

A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘dejà vu’?

Mônica Appezzato Pinazza¹
Maria Walburga dos Santos²

Resumo

A propósito da Emenda Constitucional no.59/2009, este artigo provoca o leitor a pensar como a obrigatoriedade pode levar as crianças de 4 e 5 anos, da pré-escola, a uma experiência pedagógica já vivida em tempos passados. O convite é efetuar um retrospecto histórico até as primeiras iniciativas de se incluir os jardins de infância froebelianos no projeto de reforma da instrução pública na virada do século XIX para o século XX e compreender como se sedimentou a ideia de uma pré-escola preparatória e instrucional, mesmo com as reconhecidas conquistas que se seguiram no século XX. Agora, no século XXI, a lógica da obrigatoriedade arrasta uma lógica de subtração do direito das crianças viverem plenamente a primeira infância.

Palavras-chave: educação infantil, pré-escola, obrigatoriedade, práticas educativas

The (pre)school within the mandatory logic: a baffling “dejà vu”

Abstract

Considering the 59/2009 Constitutional Amendment, this article encourages reflection on the requirement that leads 4 and 5 year old children from preschool to a pedagogic experience, which is similar to the ones they have already experienced in the past. The paper proposes a historical retrospect, starting from Froebel’s Kindergartens until the reform in public education at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. The aim is explore the establishment of a preparatory and instrucional preschool despite the recognised achievements during the 20th century. Currently in the 21st century, the rational behind this requirement drags along an idea that children are not allowed to live fully their early childhood.

Keywords: early childhood education, preschool, mandatory, educational practices

¹ Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da USP. Corresponsável pela coordenação do Grupo de Pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil”, da Faculdade de Educação da USP. Atuações nacionais e internacionais em atividades de pesquisa e formação de profissionais, especialmente, da Educação Infantil.

² Professora Doutora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógica da UFSCar-Sorocaba, participante dos grupos de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil (FEUSP) e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Crianças, Infância e Educação Infantil: políticas e práticas da diferença (UFSCar).

A expansão da oferta e a gratuidade da educação infantil constaram dos planos de especialistas e de profissionais de diferentes setores implicados com o cuidado e educação da primeira infância, argumento que se fortaleceu a partir da Constituição de 1988 e, mais tarde, da LDB no. 9394/96. Por sua vez, a questão da obrigatoriedade da educação infantil não fez parte de discussões mais aprofundadas nos diferentes fóruns de debate, posto que a ênfase esteve voltada sempre aos direitos das crianças e das famílias à matrícula e à frequência em creches e pré-escolas brasileiras. No entanto, a Emenda Constitucional no. 59, de 2009, é uma realidade e se ampara, de certo modo, em um outro anseio do campo educacional, qual seja, a ampliação de acesso das crianças e dos jovens à escola.

O desafio, agora, é tematizar a educação básica nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), assinalando as especificidades dos níveis educacionais e das faixas etárias abarcadas por eles. É preciso constituir reflexões sobre os perigos que se avizinham diante dessa medida legal dada pela Emenda no. 59, seja pela iminência de se viver novamente a cisão na educação infantil, entre a creche e a pré-escola, seja pela inegável tendência das políticas públicas brasileiras em adotarem práticas de antecipação da escolarização, submetendo precocemente as crianças às lógicas indesejáveis de uma pedagogia transmissiva, com foco estrito em conteúdos disciplinares, característica da escola de ensino fundamental, que resiste em não se rever.

A propósito desse segundo aspecto assinalado, o presente texto provoca o leitor a pensar como a obrigatoriedade pode levar as crianças de 4 e 5 anos, da pré-escola a uma experiência pedagógica já vivida em tempos passados. O convite é efetuar um retrospecto histórico até as primeiras iniciativas de se incluir a pré-escola (então, os jardins de infância froebelianos) em um projeto de reforma para a constituição de um almejado sistema de instrução pública na virada do século XIX para o século XX, que a tornaram preparatória e instrucional.

As transformações que se seguiram ao longo do século XX não foram suficientes para tirar o caráter de “pré” dos últimos tempos da educação infantil. E, muito mais tarde, dois séculos depois das experiências pioneiras dos jardins de infância, os saberes acumulados e as conquistas políticas expressivas no campo da educação infantil, não impediram que crianças de 6 anos (-e, até menos, em muitas localidades brasileiras) fossem conduzidas ao ensino fundamental ampliado para 9 anos, pela Lei No. 11,274, de 06 de

Fevereiro de 2006, a uma escola e com professores que não foram preparados para acolher esse novo público e a lógica prevalente de uma escola de práticas educativas questionáveis, que não asseguram sucesso ao seu público original e nem asseguram o respeito às especificidades das crianças menores.

Essa história que tende a empalidecer, do ponto de vista das propostas pedagógicas, a presença das crianças de 0 a 5/6 anos no sistema educacional, é sugestiva de que com a chegada da obrigatoriedade de 4 e 5 anos, a educação infantil dessa faixa etária continue a ser chamada a responder indevidamente pela preparação para os anos seguintes da escolarização, localizando, na pré-escola, o foco de transformação de uma escola de ensino fundamental que deve ser pensada a partir dela própria.

ANTERIOR À OBRIGATORIEDADE: SÉCULOS XIX E XX

Na história de criação da pré-escola no sistema oficial de educação, os documentos fazem um duplo anúncio. Falam de uma educação diferenciada para os menores de 7 anos, mas, ao mesmo tempo, evocam enfaticamente o compromisso em preparar as crianças para a chamada escola primária. Expressões como: “amainar a alma”; “despertar o espírito”, deixam nítidas brechas para a concepção de práticas disciplinares preparatórias e, mesmo, reparatórias, o que, ao longo do século XX, só se sedimentou.

