



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

MAYSA BARBOSA MOREIRA

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS CLASSES POPULARES: semelhanças e distinções da creche e pré-escola nas zonas urbana e rural no município de São José de Ribamar-MA

**SÃO LUÍS – MA
2023**



MAYSA BARBOSA MOREIRA

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS CLASSES POPULARES: semelhanças e distinções da creche e pré-escola nas zonas urbana e rural no município de São José de Ribamar-MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão - UFMA para obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Benevides Queiroz

SÃO LUÍS – MA
2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

MOREIRA, MAYSÁ BARBOSA.

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS CLASSES POPULARES :
semelhanças e distinções da creche e pré-escola nas zonas
urbana e rural no município de São José de Ribamar-MA /
MAYSÁ BARBOSA MOREIRA. - 2023.

152 f.

Orientador(a): JOSÉ BENEVIDES QUEIROZ.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Ciências Sociais/cch, Universidade Federal do Maranhão,
SÃO LUÍS, 2023.

1. Classes populares. 2. Creche e pré-escola. 3.
Escola pública. 4. Família. 5. Infância. I. BENEVIDES
QUEIROZ, JOSÉ. II. Título.

MAYSA BARBOSA MOREIRA

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS CLASSES POPULARES: semelhanças e distinções da creche e pré-escola nas zonas urbana e rural no município de São José de Ribamar-MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão - UFMA para obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Benevides Queiroz

APROVADO EM ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Benevides Queiroz (orientador)

Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho (interno)

Prof. Dra. Silvane Magali Vale Nascimento (externa ao Programa)

À minha filha Heloísa: por ressignificar minha luta e vida.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvidas, para além da construção deste trabalho científico e intelectual, os agradecimentos é a parte mais complexa que me cabe. Rememorar a caminhada que me levou até aqui e as muitas mãos que me sustentaram para que pudesse atingir este objetivo revela a sua dimensão coletiva, muito embora possa assegurar com tamanha veracidade que o ato da escrita, análise dos dados e os muitos devaneios escancararam os momentos de extrema solidão que fizeram parte desse processo.

A possibilidade de subir mais este degrau do meu projeto de vida –pessoal e profissional - foi fator determinante para que inúmeras vezes me fizesse lembrar do motivo que me levou a iniciar este percurso. E contei com quem me deu e continua me dando base para que possa tirar os sonhos do papel e concretizá-los: MINHA FAMÍLIA (papai, mamãe, irmã, sobrinho, filha e companheiro)!

Nesse tocante, existe uma motivação coletiva da opção por este objeto de estudo (que é o acesso à educação de forma igualitária para todas(os) desde a primeira infância), mas principalmente, particular: minha maior inspiração e força são oriundas do processo de me tornar mãe - a mãe da Heloísa! A maternidade tem sido meu portal para a travessia. O lugar de onde me vejo, nem sempre com generosidade e empatia, mas com desejo latente de extrapolar meus limites e zona de conforto para alçar voos maiores por mim, por nós. Eu te amo, minha filha. Você ressignifica a minha luta, meu maternar, meu existir!

Não posso deixar de agradecer a minha rede de apoio que luta junto comigo desde a graduação, quando engravidei e, se estende até os dias atuais: minha mãe Nair, meu pai Ideraldo, minha irmã Taisa, meu cunhado Cosme, minha sogra Inna, minha cunhada Amanda, minha amiga-irmã-comadre Ingrid e, em especial, meu companheiro de amor e vida, Raniery.

Às minhas amigas da vida acadêmica, por vezes serem meus ouvidos, colo e válvulas de escape para o extravasar: Denise, Tereza, Brenda, Arnilma, Juliana, Juliane, Anderson e Ayrton. Sintam-se abraçadas(os) e obrigada!

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFMA que me acolheu, aos professores e orientador pela partilha do conhecimento e aos queridos(as) colegas de sala de aula pelas vivências e aprendizados contínuos.

Saúdo e sou imensamente grata a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo financiamento de pesquisas científicas e concessão da minha bolsa de estudos. Graças a esse incentivo, consegui me manter e desenvolver minha pesquisa, comprei meu notebook (meu equipamento de estudo e pesquisa), comprei livros e consegui,

minimamente, participar de eventos que agregaram no desenvolvimento da minha vida acadêmica e profissional.

Agradeço, ainda, às escolas públicas de educação infantil do município de São José de Ribamar-MA, onde realizei a pesquisa de campo, bem como suas gestões escolares e famílias que se dispuseram com muita empatia e carinho pela colaboração ao desenvolvimento deste trabalho, permitindo que adentrasse e conhecesse um pouco de suas dificuldades e contextos.

Desistir nunca foi uma opção. Porém, por vezes me vi incrédula e distante da concretização deste momento por diversos fatores, dentre as limitações de saúde mental (depressão e ansiedade), questões financeiras e conciliação da maternidade com estudos/trabalho, mas a crença Naquele que tudo pode me fez chegar até aqui. Obrigada meu Deus e a minha espiritualidade. AXÉ!

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação tem como ponto de partida responder a seguinte questão: qual a importância das creches e pré-escolas públicas para as famílias das classes populares do município de São José de Ribamar-MA? O que implica também em tentar responder se existe diferenças de papéis entre as referidas unidades escolares da zona urbana e rural daquele município. Para responder tais questionamentos, fundamentada em uma bibliografia pertinente ao tema, foi realizada uma pesquisa junto àquelas comunidades escolares (gestores e famílias), almejando captar elementos que respondessem essas questões, levando em consideração como se dá a oferta e o acesso da educação na primeira infância num município que faz parte da região metropolitana de São Luís. Quanto ao método utilizado, optou-se pelo raciocínio comparatista, uma vez que consiste na observação e comparação dos sistemas educativos existentes ou que tenham existido, com vistas em apreender seus caracteres comuns e ser possível atingir uma definição precisa sobre o fenômeno educativo. Em termos gerais, com o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados, levando-se sempre em consideração o caráter social da educação já apontado por Émile Durkheim, verificou-se que as creches e pré-escolas são imprescindíveis para as famílias, ainda que existam dificuldades no acesso às vagas disponibilizadas pelas unidades escolares no campo e na cidade, em razão da baixa oferta de matrículas pelo órgão municipal responsável pela educação como preconiza a legislação vigente. Para chegarmos a estas e outras constatações, a presente dissertação discutiu a sociogênese da família e infância, as relações de interdependência entre família e escola, a construção social de gênero e creche e/ou pré-escola pública para mulheres e famílias e o significado das escolas públicas de educação infantil nas zonas urbana e rural do município de São José de Ribamar-MA.

Palavras-chave: Família; Infância; escola pública; creche e pré-escola; classes populares.

ABSTRACT

This dissertation has as its starting point the answer to the following question: what is the importance of day care centers and public preschools for families from the popular classes in the municipality of São José de Ribamar-MA? Which also implies trying to answer whether there are differences in roles between the referred school units in the urban and rural areas of that municipality. To answer such questions, based on a bibliography relevant to the subject, a survey was carried out with those school communities (managers and families), aiming to capture elements that would answer these questions, taking into account how education is offered and accessed in the first childhood in a municipality that is part of the metropolitan region of São Luís. As for the method used, comparative reasoning was chosen, since it consists of observing and comparing existing or existing educational systems, with a view to apprehending their common characteristics and making it possible to reach a precise definition of the educational phenomenon. In general terms, with the development of research and data analysis, always taking into account the social character of education already pointed out by Émile Durkheim, it was verified that day care centers and preschools are essential for families, even if they exist difficulties in accessing vacancies made available by school units in the countryside and in the city, due to the low number of enrollments by the municipal body responsible for education, as recommended by current legislation. To arrive at these and other findings, the present dissertation discussed the sociogenesis of family and childhood, the interdependence relationships between family and school, the social construction of gender and day care and/or public preschool for women and families and the meaning of the public schools of early childhood education in urban and rural areas of the municipality of São José de Ribamar-MA.

Keywords: Family; Infancy; public school; nursery and preschool; popular classes.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAS	Amostragem Aleatória Simples
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EMEINA	Escola Municipal de Educação Infantil Nova Aurora
EMPDS	Escola Municipal Professor Dário Santos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GERAMUS	Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e Feminismos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ação Articulada
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PROINFANCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
SEMED	Secretaria de Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SJR	São José de Ribamar

UNDIME

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF

Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - SOCIOGÊNESE DO SENTIMENTO DE FAMÍLIA E INFÂNCIA	22
1.1 Criança e família na sociedade brasileira.....	31
1.2 Características Sociais da Educação Infantil	39
a) Educação Infantil: breves considerações	40
b) Educação na família e educação na escola na sociedade brasileira.....	44
CAPÍTULO II - TEIA DE INTERDEPENDÊNCIA: família, criança e escola.	58
2.1. Educação como fato social.....	61
2.2 Ser mulher-mãe e trabalhadora em uma sociedade patriarcal: creche e pré-escola pública como uma demanda de mulheres, movimentos sociais, organizações feministas e famílias	79
CAPÍTULO III - ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR -MA	89
3.1 Creche pública do campo.....	93
3.2 Pré-escola da cidade.....	95
3.3 Análise Comparativa da Creche e Pré-Escola pública da zona rural e urbana do município de São José De Ribamar-Ma.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIA.....	140
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	146
APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES.....	149
APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA A PESQUISA	152

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como ponto de partida estudar as creches e pré-escolas a partir da oferta do terceiro setor na cidade de São Luís-MA, cujo projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais foi intitulado por “**POLÍTICAS PÚBLICAS E TERCEIRO SETOR:** uma análise acerca da oferta de educação infantil na cidade de São Luís - MA”. Contudo, cabe ressaltar que este projeto sofreu modificações ao longo da trajetória acadêmica, sobretudo, a respeito das categorias analíticas que dariam sustentação teórico-metodológica a pesquisa, bem como do próprio campo empírico que seria desenvolvido o trabalho, diante das dificuldades encontradas em acessar os dados para realizar um estudo comparativo no município em questão, haja vista que não existe creches e pré-escolas do terceiro setor para classes médias.

A imersão no curso de pós-graduação em Ciências Sociais possibilitou a compreensão das múltiplas formas de viver e/ou de (re)produzir o mundo diante da diversidade das experiências vividas pelos indivíduos nas diferentes sociedades. A escolha do tema desta pesquisa se entrelaça com a minha trajetória acadêmica/profissional, onde ainda na graduação do curso de Serviço Social na Universidade Federal do Maranhão, ingressei no Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-raciais, Geracional, Mulheres e Feminismos - GERAMUS, principalmente quando começou a ser desenvolvido o Projeto de Pesquisa com o tema “Creche como equipamento social útil às mulheres: investigações sobre a política pública de creches no Maranhão”.

A referida pesquisa propunha uma discussão acerca da necessidade do debate sobre o papel da mulher na sociedade, sob a perspectiva de três eixos, sendo estes: Trabalho e autonomia das mulheres; Creche no enfrentamento da violência contra a mulher e Creche como política pública. Os estudos realizados no interior do referido grupo de pesquisa sobre a emergência das lutas por creche e a primeira infância, o protagonismo feminino na luta por direitos e o emaranhado de determinantes sociais, econômicos e políticos que envolvem a oferta da educação infantil, culminaram, posteriormente, na escolha por este objeto de pesquisa.

Nesse percurso de formação acadêmico-profissional, como trabalho de conclusão de curso na graduação, me debrucei sobre a temática da Política Pública educacional, voltado para a compreensão da oferta da educação infantil a partir de escolas comunitárias no Município de São Luís – MA, agregando o estudo realizada no grupo de pesquisa e a experiência de estágio extracurricular realizado no Ministério Público do Estado do Maranhão, precisamente, na Promotoria de Fundações e Entidades com Interesse Social, entre os anos de 2015 a 2017. A

especificidade dessa promotoria é fiscalizar e emitir atestados de existência e regular funcionamento para instituições privadas sem fins lucrativos que proponha em seu regimento interno o desenvolvimento de ações voltadas para a sociedade civil em diversos setores, tais como saúde, educação e assistência.

Dessa forma, o universo de entidades do terceiro setor que ofertam a política de educação básica me chamou a atenção para compor, assim, meu objeto de investigação e estudo no trabalho de conclusão de curso na graduação. Já no mestrado, inicialmente, a proposta seria abordar sobre as nuances da oferta de creches e pré-escolas através do terceiro setor no município de São Luís, como já mencionado anteriormente. Todavia, houve um redirecionamento do objeto a ser estudado e do campo empírico que foi desenvolvida a pesquisa, tendo em vista que no transcorrer dos meses, vivenciamos uma pandemia global ocasionada pela disseminação da COVID-19 e que dificultou mais ainda as estratégias de realização da pesquisa *in loco* e levantamento de dados no município inicial definido no projeto apresentado.

Assim, diante do novo contexto social imposto pela pandemia e medidas de restrição e prevenção a Covid-19 e visando não perder a ideia do projeto inicial, o orientador sugeriu que fosse realizado um estudo comparativo sobre a importância das creches nas classes médias e classes populares no município de São José de Ribamar-MA, o que também não foi viável devido às condições de contenção da covid-19 e dificuldade de acesso a campo sugerido. Nesse sentido, buscou-se, então, realizar um estudo comparativo acerca das distinções e semelhanças das creches e pré-escolas públicas para as camadas populares da zona urbana e rural do município de São José de Ribamar-MA, que compõe a região metropolitana¹ de São Luís - MA.

Para dar continuidade ao processo de investigação, me propus a realizar um estudo cuja centralidade perpassa sobre a importância das creches e pré-escolas públicas para as famílias das classes populares do município de São José de Ribamar-MA, o que implica também em tentar responder se existe diferenças de papéis e acesso entre as referidas unidades escolares da zona urbana e rural daquele município. Tal estudo poderá contribuir para a produção do conhecimento científico e possibilitar uma melhor compreensão deste fenômeno social. Logo, utilizou-se como base o debate da educação, enquanto fato social, nessa teia de relações em que

¹ Entende-se por **regiões metropolitanas** um conjunto de cidades vizinhas que se conectam, geograficamente falando, por meio de um fenômeno chamado conurbação. Elas são marcadas pelo alto grau de urbanização e apresentam elevada densidade demográfica (muitas pessoas para pouco espaço físico). Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/geografia/regioes-metropolitanas/>

os indivíduos e as instituições, família e escola, criam relações de interdependência na qual se desenvolve a vida cotidiana dessas estruturas sociais.

Face ao exposto, a elaboração deste trabalho propõe uma reflexão acerca de um conjunto de estudos e categorias analíticas que evidenciam as diferentes maneiras de se estabelecer relações familiares e sociais que contribuem para o processo de escolarização/socialização da criança na primeira infância, evidenciando os possíveis contrastes sociais e significados que as camadas populares atribuem ao acesso de creches e pré-escolas públicas no campo e na cidade do referido município. Essa oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre práticas sociais, maneiras de agir e pensar de instituições e agentes sociais busca compreender sobre a configuração das teias de interdependência que culminam nas práticas familiares e escolares como fenômenos sociais construídos e reconstruídos por uma coletividade que pode revelar as lógicas de (re)produção das desigualdades escolares e sociais.

As práticas educativas analisadas nesse conjunto de reflexões possuem as marcas de um tempo e, sobretudo, revelam princípios de ação que assumem a função estratégica de grupos e instituições em disputa, sempre em busca de um novo lugar no campo das forças sociais. Apesar dos avanços no processo de remodelação da formação societária, o acesso a uma escolarização de qualidade se torna cada vez mais acentuado, onde ainda muito deve ser feito para alcançar patamares socioculturais equânimes que coloquem a educação como papel central na reorganização das sociedades.

A universalização do direito à educação, no interior de cada sociedade, assumiu formas diferenciadas. Não existe uma cultura única no mundo social, assim como não existe uma única política educacional. Esta é construída e desconstruída no cenário das diferentes sociedades, de modo que os grupos não seguem linearidades e as culturas são relativas entre si, sendo necessário compreender essa teia de relações a partir de métodos comparativos, uma vez que são as mudanças internas e externas de uma sociedade que transformam a cultura.

No Brasil, o direito à educação tem se constituído como luta histórica, que se insere nos grandes debates realizados no País desde os tempos coloniais, se fortalece na constituição da república, se amplia no Século XXI, mas, ainda enfrenta resistência da elite conservadora que desde sempre negou ao povo brasileiro o acesso à educação através de vários mecanismos de exclusão, portanto, é correto afirmar que a educação no Brasil ainda não se consolidou.

A interface da construção da política educacional e do sentimento da infância perpassa a questão cultural, de modo que houve transformações significativas no tratamento com as crianças e adolescentes no decorrer do tempo. E para apreender como foram engendradas estas

concepções e, posteriormente, a inserção das crianças no mundo escolar, é necessário entender também como se modificaram as concepções de família.

Assim, a construção histórica do conceito de família foi se modificando conforme a comunhão de necessidades e interesses no bojo das relações sociais, de modo que novos arranjos surgiram na afetividade e não somente na consanguinidade. Ainda assim, essa instituição continua sendo relevante e ocupa um lugar significativo na vida de um indivíduo, pois constitui o primeiro meio de socialização, de transmissão de valores, usos e costumes.

Dito isto, pontua-se que é nesse cenário de complexa relação emocional que o ser apreende seu modo individual de sentir, ver e pensar o mundo que o rodeia, onde a família detém um elevado grau de influência na formação das futuras gerações e um papel relevante no núcleo dos laços sociais. De fato, a família ainda mantém sua importância na constituição e dinâmica da vida social, algo ratificado no art. 26 da constituição brasileira e que, por isso, é reconhecida e amparada por políticas de Estado.

A educação formal se organiza para difundir conhecimentos e saberes socialmente legitimados, cujo vínculo é estreito com a reprodução simbólica das classes dominantes. Compatível com isso, as instituições educacionais dilatam as relações de classe e possibilitam estratégias que podem favorecer as classes populares. A escola, ao mesmo tempo em que reproduz as desigualdades antecedentes a ela, compõe também um lugar para que as classes populares possam se apropriar do saber escolar e utilizá-lo em seu benefício, bem como o indivíduo pode utilizá-la para a construção do seu futuro enquanto cidadão dotado de consciência crítica, participativa e como agente transformador de sua própria realidade.

