa de promoção social e de combate à pobreza e vinculada diretamente à necessidade ou cerceamento da participação das mulheres ao mercado de trabalho. Os documentos oficiais que regulam e orientam o atendimento em creche apontam que este é um direito da criança, sendo ela cidadã de direitos. No entanto, critérios para acesso as vagas combinam vários fatores como: faixa etária da criança, em que a prioridade é o atendimento das crianças maiores e mãe trabalhadora dentre outros como, por exemplo, lugar de moradia, irmãos já matriculados e vulnerabilidade social.

São evidentes os impactos da baixa remuneração e ausência de formação em serviço no trabalho desenvolvido com as crianças. Há ainda a concepção de que dada a vocação feminina para a tarefa esta possa ser realizado de forma voluntária ou com baixa remuneração como uma extensão do trabalho de educar e cuidar dos/as filhos/as. Ademais a mercê da filantropia as famílias muitas vezes identificam a vaga em creche como um favor e não como um direito.

Danièle Kergoat (2009) destaca que o feminismo teve origem nos questionamentos sobre a desigualdade e opressão sofridas pelas mulheres principalmente no trabalho sem remuneração feito em casa para a família, além do cuidado e educação dos/as filhos/as que sobrecarregam as mães e responsabiliza as mulheres em geral.

Entendemos que as creches destacam-se como um equipamento emancipatório para mulheres e crianças uma vez que permite a mulher a participação na vida pública e às crianças a vida em coletivo e com seus pares, além de aprendizagens e a produção das culturas infantis.

A pouca visibilidade dos bebês em nossa sociedade e as restrições para além do espaço privado também pode ser uma das razões para o pouco interesse por suas causas.

A associação entre criança e filho, a persistência de sua aderência ao mundo privado, da casa e da família, pode ser fortalecida, ainda, pela prática contemporânea de socialização de crianças e adolescentes em instituições específicas para classes de idades (creches e escolas) e pela restrição de que usem o espaço da rua.(ROSEMBERG, 2009, p.6).

O espaço público como um lugar proibido é uma prática acentuada “especialmente marcada para crianças pequenas” e o confinamento da infância como afirma Perrotti (1982) traz a sua progressiva despolitização e “ a pequena visibilidade pública das crianças pequenininhas, seja no espaço privado da casa, seja no espaço público da creche”. A essa quase invisibilidade das crianças pequenas, acrescenta-se o padrão demográfico que ao reduzir o número de nascimentos e prolongar o tempo de vida, tornou mais curta a duração da pequena infância, embora não seja curta para a criança, pois se trata da sua vida toda e é fundamental para ela no futuro.(ROSEMBERG, 2009).

Inclui-se ainda a disputa e polêmica em torno do próprio conceito de família, como único e padronizado, embora múltiplo e disforme. Ora deve ser a única responsável pela guarda, cuidado e educação das crianças pequenas, ora deve ser vigiada, punida e privada da tutela de seus/as filhos/as.

O incremento da ideia da família como centro de proteção e com ela o amplo desenvolvimento do voluntariado, das entidades não governamentais e o delineamento de “novas profissões” no interior das políticas sociais, inclusive nas públicas, vai favorecer não só a reativação exponencial da ideia liberal da responsabilidade da família em relação ao bem estar, como também a reativação das práticas disciplinadoras tão comuns nos séculos anteriores, principalmente em relação as famílias pobres. (MIOTO, 2009: p.141).

E nesse jogo de disputas às crianças pequeninhas restam políticas aligeiradas de compensação que assegure de forma emergencial o direito da mulher trabalhadora ou que apenas substitua educação por serviços de saúde e de cuidado para a criança pobre².

Esta é uma visão economicista que vê as questões relacionadas a infância como um investimento no combate a desigualdade, perspectiva ancorada em uma concepção da infância como um período de preparação para o futuro. Acompanhada ainda de preconceitos que apresentam um modelo de família característica das camadas médias da população. Desconsidera-se, portanto, as diferentes culturas e organizações familiares.

[...] a criança e o adolescente pobres da América Latina têm sido sistematicamente associados ao abandono ou patologia familiar, mesmo que nos parágrafos iniciais ou finais sejam mencionadas as políticas econômicas, a crise econômica ou a dívida externa. Crianças abandonadas, crianças que crescem total ou eventualmente sem apoio parental, crianças filhas de famílias vulneráveis ou em situação de risco foram e são expressões recorrentemente usadas, que evidenciam uma concepção subjacente de desorganização da família pobre (ROSEMBERG, 1994, p. 29).