Especialmente nas três últimas décadas do século XIX, significativas transformações políticas, socioeconômicas e culturais começam a ser delineadas no país, fruto de uma série de ocorrências dentre as quais se destacam a presença das ideias republicanas e federalistas; o movimento abolicionista; o início das relações comerciais no cenário capitalista; a ocorrência das primeiras imigrações e, ainda, a influência das diferentes matizes ideológicas, que trazem o liberalismo e o cientificismo, marcadamente tocado pela corrente positivista.

Na esfera mundial, espalham-se pelas nações os efeitos dos avanços técnico-científicos e alterações nos campos do trabalho e nas relações humanas. No domínio ideológico, isso se traduz numa perspectiva de democratização, na qual a concepção de desenvolvimento da sociedade segue atrelada ao conceito de distribuição igualitária dos bens de cultura, fortalecendo a ideia da escolarização (LOBROT, 1971).

Os ideais de democracia, defendidos lá fora, têm acolhida nas mentes de intelectuais brasileiros e as intenções desenvolvimentistas de promover a

modernização do país refletem-se nas teses sobre a educação do povo (NAGLE, 1977). Assiste-se no final do Império à intensificação dos debates e tentativas de reformas educacionais, centradas na liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino. A ausência de programas, a pobreza de conteúdo e o emprego de métodos arcaicos, que caracterizavam a escola brasileira e definiam um quadro de precariedade do sistema escolar, tal como assinalado nos Pareceres de 1883 de Rui Barbosa, constituem-se os alvos das pretensas reformulações (NAGLE, 1977).

A essa época, no interior dos projetos de reformas da instrução pública inclui-se a proposta de incorporação da pré-escola ao sistema oficial de ensino. As primeiras formulações encontram-se no plano de Reforma do Ministro Leônício de Carvalho, assinalado pelo Decreto no. 7247 de 19 de abril de 1879. Dentre os temas abarcados pelo projeto, cujo foco recai, nitidamente, sobre as escolas primária, secundária e superior, estão os jardins-de-infância nos distritos do Município da Corte destinados a crianças de 3 a 7 anos, de ambos os sexos. (LOURENÇO FILHO, 1945; HADDAD, 1968; KISHIMOTO, 1986). Contudo, coube a Rui Barbosa “fazer um estudo definitivo e de grande alcance doutrinal, prático e científico sobre a criação dos nossos jardins de infância”. (HADDAD, 1968).

Em seu Parecer que levou o nome de **Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares**, datado nos Anais parlamentares de 12 de setembro de 1882 e apresentado em 1883, Rui Barbosa expõe um estudo extenso sobre instituições pré-escolares de países europeus e da América do Norte. Relata a história da disseminação de várias modalidades de estabelecimentos em âmbito mundial, fala da expansão dos preceitos froebelianos nas diferentes nações e reúne uma série de opiniões de eminentes educadores de diversas nacionalidades sobre os *jardins infantis*. Identifica uma unanimidade a respeito da relevância do ensino pré-escolar e critica, severamente, a postura do Parlamento brasileiro pela “culposa inércia” por não contemplar os “jardins de crianças” no sistema nacional de educação (PINAZZA, 1997).

Ao advogar a incorporação da pré-escola ao ensino oficial, o parlamentar projeta uma instituição com proposta pedagógica definida, ou seja, idealiza o “jardim de crianças” nos moldes do *kindergarten* e recomenda claramente a conjugação da pedagogia de Pestalozzi, orientadora do ensino primário, com a pedagogia de Froebel para a educação de 3 a 7 anos.

[...] educar o instinto de observação, o instinto de criação, o instinto de execução [...] a glória de haver formulado a lei da intuição cabe a Pestalozzi, a de ter concebido a lei da invenção pertence a Froebel [...] combinar e aplicar essas duas leis é o papel dos jardins infantis (PARECER, 1883, p.87).

É interessante notar que na compreensão de Rui Barbosa, os *jardins de crianças* deveriam ter uma identidade própria.

Não suprem a família, auxiliam-na onde a sua competência não poderia chegar, não invadem a escola, não lhe imitam nenhum de seus problemas, não absorvem parte alguma do seu programa: amainam as almas, predis põem os espíritos para ela (PARECER, 1883, p.97).

O trabalho educativo desenvolvido nos jardins infantis não se ocuparia de lições formais, tarefas ou obrigações sistemáticas, mas sim de uma prática tal como proposta no *kindergarten*:

A ginástica, o canto, os colóquios familiares, o desenho, os exercícios de entretecer, a modelagem rudimentar, os mimos de Froebel e a inspeção direta dos objetos naturais, a jardinagem [...] (PARECER, 1993, p.97).

Mais tarde, a ideia de incorporação da pré-escola ao sistema oficial é reencontrada nas recomendações do Conselheiro João Alfredo à Assembleia Legislativa, em 1886, quando se reportava à criação de uma escola primária modelo. Para o Conselheiro, a escola modelo seria dividida em duas seções:

Na primeira as crianças dos dois sexos de 3 a 7 anos serão preparadas para receber o ensino primário por meio de exercícios e ocupações agradáveis e apropriadas à idade e pela aquisição de conhecimentos dos objetos usuais; ensinando-se somente na classe intermediária, reservada às maiores de 7 anos, e em que se farão exercícios de linguagem, os primeiros elementos de cálculo, desenho, escrita e noções de história natural e geografia [...] (apud MOACYR, 1939, p.399).

Também nas palavras do Conselheiro a educação dos 3 aos 7 anos não deveria se confundir com os compromissos escolares do ensino primário, mas, de qualquer modo, a educação das crianças menores aparece compondo uma tal de “escola modelo” e, mais, deveria se ocupar de “preparar para receber o ensino primário”.

As propostas de implantação da educação para crianças menores de 7 anos, assim como os projetos de reforma do sistema escolar, como um todo, permanecem no plano das intenções durante o período Imperial. Nos termos de Haddad (1968, p.119) nessa época “não houve definições das ideias pedagógicas e as realidades educacionais foram palpadas, mas não atingidas”.