Desta forma, o acesso e permanência de estudantes no contexto escolar brasileiro se constitui como uma problemática que atinge principalmente os filhos das camadas mais pobres. Assim, o estudo das creches e pré-escolas na rede pública de educação básica de São José de Ribamar possibilitou adentrar a realidade das crianças - alunos(as)/filhos(as) - e investigar o modo de organização social e familiar de tudo que os envolvem, a fim de ter uma visão ampla da realidade sem se limitar às explicações macrosociais.

Em face dessa realidade, e com vistas a contribuir para uma melhor compreensão dos indicadores sociais que afetam as famílias de classes populares e sua relação com a escola, buscou-se comparar as realidades das creches e pré-escolas do campo e da cidade, e estabelecer possíveis relações entre elas, bem como compreender qual o sentido da escola para as famílias de origem popular.

Nesse contexto, cabe ressaltar que este estudo sociológico se insere na sociologia da educação, pois como um dos ramos dessa ciência, se ocupa dos fatos relacionados ao fenômeno

educacional, atentando, sobretudo, para o sistema educacional em sociedades complexas, tendo a escola como um de seus principais objetos. Ademais, trata das funções sociais da escola, das relações educacionais em diferentes contextos sociais, da relação entre professores e alunos; da problemática da igualdade de oportunidades, da constituição de identidades, das transmissões de saber e de tudo o que envolve o processo de socialização e de reprodução social e cultural.

Para avançar na pesquisa, buscou-se refletir sobre as categorias analíticas que iriam dar sustentação teórica-epistemológica a mesma, tendo como parâmetros os estudos de Émile Durkheim sobre o caráter social da educação, bem como a importância dos estudos sociológicos nesse recorte. Educação, sistemas, políticas e processos educativos têm-se tornado questões centrais nas sociedades contemporâneas. A discussão implica uma reflexão sobre o próprio conceito de educação, famílias e sobre o papel desse binômio no processo de ensino-aprendizagem das crianças na primeira infância.

Nesse sentido, Durkheim refuta que exista um modelo ideal e universal de educação, sendo primordial a perspectiva histórica e social para analisar os diferentes modelos educacionais nas sociedades, onde é necessário considerar as singularidades inerentes a influência educativa. Para o autor, acredita-se ser o método mais seguro para a realização dessa análise: o método comparativo. Tal método consiste na observação e comparação dos sistemas educativos existentes ou que tenham existido, com vistas em apreender seus caracteres comuns. Só assim, o autor francês acredita ser possível atingir uma definição precisa sobre o fenômeno educativo. (DURKHEIM, 2020).

Logo, a educação é apresentada como elemento mediador que “prepara” as gerações mais jovens para a vida social, garantindo a continuidade da vida coletiva. É a educação a responsável por transmitir o legado cultural construído ao longo dos séculos e inserir as novas gerações no bojo da vida coletiva. Se a ação que exercem as gerações adultas sobre as mais jovens tem variado no tempo e espaço é porque não existe uma educação perfeita ou ideal, como pretendem os modelos idealistas. (DURKHEIM, 2020).

No que tange a dimensão metodológica, não há o que lamentar de a sociologia não ter um *corpus* teórico único e acabado. É da natureza, desta ciência, de fato, uma das características mais estimulantes intelectualmente, renovar conceitos, focos de investigação e conhecimentos produzidos. De acordo com Max Weber, a sociologia e as outras disciplinas que estudam a sociedade estão condenadas à eterna juventude, a renovar permanentemente seus conceitos à luz de novos problemas suscitados pela marcha incessante da história.

O ponto de partida para o desenvolvimento dessa pesquisa foi pensar um objeto a ponto de torna-lo enigmático aquilo que é dado como normal, diante de uma realidade onde situações

são naturalizadas e passar a pensar o objeto de pesquisa de modo crítico. Ou seja, diferentes técnicas foram mobilizadas para a construção teórica e empírica desse estudo para alcançar os objetivos nele propostos, tais como questionários, entrevistas, arquivos, estatísticas e pesquisas históricas.

No Brasil, estudos sobre famílias e escola se concentram, mais recentemente, em analisar sob o prisma sociológico a instituição escolar. Utiliza-se do desvendamento das relações sociais internas à escola, para estudar as razões ou, pelo menos, os fatores escolares que possam ser associados ao fortalecimento das desigualdades sociais, tais como diferenças raciais, de gênero e de classes sociais. Os surveys que sustentam os procedimentos metodológicos trazem informações acerca das características individuais e familiares dos estudantes. Dessa maneira, buscamos realizar um estudo comparativo, conforme sinaliza Serge Paugam, para confrontar realidades distintas e com isso identificar as causas dos fenômenos aqui estudados.

Durkheim considera que a sociologia comparada não é um ramo particular da sociologia, ela é a própria sociologia, conquanto deixe de ser puramente descritiva e almeje prestar contas dos fatos. Logo, a comparação não é um meio em si, mas um meio de problematizar um objeto, de modo que o raciocínio comparatista não se limita unicamente à objetivação de contrastes entre uma configuração social e outra, mas busca igualmente compreender os fatores sociais que residem em seu fundamento e em suas dinâmicas evolutivas (PAUGAM, 2015, p.290).

Isto posto, o presente estudo se propôs a investigar os múltiplos aspectos sociais que permeiam o acesso das famílias – das classes populares - às creches às creches e pré-escolas públicas de educação infantil da cidade de São José de Ribamar – MA, considerando os fatores que incidem na oferta da etapa de ensino na zona urbana e rural, tendo em vista que numa sociedade onde as relações sociais são medidas pelas posições de poder, essa sistematização visa o aprofundamento dos contrastes a fim de deduzir lógicas intrínsecas de cada uma das configurações analisadas e confrontá-las através de observações, contextualizações e interpretações.

Para viabilizar o desenvolvimento da pesquisa, num primeiro momento (capítulo I e II), privilegiou-se a utilização de arquivos, acervo bibliográfico, tais como livros, artigos, documentos oficiais disponíveis impressos ou em *sites*. O material mobilizado para esta construção estava diretamente relacionado a pesquisa. Em um segundo momento (capítulo III), buscou-se fazer uma caracterização sociohistórica da cidade de São José de Ribamar com ênfase em indicadores sociais, culturais e econômicos, bem como das duas creches e pré-escolas

públicas do campo e da cidade, instituições elegidas para serem aplicados os questionários com as famílias.

Para tanto, procedeu-se à coleta de dados diretamente na origem, isto é, dos sujeitos com quem pretendemos realizar determinado estudo. Em geral, não se tem acesso a toda a população em que desejamos estudar o fenômeno, com isso recorremos a uma amostra da nossa população de interesse: as famílias das classes populares que possuem crianças estudando em creches e pré-escolas públicas de São José de Ribamar.

Nesse caso, optou-se pela amostragem probabilística, uma vez que sua composição apresenta, proporcionalmente, todas as características qualitativas e quantitativas da população, ou seja, os participantes do estudo representam adequadamente a população e, com isso, processos de generalização tornam-se possíveis. Assim, para subsidiar a aplicação dos questionários nas duas instituições públicas de educação infantil, estabeleceu-se uma amostragem aleatória simples - (AAS), utilizando como referencial a margem de 15% do quantitativo de alunos da etapa de educação infantil do município de São José de Ribamar. O que implica dizer que, em 2021, ano em que foi realizada a pesquisa empírica nas escolas, o segmento da educação infantil possuía um total de 3345 alunos matriculados na rede de ensino público naquele município.

Por conseguinte, a etnografia dos espaços estudados contribuiu para a percepção das características que distinguem as instituições de creche e pré-escola da zona urbana e rural do município. Através destas técnicas, apresenta-se os pontos em comum e contrastes identificados a partir do raciocínio comparatista que permeia a análise dos questionários aplicados às famílias das duas unidades educacionais: creche e pré-escola.

Estas perspectivas metodológicas e posteriores análises referentes a elas, encontram-se distribuídas pelos capítulos que compõem esta dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado como “SOCIOGÊNESE DA FAMÍLIA E INFÂNCIA” é realizada uma revisão bibliográfica que contextualiza sobre as diversas formas de relações sociais e familiares, elucidando uma linha do tempo que busca situar os diferentes papéis sociais que são atribuídos às crianças no interior das sociedades. Este capítulo também se propõe a apresentar a construção social do sentimento de infância e a inserção da criança na instituição escolar, culminando nas particularidades do sistema de ensino no Brasil voltado para a primeira infância.

Em “TEIA DE INTERDEPENDÊNCIA: família, criança e escola” (segundo capítulo), busca-se discutir as relações intrínsecas que envolvem os indivíduos e a sociedade através das representações e instituições que são necessárias ao seu desenvolvimento, além de abordar

sobre os conceitos de educação, sobretudo, reconhecendo o caráter social desta, a fim de compreender os processos educacionais ao longo da nossa história cultural, haja vista que existem tantos meios sociais diferentes como educações específicas.

No terceiro capítulo, “ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR -MA”, apresenta-se as particularidades do recorte do estudo que envolve a etnografia do município de São José de Ribamar – SJR/MA, bem como das creches e pré-escolas públicas do campo e da cidade. Somando-se a isso, expõe-se as particularidades do acesso às escolas de educação infantil e os papéis e significados atribuídos pelas famílias das camadas populares a estas.

A análise comparativa das observações sociais captadas nos lócus da pesquisa, no qual estão distribuídas as escolas de educação infantil na zona urbana e rural do município de São José de Ribamar, apontam, no discorrer das informações, a diversidade de composições familiares, bem como as mudanças que ocorrem no interior da referida instituição e suas relações com o sistema educacional no que tange a oferta/acesso a etapa de ensino da educação infantil. Ou seja, tal estudo diz respeito ao questionamento das relações que envolvem as famílias e escola e, como estas se articulam com a sociologia da educação. Mudanças no sistema de ensino, bem como na oferta do mesmo, levam a escola a interferir em domínios da atuação familiar, redefinindo a divisão do trabalho em ambas.

Desse modo, os resultados da pesquisa, somados aos dados aqui apresentados, evidenciam mais uma vez que é preciso intervir para alterar a situação de escolarização ou de (des)escolarização de crianças e adolescentes no Brasil, e que isso não se fará apenas esperando o tempo passar, de modo que as crianças e adolescentes cresçam e não estejam mais contempladas nessas estatísticas. É imprescindível a luta por políticas públicas de educação que sejam capazes de assegurar a oferta e permanência de creches e/ou pré-escolas, sobretudo, para as classes populares.

CAPÍTULO I - SOCIOGÊNESE DO SENTIMENTO DE FAMÍLIA E INFÂNCIA

Na obra de Philippe Ariès - História Social da Criança e da Família (1978), estudo sobre a história social da criança e família, identifica-se que o autor busca compreender como são construídos o sentimento de família, o sentimento de infância, elucidando o papel que a criança exerce ao longo da história e o surgimento da escola enquanto instituição que possibilita o processo de escolarização da criança, que até então não desempenhava e não tinha nenhum papel de importância dentro da família e da sociedade.

Ariès tem como ponto de partida a sociedade medieval, onde não existia uma concepção de família, de criança e de escolarização. O autor discorre sobre a evolução do “sentimento de família”, que naquele contexto passou a ser gradativamente representadas através de imagens, de pinturas do cotidiano da vida das pessoas. A iconografia da Idade Média, representando do cotidiano da vida das pessoas, do trabalho, do campo, passou a retratar o que hoje entende-se por família.

[...]quanto mais avançamos no tempo, e sobretudo no século XVI, mais frequentemente a família do senhor da terra é representada entre os camponeses, supervisionando o seu trabalho e participando de seus jogos. Numerosas tapeçarias do século XVI descrevem essas cenas campestres em que os senhores e suas crianças colhem uvas e supervisionam a colheita do trigo. O homem não está mais sozinho. O casal não é mais apenas o casal imaginário do amor cortês. A mulher e a família participam do trabalho e vivem perto do homem, na sala ou nos campos. Não se trata propriamente de cenas de família: as crianças ainda estão ausentes no século XV. (ARIEËS, 1978, p. 197).

O autor descreve que essa noção de família que era retratada nas imagens fazia referência a uma família patriarcal. O aparecimento do tema da família na iconografia dos meses do ano e nos calendários não foi um simples episódio, mas uma evolução maciça que direcionou toda a iconografia dos séculos XVI e XVII. (Ibidem).

Cabe destacar que a maioria das iconografias retratavam uma família reunida e que demonstravam também alguma cena religiosa, algum nível de devoção. Nesse período era muito intenso a devoção aos santos padroeiros, que figuram como protetores da família: ela é o sinal de um culto particular de caráter familiar, como o do anjo da guarda, embora este último tenha um caráter mais pessoal e mais peculiar a infância. (Ibidem,5 p. 204).

Por conseguinte, o processo de representação da família através das imagens passou por um período de laicização, sendo liberado da sua função religiosa a partir de meados do século XVI. O autor destaca que o sentimento de família emerge nos séculos XVI-XVII, sendo até

então desconhecido e que este é inseparável do sentimento de infância, sendo este último uma expressão particular do sentimento de família.

Um outro ponto a destacar é que no contexto da Idade Média, os laços de sangue não constituíam um único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família² (que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna) e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral. Para o autor, existia uma oposição entre família e linhagem: os progressos de um provocariam o enfraquecimento do outro, com exceção da nobreza. Existia essa tendência a indivisão da família que não durava duas gerações e que deu origem as teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal. Portanto, a família conjugal moderna seria a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências a indivisão. (Ibidem, 1978, p. 211).

A solidariedade da linhagem e a indivisão do patrimônio se desenvolveram, ao contrário, em consequência da dissolução do Estado [...] o estreitamento dos laços de sangue que então se produziu correspondia a uma necessidade de proteção, do mesmo modo como outras formas de relações humanas e de dependências. [...] demasiados independentes e mal defendidos contra certos perigos, os cavaleiros procuraram refúgio na solidariedade da linhagem. (Ibidem, 1978, p. 2012).

Para o autor, a família é o primeiro refúgio que o indivíduo ameaçado se protege durante os períodos de enfraquecimento do Estado. Mas, assim que as instituições políticas lhe oferecem garantias suficientes, ele se esquiva da opressão da família e os laços de sangue se afrouxam. A história da linhagem é uma sucessão de contrações e distensões, cujo ritmo sofre as modificações da ordem política. O sentimento de linhagem era o único com caráter familiar conhecido na Idade Média, porém era muito diferente do sentimento de família tal como na iconografia dos séculos XVI e XVII. (Ibidem, 1978).

Isto posto, a iconografia descrita por Ariès, permite identificar uma ascensão de um novo sentimento: o sentimento da família. O sentimento era novo, mas não a família propriamente dita. A família desempenha funções nas sociedades por muitos séculos, variando em significados, costumes, de região para região e sendo constantemente reforçada por motivos que vão desde a cultura à manutenção da ordem social vigente.

No processo de transição da família medieval para a moderna, foi possível apreender que as atitudes com relação à criança sofreram modificações. Na Idade Média, Ariès destaca que a criança não era vista como um indivíduo pertencente ao ciclo familiar, até porque não

² A família ou *mesnie*, embora não se estendesse a toda linhagem, compreendia entre os membros que residiam juntos, vários elementos e, as vezes, vários casais, que viviam numa propriedade que eles haviam se recusado a dividir, segundo um tipo de posse chamado de *frereche*. A *frereche* agrupava em torno dos pais os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou os primos solteiros. (ARIÈS, 1978, p. 211).

existia também esse sentimento de família e nem de infância. A participação da criança, o apego a esta e o sentimento de pertencimento à família foi também um processo gradativo.

A criança não tinha um lugar definido na vida da família de origem. Eram enviadas para outras famílias, onde ficavam até determinado período, se adequavam a rotina da nova família que os recebera e realizavam serviços domésticos como uma forma de “educação e aprendizagem”. Os serviços domésticos eram confundidos como um processo de aprendizagem, as crianças aprendiam pela prática. “[...]Era através do serviço doméstico que um mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir.” (Ibidem, 1978, p. 228).

Assim, toda a educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o ela adquiriu mais tarde. As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e começassem suas vidas, ou nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas. Essa aprendizagem era um hábito difundido de todas as condições sociais. (Ibidem, 978, p. 228-229).

Conforme o autor salienta, desde cedo essa criança escapava a sua família e a transmissão de conhecimento de uma geração para outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos. Não se tinha a ideia de separação das crianças dos adultos. Quando a criança atingia a idade adulta, nem sempre retornava a sua família de origem. Por esta razão, não era viável, neste contexto, alimentar um sentimento existencial e profundo entre pais e filhos. Em outras palavras, não era que os pais não amassem seus filhos, contudo, a família era uma realidade moral e social mais do que sentimental.

Por conseguinte, o sentimento de infância e de pertencimento da criança à família percorreu longo caminho. Ariès sinaliza que, ao nascer e depois de um determinado tempo de desenvolvimento, a criança assimila alguns comandos, como por exemplo: falar seu nome, dos pais e idade. Todavia, no século XVI ou XVII, as noções de registro civil e de identidade não era algo que necessitava de muita visibilidade, haja vista que a passagem da criança pela família e pela sociedade, nessa época, era muito breve e considerada insignificante. Essa brevidade da vida inicial da criança acontecia com recorrência pelo fato de que, ao nascer, os bebês são de ampla fragilidade, necessitando de cuidados, de higiene, de contato com a mãe e familiares. Algo que, na contemporaneidade é tido como normal e indispensável, no contexto da sociedade medieval esses cuidados não aconteciam, pois era como se a criança vivesse em um anonimato, sendo inclusive, terceirizados os cuidados para uma outra família, até que a criança atingisse a idade "ideal" de retornar a família de origem. Assim que a criança superava esse período de alto

nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos, ou seja, não havia cuidados específicos, tudo o que os adultos faziam, as crianças eram submetidas para fazer o mesmo.