Como será assegurado o direito a educação desde o nascimento quando não é garantido espaços públicos coletivos para os bebês? Quando não é afirmado a creche “como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar”, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil? (BRASIL, 2009).

RETROCESSOS

Cuidar e educar, assistir ou cuidar, assistir e educar tem sido a dicotomia instaurada no trabalho com crianças pequenas. Esta dicotomia, assistir/cuidar e/ou educar, produzida e cultivada, passou a fazer parte das discussões sobre a importância desses aspectos para o desenvolvimento da criança pequena e, ao mesmo tempo, significar e diferenciar os equipamentos, conforme um ou outro pressuposto. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 15).

Quando acreditávamos que a discussão e dicotomia entre educar e cuidar já tinha sido superada, ressurge na cena política programas que enfatizam o caráter assistencial de instituições voltadas para as crianças até três anos de idade, redirecionando o foco da urgência de criação de mais instituições educativas.

² Circulam no Brasil ameaças de propostas de “bolsas-creche” para as famílias cuidarem e educarem seus/suas filhos/as em casa. Além de municípios que entregaram para as ONGs (Organizações não-governamentais) a gestão das creches.

Uma série de programas sociais direcionados aos bebês e crianças pequenininhas são gestados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial e UNICEF. “O investimento na primeira infância” como costumam afirmar é, segundo seus preceitos, um meio eficaz de combate à pobreza, além disto, apontam para a necessidade ou para a importância da criança estar sobre os cuidados da mãe nos primeiros anos de vida. Um deles é o programa como o “Criança Feliz”³ que reedita práticas antigas e prevê assistência e orientação para que as mães cuidem de seus/suas filhos/as em suas casas.

Trata-se de política pública motivada por razões outras que não o direito à educação das crianças de zero a três anos e nem sempre tem a sua legitimidade e função social reconhecidas na promoção da educação como direito desde o nascimento em intersecção com o direito da mulher, direitos concomitantes e não excludentes, mas complementares.

Haddad (2006, p. 519) nas suas pesquisas já propunha pensar num

[...] novo modelo de sistema integrado, em que a responsabilidade pela educação e cuidado infantil deixa de ser exclusiva da família para ser compartilhada por toda a sociedade. Essa mudança de paradigma pressupõe a legitimação da socialização infantil extrafamiliar, tornando a educação da criança pequena uma questão ao mesmo tempo pública e privada.

Outra característica determinante, é que as creches são em sua maioria abertas e administradas por entidades filantrópicas. As chamadas creches conveniadas correspondem a mais de 80% das creches de São Paulo. Embora sejam financiadas com recursos públicos estas creches tem o impacto da privatização, precarização do trabalho, e da educação e cuidado com as crianças, pois as docentes recebem menor salário e tem muito menos possibilidades de formação. A concepção de que as mulheres são naturalmente aptas a educar e cuidar de crianças pequenas também é um dos motivos pelos quais há pouco investimento na formação continuada das docentes em creches.

³ Para conhecer mais sobre o programa: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/programa-crianca-feliz-sera-baseado-em-experiencias-regionais>

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 8-22, Set/Dez, 201. ISSN: 2236-0441

DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5269

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (KUHLMANN Jr., 2005, p. 54).

Ainda não rompemos com essas práticas compensatórias e continuamos a lidar com propostas excludentes, colonizadoras, capitalistas, que exigem resistências e lutas que garantam os direitos de todas as crianças de usufruírem dos serviços públicos educacionais e culturais.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e constroem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009).

Ressaltamos que não é possível analisar tais propostas sem realizar a interseccionalidade com as questões de etnia-raça, gênero e classe social. São as crianças negras e pobres que são alvos dessas políticas, que acabam por legitimar concepções racistas e preconceituosas, como bem questiona Abramowicz (2003, p.15):

Devemos perguntar que tipo de criança é produzido quando se cuida? E quando se educa? Que linhas, que processos, que caminhos se constroem, que forças se empregam quando se cuida e/ou se educa? A idéia de cuidar sempre esteve mais associada à educação das crianças pobres, pois tal idéia faz parte do ideário construído, sobretudo pelas ciências humanas, que vê os pobres como aqueles a quem tudo falta.

Torna-se, portanto, necessário um diálogo com vários setores da sociedade, assim como uma intervenção educativa mais incisiva sobre esses programas, a fim de encontrar um equilíbrio que beneficie de fato essas crianças e suas famílias.