As várias sugestões de reformas da área de educação não passaram de ensaios mal sucedidos, que, por não serem apoiadas na esfera governamental, não se concretizaram. As pretensões reformistas iriam cumprir um tempo de latência até o advento da República. Quanto à educação pré-escolar, os órgãos públicos permaneceram omissos, ficando a cargo de particulares as poucas realizações nesse campo, em localidades como: Pará, Rio de Janeiro e São Paulo (PINAZZA, 1997).

Pelo Ato Adicional à Constituição Imperial de 1824 e, depois, pela Constituição Republicana de 1891, a responsabilidade pela escola primária e o curso de professores recaí sobre as províncias brasileiras. Com projetos particulares, sem diretrizes orientadoras e em meio a notórias limitações de recursos financeiros, várias unidades federativas colocam em curso reformas no setor da instrução pública, despontando, como modelares as realizações do Estado de São Paulo (NAGLE, 1976; ANTUNHA, 1976; TANURI, 1979; CATANI, 1989).

A primeira grande reforma da instrução pública de São Paulo foi consubstanciada pelo Decreto no. 27 de 12 de março de 1890. Essa reforma paulista, idealizada pelo jornalista, político e educador Rangel Pestana e conduzida pelo diretor da Escola Normal da Capital³, Antonio Caetano de Campos, atingiu especialmente o ensino normal e tornou as escolas primárias anexas às escolas normais, em escolas-modelo. Inauguram-se no sistema escolar os pensamentos pedagógicos com base nos preceitos pestalozzianos e froebelianos.

Embora presente nas intenções reformistas de Rangel Pestana e Caetano de Campos, embaraços legais, gerados pela inconstitucionalidade em promover a educação considerada não obrigatória, mantém afastado o projeto de pré-escola oficial das primeiras reformas republicanas (KISHIMOTO, 1986, 1990; PINAZZA,1997). Somente mais tarde, em 1896, os esforços

³ Mais tarde recebe o nome de Escola Normal Caetano de Campos.

conjuntos de Gabriel Prestes, Alfredo Pujol e Bernardino de Campos tornaram possível a criação do primeiro jardim de infância público paulista, pelo Decreto no. 397, de 09/10/1896, em que se lê no artigo 181:

O jardim de infância anexo à Escola Normal da Capital é destinado a **preparar**, pela educação dos sentidos, segundo o processo de Froebel, os alunos de ambos os sexos que se destinarem à escola-modelo preliminar. (Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1896, p.481). (grifo nosso).

A educação pré-escolar reconhecida pelo Estado para integrar o sistema público de instrução, corresponde ao modelo já adotado por instituições particulares desde o período do Império e apresentado nas intenções de legisladores e educadores defensores da pré-escola. Ademais, o texto do Decreto endossa a convivência da metodologia froebeliana e condiciona o conceito de jardim de infância à ideia de preparação para o ensino primário de orientação pestalozziana.

A criação do jardim de infância oficial implicou a reunião de planos e guias práticos de instituições similares estrangeiras, especialmente, norte-americanas e materiais traduzidos do inglês e do alemão: textos, contos, versos e cantos. Nos anos de 1896 e 1897, a divulgação das ideias inspiradoras do jardim de infância foi realizada pela Revista do Jardim de Infância, periódico de existência curta patrocinado pelo governo do Estado de São Paulo, sob a responsabilidade de Gabriel Prestes. O desaparecimento da Revista representou grande perda de espaço à divulgação de teorizações e práticas pedagógicas e à difusão das instituições froebelianas em todo o Estado (PINAZZA, 1997).

Nas primeiras décadas do século XX, foram inexpressivas as iniciativas dos poderes públicos em promover instituições pré-escolares, tanto que a pré-escola aparece tematizada em vários textos da época como algo a ser conquistado e, a ausência de debates, propiciou concepções particulares e controvertidas, como as dos educadores Theodoro de Moraes e Juvenal Penteadó (PINAZZA, 1997).

Para Theodoro de Moraes seria fundamental a criação de **classes preparatórias** anexas aos grupos escolares, como forma de solucionar o problema de inadaptação das crianças às exigências da escola primária. Tendo como alvo a faixa etária de 4 a 6 anos, essas classes infantis seriam menos dispendiosas que os jardins de infância.

Aludindo às experiências da Alemanha, França e Estados Unidos, Juvenal Penteadó reconhece a importância de jardins de infância e escolas maternas numa fase anterior à escolarização. Contudo, compreende essas instituições como forma de desenvolver habilidades básicas e disciplina para as realizações no primeiro ano primário.

Uma análise das publicações das duas primeiras décadas do século XX permite afirmar que a educação pré-escolar não foi foco de investimento dos órgãos governamentais, o que resultou não só na inexpressiva expansão como na condição periférica no plano dos debates educacionais. Ademais, as publicações a respeito da pré-escola ressaltam o caráter preparatório dessa etapa, vinculando-a à ideia da escolarização (PINAZZA, 1997).

Alcançada a década de 1920, o Brasil vive uma nova onda de entusiasmo fundada nos preceitos da democratização e modernização da sociedade, o que traz a educação ao centro das atenções, sendo as instituições pedagógicas o alvo dos empreendimentos renovadores. Está em questão não só a expansão da escola, mas a defesa de um projeto didático-pedagógico assentado nas formulações escolanovistas (NAGLE, 1976).

É nesse período que aparecem as primeiras escolas maternas, como um investimento governamental, destinadas aos filhos de operários em idade superior a 3 anos e inferior a 8 anos. O Decreto no. 3356 de 31 de Maio de 1921 menciona o apoio do governo de São Paulo na instalação de escolas maternas, que tem seu regimento aprovado pelo Decreto no. 3708 de 30 de Abril de 1924.