Ariès destaca a necessidade de concepção do segundo nome da criança atrelado ao primeiro, pois nesse período, o primeiro nome fora considerado uma informação muito imprecisa, havendo a indispensabilidade do sobrenome, como forma de melhor situar a criança no âmbito familiar. O sobrenome passou a ser imprescindível, uma vez que era necessário que a criança herdasse o segundo nome, sendo este, em muitos casos, nomes de lugares ou de uma profissão (TARRAGONI, 2018). Esse fator possibilitou, posteriormente, o que a sociedade chamara de personalidade jurídica, que se configura como sendo a precisão de melhor situar o indivíduo na sociedade que compunha, além de facilitar os serviços de identidade do cidadão. (ARIÈS, 1978).

Outro fator de destaque dessa época foi a noção de idade que passou a adquirir uma valoração maior. Em retratos do século XVI, nota-se essa preocupação em ressaltar as idades e as datas das pinturas. Como, por exemplo, o autor destaca o retrato de Margaretha Van Eyck, escrito no alto: meu marido me pintou em 17 de junho de 1439, e embaixo, 33 anos. Assim, esses hábitos que estavam se formando de precisar a idade e registrar através de pinturas a infância e a família, passou a florescer, o que posteriormente chamaremos de sentimento de família, de pertencimento. Por esta razão, compreende-se que esses retratos de família funcionavam como documento da própria história familiar, comparativamente como hoje seriam os álbuns de família. Destaca-se a existência dos diários de família, que serviam para guardar os acontecimentos que haviam ocorrido, tais como os nascimentos e as mortes.

Na arte medieval, no século XII, não havia registros de representatividade da infância. Isso deve-se não a capacidade dos artistas em registrar esse momento, mas sim à ideia de que não havia lugar para a infância nesse contexto. Assim, quando as crianças passaram a ser representadas através da pintura anedótica (quando, primava-se em registrar algum acontecimento), as crianças eram colocadas em situação "marginal", apareciam nuas, com expressões ou traços reduzidos e/ou sem diferenciação da expressão dos adultos.

A partir do século XVII, percebe-se uma recorrência mais intensificada no retrato da criança, tendo em vista que, apesar das condições demográficas da época contribuírem para o alto índice de mortalidade e, tendo em vista a escassez de cuidados com o bebê recém-nascido, passaram a desenhar crianças sozinhas e, nos retratos em família, tinham a criança como centro da pintura.

Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes. (Ibidem, 1978, p. 61).

No que diz respeito ao traje das crianças, também nesse aspecto era pouco particularizado, uma vez que as mesmas eram vestidas de forma displicente, não respeitando a faixa etária correspondente a qual a criança se encaixava. O traje da época comprovava o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. (ARIÈS, 1978, p. 69).

Dessa maneira, destaca-se que as crianças começaram a ganhar trajes diferenciados dos adultos no século XVII, sendo utilizado ainda nos meninos um caráter afeminado nos trajes³. Segundo Ariès, para diferenciar a criança que eram vestidas com trajes adultos, foram conservados para uso exclusivo traço dos trajes antigo que entraram em desuso pelos adultos há muito tempo. Corrobora-se ainda, que:

A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (de um modo muito diferente dos costumes iniciatórios). (Ibidem, 1978, p. 77).

Nesse contexto, Ariès pontua que o sentimento da infância beneficiou primeiro os meninos, haja vista que o atraso das meninas em adotar as formas de se vestir condizentes com sua faixa etária tardou mais. Portanto, é perceptível que, já nesse contexto, a configuração de gênero era favorável ao sexo masculino, tendo em vista que a sociedade era extremamente patriarcal e essencialmente masculina. Contudo, apesar dos avanços com relação aos trajes da infância, vale ressaltar que a particularização da infância se restringiu às famílias burguesas ou nobres, pois as crianças do povo, das classes subalternas, continuaram a usar o mesmo traje dos adultos, ou seja, continuaram com o "antigo modo de vida que não separa as crianças dos

³ O traje da época comprovava o quanto a infância era pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava de usar o traje comum a todos(as) quando era recém nascida, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. [...] A Idade Média vestia indiferente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus de hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto (Ibidem, 1978, p. 70).

adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras". (Ibidem, 1978, p. 81).

No século XVI até o início do XVII, Ariès sublinha que a infância era ignorada, haja vista a liberdade como eram tratados todos e quaisquer tipos de assuntos na presença das crianças: das brincadeiras grosseiras, indecentes a assuntos sexuais e do mundo dos adultos. De acordo com o autor, essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum. Assim, o autor ainda destaca que essa ausência de reserva diante das crianças, esse hábito de associá-las às brincadeiras que giravam em torno de temas sexuais, para nós é surpreendente, levando-se em consideração que atualmente existe um "certo" cuidado ao tratar determinados assuntos na vista das crianças, principalmente se estas forem pequenas.

Existia também, um hábito de brincar com o sexo (com a genitália) da criança, costume este que era bastante difundido anteriormente e ainda se faz presente em sociedades muçulmanas. Ariès pontua que, no fim do século XVI, surge na França e na Inglaterra, entre Católicos e Protestantes, uma preocupação sobre a respeito da infância. Salienta-se que alguns cuidados são adotados, como por exemplo, o pudor e o cuidado com a castidade e algumas linguagens utilizadas em livros.

De fato, foi nessa época que se começou realmente a falar na fragilidade e na debilidade da infância. Antes a infância era mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância. Essa ênfase dada ao lado desprezível da infância talvez tenha sido uma consequência do espírito clássico e de sua insistência na razão, mas acima de tudo foi uma reação contra a importância que a criança havia adquirido dentro da família e dentro do sentimento da família. (Ibidem, 1978, p.138).

Dessa maneira, compreende-se que essa mudança se deve a um grande movimento moral, que abrangeu a literatura pedagógica vigente no período e aos costumes que eram adotados com a criança. Esta, ganha visibilidade dentro da família, ao passo que se começa a questionar sua fragilidade, sendo comparada com "anjos". Identifica-se, portanto, que a inocência da criança estava associada à sua fragilidade e pureza "divina". Contudo, Ariès ressalta que:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. **O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil**, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos

adultos e não se distinguia mais destes. Essa sociedade de adultos hoje em dia muitas vezes nos parece pueril: sem dúvida, por uma questão de idade mental, mas também por sua questão de idade física, pois ele era em parte composta de crianças e de jovens de pouca idade (Ibidem, 1978, p.156).

De acordo com Ariès (1978), antes do século XVI não existia uma concepção de infância, “do lugar da criança” na família. O retrato de família predominante na arte do século XVIII, que mostra estes sujeitos, antes inexistentes, formando parte do centro do mundo familiar passam a ser notáveis nos séculos subsequentes, pois inicia-se uma evolução do sentimento de infância, de cuidados e de pertencimento da criança à família.

Entende-se que foi a partir do fim do século XVII que ideias de proteção, amparo e dependência, que culminaram no surgimento da infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos (LEVIN, 1997). Dessa maneira, surge nesse período a intensificação de unidades escolares (pequenas escolas, casas particulares), na qual é difundida a mudança de hábitos e uma rigorosa moralidade passa a ser implantada. A educação passa a ser vista então como uma obrigação humana, portanto:

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância que estudamos no capítulo anterior e que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e a à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. (ARIÈS, 1978, p.162)

O surgimento das unidades escolares na Europa, conforme destaca Ariès, aconteceu devido a construção do sentimento de infância. Para o autor, existiram dois sentimentos da infância: o primeiro, intitulado pelo nome de “paparicação” “(...) em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos, que surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas, enquanto que o segundo sentimento, ao contrário, originou-se de uma fonte exterior a família - dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

[...] o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável: “Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional” (Ibidem, p. 162).

De acordo com o autor, as primeiras unidades escolares na Idade Média não havia distinção de idade: jovens, velhos e crianças se misturavam dentro de um espírito de liberdade e costumes. Essa escola não dispunha de acomodações amplas, era na maioria das vezes um único mestre e raramente um auxiliar. Em Paris, essas escolas eram independentes umas das outras. Forrava-se o chão com palha e os alunos sentavam-se no chão. Longe de serem separados pela idade, suas relações deviam ser reguladas por tradições de iniciação que uniam com laços estreitos os alunos pequenos aos maiores. Logo, o autor assinala que essa promiscuidade de idades hoje nos surpreende, quando não nos escandalizam. Porém, os medievais não tinham noção de idade e eram pouco sensíveis as questões familiares.

No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores, onde os bolsistas viviam em comunidades. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino. Posteriormente, o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento. Logo, essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância. No início, aceitava-se sem dificuldade a mistura das idades. Porém, chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido, de início em favor das crianças menores (Ibidem, p. 169-170).

É importante frisar que a função da escola não surge necessariamente como uma necessidade. Durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância. A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada a instrução dos clérigos, “jovens ou velhos” [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, jovens e adultos precoces ou atrasados. (Ibidem, p. 187).

Dessa forma, a história da educação na Idade Média, teve como ponto de partida, como já mencionado anteriormente, a multiplicação das unidades escolares. Registra-se, portanto, a evolução do sentimento de infância que se constituiu como meio de isolar as crianças para inseri-las no período de formação moral e intelectual e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.

Ainda que a ideia de educação fosse estranha às concepções do início do século XIV, o colégio da idade medieval passou por diversas transformações, até se caracterizar como instrumento que proporcionava uma boa educação. Os mestres tinham a responsabilidade moral tanto de formar como de instruir o estudante e por essa razão, correspondia impor às crianças

uma disciplina rígida, tradicional dos colégios, sendo este o meio para a educação da infância e da juventude em geral (Ibidem).

Nessa mesma época, no século XV e sobretudo no XVI, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares. O colégio tornou-se então uma instituição essencial a sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do Ancien Régime. O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governa os adultos. (Ibidem, p.171).

Face a esse cenário de mudanças, durante o século XVII, ocorreu a separação das crianças mais velhas (de 5-7 a 10-11 anos), tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios. E, no século XVIII os ricos foram separados dos pobres, tendo dois tipos de ensinamentos: uma para o povo, e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas. Subentende-se, portanto, que fora as manifestações de uma tendência geral ao enclausuramento, na qual levava a distinguir o que estava confundindo, e a separar o que estava apenas distinguido. Isso resultou nas sociedades igualitárias modernas que substituíam as promiscuidades das antigas hierarquias (Ibidem).

No início do século XVII, criou-se uma rede muito densa de instituições escolares. Alguns contemporâneos se inquietaram com essa proliferação das escolas. Ela correspondia ao mesmo tempo a essa necessidade de educação teórica, que substituíam as antigas formas práticas de aprendizagem, e ao desejo dos pais de não afastar muito as crianças, de mantê-las perto o mais tempo possível. Esse fenômeno comprova uma transformação considerável da família: esta se concentrou na criança, e sua vida confundiu-se com as relações cada vez mais sentimentais dos pais e dos filhos. (Ibidem, p. 233).

Nesse sentido, o autor pontua que essa escolarização tão cheia de consequências para a formação do sentimento familiar não foi imediatamente generalizada, muito pelo contrário. Ela não afetou uma vasta parcela da população infantil, que continuou a ser educada segundo as antigas práticas de aprendizagem. Uma curiosidade é que, com relação às meninas, essa escolarização foi mais tardia, pois elas não eram enviadas às pequenas escolas ou conventos, a maioria eram educadas em casa. A extensão da escolaridade das meninas não se difundiu antes do século XVIII e início do século XIX. Durante muito tempo, conforme Ariès, as meninas seriam educadas pela prática e pelo costume mais do que pela escola, e muitas vezes, em casas alheias. Com relação aos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da

hierarquia social. A alta nobreza e os artesãos permaneceram ambos fiéis à antiga aprendizagem, fornecendo pajens aos antigos senhores e aprendizes aos diferentes artesãos.

Isto posto, as escolas se multiplicaram, bem como sua autoridade. A civilização moderna de base escolar foi definitivamente estabelecida. O tempo foi consolidando, prolongando e estendendo a escolaridade. Essa nova preocupação com a educação iria instalar-se no seio da sociedade. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu o papel de, juntamente com a escola, retirarem a criança da sociedade dos adultos. A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero. (Ibidem).

É nos reflexos do século XIX e XX que surge a concepção de infância nas classes dominantes, ao passo que se torna evidente a observação da dependência das crianças muito pequenas. Assim, identifica-se que o adulto passou a se preocupar, gradativamente, com a criança, sendo esta vista como ser dependente e fraco, sendo facilmente associada a ideia que precisava de amparo, proteção, principalmente nesta etapa inicial da vida. Nesse sentido, uma vez superada essa fase da dependência exacerbada, a infância era conhecida em sua primeira fase: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias atuais (LEVIN, 1997).

Outrossim, o próximo item irá apresentar algumas singularidades do processo histórico de constituição da sociedade brasileira, levando-se em consideração o lugar da família e criança numa sociedade marcada pela desigualdade no que tange as transformações culturais, sociais, econômicas e políticas.

1.1 Criança e família na sociedade brasileira

É preciso considerar que os processos históricos não se desenvolvem de forma linear e homogênea. Logo, uma sociedade como a brasileira que passa constantemente por transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, possui suas especificidades, sobretudo, no que tange às legislações, quanto ao papel social de famílias e crianças, que foram construídos e reconstruídos paulatinamente no bojo das relações sociais. A modernidade passa a preparar o futuro adulto nas escolas. A criança, o potencial motor da história, é vista como adulto em gestação e, simultaneamente a essa mudança, a família também sofre profundas transformações com a emergência da vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. Comparando os países ocidentais onde o capitalismo se instalou com o Brasil, país periférico e

que foi colonizado, passando posteriormente por uma tardia industrialização, instituições como a família e escola também adquiriram particularidades dessa trama complexa do cenário social brasileiro (PRIORE, 2021).

No livro **A História Social das Crianças no Brasil**, de Mary Del Priore, o Brasil começou a ser povoado a partir de 1530. No contexto de busca pela Terra de Santa Cruz, além dos muitos homens e poucas mulheres que se encaminharam para as terras recém descobertas do século XVI, crianças também tiveram presentes nas embarcações para o mesmo destino. As crianças que embarcaram eram na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da coroa, ou como passageiros em companhias dos pais ou algum parente.

Dadas as condições das embarcações, as crianças eram as que mais sofriam com o cotidiano da vida em alto mar. A presença de mulheres era escassa e muitas vezes proibida a bordo, fazendo com o que o próprio ambiente se tornasse propício para atos de sodomia que eram tolerados até pela inquisição. Nesse cenário, grumetes⁴ e pajens eram abusados sexualmente por marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhada por pais, eram violadas por pedófilos, e as crianças órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente para que chegassem virgens à Colônia. (RAMOS, 2021, p. 19).

Ramos salienta que na iminência de um naufrágio, acontecimento comum nos séculos XVI e XVII, em meio ao caos do momento, pais esqueciam seus filhos no navio na tentativa de se salvarem. As crianças que tinham sorte de se salvar, se tornavam náufragas e ficavam à deriva da sua própria sorte. Devido a fragilidade da sua constituição física, as crianças eram as primeiras vítimas, seja no mar, seja na terra. Somando-se a estes fatores, destaca-se as condições insalubres das embarcações que eram propícia a doenças, os alimentos que eram insuficientes e os que tinham encontravam-se em estado de decomposição. Não existia uma diferenciação dos alimentos de crianças e adultos, pois era distribuído igualmente para todos nas embarcações portuguesas (Ibidem, p.26).

No Brasil Colônia, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura” e não como seres em categoria específica, vistos apenas como mão de obra aproveitável. Assim, entre os anos de 1500 a 1822, os jesuítas que, em sua missão de civilizar e catequizar os gentios, trouxeram os castigos físicos e psicológicos como meios de disciplinar e educar os ditos adultos em miniatura, tendo em vista a dependência econômica brasileira perante Portugal e a

⁴ Eram meninos entre nove e dezesseis anos de idade, de famílias pobres das áreas urbanas, órfãos desabrigados e/ou de famílias pedintes que eram recrutados pela coroa lusitana para servir nas embarcações na escassez de mão de obra de adultos (RAMOS, 2021, p. 22).

necessidade de exportar as riquezas naturais. Priore pontua que nessa fase, a infância era um tempo sem personalidade, um tempo de transição. Um contexto marcado por instabilidade, mobilidade populacional da colonização, onde crianças era chamadas de “infantes”, “ingênuos”, “meúdos” nos documentos. (Ibidem).

Nesse cenário, é possível perceber diferenças quanto ao cuidado com a criança que nascia na Idade Média na Europa. Ao nascer, dependendo da cultura de cada povo que compunha a sociedade brasileira, uma vez que esta era colonizada e tinha diversos povos de diferentes culturas, era possível notar cuidados com o recém-nascido, com a higiene do mesmo, com a alimentação do bebê e da mãe, com a amamentação. Práticas como evitar que crianças adoecessem, ou tratar a doença se tornaram comuns, sobretudo devido ao alto índice de mortalidade infantil das crianças no Rio de Janeiro (Ibidem). A criança do passado brasileiro também é marcada por um passado de tremenda instabilidade e permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. Na mentalidade coletiva, a infância era então um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e de esperança.

A formação de uma criança acompanhava-se também de certa preocupação pedagógica que tinha por objetivo transformá-la em indivíduo responsável. Humanistas europeus como Erasmo e Vicente Vivés já tinham dado pistas desta “educação básica”: desde cedo a criança devia ser valorizada por meio da aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita, assim como das bases da doutrina cristã que permitissem ler a bíblia em vulgata (Ibidem, p. 100).

Para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Era seguida pela puerícia, fase da vida que ia dos três ou quatro anos de idade até os dez ou 12 anos. No entanto, tanto infância quanto puerícia estavam relacionados estritamente aos atributos físicos, fala, denteição, caracteres secundários, femininos e masculinos, tamanho, entre outros. Por outro lado, o período de desenvolvimento intelectual da criança era denominado meninice, cujo significado relacionava-se às ações próprias do menino, ou ainda, à falta de juízo numa pessoa adulta. É neste jogo, de termos e significados, que se entrevê um conjunto de princípios e preceitos que nortearam as representações simbólicas e os cuidados em relação às crianças e aos adolescentes na sociedade oitocentista (MAUAD, 2021, p. 140-141).