IMPASSES

O recorte etário que define políticas públicas e ações do Estado ameaçam e excluem os bebês das propostas educativas. Estão presentes na obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos prevista na Emenda Constitucional n. 59/2009⁴ que marca a diferença entre as crianças de 4 e 5 anos. Além de causar impacto sobre o atendimento de 0 a 3 anos, que é o mais deficitário no Brasil e correndo-se o risco de ser menos ampliado. Como destaca Rosemberg (2009, p.1) “como se pode observar por relatórios recentes, a atenção educacional à criança de 0 a 6 anos não é igualitária, penalizando sobremaneira as crianças de 0 a 3 anos (UNESCO, 2008)”.

Esta medida, tida como garantia de direito, objetiva a escolarização da população pobre o mais cedo possível, o que significa apressar o processo normativo com que opera a educação escolarizada, tornando invisível qualquer diferença, especificidade, autoria e criminalizando os atos de resistência e de fuga. (SANTOS; SANTIAGO; FARIA, 2016, p.192).

A ausência de vagas em creches contrasta com os discursos de prioridade à primeira infância. Outra contradição é a invisibilidade dos bebês nas publicações do Ministério da Educação e o “interesse” e elaboração de programas educativos direcionados as crianças pequeninhas por outros órgãos governamentais como a Secretaria de Assuntos Estratégicos.

Argumentamos que a ausência das crianças pequeninhas nas políticas públicas expressa o adultocentrismo da nossa sociedade. Pois na hierarquização das questões sociais e a agenda das propostas percebe-se a pouca visibilidade das crianças pequeninhas.

Nossa organização social é de tal modo “adultocêntrica”, que nossas reflexões sobre a criança e seu universo cultural correm sempre o risco de, repetindo a organização social, situar a criança em condição passiva face à cultura. Pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo. (PERROTTI, 1982, p.18)

Como afirma Walter Benjamin (2002, p.98) “até o século XIX a dentro o bebê era inteiramente desconhecido enquanto ser inteligente e, por outro lado, o adulto constituía para

⁴Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em 28/01/2014.

o educador o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança”. Como dissemos no início deste texto, estas são conquistas recentes das crianças pequeninhas e muito caminho ainda precisa que ser percorrido para que os bebês sejam também incluídos na categoria infância. Pois, mesmo as/os militantes pelos direitos da infância ainda vêem os bebês com restrições de participação.

As perspectivas adultocêntricas e grafocêntricas da educação escolar têm grande influência na formação de professoras/es e aprender com as múltiplas linguagens da infância ainda é um desafio, torna-se importante o crescimento de pesquisas na área da educação que investigam os bebês em contexto educativo. “Pensar nos mundos sociais dos bebês é um desafio de extrema relevância, pois durante muito tempo eles foram socialmente e cientificamente invisibilizados.” (GOTTLIEB, 2014).

Como ressaltou Rosemberg (2009, p.10):

Bebês são notícia quando abandonados; as creches quando ‘pegam fogo’. Produz-se um curto circuito: poucos de nós, adultos, fomos usuários de creche quando criança ou para nossos filhos; sua visibilidade social é restrita e, quando ocorre, tende a ser associada à tragédia, portanto, local de desamor.

Os bebês estão ainda em posição inferior às crianças em geral, tanto nos trabalhos acadêmicos como nos documentos do Ministério da Educação e Cultura.

No recentemente publicado documento da Base Nacional Comum Curricular a perspectiva etapista é uma presença marcante “As aprendizagens se tornam mais complexas à medida que a criança cresce, requerendo a organização das experiências e vivências em situações estruturadas de aprendizagem.” (BRASIL, 2017, p.35). O referido documento fragmenta ainda mais a Educação Infantil dividindo-a em três faixas de até 1 ano e 6 meses ; de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e por fim a pré-escola com matrícula obrigatória de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Propõe conteúdos por grupos etários com o título: “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Traz também indicativos de avaliação ao definir as competências que necessitam ser alcançadas como por exemplo: “Analisar situações-problema do cotidiano, levantando hipóteses, dados e possibilidades de solução.”

“Estamos novamente diante do que Fúlvia Rosemberg no final da década de 90, já discutia no seu texto “Expansão da educação infantil e processos de exclusão”: num “intricado jogo de subordinações de classe, raça, gênero e idade”. (SANTOS; SANTIAGO;

FARIA, 2016, p.194). “Parece-nos urgente eliminar no Brasil as trajetórias paralelas de educação infantil”, pois sabemos que essa obrigatoriedade não se dará da mesma forma de norte a sul do país e nem será a mesma para as crianças pobres e negras, já que “em seu processo de expansão, também criou e reforçou padrões de exclusão social e racial”.(ROSEMBERG, 1999, p.33 apud SANTOS; SANTIAGO; FARIA, 2016, p.194).