Onde houver continuidade do ensino, e o exigirem as necessidades sociais, o governo instalará escolas maternas, de preferência junto às fábricas que ofereçam casas para a instalação e alimento às crianças. (DECRETO..., 1921, p. 154).

As escolas maternas criadas pelo Governo, em parceria com empresários, seguem essencialmente a orientação froebeliana, similar ao jardim da infância, diferentemente das primeiras escolas maternas do limiar do século XX, inspiradas no modelo francês de Mme Pape-Carpantier e Pauline Kergomard. Mesclam-se nas novas escolas maternas as tônicas assistencialista e pedagógica, na medida em que, dirigida à população mais pobre, prevê proteção e cuidados com a alimentação e higiene e, ao mesmo tempo, possui uma orientação pedagógica clara (PINAZZA, 1997). A despeito

do investimento do Estado nas escolas maternas, a expansão foi tímida e essas instituições não foram incluídas no sistema educacional.

O Código de Educação de 21 de Abril de 1933, promulgado pelo Decreto no. 5884 do mesmo ano, em que se consagram os princípios ideológicos anunciados pelo Manifesto dos Pioneiros, de 1932, representa um avanço legal no que tange à pré-escola.

Seguindo os princípios de escola única (gratuita, laica e obrigatória) e de educação integrada (continuidade e articulação entre as etapas educacionais), sob a perspectiva pedagógica da Escola Nova, o Manifesto fala da extensão da educação da pré-escola à universidade.

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos (MANIFESTO..., 1932, p. 19)

A educação pré-escolar a que se refere o documento abarca o atendimento às crianças de idades mais próximas de 7 anos.

A partir da escola infantil (4 a 6 anos) até a Universidade, em escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18), a continuação ininterrupta de esforços criadores deve levar à formação da personalidade integral do aluno a desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador [...] (MANIFESTO, 1932, p.20).

Nitidamente, o foco na faixa etária de 4 a 6 anos, reafirma uma visão oficial da educação infantil com vistas nos tempos escolares posteriores e não uma explícita defesa da primeira infância como uma etapa educacional em suas especificidades.

No Código de Educação, assume-se a nomenclatura “educação pré-primária” para abarcar as escolas maternas e os jardins de infância. No Decreto no. 5884, artigo 1º. consta:

A educação pré-primária, ministrada nas escolas maternas, em curso de 2 anos, a crianças de 2 a 4 anos; e nos jardins de infância em cursos de 3 anos, a crianças de 4 a 7 anos. (DECRETO... 1933, p. 278).

A escola maternal é definida como etapa preparatória para o jardim de infância, segundo uma orientação pedagógica similar. Os referenciais orientadores mencionados no Código são os de Froebel, Montessori, Decroly e Kilpatrick.

A legislação discrimina por critério de idade, mas também pelo tipo de público essas duas instituições.

As escolas maternas que se destinam a receber filhos de operários, serão criadas junto aos estabelecimentos fabris que, delas necessitando, ofereçam facilidades materiais. (CÓDIGO...,1933, p. 185).

As escolas maternas permanecem vinculadas às fábricas e a criação e manutenção condicionadas à iniciativa do empregador. Ou seja, não integram o programa educacional regular.

Face às inexpressivas realizações governamentais no campo da educação pré-escolar ao longo da década de 30, colecionam-se manifestações de diversos educadores como Almeida Jr., Otávio Silveira e Hortência Pereira Barreto.

Almeida Jr. (1936) fala que “nos Estados brasileiros não há senão ensaios de organizações para pré-escolares” permanecendo o que o educador chama de “hiato” entre os 2 e 7 anos. Para Almeida Jr. as instituições pré-escolares tornam-se um imperativo, sobretudo, para atender à camada de trabalhadores e à pobreza (ALMEIDA JR., 1936, p. 99-100).

Ao falar das dificuldades enfrentadas pela escola primária, Otávio Silveira (1934, p. 34-35), indaga:

As crianças são levadas à escola aos 7 anos. Que fazem antes dessa idade? E quando são conduzidas às classes primárias, pode o professor, seja embora um apóstolo, um filósofo, um psicólogo – cancelar os traços daquela primeira educação errada recebida em ambiente corrupto ou senão impróprio? O mestre-escola tenta sempre mas não colherá êxito desejado [...].

Considerações similares são feitas por Hortência Pereira Barreto (1936, p.45):

Dada a má situação em que vive a criança pobre, até os 7 anos, a escola primária ainda que renovada e disseminada, não resolverá, jamais, o problema da educação popular.

Qualquer sistema educacional, a adotar no país, será incompleto, se não principiar pela assistência pré-escolar. (*apud* EDUCAÇÃO, 1936, p. 45).

Ao mesmo tempo que esses argumentos revelam uma defesa da educação pré-escolar, fica claro que a pré-escola aparece como um antídoto ao insucesso escolar, decorrente das precárias circunstâncias familiares e socioeconômicas. Há uma tendência em atribuir uma função compensatória e, portanto, redentora dos males do ensino primário.

É possível, portanto, antecipar para esse período das origens da pré-escola, um tipo de raciocínio que, embalado pela tese da “privação cultural”, preponderou por volta da década de 70, em que a pré-escola brasileira assumiu a função de compensar déficits e superar carências, como forma de aumentar as chances de êxito escolar das crianças, em fase posterior.