Outra característica notável deste período, são as fotografias do século XIX, cujas crianças eram ornamentadas desde o olhar aos acessórios e poses para fazerem boa figura ao lado dos familiares. A família imperial foi uma das mais fotografadas na época, devido ao grande interesse do imperador pela fotografia, sendo ele mesmo um fotógrafo amador. Num álbum de família, a presença de bebês, meninos, meninas, moças e rapazes, ocupam o mesmo espaço reservado aos homens e mulheres individualmente. Para a família imperial, a fotografia

também atuava como um lugar de memória, constituindo as melhores imagens das duas gerações que por ela foram perenizadas. Assim, segundo Mauad:

[...] as crianças eram aprisionadas em cadeiras ou nos braços da mãe ou da avó, por cerca de no mínimo um minuto, o tempo necessário para fixação da luz na superfície da chapa de vidro, não podiam fazer sequer um movimento, caso contrário a foto sairia tremida e o trabalho teria sido em vão. Um verdadeiro suplício para as crianças e para os fotógrafos. (Ibidem, p. 142).

As mesmas embarcações que trouxeram os padres jesuítas, trouxeram as crianças órfãs, e os negligenciados por sua família de origem, que estariam sob a tutela da Igreja. Ou seja, o atendimento à população carente, formada não só por essas crianças, mas também por pobres, doentes, idosos, viúvas, era uma função destinada totalmente à Igreja Católica, destacando-se a atuação das Santas Casas de Misericórdia, que eram auxiliadas no seu trabalho de atendimento à pobreza pelas irmandades, confrarias, ordens e outras organizações de caráter religioso que proliferavam intensamente no Brasil durante a colônia. Percebe-se que essas casas eram voltadas tanto para a caridade quanto para o tratamento de saúde (PRIORE, 2021).

Em 1700, foram criadas as chamadas “Roda dos Expostos”, que eram estruturas de madeiras que ficavam nas paredes das Casas de Misericórdia em que crianças de 0 a 5 anos geradas fora do casamento, ou pela situação de pobreza, eram colocadas. Durante muito tempo, aproximadamente quase um século, foi a única instituição de assistência à criança abandonada em todo Brasil. Destaca-se ainda, que no império, segundo Maria Luiza Marcílio, na sua obra "História Social das Crianças abandonadas", as Santas Casas de Misericórdias passaram a estar a serviço e sob o controle do Estado, pois vivenciavam drásticas e constantes dificuldades materiais, época que acabou sendo instituído um “segundo sistema de proteção formal - a Roda, a Casa dos Expostos e o recolhimento para as meninas pobres, quase sempre resultante de convênios firmados entre as municipalidades e as Santas Casas de Misericórdias” (MARCÍLIO, 2006, p. 135).

Assim, conforme a autora, além da assistência a população pobre, o objetivo da irmandade não era educar as crianças, mas acolhê-las e encaminhar as que tinham de zero a 3 anos de idade para amas de leite pagas que amamentavam em domicílio ou no próprio hospital. Caso ninguém se responsabilizasse por elas, estas retornavam para a casa de assistência e lá permaneciam até os 7 anos de idade, quando eram entregues às câmaras municipais, que também prestavam “assistência” aos órfãos e abandonados por meio da inserção da criança em um ambiente familiar, em troca de pagamentos. Essa inserção, embora colocasse a criança em situação vulnerável, visto que complementariam a mão de obra da família, ainda era melhor

que permanecer nas Santas Casas, submetidas a condições precárias e falta de higiene, o que favorecia o alto índice de mortalidade. Durante essa fase de assistência caritativa não existia planos ou objetivos educacionais, acreditava-se que a escola era responsável pela formação da vida das crianças, a família não participava, apenas acompanhava, tendo em vista o rigor do regime disciplinar e o confinamento ao qual eram submetidos. (Ibidem).

Diante desse contexto de miserabilidade, ainda era presente o mecanismo das “Rodas dos Expostos”, visto que, era a única alternativa das famílias garantirem a sua sobrevivência, como enuncia Edson Passeti (2002, p. 350):

Ainda no séc. XIX, o abandono das crianças nas rodas dos expostos ou o recolhimento em instituições para meninas pobres eram fatos que revelavam as dificuldades de muitas famílias para garantir a sobrevivência de seus filhos. Viam na misericórdia cristã, materializadas nas santas Casas, uma possibilidade de sobrevivência e esperavam que a sorte trouxesse um futuro menos desesperador. Acreditavam nas ordens religiosas ou nas iniciativas filantrópicas de particulares como uma maneira de obter meios para contornar a situação de pobreza que se intensificava.

No que diz respeito à instalação da roda dos expostos, Passeti salienta que a primeira foi aberta na Santa Casa de Misericórdia em Salvador, no ano de 1726. Ainda no período colonial, uma segunda e última roda é estabelecida em Recife. Mesmo, após a independência do Brasil, essas rodas continuaram a funcionar. Em 1825, outra roda é instalada na Santa Casa de misericórdia de São Paulo. Todavia, esse aparato que se difundiu bastante nesse período, não durou muito tempo. Por volta do século XIX, no Brasil, essas instituições começaram a ser fechadas, pois, de acordo com o autor, passaram a ser consideradas contrárias aos interesses do Estado, as rodas, por exemplo, começam a receber críticas de médicos higienistas, que viam esta forma de assistencialismo como responsável pelas mortes prematuras de crianças. (Ibidem).

Passeti também sublinha que, encontrar condições de sobrevivência nesse contexto era tarefa muito difícil, ao passo que a maioria da população, tanto no império como na república, tinham as condições de reprodução do abandono e da infração se propagaram em níveis muitos altos, mantendo quase que inalteradas as mudanças nos métodos de internação para crianças e jovens. Nesse sentido, ganha espaço as ações filantrópicas e políticas sociais que valorizam, em suma, a internação sem encontrar soluções efetivas. Dessa forma, muito se argumenta que durante o século XX, com vistas a preservação da ordem social, da educação estatal obrigatória e da necessidade de integrar crianças e jovens pelo trabalho, o Estado passa a destinar um "zelo" pela defesa da família monogâmica e estruturada. (Ibidem).

Com as mudanças provenientes da urbanização, o Brasil passa por rápidas e importantes transformações. Nesse contexto, os higienistas apontam conhecimentos médicos sobre higiene, controle e prevenção de doenças infectocontagiosas e epidemias. Com sua prática intervencionista, instauram indicativos disciplinares, definindo os referenciais de normal e patológico, diagnóstico e prevenção, doença e cura. Ressalta-se, que a partir da intervenção desses profissionais, começa um trabalho voltado para a criança, sobretudo a criança pobre, e em nome da preservação da segurança, delineiam-se atos de aconselhamento e punição às ações que infringiam essas regras de higienização. (PASETTI, 1995).

Cabe destacar que o higienismo surge no fim do século XIX, como uma nova mentalidade que se propunha a cuidar da população ensinando novos hábitos. O objetivo desse movimento era produzir sujeitos higiênicos, higienizados e higienizadores. A educação era o caminho privilegiado disseminar a perspectiva higienista e higienizadora entre a população. Para tanto, hospitais, presídios, hospícios, igrejas, cemitérios, quartéis, a casa e a própria escola foram sendo convertidos em pontos estratégicos por intermédio dos quais o programa civilizatório seria posto em funcionamento, conquistando lugares de enunciação, difusão e de realização de práticas a ele associadas

É importante considerar que além das instituições formais, a fase caritativa, reconhecia “o sistema informal ou privado” de criação dos expostos em casa de família, que, quando essas crianças eram incorporadas a uma família, poderiam representar um complemento ideal de mão de obra gratuita⁵. Assim, como afirma Marcílio (2006) as crianças expostas ou criadas em casas de família tinham melhores condições de sobrevivência do que as das instituições, uma vez que a criação em um lar, podia significar maiores oportunidades na idade adulta de arrumar um casamento e de se estabelecer.

Uma das primeiras medidas a serem tomadas pelo poder público para minimizar a situação das crianças pobres se concretizou no período do Brasil Império. Salienta-se, nesse contexto, a preocupação do governo em retirar do meio social, as crianças que circulavam pelas ruas, o que causava desconforto à população. Nesse sentido, surgem os primeiros asilos,

5 Sobre esta característica, destaca-se que as leis anteriores ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) abordavam correção, prevenção, instrução, bem-estar e educação. Entretanto, as instituições que foram sendo criadas para assistir à população pobre, raramente ofereciam a verdadeira educação de uma sociedade letrada: a escolaridade e a alfabetização. Desse modo, as famílias pobres, por sua vez, apesar do desejo de que seus filhos se escolarizassem, sendo essa uma das únicas formas de inserção social, perceberam, aos poucos, que deixar seus filhos na escola não era útil e eficaz, mas sim, ‘uma perda de tempo e dinheiro’, porque o conteúdo das aulas era afastado de sua realidade cultural e inadequado às suas necessidades sociais. Isso, sem falar que muitas dessas famílias, permitidas pela urgência da sobrevivência, viam-se forçadas a tirar seus filhos da escola para que pudessem trabalhar. (LEITE, 2001).

mantidos pelo governo imperial, com o objetivo de ministrar o ensino básico e profissionalizante a esse público, o que camuflava, de uma certa forma, o intuito real de segregação dos menores, retirando-lhes do convívio social. Tem-se como exemplo, a criação de um orfanato em 1875, destinado para educar meninos de 6 a 12 anos, devendo receber instrução primária e ensino de ofícios mecânicos, denominado Asilo de Meninos Desvalidos.

Por conseguinte, salienta-se que a vinda da Família Real e sua Corte Portuguesa ao Brasil em meados de 1808 representou uma mudança significativa nas relações mantidas entre a metrópole e colônia. No que tange a educação, houve a preocupação em atender as novas demandas técnico-burocráticas da aristocracia portuguesa recém-instalada no Brasil. Assim D. João VI marca a ruptura com o programa escolástico e literário, havendo maior preocupação com o ensino superior, enquanto os demais níveis ficaram à mercê da própria sorte.

No Brasil Império, as crianças de elite recebiam educação de professores (as) estrangeiros, que comumente relatavam o desconforto em educar crianças brasileiras. Dentre as narrativas citadas, reclamavam do calor, da falta de cuidado com a cidade e dos costumes desordenados das crianças (MAUAD, 2021, p. 137). Era a rotina do mundo adulto que norteava o cotidiano infantil e de adolescentes, por meio de um conjunto de procedimentos e práticas aceitos como socialmente válidos. O século XIX ratifica a descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência como idades da vida. Nos documentos oficiais, não se tinha uma definição clara de infância, por envolver uma distinção entre capacidade física, intelectual.

A especificidade da infância era motivo para polêmicas e controvérsias cuja temática central era a oposição entre educação e instrução. As escolas ofereciam um ensino enciclopédico, desde os sete anos de idade, enaltecendo os alunos que, bem cedo, conseguiam passar por sabatinas e arguições das mais difíceis. Contudo, a escola só poderia cumprir o seu papel se a educação doméstica não cumprisse a sua finalidade: o estabelecimento dos princípios morais. Portanto, era no lar que a base moral deveria ser plantada, sem confundir educação com instrução. (Ibidem, p. 150).

Por conseguinte, com a Proclamação da República, esperava-se um regime democrático orientado para dar garantias ao indivíduo em uma sociedade de território amplo e natureza abundante e generosa. Contudo, o século que se sucedeu foi palco de muitas crueldades com crianças e adolescentes. Crueldades estas geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais seus filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da

filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-la às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislações específicas (Ibidem, p. 348).

À época da Proclamação da República, conforme Passeti descreve, as pessoas moravam em subúrbios, depois conhecidos como periferias, quartos de aluguel, cortiços, favelas e etc. Resultado de um inchaço urbano. Esse público passou a ser a prioridade dos atendimentos sociais, cujas famílias estavam constantemente passando por carências culturais, econômicas, psíquicas, sociais e políticas. O autor pontua que a difusão da ideia de que a falta da família estruturada gestou os criminosos comuns e os ativistas políticos, também considerados criminosos, fez com que o Estado passasse a chamar para si as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes.

Sobreviver, entretanto, continuou sendo tarefa difícil para a maioria da população tanto no império como na República. As práticas de internação em orfanatos e abrigos eram sucessivas. Foi o tempo das filantropias e políticas sociais que valorizou, preferencialmente, a internação sem encontrar soluções efetivas (Ibidem, p. 348). Durante o século XX, em nome da preservação da ordem, da educação estatal obrigatória, da necessidade de integrar crianças e jovens pobres pelo trabalho, o Estado também passou a zelar pela defesa da família monogâmica e estruturada.

O século XX trouxe a tensão provocada por um redimensionamento econômico próspero cujo custo social foi, por um lado, a politização dos trabalhadores urbanos pelos anarquistas e, por outro, a prisão ou deportação das suas principais lideranças acusadas de subversão. Num país de tradição escravocrata, as críticas à situação de vida das crianças (sem escola, com trabalho não regulamentado e regulamentos desrespeitados, habitando em condições desumanas abriram frentes para reivindicações políticas de direitos e contestações às desigualdades (Ibidem, p. 354).

O momento em que ocorre a Independência do país, em 1822, trouxe a preocupação com a reorganização do sistema educacional, diante dos debates sobre a Constituição de 1823, no intuito de atender às demandas legislativas de ensino. O projeto de Constituição apresentado a primeiro de setembro de 1823 estabelecia a criação de um sistema escolar completo, composto de escolas primárias, ginásios e universidades, além de consagrar a liberdade da iniciativa privada no campo da instrução pública. Autoridades, como o deputado Maciel da Costa, Marquês de Queluz, iam mais longe, solicitando a inclusão do sexo feminino no magistério, não vendo razões para “privar uma tão grande e tão interessante porção do gênero humano, destinada pela natureza e pela sociedade a tão importantes funções”. Mas a Constituição outorgada a 25 de março de 1824 apenas garantia a gratuidade da instrução primária e previa a criação de colégios e universidades. (Ibidem)

No entanto, os primeiros anos de independência do Brasil não denotou uma notável melhoria no desenvolvimento do setor educacional, uma vez que as medidas tomadas pelo governo não significaram um caminho progressivo capaz de ampliar a educação para a classe trabalhadora brasileira. Na Constituição outorgada em 1824 havia a pretensão de garantir escolas públicas e até universidades. Com a Lei nº S/N de 15 de Outubro de 1827 houve a determinação da criação de escolas de primeiras letras, escolas primárias em todas as cidades e vilas. (MOREIRA, 2018).

A supracitada autora aponta que as mudanças se limitaram à expansão das aulas avulsas e mesmo que a educação fosse para a elite, esse sistema ainda era deficiente no atendimento a esta classe. Nasceram nas províncias os primeiros liceus, criados para amenizar o déficit escolar; entretanto, os problemas educacionais passaram por anos sem a devida consideração do poder, a Lei nº S/N de 15 de outubro de 1872 perdurou até 1960 como sendo a única lei sobre o sistema educacional brasileiro. Assim, a criação do Ministério de Educação, Correios e Telégrafos em 1890 houve um curto tempo de desenvolvimento dos assuntos educacionais por essa instituição, até que estes passassem a ser tratados pelo Ministério da Justiça. Entre 1890 a 1930 algumas escolas superiores são fundadas e várias escolas secundárias e primárias são construídas, mas ainda assim o déficit na educação continuava alto, pois não havia o atendimento e ampliação de oportunidades no sistema educacional, mas apenas a manutenção dos estabelecimentos já construídos e da educação excludente e elitista preexistente (Ibidem).

Nesse contexto, Passetti (2021) aponta que foi somente na constituição de 1934 que, pela primeira vez, a instrução pública apareceu como direito de todos, independentemente da condição socioeconômica. Até se consolidar enquanto direito universal na constituição de 1988, o direito a educação passou por transições conforme o período histórico que o país atravessava.

Pensar a infância na sociedade brasileira implica refletir sobre as peculiaridades do seu processo de formação sócio histórica, bem como a sedimentação de uma sociedade marcada pela desigualdade, pelo descaso e por desenvolvimentos tardios.

1.2 Características Sociais da Educação Infantil

Este tópico abordará dois pontos: o primeiro irá abordar sobre as características sociais da Educação Infantil e o segundo abordará sobre as particularidades da Educação Infantil no Brasil.

a) Educação Infantil: breves considerações

Conforme já pontuado no capítulo anterior, a concepção de infância foi um sentimento que passou a ser construído coletivamente nas diferentes sociedades. Em consequência, o surgimento das primeiras unidades escolares não contemplou a separação adequada da escolarização da criança diferenciada da escolarização da pessoa adulta, surgindo, portanto, diferenciações na oferta da educação ao público infantil.

Para Almeida (2002), a história da infância começa no sec. XVII, na figura de João Amós Comênio (1592 – 1657), que foi o maior educador e pedagogo da época e um dos mais importantes da história. Comênio apresentou no ano de 1657 à sociedade europeia a sua obra “Didática Magna” que foi considerada como um dos mais intensos tratados educacionais. O autor destaca em sua obra que, até os sete anos de idade, a responsabilidade de educar as crianças era dos pais, fator significativo para a época, uma vez que esse papel não era cumprido. Após esse tratado que marca o debate sobre o tema surge no início do séc. XVIII, o filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1772) e seus escritos sobre educação infantil. Ele é considerado o expoente de uma construção social a respeito da infância que o torna referência nos processos pedagógico-educacionais.

São esses dois autores que inauguram a preocupação com a educação infantil, mas, é a partir dos escritos de Rousseau que a infância é valorizada e reconhecida como um momento ímpar da vida humana, que demanda atenção, tratamento e cuidados destinados a esta idade, perspectiva oposta a anterior, onde a criança era vista como um “recipiente” vazio a ser preenchido e não como possuidora de uma existência concreta e histórica. Logo, a duração da infância não era bem definida e o termo “infância” era usado indiscriminadamente, sendo empregado, até mesmo, para se referir aos jovens com dezoito anos ou mais de idade. Dessa forma, a infância apresentava uma extensa duração e a criança acabava por assumir responsabilidades, queimando etapas do seu desenvolvimento.