Num país com profundas desigualdades e diferenças, a quem serve o discurso de antecipação da alfabetização? “As crianças produzem culturas e isto parece ser uma ameaça à ordem capitalista e ao ciclo de produção, reprodução e consumo”. (MACEDO et al, 2016, p.47).

Enquanto finalizávamos este artigo, a educação infantil foi incluída no PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa)... Como previram Arelaro, Jacomini e Klein (2011) “é a morte anunciada de uma das experiências educacionais mais exitosas no Brasil?” teremos mais lutas pela frente para que as crianças não sejam completamente alijadas dos seus direitos e para que as brincadeiras e interações sejam o eixo estruturante das pedagogias presentes nas creches e pré-escolas brasileiras.

Escolarizar a educação infantil certamente não é o caminho mais eficaz para o crescimento do país, ao contrário, “A escolarização precoce antecipa os processos de submissão e destrói o que as crianças pequenas constroem por meio da brincadeira, o pensamento dialético, a capacidade de pensar e agir ao mesmo tempo”(MACEDO et al, 2016, p.44). Nenhuma sociedade se transforma com pessoas incapazes de criar, produzir e intervir. Estamos correndo o risco de formar gerações apáticas e reprodutoras, inertes a qualquer mudança.

Ou sigamos esperançosos e lutando por utopias de que as crianças deixem de ser alvos de políticas castradoras de suas possibilidades infantis, pois como nos consola Galeano: “Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

POSSIBILIDADES DESCOLONIZADORAS

As crianças são seres humanos e não meros seres em potência. Não podem ser vistas como ‘pessoas que serão’ e que devem ser integradas na sociedade. Se a infância é, então, parte integrante da sociedade, deveria ser, do mesmo modo elementar que é qualquer outro fenômeno social, tema, legítimo e desejável, de inquéritos científico-sociais. (QVORTRUP, 1999, p.12).

As crianças precisam ser ouvidas e vistas como sujeitos, como produtoras de culturas. Perrotti (1982, p. 22) reafirma a análise feita por Florestan Fernandes em *Trocinhas do Bom Retiro*⁵ ao citar que:

Florestan Fernandes deixou claro que a criança participa ativamente da cultura, criando-se e criando-a com feições próprias, com significados particulares, com funções semelhantes às funções da cultura vivida pelo adulto.[...] os grupos infantis criam uma cultura própria, viva, transmitida boca a boca e que, embora muitas vezes busque seus elementos na outra mais genérica, organizada pelos adultos, ainda assim, é reelaborada, segundo suas necessidades, pelos grupos infantis que os transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração.

Uma pedagogia da infância pode inspirar-se nas culturas infantis como forma de distanciar-se do adultocentrismo e de centrar-se nas crianças e no protagonismo infantil. Uma educação que propicie, desde o nascimento, vivências em múltiplas linguagens sem a compartimentação e fragmentação do conhecimento no formato escolar. “Na escola, a relação de aprendizagem estabelecida privilegiou os processos instrucionais, caracterizados pela unilateralidade” (NASCIMENTO, 2012, p. 59).

Outra questão que igualmente não queremos esquecer é a integralidade de cuidar e educar, pois desde pequeninhos/as somos inteiros/as e não cabe dicotomizar corpo e mente. As propostas pedagógicas para a infância não podem hierarquizar saberes e culturas.

As crianças pequeninhas têm muito a ganhar em visibilidade quando suas necessidades e seus direitos são trazidos para o espaço público e têm muito mais ganhos quando este é um espaço laico, gratuito e de qualidade. Assim como quando as docentes têm formação inicial e continuada e que assim como as demais professoras da educação básica tenham tempo remunerado para planejamento pedagógico.

⁵FERNANDES, Florestan. *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 8-22, Set/Dez, 2011. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5269

Trata-se, portanto, assim como propõe Tomás (2017, p.17), de

[...]pensar a creche (e o jardim de infância) como fórum democrático de socialização, como uma *ética de encontro* (MOSS; PENCE, 2003), como um espaço das crianças e não para as crianças, o que implica promover ambientes propiciadores de várias possibilidades – educativas, culturais, científicas e sociais, mas também económicas, políticas,éticas, estéticas, físicas –, algumas estruturadas, outras não, algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças (FERNANDES; TOMÁS, 2014⁶). Implica, ainda, desocultar silêncios (os que resultam por exemplo das hierarquias entre adulto(s)/a(s) e criança(s), entre adultos/as e entre crianças) e combater a exclusão, a opressão e a discriminação das crianças. (TOMAS, 2017, p.17).