NOS ANOS DE 1970, O CARÁTER COMPENSATÓRIO

Em 1978, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a UNESCO⁴⁴, elabora relatório, em dois volumes, intitulado “Análise dos principais problemas da Educação brasileira”. Como o próprio título sugere, o propósito é a realização de um diagnóstico, “tendo em vista apoiar a formulação de políticas e diretrizes, fundamentar a elaboração de programas e projetos, bem como oferecer subsídios para o próximo Plano Setorial de Desenvolvimento Educacional” (BRASIL, 1978, p. iv). Ao definir a metodologia, o documento apresenta:

A análise dos problemas educacionais será desenvolvida a partir de um enfoque que considere, de um lado, o acesso de diferentes grupos sociais ao sistema educacional, especialmente os grupos de baixa renda, e de outro, as respostas do sistema educacional aos objetivos do desenvolvimento social, especialmente no que se refere a formação integral do homem, a formação de recursos humanos e a contribuição da educação ao desenvolvimento do potencial científico e tecnológico (BRASIL, 1978, p. iv).

Admite-se no final da década de 1970 que há desigualdades sociais e econômicas no país e que a educação é uma das chaves para um suposto desenvolvimento. No volume I, a análise do documento inicia-se com Educação Pré-Escolar, um estudo assinado por Eni Maria Barbosa Coelho,

⁴⁴ O relatório é assinado por Grupo Especial MEC/CNRH-IPEA-IPLAN/PNUD-UNESCO

Maria Salete M. Coelho e Silvia Velho. O mesmo volume ainda engloba Ensino de 1º Grau Regular, Ensino Supletivo e Educação Especial. As autoras apresentam quadro da situação da pré-escola em geral, considerando aspectos internacionais e nacionais, tanto teóricos como sociais. Em relação ao Brasil, destacam três fatores que justificavam, àquela época, a preocupação com a educação pré-escolar:

Influência de estudos sobre o pré-escolar realizados em outros países, principalmente dentro das Faculdades de Educação. As autoras ressaltam importância dos estudos da época, apontando pesquisas realizadas principalmente nos Estados Unidos para a formação teórico-pedagógica do corpo docente. Além disso, destacam os trabalhos de Ana Maria Poppovic - "Marginalização Cultural: Subsídio para um currículo pré-escolar", de Vital Didonet, "Sugestões de uma Política Educacional para o Pré-Escolar" e de Josefina Baiocchi, "A Influência dos Programas de Educação Compensatória no Decréscimo das taxas de Retenção na 1a. série do Ensino de 1º Grau no D.F."

Constatação de que “as altas taxas de retenção na primeira série têm como uma das principais causas a existência de uma clientela proveniente, em sua grande parte, de classes sociais de renda baixa” (BRASIL, 1978, p. 12). Adotando princípio da privação cultural e da educação compensatória, há a indicação de que a pré-escola possa suprir demanda de carência afetiva, nutricional e com isso diminuir índices de repetência e evitar “desperdício nos investimentos feitos no ensino de 1º Grau, especificamente as primeiras séries, visto a falta de um "retorno" compensatório” (BRASIL, 1978, p. 12), bem como a evasão escolar. O documento ainda sinaliza para a obrigatoriedade da Educação pré-escolar, citando Simpósio de Educação Pré-escolar ocorrido naquele mesmo ano, mas consciente da impossibilidade de abrigar a todas as demandas, ou seja, criar vagas para “atender 14 milhões de crianças com idade entre dois e seis anos e menos ainda, os 21 milhões de crianças entre 0-6 anos” (idem, p. 13).

Preocupação do governo em incentivar dentro do planejamento, dos programas e planos, os aspectos sociais. Atentando para questões de emprego e subemprego e das mulheres presentes no mercado de trabalho, a educação, ao lado de outras questões como saúde e alimentação, significaria acesso na tentativa de eliminar ou abrandar demandas sociais, ou seja, a educação compreendida como “investimento econômico”.

Podemos inferir dessas preocupações que a educação pré-escolar era pensada no âmbito das políticas sociais, constituindo-se num dos elementos considerados como necessários à diminuição das injustiças e carência da população.

Anterior a esse relatório, a questão do pré-escolar havia sido tratada pela LDB nº. 5692, de 1971 sem grandes especificações e, em toda a legislação veiculada em período de ditadura militar, é notória a ideia que a educação pré-escolar poderia auxiliar na solução de problema efetivo do primeiro grau de outrora: repetência e evasão. Desse modo, desenha-se uma pré-escola calcada no ensino preparatório, para prontidão da leitura e da escrita, além de ter por base a ideologia da carência social e afetiva. A pré-escola era condição para o sucesso no primeiro ano do primeiro grau. Como parte da ação que sustentava tal ideário constituíram-se programas como parte estratégica do desenvolvimento do pré-escolar.

Dentre os programas que vieram na esteira dessa tônica compensatória constam: o Pré-Escolar Comunitário (Distrito Federal); o Plano de Educação Infantil - PLANEDI (município de São Paulo); o Programa de Educação Pré-Escolar (Secretaria do Bem Estar Social – Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná) e Programa de Ampliação da Educação Pré-Escolar - PAEPE (desenvolvido Coordenação de Educação Pré-Escolar da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro).

A lógica de superação das deficiências de uma escola, que se revela incapaz de promover índices mais exitosos, sem olhar para o seu interior e atribuindo à educação infantil o papel compensatório e preparatório, revelou-se falaciosa, a começar pela tese que a sustentava: a de privação cultural. É o que mostram estudos como os de Campos (1978); Souza (1984); Abramovay e Kramer (1988) e Kramer (1992,1996).

A OBRIGATORIEDADE CHEGA À EDUCAÇÃO DE 0 A 6 ANOS: SÉCULO XXI EM DOIS ATOS

O final da década de 80 e os anos de 1990 foram de particular relevância à afirmação do campo da educação infantil no cenário educacional brasileiro que, a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais tarde, da LDB nº. 9394, de 1996, conquistou institucionalmente reconhecimento como primeira etapa da educação básica.

Fruto de movimentos de diferentes setores da sociedade e de ampliação do espaço ao debate em fóruns diversos e em eventos acadêmico-científicos, a educação infantil atingiu o século XXI, computando incontestáveis avanços nos terrenos teórico e prático (PINAZZA, 2004).