A infância surge como tempo à parte, um tempo de felicidade em que a natureza humana ainda não corrompida pela sociedade guarda toda a sua pureza e inocência (ALMEIDA, 2002). A criança, nesse sentido torna-se um vir-a-ser, alguém que só é pensado a partir de suas possibilidades futuras, necessitando, pois que a escola viesse a dispor de meios organizados para acessar a criança respeitando as características do seu desenvolvimento. Dessa forma, Perroti (1990, p. 12), enfatiza que a criança “é também alguém profundamente enraizado em um tempo e um espaço, alguém que interage com essas categorias (outras categorias etárias), que influencia o meio em que vive e é influenciado por ele” (Ibidem)

Na Alemanha, por exemplo, Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852), foi um precursor da Educação Infantil, sendo o um dos seus expoentes. Considerado como o clássico da primeira infância, Fröebel fez suas primeiras incursões no campo educativo, dando aula em uma escola que fundamentava seu trabalho nas ideias de Pestalozzi. Em 1840, implantou o seu Jardim de Infância, designado de Kindergarten (em alemão, kind significa criança e garten significa jardim) - espaço destinado às crianças com menos de seis anos de idade. Fröebel desejava não apenas reformar a educação pré-escolar, mas através dela reformar igualmente toda a composição familiar como os cuidados dedicados à infância que envolvia a relação existente entre as esferas pública e privada. (ALMEIDA, 2002, p. 06).

O período que corresponde aos anos de 1871-1932, temos a contribuição de Ovide Decroly. Ele desenvolveu suas atividades educacionais com crianças anormais no ano de 1901 baseando sua proposta de trabalho nas atividades individuais e coletivas da criança, apoiadas em princípios da psicologia, sendo que tais experiências a priori foram realizadas em sua própria casa, onde observou o desenvolvimento infantil. Nessa linha do tempo, Almeida (2002) pontua que John Dewey (1859 – 1952) foi considerado o maior teórico da escola ativa e progressista e o mais importante teórico da educação contemporânea. (ALMEIDA, 2002). Uma de suas contribuições segundo o citado autor pode ser encontrada em um grande número de escolas infantis, o denominado “método de projetos”. Assim, a origem desse método pode ser encontrada em uma escola experimental, da Universidade de Chicago, que Dewey assumiu em 1896, e propôs mudanças nos procedimentos didáticos, elaborou uma teoria experimental, por meio da qual melhor se determinasse o papel dos impulsos de ação.

No mesmo período, cabe destacar, Maria Montessori (1870-1952) que se tornou uma figura de suma importância na história das instituições educativas, esteve envolvida com a educação das crianças desde o ano de 1907, quando fundou em Roma a Casa del Bambini, abrigando cerca de cinquenta crianças normais, carentes, filhos de pessoas desempregadas, contribuindo para a constituição da especificidade da educação infantil e do seu caráter pedagógico, definiu ainda o papel da responsável pelo cuidado com as crianças a qual denominou de “mestra”, cuja função era organizar o ambiente e facilitar as atividades desenvolvidas pelas crianças à partir da observação dos grupos. (ALMEIDA, 2002, p. 09).

Na casa-escola, Montessori realizou diversas experiências que comprovaram seu método, cuja fundamentação baseava-se em uma concepção biológica de crescimento e desenvolvimento. Esta perspectiva se explicava em razão da referida autora ser médica. Contudo, destacamos que, não obstante esta tivesse preocupações referentes a este aspecto, não deixou de lado o aspecto psicológico e o social. (Ibidem, p. 10). Segundo Oliveira (2011,

p.75), a proposta educativa apresentada por Montessori desviava a atenção do comportamento de brincar para o material estruturador da atividade própria da criança: o brinquedo. Para isso, criou instrumentos especialmente elaborados para a educação motora denominado de material dourado, hoje amplamente utilizado em diversas escolas no mundo e valorizou a diminuição do tamanho do mobiliário infantil.

Na França, sublinha-se como destaque no surgimento da Educação Infantil, Celéstin Freinet (1896-1966), educador francês que foi considerado um revolucionário da educação infantil. Suas técnicas (correspondência escolar, texto impresso, texto livre, a livre expressão, aula-passeio e o livro da vida) faziam parte de um contexto de atividades expressivas, possibilitando às crianças perceberem-se sujeitos do processo pessoal de aquisição de conhecimentos. Para Almeida (2002), o educador percebia que o dinamismo e a ação instigavam as crianças a buscar o conhecimento, ajustando seus esforços ao encontro de uma alegria interior. Dessa forma, durante um longo período histórico, a educação e o cuidado com as crianças constituíam-se como encargo da família ou do grupo social ao qual elas pertenciam, não havendo, durante um bom período da humanidade, uma instituição responsável por repartir os encargos com seus pais e com a comunidade na qual estavam inseridas.

Isto posto, somente no início do século XVIII surgiram às primeiras indagações referentes à educação das crianças pequenas. Estes questionamentos resultam de mudanças de atitudes por parte das famílias, que passaram a considerar a criança em suas especificidades. Segundo Almeida (2002), no final do séc. XIX e durante o séc. XX ocorreram na Europa e nos Estados Unidos da América mudanças expressivas no cenário educacional. As escolas laicas assinalaram o processo de ruptura do domínio da Igreja sobre a educação, reafirmando assim a supremacia da burguesia liberal. Nesse momento houve um grande movimento de renovação pedagógica, o chamado “movimento das escolas novas”. É válido afirmar que naquele período, na Europa ocidental, abriu-se uma discussão acerca da escolaridade obrigatória, que ocasionou vários debates em outras partes do continente, destacando a necessidade da educação como uma ferramenta para o desenvolvimento social. A criança então, emerge como sujeito de necessidades e a infância passou a ser olhada como uma preparação para o ingresso no mundo dos adultos, quando a escola se torna um elemento importante no processo, em especial para as crianças que a ela poderiam ter acesso. (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Cabe ressaltar que esse acesso não ocorria em relação às crianças das camadas sociais menos favorecidas, onde havia muitas divergências relacionadas ao papel educativo - enquanto alguns saíram em defesa das crianças pobres que deveriam ser educadas apenas para exercerem

algum ofício ou simplesmente por piedade, outros, em especial os reformadores protestantes, acreditavam e defendiam a educação enquanto um direito universal estendido a todos.

Nesse sentido, de acordo com Kuhlmann Junior (2001), a ampliação do conceito de infância e de uma nova maneira de perceber a criança, fizeram mudar também a atitude, ensinamentos e os cuidados para com os pequenos. Tal conceito gerou ainda algumas mudanças no quadro educacional, desenvolvendo preocupações referentes à educação de crianças entre os primeiros meses de vida até os 06 anos de idade com o aparecimento das Creches e Pré-escolas.

Kramer (1995), destaca que historicamente a necessidade da pré-escola aparece como consequência das modificações sociais, políticas e econômicas que ocorreram na Europa, especialmente na França, a partir do século XVIII. Foram construídas as creches com caráter assistencialista. As primeiras creches tinham como objetivo afastar as crianças pobres do trabalho subserviente que os princípios do capitalismo lhes impunham, servindo de guardiãs das crianças órfãs e dos filhos de trabalhadores. As creches e pré-escolas foram constituídas após as escolas, e seu aparecimento tem sido muito associado a partir da revolução industrial ao trabalho materno fora do lar. Diante do exposto, percebeu-se que um dos “motivos” para a criação das creches e pré-escolas devem-se à necessidade das mulheres que tinham filhos na idade entre 0 a 6 anos e que ao adentrarem no mundo do trabalho, precisarem de um espaço adequado para deixar seus filhos enquanto estivessem trabalhando.

Por conseguinte, Kuhlmann Junior (2001) sinaliza que existem registros da primeira instituição de educação para crianças de 0 a 6 anos, com um caráter mais educativo, e que foi fundada por Oberlin, em 1769, na França, mais precisamente na paróquia rural francesa de Bandede-la-Roche, chamada de “escola de principiantes” ou “escola de tricotar”. Nesses espaços, as crianças precisariam abandonar os maus hábitos e adquirir virtudes tais como a obediência, sinceridade, bondade, ordem, e ainda conhecer as letras minúsculas, soletrar e pronunciar as palavras corretamente.

O mesmo autor pontua que no ano de 1816, na Escócia, foi criado por Robert Owen que era socialista utópico, um colégio que recebia alunos desde a idade em que podia andar até os 25 anos. Nesse local, funcionava também uma fábrica dirigida por Owen cuja proposta era de não forçar as crianças a acreditarem no que viam, e sim, deveriam receber uma descrição clara e exata dos objetos e caracteres que a rodeavam e seriam ensinadas a julgar e a raciocinar corretamente, de modo a distinguir as verdades gerais e as afirmações falsas, dessa maneira, julgava-se que elas ficariam mais bem-educadas. Naquela escola as crianças aprendiam lições

sobre objetos e a natureza. Realizavam exercícios de evolução militar, de danças de grupo e de canto coral. (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

Em 1826, na França, a marquesa de Pastoret, juntamente com as Madames Mallet e Millet, tendo o apoio do prefeito do 12º Distrito de Paris, JeanMarie Denys Cochin, criaram a Salles d' Asile,(salas de asilos) tendo como finalidade promover cuidados e educação moral e intelectual das crianças. A ideia inicial de que as creches tinham caráter assistencial, ou seja, de promover cuidados, alimentar, higienizar e proteger as crianças dos perigos, ganha um novo sentido durante o século XIX; nesse período, se conferiu à pré-escola uma função mais pautada na ideia de “educação” do que a de assistência.

Destaca-se também nesse contexto, a figura de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que foi uma figura muito importante no processo de estruturação do pensamento educativo no século XIX. Conforme Almeida (2002), Pestalozzi foi considerado o “educador da humanidade”, uma vez que este procurou unir o homem a sua realidade histórica. Esses processos de criação das primeiras instituições de ensino para a infância no contexto internacional tinham como finalidade cuidar das crianças pequenas, bem como um caráter assistencialista, voltadas para atender os filhos da classe proletária.

b) Educação na família e educação na escola na sociedade brasileira

No Brasil, conforme já assinalado nesse trabalho, à criança também era reservado o mesmo sentimento de invisibilidade, o “*modus operandi*” europeu influenciou amplamente a vida da criança brasileira, de modo que a história da educação no Brasil é marcada por grandes evoluções, conquistas e rupturas. No que diz respeito à educação infantil, começa a ser priorizada no final do século XIX, com os primeiros jardins de infância, os *kindergarten*, inspirados em modelo europeu alemão, Foebel considerado o criador dos jardins de infância, onde as crianças e adolescentes eram considerados como pequenas sementes a serem adubadas. Este pedagogo, criador dos *kindergartens*, reconheceu os aspectos educativos do jogo e do brincar no processo de desenvolvimento infantil, destacou a importância do contato da criança com a natureza, enfim, foi o precursor de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças. O ato de pensar uma proposta pedagógica de qualidade para a educação infantil foi, para a história, um desafio que se estende aos dias atuais.

O conceito de infância, assim como o da família, é fruto de uma construção social. A história revela que sempre existiu criança, mas nem sempre infância. O reconhecimento da criança como sujeito sociohistórico e cultural, que tem direitos, deveres e que merece atenção

especial da família, dos profissionais que trabalham com a educação infantil e do Estado é fruto de uma longa construção histórica. Após uma breve trajetória da situação da criança no Brasil, onde é semelhante a da Europa, mas com suas especificidades, constatou-se que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos surge em nosso país no final do século XIX, pois no período anterior, não existiam, por exemplo, instituições como creches e pré-escola, que se dedicavam aos cuidados das crianças longe das mães.

O Brasil teve forte influência do pedagogo Fröebel na criação dos jardins de infância, pois começam a ganhar importância em 1875, surgindo no Rio de Janeiro e São Paulo. Nos anos de 1930, o atendimento pré-escolar passa a contar com a participação direta do setor público, fruto de reformas jurídicas educacionais. Seu conteúdo visava tanto atender a crescente pressão por direitos trabalhistas, em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhadora brasileira, quanto atender a nova ordem legal de uma educação pública, gratuita e para todos (PARREIRA, 2013)

Parreira ainda pontua que, no que diz respeito ao surgimento da creche na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, esta visava “guardar” crianças de 0 a 3 anos, durante o período de trabalho das famílias. Tal instituição surge da expansão do capitalismo e o processo de urbanização. A fase inicial atribui às creches um estigma emergencial, vinculado à pobreza, ao abandono de crianças, ao atendimento das mães viúvas, objetivando, sobretudo, evitar a desorganização familiar e moralizar a pobreza (Ibidem).

Historicamente, sobre a educação para crianças no Brasil, observa-se uma educação de assistência aos menos desfavorecidos, um trabalho para garantir sua sobrevivência e educação. Asilos e creches começam a aparecer com o intuito de ser um local para abrigar os filhos de mães escravas, de mães desempregadas, de mães camponesas e que trabalhavam na indústria para que estas continuassem a trabalhar e melhorar a subsistência da criança, afastando-a do convívio do lar, e garantir-lhes melhores condições de saúde, e inspirar os hábitos do trabalho e da educação.

No contexto brasileiro, as famílias residiam, em sua maioria, no campo, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto do abuso sexual das mulheres negras e índias, pelos senhores brancos. Já na capital, no Rio de Janeiro, as crianças abandonadas, na sua maioria nos asilos ou deixados nas igrejas eram filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social recolhidos na roda dos excluídos. No decorrer do século XX, a educação no Brasil passou por diversas mudanças, dentre as quais se destacam o debate em torno do cuidado e o atendimento as crianças pequenas, onde destaca-se o movimento da Escola Nova que trouxe uma proposta educacional renovadora, procurando

atender às mudanças socioeconômicas e políticas que o país estava passando, onde começou a ser pensada uma nova forma de educar a criança pequena, pois, nessa época, o que prevalecia eram as práticas fundamentadas em experiências europeias (ROCHA, 1999). Assim, de acordo com o autor,

O próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos jardins de infância, diferenciadas das proposições dos modelos escolares. (Ibidem, p.55)

Isto posto, surge a partir de então, no Brasil, uma tentativa de implementar um modelo de educação que atendesse as necessidades daquele contexto. Kuhlmann Junior (1998, p.85) afirma que a obrigatoriedade de criação de espaços educativos voltados para a criança pequena é uma conquista da classe trabalhadora e que “a recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância” e que, as creches, escolas maternais e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições clássicas de uma sociedade moderna.

No Brasil, a creche é decorrente do processo de industrialização e urbanização do país, no final do século XIX. Nesse período, ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, resultado da migração de trabalhadores das regiões e estados mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida. As primeiras creches expressam o atendimento antecedente das instituições asilares, que vai até a década de 1920, essencialmente filantrópico, destinado, primordialmente, às mães solteiras e viúvas que não tinham condições de cuidar de seus filhos. Em algumas cidades, as creches substituíam a Casa dos Expostos, que eram instituições fundadas para receber e cuidar das crianças abandonadas. (SANCHES, 2004)

Nesse período, os problemas se agravavam com o aumento da pauperização da população, do desemprego e subemprego. Na busca de alternativas para contenção dos problemas emergentes do processo de industrialização e enriquecimento do poder econômico, Igreja Católica, Burguesia e Estado são efetivas em ações para a manutenção da ordem social e dominação do capital, por meio da filantropia, da caridade e ou do assistencialismo, como práticas antigas no controle da vida dos pobres. Por iniciativa dos donos das indústrias, são construídas vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches, clubes esportivos, com o patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da classe abastada e do Estado. Sanches, afirma que o pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais.

Cabe ressaltar que o trabalho das creches se restringia a “guardar” a criança e ao mesmo tempo, aconselhar as mães sobre os cuidados dispensados aos filhos, reforçando que o lugar da mulher no lar era junto ao marido e a prole. No início, as creches tinham o propósito de prevenir a desorganização familiar, orientando nos princípios morais, econômicos e higiênicos, sobre a maternagem da época. “A existência de creches só se justificava para atender a necessidade de mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham de trabalhar por não terem outra alternativa, ou atender filhos de mulheres julgadas incompetentes. ” (PARREIRA, 2013, p.77). Assim, a creche visava assistir a criança que ficava ausente dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, enquanto que o jardim de infância exercia o papel de moralizador da cultura, transmitindo às crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica.

Posteriormente, movimentos sociais a favor da criança e infância passam a ter mais visibilidade, e também ocorre o deslocamento da influência europeia para os Estados Unidos da América - USA, fato que encontra demonstração marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Em relação ao Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro em 1922 teve como destaque o surgimento das primeiras regulamentações sobre o atendimento educacional desenvolvido nas escolas maternais e jardins de infância, a educação, a moral e a higiene, bem como o papel da mulher. Para Kuhlmann Junior (1999, p.90):

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, à sociedade e o Estado.

Isto posto, compreende-se que o objetivo do Congresso era consolidar as propostas discutidas no decorrer dos anos visando integrar a educação diferentes aspectos diretamente e indiretamente arrolados a infância. Assim, o congresso em destaque recebeu a adesão de mais de 2600 membros de 21 Estados brasileiros e representou a consagração de propostas que vinham sendo discutidas e desenvolvidas desde o início do século XX; ele fora dividido em cinco seções, a saber: Sociologia e Legislação, especialmente voltada à família e a coletividade; Assistência destinado às mulheres grávidas; Pedagogia que era voltada a psicologia infantil e aos aspectos físicos e morais, além da Medicina e Higiene atreladas à saúde. (KHULMANN JUNIOR., 2010, p.88).

Na década de 1930 já havia instituições públicas de proteção à criança, mas foi em 1932 que as creches passam a ser obrigatórias nas empresas com mais de 30 funcionárias. Na década de 1940 as ações governamentais na área de saúde, previdência e assistência se tornaram mais concretas, sobretudo após o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância no início da década de 1920. Nesse momento, aspectos como o higienismo, filantropia e puericultura dominaram a perspectiva de educação das crianças pequenas, sendo que o atendimento voltado aos cuidados das crianças pequenas fora do recinto familiar, sobretudo aqueles que não frequentavam o ensino primário era ligado à questão de saúde. Conforme destaca Oliveira (2005, p.100), “as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico”.

De acordo com Parreira (2013, p. 77), em 1940, é regulamentado o Parque Infantil como uma nova referência para a nacionalidade, incorporando elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis. As primeiras experiências do atendimento às crianças, no início do século XX, revelaram seu caráter assistencial e custodial, ou seja, de guardiã, voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas. Por longos anos, a história da instituição na sociedade marcaram pelo seu caráter beneficente para mães pobres e trabalhadoras. Ou seja, as políticas públicas direcionadas à infância no Brasil, desde o século XIX até a década de 1960, caracterizavam-se como paternalistas e assistencialistas, desenvolvidas pelas entidades particulares e filantrópicas no oferecimento dos serviços, especialmente relacionados às creches.