O que a autora propõe é o que estamos defendendo incansavelmente, que não sejam construídas propostas hierárquicas e adultocêntricas, que sejam Pedagogias da escuta, da diferença, de emancipação de adultos/as e crianças. E que também sejam elaboradas políticas integradas, mas que não se sobreponham aos direitos das crianças pequeninhas a terem acesso a espaços públicos coletivos de educação.

Possibilidades descolonizadoras são transgressões na vida e na política, nas creches e pré-escolas que nos permitam liberdade de pensamento, de ação, de criação. É não deixar que submetam as crianças desde cedo a lógica perversa do capitalismo: que seu tempo não seja acelerado, fragmentado, produtivo; que seu espaço não seja delimitado por cadeiras enfileiradas; que seus corpos não sejam disciplinados, engessados, castrados; que suas possibilidades inventivas não sejam silenciadas; que suas múltiplas expressões culturais não sejam aniquiladas pela cultura escolar.

⁶FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância. In: SARMENTO Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Eds). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2014, p.35-62.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 8-22, Set/Dez, 201. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5269

TINY YOUNG CHILD'S RIGHT TO DAYCARE: DISPUTES AND SETBACKS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: In this article we intend to explore some aspects that involve disputes and political kickbacks of early childhood education in Brazil in recent years. With the dialogue of the social sciences studies, post-colonial and pedagogy of childhood, we will discuss three impasses that configure the status of education of little children: the paradox between the right of the child and the working woman, which resumes discussion on the responsibility of educating family; the insistent dichotomy between educating and caring that reverberates in multi-sector policies that can often indicate a setback; the compulsory registration at the age of four (EC 059/2009) that directs the investment in preschool and plays the already overcome Division of early childhood education. Finally, we will bring some concerns about decolonizes and emancipatory possibilities of the educational process that deconstruct adult-centered relationship.

KEYWORDS: babies; daycare; public policies.

DERECHOS DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS A LA GUARDERÍA: DISPUTAS Y RETROCESOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: Pretendemos en este artículo explorar algunos aspectos que envuelven las disputas y los retrocesos políticos de la educación infantil en el Brasil en los últimos años. Con la interlocución de los estudios de las Ciencias Sociales pos-coloniales y de la Pedagogía Infantil problematizaremos tres impases que configuran la situación de los niños pequeños: la paradoja entre el derecho de los niños y el de la mujer trabajadora, que retoma la discusión sobre la responsabilidad de la familia para educar; la insistente dicotomía entre educar y cuidar que reverbera en políticas multisectoriales que pueden muchas veces indicar un retroceso; la obligatoriedad de la matrícula a los cuatro años de edad (EC 059/2009) que direcciona la inversión para la pre-escuela y reproduce la superada ruptura de la educación infantil. Finalmente, trataremos algunas inquietudes sobre posibilidades descolonizadoras y emancipatorias del proceso educativo que deconstruyan relaciones adultocéntricas.

PALABRAS CLAVE: bebés; guardería; políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v.14, n.3 (42), p.13-24, set./dez.2003.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 8-22, Set/Dez, 2011. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5269

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: julho/2017.

GOTTLIEB, Alma. Tudo começa na outra vida. São Paulo: FAP- Unifesp, 2014.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 129, p.519-546, set./dez. 2006.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena *et alii*. Dicionário Crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.67-75.

KUHLMANN Jr., Moises. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.), Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. 5.ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

MACEDO, Elina. Elias de. Crianças pequeninhas e a luta de classes. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. Crítica Educativa, Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez.2016.

MIOTO, Regina C. T. Família e Políticas Sociais. In: BOSCHETTI, Ivanete, BEHRING, Elaine R., SANTOS, Silvana Mara de M., MIOTO, Regina C. T. (orgs.). Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Maria Letícia. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.17, n.49 , p. 59-80, Jan./Abr. 2012.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.) A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 9-27.

QVORTRUP, Jens. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. 1999. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p.1-15. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2012.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.40, n.141, set./dez, p. 777-792, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Acriança pequena na agenda de políticas para a infância: representações e tensões. In: PALACIOS, Jesús; CASTÑEDA, Elsa. (Orgs.). A primeira infância (0 a 6 anos) e seu futuro. Madri: Fundação Santillana, 2009. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

_____. Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. Rev. Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. IV (1), p. 28-33, 1994.

_____. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 8-22, Set/Dez, 201. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5269

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

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil – O caso da creche. Caderno de Pesquisas. São Paulo, p.73-79, Nov. de 1984.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. Textura, Canoas/RS, v.18, n.36, p.191-205, jan./abr. 2016.

TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. Revista Humanidades e Inovação, Palmas/Tocantins, v.4, n. 1, p.13-20, 2017.

Recebido em fevereiro de 2017

Aprovado em dezembro de 2017