Todavia, com a chegada dos anos 2000, duas medidas recolocam questões, que se imaginava superadas, relativas aos direitos das crianças de 0 a 5/6 anos de viverem plenamente a infância presente. Amparadas em intenções anunciadas em textos legais anteriores, essas medidas estendem o período de obrigatoriedade do ensino. Em 2006, o ingresso obrigatório das crianças de 6 anos no ensino fundamental ampliado para nove anos e, em 2009, a obrigatoriedade da educação para a faixa etária de 4 e 5 anos.

A cada anúncio de antecipação da obrigatoriedade, o argumento forte em defesa da ampliação da permanência das crianças no sistema educacional como um projeto político da democracia e, na composição argumentativa, um inevitável tom de redenção e superação de deficiências da escola, que, por mirarem as menores idades, trazem uma ameaça real à educação infantil em suas especificidades, o que torna inevitável o sentimento de *déjà vu*.

PRIMEIRO ATO: A ANTECIPAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE PARA 6 ANOS

A extensão da escolaridade obrigatória para as crianças de seis anos é prevista no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Em consonância com essa meta da educação nacional, a Lei nº. 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006, alterando o texto da LDB nº. 9394/96, indica no artigo 32 que “o ensino fundamental com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão[...].

Constituindo como argumentos a universalização de acesso à educação e a garantia de maior tempo de permanência e de convívio escolar, estabelecem-se os seguintes objetivos da política de ampliação do ensino fundamental: melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009).

Nos documentos oficiais, explicitam-se os propósitos de implementação de políticas indutoras de transformações estruturais, administrativas e pedagógicas da escola, assegurando as especificidades das etapas educacionais (educação infantil e ensino fundamental) e constituindo um novo projeto pedagógico para o “novo” ensino fundamental (BRASIL, 2004, 2007, 2009).

A ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, antecipando para 6 anos a obrigatoriedade do ingresso das crianças no sistema educacional brasileiro, foi uma medida que, desde o princípio, gerou grande polêmica entre legisladores, especialistas e pesquisadores. Campos (2011, p. 10) compreende que isso se deve ao fato de ter sido uma medida:

[...] adotada sem que se prevísse um período de transição, nem regras claras sobre idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para que professores se preparassem para os alunos mais novos, nem esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança, nem a adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários e materiais escolares.

Os argumentos de Craidy e Barbosa (2012) seguem na mesma direção, ao julgarem ter sido uma lei não precedida por “debate público relevante”. Em tom de crítica, as autoras asseveram:

Assim, um representante do Congresso Nacional teve o poder de modificar uma situação que afeta a vida de milhões de pessoas: crianças, pais, educadores e gestores. Uma reforma dessa natureza deveria ser precedida não apenas por debates e estudos que pudessem justificá-la, mas também por uma cuidadosa preparação, como ocorreu em outros países. (p.19).

Pesquisas como as de Arelaro et al (2011); Correa (2011) e Kishimoto et al (2011), que sucederam o processo de implantação do ensino fundamental para nove anos, ratificam os desalinhos dessa política. Não se cumpriram as recomendações contidas nos documentos legais.

Confirmam-se as mais díspares interpretações a partir dos argumentos de universalização de acesso e garantia de maior tempo de permanência na escola, que se traduzem na mera busca de solução à demanda por educação infantil e por escola e, no plano pedagógico, em uma tendência a trazer para o 1º. ano do ensino fundamental, agora com crianças de seis anos, o compromisso em preparar para os anos subsequentes e/ou compensar déficits.

A ampliação por si só não superou antigos dilemas da educação infantil e do ensino fundamental. Não deu conta do difícil processo identitário da creche e da pré-escola no âmbito da educação básica; não solucionou a impotência da escola do ensino fundamental em promover o sucesso escolar e não garantiu a superação da descontinuidade e desarticulação entre as diferentes etapas educacionais.

O processo de implantação da política deixou à margem importantes atores envolvidos na prática educativa: profissionais de dentro da escola e familiares. (ARELARO et al, 2011; KISHIMOTO et al, 2011). A pouca clareza nas orientações e nos encaminhamentos, revelaram o distanciamento entre as medidas legais e as realidades escolares, em que preponderaram prescrições e profunda desconsideração das histórias e das memórias das pessoas e das instituições educacionais.

Tal como sugerem Craidy e Barbosa (2012), o processo de implantação da política de ampliação do ensino fundamental inverteu (subverteu) a ordem no desenvolvimento das ações. Veio antes: da reorganização de espaços e tempos da escola; de uma profunda reformulação curricular da educação infantil e, sobretudo, do ensino fundamental e do investimento nos profissionais responsáveis por efetivar as mudanças.

A pesquisa realizada por Arelaro et al (2011) evidencia alguns fatos de grande relevância no tocante à forma como se pretendeu implementar a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos. Famílias não consultadas; profissionais, diretamente responsáveis pelas práticas educativas, pouco ou nada envolvidos em debates sobre as mudanças anunciadas e crianças visivelmente insatisfeitas com o cenário educacional experienciado, por elas, obrigatoriamente. Como dizem as autoras, uma “pedagogia do fato consumado”. Como uma das conclusões do estudo, asseveram que:

[...] o ensino fundamental de nove anos *não* representa, necessariamente, um ganho na educação das crianças pequenas. Ao contrário, diante das expectativas socialmente construídas pelos pais e pelas orientações e exigências das redes de ensino, muitas crianças de 6 anos têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a faixa etária. (p. 48).