Tais políticas assistencialistas, ações e programas de assistência médico-sanitária, assistencial, substituição materna e educacional, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, não existindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância, onde essas ações eram voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionarem às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (KRAMER, 1988, p. 1999). Em outras palavras, construiu-se a identidade da creche, a qual influencia ainda hoje a visão que muitas pessoas têm desta instituição. O modelo assistencialista marcou o início das creches, pois foi caracterizado por práticas filantrópicas de atendimento à pobreza.

Nesse processo, em 1942, foi criada pelo governo Federal a Legião Brasileira de Assistência - LBA, que passou a executar as políticas sociais para a família, a maternidade e a infância, tendo como objetivo inicial amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas

famílias. Porém, desde sua criação, suas metas previam sua fixação como instituição destinada a desenvolver serviços de assistência social. (CAMPOS et al, 1995, p.30). Durante a década de 1950, as creches que estavam situadas fora das indústrias, em sua grande maioria eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e muitas delas de caráter religioso, tendo como principal objetivo prover as carências impostas pela pobreza. Logo, de acordo com o Kuhlmann Jr. (2001, p.67):

A pequena oferta de atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem dos serviços: os mais subservientes seriam atendidos. Além disso, o caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-lo atraente e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que ofereciam.

As principais preocupações destas instituições eram com a alimentação, cuidados com a higiene e a segurança física das crianças, o trabalho de desenvolvimento intelectual e afetivo com as crianças nesse contexto não era apreciado, demonstrando mais uma vez, a ausência do aspecto educacional. De acordo com Oliveira, apresenta-se diferenças entre creche e pré-escola na década de 1950, no que diz respeito às diferenças entre suas origens e desenvolvimento:

[...] crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se (OLIVEIRA, 1989, p.21).

É notório pontuar que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1959, no âmbito de suas atribuições e em defesa dos direitos da criança, estabeleceu 10 princípios norteadores como referência para subsidiar a elaboração de propostas constitucionais consistentes em prol da qualidade de educação infantil e de desenvolvimento da vida de todas as crianças brasileiras como direito.

No que tange a questão da qualidade do ensino nesse período, é válido afirmar que, até o fim dos anos 1960, existia uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos referente aos modelos de instituições de Educação Infantil, conduzidos pelos modelos das creches, sobretudo destinados às crianças pobres, e os Jardins de Infância, destinados às crianças da classe mais abastada. Não obstante, destacamos que, a partir dessa ocasião tal modelo foi rompido, quando a educação infantil passou a compor a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à

Organização das Nações Unidas – ONU, destinadas aos países subdesenvolvidos (ROSEMBERG, 2003).

Assim, compreende-se que desde o início do Séc. XX até meados do mesmo predominou essa concepção fundamentada numa assistência científica. No ano de 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCr) do Ministério da Saúde, órgão que, dentre tantas atribuições, era responsável diretamente pelas creches, recomendou as igrejas de diversas denominações que implantassem em seus templos os chamados “Centros de Recreação”, sugeridos como programa de caráter emergencial para acolher crianças de 02 a 06 anos. Dessa forma, vimos que enquanto os países ricos competiam no sentido de que houvesse uma expansão da oferta em Educação Infantil de qualidade, os países pobres operacionalizavam a ampliação a baixo custo, de modo que nos países subdesenvolvidos prevaleceram as chamadas políticas assistencialistas.

Nesse sentido, Parreira (2013) assinala que a busca pela educação infantil pública aumentou na década de 1970 devido à implantação da denominada “educação compensatória”, que passou a ser ofertada às crianças das classes populares, para minimizar suas supostas defasagens pedagógicas, partindo da premissa de que essa educação resultaria em melhor desempenho das crianças. Acreditava-se que futuramente, a educação compensatória daria oportunidade a aprendizagens pré-elementares necessárias ao bom desempenho da criança. Entretanto, muitos pesquisadores criticavam essa educação compensatória por ser resultado de um modelo norte-americano que, em vez de solucionar os problemas sociais, especificamente os educacionais dos alunos oriundos das classes populares, os gestores das políticas educacionais assumem uma estratégia populista e ideológica, que não supre as necessidades sociais e culturais dos referidos sujeitos (ARIÈS, 1981).

Ainda sobre a década de 1970, a concepção dominante no campo das políticas educacionais dedicadas às crianças de 0 a 06 anos era a Educação compensatória, essa por sua vez, tinha como pressuposição a teoria da privação cultural, de acordo com Kramer essa teoria (1987, p. 33):

parte da compreensão de que as “as crianças das classes populares fracassam porque apresentam 'desvantagens socioculturais', ou seja, carências de ordem social [...] perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva”, portanto a educação compensatória objetiva a compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças pobres.

Isto posto, nota-se a influência das agências internacionais e dos documentos oficiais do MEC, sobretudo quando se defende que a pré-escola poderia antecipadamente defender a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar e, por conseguinte melhorar a qualidade da

Educação. Dessa forma, obteve-se a ampliação do acesso à educação infantil marcada fortemente pela baixa qualidade e acirramento dos processos de exclusão, uma vez que, surgia aí uma educação infantil carente, destinada aos pobres, a “pré-escola de massa” (ROSEMBERG, 1992).

Assim, Parreira pontua que, na segunda metade dos anos 1970, as creches, enquanto reivindicações femininas, são instaladas nos bairros populares, atendendo a uma antiga reivindicação das mulheres que trabalhavam na indústria e no setor de serviços e outros. O impacto mais direto desses movimentos não vai dar imediatamente no setor educacional, mas, principalmente, nas áreas de assistência social e, em certa medida, também no campo das relações trabalhistas. (PARREIRA, 2013, p. 79).

Nessa conjuntura, a política para a Educação Infantil foi profundamente influenciada por modelos considerados “não formais” com baixo investimento público, proposto por organismos multilaterais a partir da década de 1970. Destaca-se em especial a influência procedente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF, e na década de 1990, do Banco Mundial – BM. (KRAMER, 2006).

Segundo Kramer (2006), foi na década de 1970 que as políticas de Educação Infantil ganharam destaque, em especial com a intensificação dos movimentos sociais, ocorrendo nos anos de 1980 um movimento duplo, que de um lado era demarcado pela ampliação da Educação Infantil, que adotava um padrão de baixo custo e de outro a consciência social da Educação Infantil como um direito das crianças pequenas à educação, portanto como direito de assistência aos filhos de pais e mães da classe trabalhadora. Conforme a autora, foi a partir de 1974 que as ações do governo Federal se voltaram para a educação da criança pequena, designada de educação pré-escolar. Tal iniciativa se dera por meio da criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/ COEPRE) e dos documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação. (Ibidem). A educação pré-escolar também foi contemplada no II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC) – 1975 -1979 e fora igualmente contemplada, na década de 1980, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD) – 1980 a 1985 que praticamente retomou a mesma proposta. (SOUZA, 2015).

É válido enfatizar que, não obstante o MEC ter formulado a proposta de educação de massa, não se pode negar que foi a LBA que efetivamente implantou-a, por meio do Projeto Casulo, que foi criando em 1977 e se expandiu rapidamente, além disso, destaca-se a atuação do Movimento Brasileiro em Prol da Alfabetização – MOBREAL coordenado pelo MEC, que também entrou no campo da educação pré-escolar, atuando em todo o território brasileiro de

maneira rápida e barata, carregando fortemente as marcas do voluntariado. (Ibidem, p.35). Quanto à atuação desses dois órgãos federais, a autora pontua que o “MOBRAL e LBA parecem ter disputado a mesma clientela infantil, apoiando-se em instrumentos administrativos semelhantes – uma rede de profissionais vinculados à administração federal e o repasse de verbas através de convênios.

Nessa conjuntura, as mudanças políticas e econômicas vivenciadas na década de 1970, foram de fundamental importância para a ocorrência de transformações educacionais. O modelo econômico implantado, já na era Vargas, a nova burguesia urbano-industrial, a substituição do coronelismo pela política dos Estados, o avanço das indústrias e a urbanização da classe média causaram mudanças radicais na sociedade brasileira. (Ibidem).

O cenário brasileiro no que tange a percepção da criança na sociedade avançava, de modo que as políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as consequências da diversidade cultural e linguística nas práticas educativas. Quadros teóricos, de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas (KRAMER, 2006, p. 799).

Em contrapartida, a autora sublinha que estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual; combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil, embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas – ao longo destes 30 anos – cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças (Ibidem, p. 800).

Dito isto, a evolução de compreender a infância e o acesso à educação infantil enquanto direito social perpassou a busca de alternativas críticas e o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem. Assim, avançou-se no campo teórico e

também no campo dos movimentos sociais e das lutas para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Contudo, na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil, foi consoante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com as mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação. (Ibidem)

Nessa perspectiva, a ampliação das lutas pelos direitos das crianças e dos adolescentes fez da década de 1980 um marco na implementação de políticas para a infância brasileira. O término desta década foi marcado pela atuação dos movimentos sociais em prol da Constituinte, dentre eles, destacou-se o Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feministas, cuja ação levou ao reconhecimento do direito à educação da criança pequena, de 0 a 06 anos, integrante à família na Constituição de 1988. A criança deixou de ser objeto de tutela para ser sujeito de direitos, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim, a Constituição considera a criança como sujeito social de direitos e a Educação infantil como “extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 06 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas” (SOUZA, 2015, p. 35).

A Constituição Federal de 1988 materializa as lutas e anseios sociais. Partindo desta Carta Magna, destaca-se a responsabilidade do Estado perante a sociedade e o atendimento das demandas recorrentes, em destarte, preconiza o direito a educação., além de ampliar as responsabilidades do Poder Público e da sociedade em geral para com a educação, a partir das novas demandas do mundo moderno e globalizado, em atendimento ao ideário neoliberal. Essa Lei apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as Constituições Brasileiras, pois apresenta dez artigos específicos: art. 205 a 214. (MOREIRA, 2018). Ela se destacou dentre as Constituições anteriores por consagrar os direitos sociais, mediante as garantias sociais, que são os meios criados para viabilizar a proteção dos direitos conquistados. Nela tem-se a inserção dos direitos sociais no título dedicado aos direitos e garantias, entre esses, o direito à educação.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Parágrafo único: Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária. (BRASIL, 1988).

As iniciativas pela reforma educacional no Brasil se sustentam no texto Constitucional de 1988, a exemplo do artigo 6º que trata da primazia do direito à educação, enquanto em seu artigo 205 afirma ainda a educação enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, exemplos que evidenciam a inovação do tratamento das demandas educacionais que não foram contempladas em Cartas anteriores. Tornar o direito a educação efetivo significa um caminho para viabilizar a promoção dos demais direitos, uma vez que é com a educação que o ser humano toma consciência da sua existência e luta pela defesa de suas garantias constitucionais. A educação, no texto legal, não está definida apenas pela dimensão do grau de instrução, do acesso ao conhecimento técnico de uma profissão ou do cumprimento de deveres da vida civil, mas ela deve abranger o pleno desenvolvimento do indivíduo e uma formação condizente com as mudanças sociais (MOREIRA, 2018, p. 31). Dessa forma, o aspecto mais relevante na Constituição brasileira, para a educação infantil, está no artigo 208, inciso IV, quando afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade”⁶. (BRASIL, 1988).

Em consonância com o avanço dos marcos legais que asseguram a oferta da educação pública no Brasil e a adequação da educação aos novos parâmetros legais e formais, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é instituída em 1996. A Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi impulsionada pelos dispositivos constitucionais da Carta Magna, além de ser a representação dos anseios populacionais e palco de disputas de interesses governamentais e privados. (MOREIRA, 2018, p. 31)

Ocorre que a Lei não foi instrumento suficiente para mudar a realidade de déficit educacional do país, mas são inegáveis as consequências positivas que trouxe para a organização da política educacional brasileira. Trata-se de um dispositivo legal de aplicação geral, onde possui no seu conteúdo indicações de organização do sistema educacional. A Lei traçou princípios educativos, especificou níveis e modalidades de ensino, regulamentou estrutura e funcionamento do sistema de ensino do país envolvendo interesses de instituições públicas e privadas, abrangendo aspectos de ações que deveriam ser realizadas e, traçando os objetivos a serem atingidos para a organização da educação nacional. (Ibidem, p.32). Os primeiros artigos da LDB tratam da abrangência do termo Educação, que não está somente na escola, como demonstra o artigo 1º da Lei:

⁶ Importante frisar que essa mudança de atendimento de criança de 0 a 5 anos de idade no texto da Constituição Federal através de uma EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2006.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 2017)

Conforme está disposto na legislação supracitada, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, como é definida no artigo 29, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando assim a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2017). Nesse ponto, nota-se que a educação infantil para crianças de 0 a 5 anos, legalmente, deixa de ser um processo assistencialista, de guarda das crianças, para um ensino regular e ainda com o objetivo de promover o crescimento multidimensional e de superação das carências historicamente construídas.

O artigo 30 da LDB, por sua vez, dispõe que a educação infantil desenvolver-se-á em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e, pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos. Esse dispositivo já possui mudanças atuais concernentes a idade escolar, conforme a extensão da educação fundamental para nove anos de duração; assim, as crianças de seis anos já iniciam o ensino fundamental. Quanto ao ensino fundamental, esse apresenta-se disposto no Artigo 32 e é etapa obrigatória da educação básica. O cumprimento dessa obrigatoriedade é parte dos direitos sociais e deveres do Estado, da família e da sociedade. Hoje, o ensino fundamental tem duração de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, com o objetivo de estender a escolaridade obrigatória por mais um ano (MOREIRA, 2018, p. 32).

É ainda nesta lei, alterada em 2013 (pela Lei nº 12.796), que pela primeira vez no país a educação infantil passou a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foram explicitadas regras importantes em relação à carga horária, à frequência e à avaliação da educação infantil. No que tange às orientações pedagógicas, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL. MEC/ CNE, 1999), revisto em 2009, tem caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de educação infantil (ABUCHAIM, 2018, p. 17). O documento afirma a indissociabilidade do cuidado e da educação no atendimento a crianças pequenas, concebe o currículo da educação infantil, explicita os objetivos dessa etapa e, entre outros aspectos, define, de forma clara, a identidade da educação infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. § 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental (BRASIL. MEC, 2010, p. 12 apud ABUCHAIM, 2018, p.17).

No que tange a terceira legislação mais importante que resguarda e complementa o direito à infância e educação, têm-se o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90, este apresenta a criança como sujeito de direito, no artigo 53, onde dispõe sobre o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, destacando ainda, aspectos fundamentais da educação como política pública e a igualdade de condições para o acesso e permanência no estabelecimento de ensino, além de reiterar o disposto na CF de garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1990).

Por conseguinte, como parte constituinte do marco legal da educação brasileira, há o PNE (2014-2024), aprovado pelo Congresso Nacional. A Emenda Constitucional nº 59/2009 transformou o PNE em uma exigência constitucional, a ser construído a cada dez anos, de maneira a torná-lo base para os planos estaduais, distrital e municipais. É uma forma de estimular a colaboração entre os entes federados, que podem atuar de forma articulada em prol das metas do Plano. O cumprimento do PNE busca garantir a constituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), vinculando suas ações ao percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser investido na educação (ABUCHAIM, 2018. p. 18). Dentre as principais metas do PNE que incluem a Educação Infantil, têm-se:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (Ibidem, p. 18)

Nesse sentido, conforme apontado pelas legislações que balizam a oferta da educação infantil no país, ressalta-se a necessidade de ações coletivas, sobretudo, da ação das gestões

municipais, mas não se restringem a elas. Os municípios devem contar também com intervenções dos governos estaduais e do governo federal no sentido de obter orientações técnicas, apoio nos processos de gestão e financiamento, além de formação para os profissionais (Ibidem, p. 19).

Face a este contexto, cabe pontuar a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre o Marco Legal da Primeira Infância, ressaltando as políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano. Constituem áreas prioritárias para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social, a cultura, o brincar, o lazer, o espaço, o meio ambiente, bem como a proteção (Ibidem, p. 19-20).

A educação brasileira é orientada e normatizada por uma série de documentos que incluem a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O somatório dos documentos que regem e orientam a educação no Brasil, aponta, então, uma série de valores e conteúdos a serem abordados na escola, mas permite que, de forma livre e criativa, as escolas utilizem métodos pedagógicos diferenciados, organizem os conteúdos apontados pela legislação e insiram no currículo conhecimentos que julgarem pertinentes, de modo que venham a viabilizar o acesso e permanência de crianças no processo de escolarização, sobretudo, na etapa da educação infantil de que trata esta dissertação.

CAPÍTULO II - TEIA DE INTERDEPENDÊNCIA: família, criança e escola.

Na configuração da sociedade, os indivíduos formam suas famílias, constroem suas representações, bem como instituições que possibilite significar sua história e reproduzi-las. De acordo com Elias (1994), os indivíduos pertencem a estruturas invisíveis que moldam as ações individuais, de modo que estes devem ser percebidos como produto imediato das correlações de forças presentes na ordem social. Segundo o citado autor:

Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas (ELIAS, 1994, p. 27).

Nesse sentido, o autor discorre que, ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Em outras palavras, somente em vivência com outros seres humanos é que a criança que vem ao mundo se transforma psicologicamente e adquire o caráter de um indivíduo que merece o nome de um ser humano adulto. Segundo o autor, isolada dessas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses, para um animal humano semisselvagem. Em suas palavras, Elias (1994, p. 27), considera que:

Somente ao crescer em grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão do controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ele cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta.

Cabe ressaltar que em uma família, por exemplo, composta por pai, mãe, filho e irmãos (as), por mais variáveis que sejam em seus detalhes, são determinados, em sua estrutura básica, pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que existia antes dela. Ou seja, são diferentes em sociedades com estruturas diferentes. O que implica dizer, conforme Elias (1994) que indivíduos vão se moldando de acordo com as relações que vão estabelecendo entre si e o meio em que estão inseridos. A constituição característica de uma criança depende da estrutura da sociedade em que ela cresce. Elias (1994, p.28) pontua que:

A imagem mais nitidamente delimitada do adulto, a individualidade que aos poucos emerge da forma menos diferenciada da criança pequena, em sua interação com o seu destino, é também específica de cada sociedade. Em consonância com a estrutura

mutável da sociedade ocidental, uma criança do séc. XII desenvolvia uma estrutura dos instintos e da consciência diferente da de uma criança do século XX.

Logo, o autor sublinha que foi a partir de estudos mais específicos, tal como o estudo de o processo civilizador, que se pôde evidenciar com bastante clareza que a formação individual de cada pessoa depende da evolução histórica do padrão social e da estrutura das relações humanas. Enfatiza-se que só se pode chegar a uma compreensão clara da relação entre indivíduo e sociedade quando nela for incluso o perpétuo crescimento dos indivíduos dentro da sociedade, quando se inclui o processo de individualização na teoria da sociedade. Isto posto, a historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é a “sociedade” (Ibidem, p. 30).

Assim, pela perspectiva de Elias, a sociedade é composta por uma estrutura relacional que engloba os indivíduos que, organizados em grupos e subgrupos, formam redes. O dinamismo das estruturas sociais forma teias de relações, onde a família e, posteriormente, a escola, são instituições que compõem a vida cotidiana dos indivíduos, partindo da perspectiva de que situações plurais só podem ocorrer dentro da moldura de possibilidades socialmente construídas e legitimadas.

Nesse sentido, não se deve pensar os conceitos de indivíduos e sociedade como instâncias antagônicas, uma vez que o recém-nascido, a criança pequena e até mesmo o ancião, tem um lugar socialmente designado, moldado pela estrutura específica a que ele pertence. Assim, para Elias, como todos possuem seus papéis pré-estabelecidos, o indivíduo sempre existe, num nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade.

As diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades, especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas das personalidades dos seres individuais que a compõem. De acordo com ELIAS (1993), os processos de civilização da sociedade ocidental emergem da constante correspondência entre as modificações das estruturas de personalidade e as alterações das estruturas sociais, sem que seja possível identificar um ponto inicial para esse processo.

Em **O processo civilizador** têm-se os conceitos de figuração e interdependência, onde, para seu autor, o conceito de figuração refere-se a teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si em vários níveis e de diversas maneiras em uma dada formação. Essa formação ou o conjunto dessas formações, de uma maneira mais ampla, seria o que o autor denomina de figuração, sendo que cada época histórica, cada tipo de

sociedade, dentro do seu contexto histórico específico, produz conjuntos de figurações. (ELIAS, 2011).

O conceito de interdependência é inerente ao de figuração, uma vez em que ele constitui um dos elementos presentes nas relações sociais. As relações de interdependência entre os sujeitos são explicitadas pelo conjunto das relações que os mesmos tecem entre si, formando diferentes grupos sociais, cada qual com sua dinâmica específica.

Este conjunto de conceitos Elisianos é um instrumento importante para o desenvolvimento da presente dissertação, pois, no processo de transição das sociedades, a criança passa a ter outro papel social dentro da família. Esta, por sua vez, enquanto instituição, sofreu ao longo da história várias transformações, novos arranjos surgiram baseados na afetividade e não somente na consanguinidade e, continua sendo relevante e ocupa um lugar significativo na vida do indivíduo, uma vez que constitui o primeiro meio de socialização, de transmissão de valores, hábitos e costumes. Areladas a essas mudanças, a escola que emerge na sociedade europeia, em meados do século XV, também passa a ocupar um espaço responsável pela educação das crianças, onde vem assumindo distintos papéis nas diferentes sociedades desde o seu surgimento.

Para Elias (2011), as instituições sociais são figurações dinâmicas que se referem essencialmente a seres humanos interdependentes formando, uns com os outros, um emaranhado flexível de tensões e comportamentos comumente formalizados e institucionalizados demarcando especificidades e pertinência para a constituição de grupos, cidades, Estados e nações. Em suma, para o autor, os indivíduos que constituem as redes de interdependência dão origem as configurações de muitos tipos, e a complexidade de se investigar algumas configurações decorre do fato de que as cadeias de interdependência são maiores e mais diferenciadas, sendo necessário situar o tempo e o espaço para compreender determinado objeto de pesquisa.

Isto é, a sociedade é heterogênea e existem múltiplas formas de organização e percepção da realidade, posto que noções como as de Estado, políticas e costumes, devem ser analisadas a partir dos comportamentos dos agentes sociais e de contextos particulares para que se alcance debates mais amplos. Por esta razão, a expansão das escolas não aconteceu de forma unânime no mundo, muito menos, o processo de escolarização que envolve crianças, jovens e adultos. Assim como a colonização, a escola se espalha pelo mundo como uma forma de disseminação dos modos de viver europeus e busca de dominação das culturas tradicionais.

2.1. Educação como fato social

“A educação é algo eminentemente social”

(DURKHEIM, 2020)

A história da educação é também uma história da civilização. A educação e filosofia sempre tiveram uma relação de vínculos intrínsecos, de modo que a educação, embora se expressando como práxis sociais, nunca deixou se referenciar nos fundamentos da filosofia. Cada sociedade possui um ideal de ser humano, cujas características intelectuais, físicas e morais norteiam a educação dessa sociedade. Assim, a educação perpetua essa heterogeneidade de indivíduos, o que permite que ela exista. É nessa transformação do ser individual em coletivo, ou melhor dizendo, nessa socialização do indivíduo que são criadas as bases da existência da sociedade.

A educação é um fato social. Ou, de acordo com Émile Durkheim⁷, é pelo seu aspecto de fato social é um elemento essencial de sua sociologia. É através dessa perspectiva que esse estudo pretende compreender os processos educacionais ao longo de nossa história cultural. A educação é uma das atividades mais elementares de toda a história humana pelo fato de que a sobrevivência dos indivíduos está intimamente relacionada à transmissão de uma herança cultural de uma sociedade.

De acordo com Pierre Bourdieu na obra “Questões de Sociologia – “A ‘juventude’ é apenas uma palavra), a fronteira entre a juventude e a velhice é, em todas as sociedades, uma questão controversa, levando-se em consideração que na Idade média, os limites da juventude eram objeto de manipulação pelos detentores do patrimônio, que deveriam manter em estado de juventude, ou seja, de irresponsabilidade, os jovens nobres que podiam reivindicar a sucessão. Assim, o autor pontua que a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre jovens e velhos, deixando claro que essa estrutura que se encontra em outros lugares, como por exemplo, na relação entre os sexos, faz menção a divisão lógica entre os jovens e os velhos, uma vez que se trata de poder, de divisão (no sentido de partilha) dos poderes. O que leva o autor a concluir que as classificações por idade, mas também por sexo e,

⁷ Durkheim, ao longo de sua vida, ensinou pedagogia e a sociologia ao mesmo tempo. Na faculdade de letras de Bordeaux, de 1887 a 1902, ele ministrou uma hora de aula de pedagogia por semana. Os ouvintes eram, em sua maioria, membros do ensino primário. Na Sorbonne, foi na cadeira de Ciência da Educação que, em 1902, ele supriu a vaga de Ferdinand Buisson, a qual ele passou a ocupar definitivamente a partir de 1906. Até a sua morte, ele reservou à pedagogia pelo menos um terço, e muitas vezes dois terços, dessas aulas: sessões públicas. Conferências para os membros do ensino primário, cursos para os alunos da Escola Normal Superior. Durkheim não dividiu o seu tempo nem o seu pensamento entre duas atividades distintas, ligadas uma à outra de modo acidental. “Sociólogo, [diz ele], é sobretudo enquanto sociólogo que falarei a vocês sobre educação. (FAUCONNET, 2021, p. 09).

certamente, por classe, sempre voltam a impor limites e a produzir uma ordem à qual cada um deve se ater, na qual cada um deve permanecer no seu lugar.

O autor destaca que a idade é um dado biológico, socialmente manipulável, tendo em vista que a juventude é apenas uma palavra, pois, na realidade, existem várias ou pelo menos duas juventudes, a burguesa e a das classes populares, que tem entre si suas diferenças cruciais, em todos os setores. Utilizar o termo juventude para falar de jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar esses interesses a uma idade biologicamente definida, é uma manipulação evidente. Nesse sentido, comparando as condições de vida, o mercado de trabalho, a administração de tempo dos jovens que trabalham e dos jovens que estudam, na concepção de Bourdieu, tem-se de um lado as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar, do outro as facilidades de uma economia de assistidos quase lúdica. As “duas juventudes” não representam outra coisa senão os dois polos, os dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos jovens. (BOURDIEU, 2019)

Nesse sentido, o obscurecimento das oposições entre as diferentes juventudes de classe: chegada das diferentes classes ao ensino secundário, se constitui como um fato social. Para o autor, as escolas do poder, em particular, as grandes escolas, colocam os jovens em recinto separados do mundo, separados do mundo, espécies de espaços monásticos onde eles levam uma vida à parte, fazem retiro, retirados do mundo e inteiramente ocupados em se preparar para as mais "altas funções": aí, eles fazem coisas muito gratuitas, coisas que se costuma fazer na escola, puro exercício. (Ibidem, p. 140).

Comparando com os dias atuais, é comum se deparar com adolescentes das classes populares que querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de aceder o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas, em relação às meninas, para poder sair com os colegas e com as meninas, portanto para ser reconhecido e se reconhecer como um "homem". Este é um dos fatores do mal-estar que a escolaridade prolongada suscita nos filhos das classes populares). Enquanto que os adolescentes das famílias burguesas são dispensados das tarefas domésticas para estudarem, dentre outros privilégios. Essa dicotomia provoca o que o autor chama de marginalização simbólica, visto que é um dos efeitos fundamentais da escola, que é a manipulação das aspirações (Ibidem).

A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc.: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações. O antigo sistema escolar era menos nebuloso que o sistema atual, com seus complexos desdobramentos que fazem as

peças terem aspirações incompatíveis com suas chances reais. Antigamente, havia desdobramentos relativamente claros: indo além do primário, entrava-se num curso complementar, numa escola técnica, num colégio ou num Liceu. Tais desdobramentos eram claramente hierarquizados e não confundiam. Atualmente há uma porção de desdobramentos pouco diferenciados entre si e é preciso ser muito consciente para escapar dos jogos dos becos sem saída ou das ciladas, e também da armadilha das orientações e títulos desvalorizados. Isto contribui para favorecer uma certa defasagem das aspirações em relação às chances reais. O antigo estado do sistema escolar tornava os limites fortemente interiorizados; fazia com que se aceitasse o fracasso ou os limites como justos ou inevitáveis... Por exemplo, os professores e professoras primários eram pessoas selecionadas e formadas, conscientemente ou inconscientemente, de tal maneira que eram separadas dos camponeses ou dos operários, permanecendo, no entanto, afastadas dos professores do secundário. Ao 'colocar na situação de "secundarista", mesmo sendo essa precária, jovens que pertencem a classes para as quais o ensino secundário era inacessível anteriormente, o sistema atual encoraja estes jovens e suas famílias a esperar aquilo que o sistema escolar assegurava aos estudantes secundaristas no tempo em que eles não tinham acesso a estas instituições. (BOURDIEU, 2019, p.141-1420)

Desse modo, quando os filhos das classes populares não estavam no sistema, o sistema não era o mesmo. Há a desvalorização pelo simples efeito da inflação e, ao mesmo tempo, também pelo fato de se modificar a "qualidade social" dos detentores dos títulos. Os efeitos da inflação escolar são mais complicados do que se costuma dizer: devido ao fato de que os títulos sempre valem o que valem seus detentores, um título que se torna mais frequente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se torna acessível a pessoas sem "valor social". (Ibidem)

Face ao exposto, o autor sinaliza que o sistema escolar promete a alguns; a descoberta confusa, mesmo através do fracasso, de que o sistema escolar contribui para reproduzir os privilégios. Ou seja, para as classes populares o sistema escolar funciona como um instrumento de reprodução, era preciso que passassem pelo sistema escolar. Porque no fundo, na época em que só tinham acesso à escola primária, elas podiam acreditar que a escola era libertadora, ou qualquer outra coisa que dissessem os porta-vozes, ou não pensar em nada. Atualmente, nas classes populares, tanto entre os adultos quanto entre os adolescentes, está se dando a descoberta, que ainda não encontrou sua linguagem, do fato de que o sistema escolar é um veículo de privilégios. Assim, o autor sinaliza que quando o "senso de limite" se perde, surgem os conflitos acerca dos limites de idade, dos limites entre as idades, que têm por desafio a transmissão do poder e dos privilégios entre as gerações (Ibidem)

A transmissão dessa herança, por sua vez, não é algo natural, neutra. O capital cultural, conceito formulado por Pierre Bourdieu, ajuda a entender que tal transmissão é perpassada por uma série de interesses sociais. Assim, a educação, por ser eminentemente social, conforme Durkheim, é também umas das formas para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos. O capital cultural, assim considerado por

Bourdieu, no sentido estratégico, é ainda, basicamente, um mecanismo reprodutor das condições sociais reforçado pelas suas ligações com as outras formas de capital: o capital social, o econômico e o simbólico (SILVA, 1995).

Em toda sociedade, há tantas educações específicas como meios sociais diferentes. E, mesmo em sociedades baseadas na igualdade jurídica, que tem a pretensão de eliminar as diferenças injustas, a educação varia, e deve necessariamente variar, de acordo com as profissões (FAUCONNET, 2020, p.10). Ainda segundo o citado autor, todas as educações específicas repousam sobre uma base comum, porém essa educação comum varia de uma sociedade para outra.

Para cada sociedade, a educação é o meio pelo qual ela prepara o coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência. Assim, cada tipo de povo possui uma educação que lhe é própria e que pode defini-lo ao mesmo título que a sua organização moral, política e religiosa (Ibidem, p. 10)

De acordo com Fauconnet, a educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política, quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. Conforme o autor, a educação é uma socialização da geração jovem, cujo objetivo é formar o ser social, afirma Fauconnet (2020).

Cada sociedade, em contextos históricos diferentes, dispõe de um sistema educacional que se impõe aos seus membros, como forma de permitir que eles vivam entre seus pares. Para Durkheim, em cada momento existe uma espécie de “regulador educacional” que não pode ser enfrentado sem encontrar resistência. Esse regulador é resultado de uma vida em sociedade e de conhecimentos construídos e reconstruídos anteriormente, de modo a refletir que todo passado contribui para a edificação de um conjunto de regras que regulam a educação atualmente.

Nesse sentido, se não fosse a civilização, o homem seria apenas um animal. Por esta razão, Durkheim citado por Fauconnet (2020) pontua que foi através da cooperação e das tradições sociais que o homem se conformou enquanto tal. Moralidades, linguagens, religiões e ciência são obras coletivas, coisas sociais. Em cada momento histórico há um modelo de educação, em que se privilegiam a religião, as artes, a política, a ciência e, assim por diante. Da mesma forma, a educação não é a mesma para todas as faixas etárias, o que implica dizer que ela tende a ser diversificada e específica em razão da própria sociedade exigir qual é o ideal de educação a ser reproduzido entre o grupo social específico para aqueles que o compõem.

Ora, é através da moralidade que o home estabelece a força de vontade dentro de si, dominando o desejo; é a linguagem que o eleva acima a sensação pura; é o primeiro nas religiões e depois na ciência que se elaboram as noções cardeais das quais é feita a inteligência propriamente humana. Este ser social não se encontra já pronto na constituição primitiva do home. Foi a própria sociedade que, à medida que ia se formando e se consolidando, tirou do seu seio estas grandes forças morais. (Ibidem, p. 11).

De acordo com o autor, a concepção de educação varia conforme a sociedade. Por exemplo, nas cidades gregas e latinas ensinava-se o indivíduo a ser subordinado à coletividade, isto é, a ser um escravo da sociedade. Em Atenas buscava-se formar indivíduos que contemplassem as artes, que cultuassem o corpo e em Roma, o objetivo da educação era formar militares fortes, estrategistas de guerra e indiferentes às artes e letras. Enquanto que na Idade Média, segundo Durkheim citado por Fauconnet (2020), a educação era focada no cristianismo e as dificuldades de aprendizagem das crianças eram vistas como desvios de caráter e de conduta e, por isso, deveriam ser castigadas. Posteriormente, com a chegada do renascimento, a educação passa a ter um caráter menos religioso e, somente a partir do século XX, que a educação passa a ser regulamentada, quando crianças adquirem direitos civis e, conseqüentemente, proteção legal contra abusos e violências praticadas no seio familiar, na escola e na sociedade em geral.

Ao nascer, a criança carrega consigo apenas a natureza biológica de espécie. A cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É necessário substituir o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social. A hereditariedade transmite os mecanismos instintivos que garantem a vida orgânica, mas ela não basta para transmitir as habilidades que a vida do ser humano supõe, habilidades estas complexas demais para poderem ser materializadas sob a forma de predisposição orgânica. Ou seja, por serem sociais, as características específicas que distinguem o ser humano são transmitidas por uma vida social: a educação (Ibidem, p. 11-12). Para Durkheim, essa constatação é óbvia, partindo da concepção sociológica da natureza e do papel da educação, sendo considerado pelo mesmo um “axioma fundamental”.

A educação é coisa social: isto quer dizer que ela coloca a criança em contato com uma determinada sociedade, e não com a sociedade *in genere*. E, por ter o objetivo de transformar o indivíduo em ser social, a criança desde que nasce sofre uma pressão muito grande do meio social que tenta moldá-la à sua imagem. Para Fauconnet (2020, p.13-14), dizer que a educação é coisa social não significa formular um programa de educação, mas sim constatar um fato.

Isto posto, reconhecer o caráter social que realmente pertence a educação não diz nada sobre a maneira como serão analisadas as forças morais que orientam o educador em direções diversas ou opostas. Durkheim citado por Fauconnet (2020, p. 15), define a educação como uma socialização de crianças. O autor reflete sobre um dado, uma realidade observável, o que ele chama de coisa. Considerar os fatos sociais como coisas constitui a primeira regra do seu método. Portanto, a educação é uma coisa, ou, em outras palavras, um fato. Em realidade, em todas as sociedades, ele observa uma educação (FAUCONNET, 2020, p. 16).