Na ponderação de Campos (2011) o ensino fundamental de nove anos trouxe problemas, até hoje, sem solução. Para a autora,

Talvez um dos mais sérios seja a antecipação da repetência para número expressivo de alunos do 1º. Ano, pois os currículos não foram revistos de forma generalizada e muitas redes de ensino não adotam o sistema de ciclos. [...] A escola de nove anos deve representar para os alunos melhores oportunidades de acesso ao conhecimento e não a antecipação de experiência de fracasso. (p. 10)

O deslocamento da obrigatoriedade de ingresso no ensino fundamental não só potencializou a antecipação de experiência de fracasso, como, num efeito cascata, deixou margem à reafirmação de uma tendência da pré-escola em preparar as crianças para a escolarização, agora mais precocemente, tal como sugere estudo de Correa (2011).

SEGUNDO ATO: A OBRIGATORIEDADE PARA A EDUCAÇÃO DE 4 E 5 ANOS

O ano de 2016 é o prazo oficial para a execução da Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009, em que consta nova redação aos incisos I e VII, do artigo 208, da Constituição Federal de 1988, prevendo a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos. O que a primeira vista poderia parecer uma ação favorável à ampliação do acesso das crianças à educação é vista com grande desconfiança por especialistas do campo da educação infantil, a começar pelo fato de ter sido mais uma medida governamental que preteriu do debate.

Nas palavras de Arelaro et al (2011, p. 40), “a ampliação da escolaridade obrigatória foi introduzida na Emenda Constitucional e aprovada sumariamente, sem a necessária discussão para uma mudança de tal porte”. Também Campos (2011) faz referência à magnitude dessa mudança no plano da gestão municipal de educação, lembrando que a obrigatoriedade de 4 e 5 anos foi uma “novidade adotada na esteira da anterior” (p. 11), ou seja, da antecipação obrigatória do ingresso das crianças de 6 anos ao ensino fundamental.

A apreensão de pesquisadores e defensores da educação infantil é de que o foco colocado na pré-escola (na educação de 4 a 5 anos) converta-se em perdas, pondo em risco importantes conquistas da educação da faixa etária de 0 a 6 anos, reduzindo drasticamente o período da pré-escola para um ou, no máximo, um ano e meio. Na ponderação de Arelaro et al (2011)

Se a intenção era tornar obrigatório o ensino a partir dos 4 anos de idade, por que não se ampliou o atendimento pré-escolar (dos

4 aos 6 anos) rumo a sua universalização nas escolas de educação infantil? Seria pertinente dizer que podemos estar ante a morte anunciada de uma das experiências educacionais mais exitosas no Brasil: a da educação infantil na faixa etária de 4 a 6 anos, que poderá encerrar sua existência em 2016.

Acrescenta-se a esse raciocínio de perdas à área da educação infantil, a consideração de Campos (2011) que analisando, do ponto de vista pedagógico, as duas medidas de antecipação da obrigatoriedade na educação, destaca os prejuízos às crianças pequenas:

[...] um dos efeitos que o conjunto dessas medidas parece causar é a tendência de crianças cada vez mais jovens serem empurradas para as etapas seguintes da educação, sem que as escolas e as práticas educativas sejam antes adaptadas para as especificidades de sua faixa etária. (p.11).

Diante desses argumentos, fica em aberto uma série de questões relativas à implementação da política de educação pré-escolar obrigatória: que interpretação farão os gestores e professores a respeito da educação obrigatória de 4 e 5 anos? O que pensam esses profissionais acerca dessa medida? O que pensam as famílias das crianças a respeito das mudanças? Que discussões devem ser compostas no plano curricular da educação infantil e do ensino fundamental de modo a assegurar as especificidades e, ao mesmo tempo, garantir a integração dessas etapas educacionais?

Por ora, com o olhar voltado, em particular, às implicações pedagógicas decorrentes da educação obrigatória para 4 e 5 anos e dado o histórico das políticas públicas destinadas às crianças menores de 7 anos no Brasil, não tem como não se inquietar diante do perigo de a educação infantil, mais uma vez sucumbir à lógica questionável da escola atual.

ÚLTIMAS ARGUMENTAÇÕES

Todas as relevantes iniciativas que trouxeram ao cenário a educação pré-escolar estiveram, e continuam a estar, de algum modo, relacionadas à superação de déficits socioculturais e à preparação, justificando-as pela urgência em reverter os índices pouco exitosos de uma escola que precisa ser revista em seu projeto curricular.

Há em documentos do passado mais remoto e também nos atuais duas naturezas de discursos distintas: uma, que fala de uma pré-escola respeitada em suas especificidades e, outra, que apela a uma pré-escola comprometida

com a etapa escolar subsequente. No entanto, não se esclarece que tipo de comprometimento é esse, o que permite a convivência de interpretações plurais.

Naturalmente é desejável e, portanto, defende-se uma educação infantil de boa qualidade que, como primeira etapa da educação básica, esteja implicada e integrada, em seus propósitos, aos outros subsequentes níveis educacionais. Contudo, isso não pode significar que os processos educativos de creches e, particularmente, de pré-escolas estejam condicionados a práticas antecipatórias, que firam direitos fundamentais assegurados, por lei, às crianças de 0 a 5/6 anos. Não se pode assentar uma educação infantil, uma pré-escola, olhando estritamente para o tempo escolar futuro, sem que se incorra no erro de subtrair das crianças a possibilidade de experiências próprias de seu tempo presente.

Em última instância, foi essa a defesa que se pretendeu fazer neste artigo, que vê na obrigatoriedade anunciada na Emenda Constitucional no. 59 a tendência à reafirmação de uma pré-escola que historicamente se fez à sombra da escola e que segue sem a devida explicitação de seu currículo, muitas vezes, tomando de empréstimo os métodos e os conteúdos curriculares do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O Rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola. SOUZA, S.J.; KRAMER, S. (org.) **Educação ou Tutela? – a criança de 0 a 6 anos**. Coleção Espaço 911). São Paulo, Eduções Loyola. 1988. p.21-33.

ALMEIDA Jr., Relatório apresentado ao Sr. Dr. Secretário da Educação e Saúde pelo Diretor Geral do Ensino (Antonio F. de Almeida Jr.). **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1936)**. São Paulo. Typografia Siqueira. 1936. p. 28-270.

ANTUNHA, H.C.G. A Instrução Pública no Estado de São Paulo – a reforma de 1920. **Série Estudos e documentos** (12). SP. Faculdade de Educação da USP. 1976.

ARELARO, L. R.G.; JACOMINI, M.A.; KLEIN, S.B. O Ensino Fundamental de Nove Anos e o Direito à Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 37. No. 1, Jan-Abr, 2011. p. 35-51.

BARRETO, Hortência P. Educação Pré-escolar. **Educação**. V. XIII e XIV. No. 13 e 14. São Paulo. Mar-Jun/1936. p. 43-51.

BRASIL, Ministério da Educação. **Análise dos principais problemas da educação brasileira**. Brasília: Grupo Especial MEC/CNRH-IPEA-IPLAN/PNUD-UNESCO, 1978. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002617.pdf>. Acesso em 15 de Dezembro de 2015.

BRASIL, MEC/SEB/DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF. 2013.

BRASIL, MEC/SEB. **Ensino Fundamental de Nove Anos** – orientações gerais. Brasília/DF MEC/SEB/ DPE/COEF.2004.

BRASIL, MEC/SEB. **Ensino Fundamental de Nove Anos** – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília/DF. MEC/SEB. 2007.

BRASIL, MEC/SEB. **Ensino Fundamental de Nove Anos** – passo a passo do processo de implantação. Brasília /DF. MEC/SEB. 2009.

CAMPOS, M.M. Assistência ao Pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa (28)**. São Paulo. Fundação Carlos Chagas/ Cortez. 1978. p. 53-59.

CAMPOS, M. M. A Educação Infantil como Direito. Insumos para o Debate 2 – **Emenda Constitucional no. 59/2009 e a Educação Infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2010. p.8 -14.

CATANI, D.B. **Educadores à Meia-Luz**. São Paulo. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP. 1989.

CÓDIGO de Educação. **Revista de Educação**. São Paulo. Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Junho/1993. V. II. No. 2. p.. 136-309.

CORREA, C.B. Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. IN: **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 37. No. 1, Jan-Abr, 2011. p. 105-120.

CRAIDY, C.M.; BARBOSA, M.C.S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. BARBOSA, M.C.S.; DELGADO, A.C.C. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 Anos**. Porto Alegre. Penso. 2012. p.19-36.

DECRETO no. 3356, de 31 de Maio de 1921. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo. 1920-1921. p. 133-257.

DECRETO no. 5884, 21 de Abril de 1933. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo (1890-1940), São Paulo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 1939. p. 278-449.

HADDAD, Ibrahim. **As Coordenadas do Pensamento Pedagógico Educacional de Rui Barbosa**. Franca/SP. Ed. Santa Rita. 1968.

KISHIMOTO, T.M. **A Pré--escola em São Paulo (das origens a 1940)**. SP. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP. 1986.

KISHIMOTO, T.M. A Pré-escola na República. **Pro-posições (3)**. São Paulo. Cortez.dez/1990.

KISHIMOTO, T.M. et al. Jogo e Letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 37. No. 1, Jan-Abr, 2011. p. 191-210.

KRAMER, S. A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. **Coleção Biblioteca da Educação**. Série 1 –Escola. V. 3. São Paulo. Cortez. 4^a. ed. 1992.

KRAMER, S. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. IN: KRAMER, S.; LEITE, M.I. (orgs). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas/SP. Papirus. 1996.

LOBROT, M. **La Pedagogie Institutionnelle**. Paris. Gouthier-Villars. 1971.

LOURENÇO Fo., M.B. **À Margem dos ‘Pareceres’ de Rui sobre o Ensino**. Separata das Publicações da Casa de Rui Barbosa (Conferência II). RJ. Imprensa Nacional. 1945. p. 5-30.

MANIFESTO dos pioneiros. A Reconstituição Educacional no Brasil. **Educação**. V. VI. No. 1,2 e 3. São Paulo. Jan-Fev-Mar/1932. p. 3-31.

MOACYR, P. **A Instrução e as Províncias (subsídios para a História de Educação no Brasil – 1834-1889)**. V.II. São Paulo. Ed. Nacional. 1939.

NAGLE, J. A Educação na Primeira República. IN: FAUSTO, B.(org). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano – sociedade e instituições (1889-1930). Tomo III. V. 2. SP/RJ. DIFEL. 1977. p. 261-291.

PARECERES. Reforma de Ensino Primário e várias Instituições complementares da Instrução Pública. **Obras Completas de Rui Barbosa**. V. X. Tomo II. RJ. Ministério da Educação e Saúde. 1883.

PINAZZA, M.A. **A Pré-escola Paulista à Luz das Ideias de Pestalozzi e Froebel**: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais. São Paulo. Tese de doutorado apresentada à FEUSP. 1997.

PINAZZA, M.A. A Educação Infantil em suas Especificidades. IN: GERALDI, C.M.G et al (orgs). **Escola viva – elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas/SP. Mercado das Letras. 2004. p. 371-385.

CÓDIGO DE EDUCAÇÃO (21/04/1933). **Revista Educação**. São Paulo. Departamento de Educação do Estado de São Paulo. V. II. No. 2. Jun/1933. p. 136-309.

SILVEIRA, O. Educação Infantil. **Educação**. V. VI. No. 6. São Paulo. Jun/1934. p. 32-51.

SOUZA, S.J. Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. SP. Cortez Ed./Fundação Carlos Chagas. No. 51. Nov/1984. p. 47-53.

TANURI, L.M. O Ensino Normal no Estado de São Paulo (1890-1930). **Série Estudos e Documentos (12)**. SP. Faculdade de Educação da USP. 1979.

*Recebido em janeiro de 2016
Aprovado em março de 2016*