O autor ainda menciona que as instituições escolares, as disciplinas e os métodos são fatos sociais, ao passo em que a educação física, moral e intelectual que uma sociedade oferece em um momento de sua história é manifestamente da competência da sociologia e, que para estudar a educação de forma científica, como um fato dado à observação, a sociologia deve colaborar com a psicologia. Sob um dos seus dois aspectos, a Ciência da Educação é uma Ciência sociológica. Era a partir dessa perspectiva que Fauconnet (2020, p. 17) abordava.

Durkheim não contesta de forma alguma que a ciência da educação, seja, em larga medida de ordem psicológica. Somente a psicologia, baseada na biologia, ampliada pela patologia, permite compreender por que a criança humana precisa de educação, em que ela se distingue do adulto, como se formam e evoluem os seus sentidos, memória, faculdades de associação e de atenção, imaginação, pensamento abstrato, linguagem, sentimentos caráter, força de vontade. A psicologia da criança, ligada a do homem adulto e complementada pela psicologia própria do educador, constitui uma das vias pelas quais a ciência pode abordar o estudo da educação. Esta ideia é aceita universalmente.

De acordo com Durkheim, existem orientações que direcionam mais ou menos o sentido do estudo sociológico da educação. Por outro lado, existe um sistema de educação que se preocupa especificadamente em preparar o homem para a vida social, formar o cidadão [...]. A ciência da educação é definida por Durkheim como sociológica. No que tange ao entendimento sobre pedagogia, postula-se que não é a atividade educativa propriamente dita, nem a ciência especulativa da educação. Trata-se da reação sistemática desta última sobre a primeira, efeito de uma reflexão que busca, nos resultados da Psicologia e da Sociologia, princípios para a conduta ou reforma da educação. Assim concebida, a pedagogia pode ser idealista, sem cair na utopia (FAUCONNET, 2020, p. 19).

Por conseguinte, como já mencionado, a ciência da educação tem como objeto de estudo o fato social educação. O significado desta palavra já foi empregado para designar o conjunto de influências que a natureza ou os seres humanos pode exercer sobre a nossa inteligência ou vontade. Segundo Stuart Mill citado por Durkheim (2020, p.43), ela compreende tudo o que fazemos por conta própria e tudo o que os outros fazem por nós com o objetivo de nos

aproximarmos da perfeição da nossa natureza. Em um sentido mais amplo, a educação compreende os efeitos indiretos produzidos no caráter e nas faculdades do ser humano por coisas cujo objetivo é completamente diferente: leis, formas de governo, artes industriais e mesmo fatos físicos, independentes da vontade do homem, tais como o clima, o solo e a posição local.

Kant, por sua vez, retrata que o objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição da qual ele é capaz, tendo em vista que o que se configura como perfeição já foi frequentemente dito que se trata do desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Isto é, elevar ao ponto mais alto possível todas as potencialidades que se encontram dentro de nós, realiza-las de forma tão completa quanto possível sem deixá-las prejudicarem umas às outras (DURKHEIM, 2020, p. 44). Contudo, cabe ressaltar que esse desenvolvimento harmônico não é totalmente realizável, tendo em vista que a harmonia perfeita não pode ser apresentada como o objetivo final da conduta e da educação, pois nem todos nós fomos feitos para refletir, não se pode e nem se deve se devotar ao mesmo gênero de vida, principalmente se as aptidões sugerirem funções diferentes a serem desempenhadas.

A educação ainda perpassa outro conceito de teor utilitarista, segundo a qual esta teria como objeto transformar o indivíduo em um instrumento de felicidade para si mesmo e seus semelhantes, segundo James Mill, pois a felicidade é uma coisa essencialmente subjetiva que cada um estima da sua maneira. Nesse sentido, o conceito de educação permanece indeterminado, bem como a própria educação que fica subentendida a arbitrariedades individual (Ibidem, p. 45).

Dada as definições acima, encontra-se um ponto em comum onde partem do pressuposto que existe uma educação ideal, perfeita, válida e sem distinção para todos os homens. E esta educação é universal e única. Todavia, se a historicidade for considerada, essas definições não podem ser levadas em consideração, uma vez que a educação varia com o tempo, espaço e sociedades.

Isto posto, convém ressaltar que cada sociedade, considerada em cada momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. De modo que não adianta crer que é possível educar os nossos filhos como bem quiser. Existem costumes onde é necessário se conformar, se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando dos nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos, com os quais não estarão em harmonia (DURKHEIM, 2020, p. 48). Ou seja, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não se pode distanciar sem o choque de resistências que escondem as dissidências

frustradas. Esses costumes e ideias que determinam o tipo de educação não surgiram do nada ou foram inventados por nós, eles são o produto da vida em comum e refletem suas necessidades. Em sua maior parte, são frutos das gerações anteriores, tendo em vista que todo passado da humanidade contribuiu para elaborar esse conjunto de máximas que dirige a educação de hoje; nela está gravada toda a nossa história e mesmo a história daqueles que nos precedem.

Para Durkheim, definir educação significa levar em consideração os sistemas educativos que existem ou já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comum para que se chegue a um denominador comum. Logo, para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos, para então definir a natureza desta ação (DURKHEIM, 2020, p. 50). Assim, não existe nenhuma sociedade em que o sistema de educação não apresente um duplo caráter: ele é ao mesmo tempo singular e múltiplo.

Ele é múltiplo. De fato, em certo sentido, pode-se dizer que em tal sociedade há tantos tipos quantos meios de educação diferentes. Tal sociedade, por exemplo, é formada por castas? A educação variará de uma casta para outra; a dos aristocratas não era igual à dos plebeus; a dos brâmanes não era igual à dos sudras. [...] ainda hoje, não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os *habitats*? A da cidade não é igual ao do campo, a do burguês não é igual à do operário. Dirão por aí que esta organização não é moralmente justificável e pode ser considerada como um anacronismo destinado a desaparecer. A tese é fácil de defender. É obvio que a educação dos nossos filhos não deveria depender do acaso que os faz nascer aqui ou lá, de tais pais em vez de outros. Porém, mesmo que a consciência moral de nosso tempo tivesse sido satisfeita neste ponto, nem por isso a educação seria mais uniforme. Mesmo que a carreira de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada por uma cega hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de exigir uma grande diversidade pedagógica. De fato, cada profissão constitui um *meio sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos, maneiras de ver as coisas; e, já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, a partir de determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar. É por isso que em todos os países civilizados, ela tende cada vez mais a se diversificar e se especializar, e esta especialização, a se tornar cada vez mais precoce. [...] para encontrarmos uma educação absolutamente homogênea e igualitária, é preciso voltar no tempo até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existiria nenhuma diferenciação; e ainda assim esses tipos de sociedades representam apenas um momento lógico na história da humanidade (Ibidem, p. 50-51).

Nessa perspectiva, o entendimento geral é que cada sociedade elabora um certo ideal da pessoa humana, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral, que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos que, a partir de certo ponto, se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade compreende

em seu meio. É esse ideal único, e diverso ao mesmo tempo que é o polo da educação e que tem como função suscitar na criança duas características:

1º) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os seus membros; 2º) certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam. Assim é o conjunto da sociedade e cada meio social específico que determinam este ideal que a educação realiza. (Ibidem, p. 53).

Dessa forma, Durkheim concebe que a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. Em outras palavras, entende-se que a educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações, conforme destaca Durkheim (2020, p.54):

Em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois seres que, embora sejam inseparáveis – a não ser por abstração -, não deixam de ser distintos. Um é composto de todos os estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é objetivo da educação.

É cabível o entendimento de que este ser social não se encontra já pronto na constituição primitiva do homem, assim como também não resulta de um desenvolvimento espontâneo. Isto posto, entende-se que foi a própria sociedade que, à medida que ia se formando e consolidando, tirou do seu seio estas grandes forças morais, diante das quais o ser humano a sua inferioridade. Logo, a vida social pressupõe relações muitas complexas, e a transmissão de valores, modos de vida e costumes de uma geração para outra não acontece através da hereditariedade, mas sim através da educação que garante essa transmissão, afirma Durkheim (2020, p. 56).

A sabedoria humana se acumula sem cessar, e é esta infinita acumulação que eleva o ser humano acima da besta e de si mesmo, de tal modo que esta acumulação só é possível na e pela sociedade. Isto porque, para o legado de cada geração possa ser conservado e transmitido para as outras. O autor afirma que é preciso que haja uma personalidade moral que atravesse as gerações que passam e que as ligue umas às outras: é a sociedade. Assim, o antagonismo que muitas vezes se supôs existir entre a sociedade e o indivíduo não corresponde à realidade.

Por conseguinte, ao fazer uma reflexão sobre o papel do Estado no que tange a educação, Durkheim (2020) assinala a complexidade que envolve os direitos e deveres do Estado, sobretudo afirmando que estes se opõem aos direitos da família. Segundo o autor, a criança pertence primeiro a família, aos seus pais, portanto, é a eles que cabem dirigir como bem entenderem o seu desenvolvimento intelectual e moral. Por esta razão, a educação é concebida como coisa essencialmente privada e doméstica. Quando se adota esse ponto de vista, se reduz a ação do Estado ao mínimo possível, sendo operante somente quando as famílias não conseguem atingir tal finalidade.

Em contrapartida, essa ideia do papel do estado na educação não deve permanecer tão negativa, uma vez que a educação é uma função essencialmente social, de modo que o Estado não pode se desinteressar dela, pelo contrário, tudo que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação. Durkheim (2020, p. 62-63), considera que a educação desempenha acima de tudo uma função coletiva e tem como objetivo adaptar a criança ao meio social no qual ela está destinada a viver, é impossível que a sociedade se desinteresse de tal operação. Ainda segundo o autor:

[...] se quisermos valorizar a existência da sociedade - acabamos de ver o que ela significa para nós -, é preciso que a educação estabeleça uma comunhão de ideias e sentimentos suficiente entre os cidadãos, comunhão sem a qual qualquer sociedade é impossível; e, para que possa produzir este resultado, a educação não pode ficar totalmente à mercê das arbitrarias vontades individuais (DURKHEIM, 2020, p. 63).

Subsequentemente, quando se trata dos meios de ação e do poder da educação, segundo Durkheim, alguns teóricos buscaram refletir em que medida é possível atingi-lo ou em que medida a educação pode ser eficaz. Nesse sentido, Fontenelle pontua que “a boa educação não forma o bom caráter, e a má tão pouco o destrói”. Já para Locke e Helvétius, ao contrário, a educação é onipotente. Conforme este último, “todos os homens nascem iguais e com aptidões semelhantes; somente a educação dá origem às diferenças”. Ora, as únicas formas de atividade transmitidas hereditariamente são as que se repetem sempre, de maneira bastante idêntica, para poderem se fixar em uma forma rígida nos tecidos orgânicos. A vida humana depende de condições múltiplas, complexas e, conseqüentemente, cambiantes; é preciso, portanto, que ela própria mude e se modifique sem cessar, de tal modo que será impossível que ela se cristalice em uma forma definida e definitiva. Porém, somente disposições muito gerais e vagas, que exprimam as características em comum de todas as experiências singulares, podem sobreviver e passar de uma geração para a outra (Ibidem, p. 67-68).

Considerando esta reflexão, o indivíduo e os seus interesses não são o único ou principal objetivo da educação, a qual é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova eternamente as condições da sua própria existência. A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre os seus membros. A educação perpetua e reforça esta homogeneidade ao fixar de antemão na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe. Porém, ao mesmo tempo, qualquer cooperação seria impossível sem uma certa diversidade. A educação garante a continuidade desta necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma. Portanto, ela consiste em um ou outro destes aspectos, em uma socialização metódica das novas gerações. (Ibidem, p. 108).

Nesse sentido, seja qual for o aspecto pelo qual é abordado a educação, ela sempre se apresenta com o mesmo caráter. Sejam os fins que ela busca ou os meios que ela emprega, são sempre necessidades sociais que ela satisfaz e ideias e sentimentos coletivos que ela expressa. As profundas transformações que as sociedades contemporâneas estão suscetíveis demandam transformações correspondentes na educação nacional. Todavia, embora sintamos que mudanças são necessárias, não sabemos muito bem como elas devem ser.

Logo, a sociedade, na sua história, constitui-se no *locus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face.

Nessa perspectiva, vive-se, hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto, da superficialidade. Nessa dinâmica, inscreve-se a compreensão do projeto de Nação, o da educação nacional e, neste, o da instituição escolar, com sua organização, seu projeto e seu processo educativo em suas diferentes dimensões, etapas e modalidades.

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a

demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013, p. 16)

Como já mencionado em capítulos anteriores, é preciso considerar que os processos históricos não se desenvolvem de forma linear e homogênea e que os projetos de educação, seja em nível micro ou macro político, têm recebido, no Brasil, múltiplas influências, em especial ao longo das últimas décadas. Assim, o processo de escolarização no Brasil aconteceu com a chegada dos jesuítas no país. De lá para cá, em consonância com o desenvolvimento do país, o surgimento da escola e o processo de escolarização só foi possível mediante a construção dos projetos de escola via órgãos internacionais (como o Banco Mundial), movimentos sociais e múltiplos grupos alinhados a diferentes propostas pedagógicas, políticas e econômicas.

Nesse sentido, em parecer publicado pela Câmara de Educação Básica (CEB do MEC), é apontada a necessidade de a escola tornar-se mais flexível e, assim, capaz de dar conta da complexidade do mundo contemporâneo, tanto referente aos sujeitos que vêm à escola, quanto com relação aos desafios que a vida passa a estabelecer.

A escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (BRASIL, 2013, p. 16)

Assim, na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11) (Ibidem, p.07). Dessa forma, no tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental. Para melhor direcionar o desenvolvimento das políticas educacionais no país, também foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais, na qual esta constitui, portanto:

Atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB (BRASIL, 2013, p.07).

Isto posto, compreende-se que a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

- I – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (Ibidem, p. 08).

Face ao exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a **Educação Infantil**, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (Ibidem).

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (Ibidem, p.17).

Dessa forma, compreende-se que, uma vez que a pessoa humana possa usufruir plenamente deste direito, depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do(a) cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição

efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Nesse tocante, é indispensável enfatizar as dimensões do **educar** e do **cuidar**, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o(a) estudante. Cuidar e educar iniciam-se na **Educação Infantil**, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. Assim, cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2013).

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (Ibidem, p.18).

Assim, assegurar o acesso à educação e, mais do que isso, possibilitar o desenvolvimento da pessoa humana através desta, requer corresponsabilidade por sua efetivação, tendo em vista que, de um lado, a responsabilidade estatal na realização de procedimentos que assegurem o disposto nos incisos VII e VIII, do artigo 12 e VI do artigo 13, da LDB; de outro, a articulação com a família, com o Conselho Tutelar, com o juiz competente da Comarca, com o representante do Ministério Público e com os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade (BRASIL,2013).

No que diz respeito as etapas da Educação básica correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, destaca-se:

I – A **Educação Infantil**, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. 19 Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2013, p.36).

Cabe pontuar que a educação infantil é a fase da escolaridade que mais cresceu no Brasil nos últimos anos, é um período importante, pois pode possibilitar a construção do processo de desenvolvimento cultural e social na relação da criança com o mundo (o material, social e o imaginário). O debate em torno da oferta da educação escolar infantil tomou proporções significativas nas últimas décadas, sobretudo, após os marcos legais de 1988, onde reitera-se o propósito de reconfigurar o sentido da Educação Infantil à luz das transformações em curso na sociedade brasileira contemporânea. (SILVA, 2020).

Por conseguinte, pontua-se que existe um entendimento geral de que, durante a Década da Educação (encerrada em 2007), entre as maiores conquistas já citadas no âmbito educacional, destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, posteriormente transformado em FUNDEB. Este ampliou as condições efetivas de apoio financeiro e de gestão às três etapas da Educação Básica e suas modalidades, desde 2007. Do ponto de vista do apoio à Educação Básica, como totalidade, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB apresenta sinais de que a gestão educacional e de políticas públicas poderá contribuir para a conquista da elevação da qualidade da educação brasileira, se for assumida por todos os que nela atuam, segundo os critérios da efetividade, relevância e pertinência, tendo como foco as finalidades da educação nacional, conforme definem a Constituição Federal e a LDB, bem como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013, p. 15).

No que tange a oferta da educação infantil no país, identifica-se que esta é de responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal. Tal oferta apresenta situações muito diversas, uma vez que cada um dos 5.570 municípios brasileiros (distribuídos em 27 unidades federativas) possui autonomia para se organizar como sistema de ensino. Considerando o grande número de municípios, pode-se ter uma dimensão da diversidade encontrada nas redes para prover o atendimento de educação infantil. Além disso, existem diferenças econômicas, geográficas e sociais entre os municípios, o que, certamente, tem impacto nas políticas públicas e nas possíveis ações dirigidas às redes de ensino. (ABUCHAIM, 2018, p. 21).

A supracitada autora ainda destaca que existem diferenças entre os municípios que se tornam evidentes quando se leva em conta a diversidade de organização de atendimento encontrada nas **redes públicas de educação infantil**. Em relação à jornada diária das crianças, por exemplo, existem redes públicas que buscam oferecer atendimento de turno integral em quase todas as unidades. Outras tendem a oferecer atendimento integral para as creches e parcial para as pré-escolas. Há, ainda, como exemplo dessa diversidade de opções, municípios em que a educação infantil acontece principalmente em turno parcial, não importando se em creches ou em pré-escolas. (Ibidem).

Ressalta-se também, que existe uma variedade de “tipos” de estabelecimentos que oferecem matrículas na educação infantil. Há municípios em que a educação infantil (principalmente no caso da pré-escola) é oferecida também em instituições que oferecem ensino fundamental e/ou médio. Há prefeituras que investem em unidades exclusivas de educação infantil (apenas creche e pré-escola), ao passo que outras redes possuem unidades exclusivas para creche e exclusivas para pré-escola (ABUCHAIM, 2018).

Isto posto, é notório que as **redes públicas municipais** constituem as maiores responsáveis pelo atendimento da educação infantil, que é totalmente gratuito às famílias. Logo, a nível nacional, uma vez que a responsabilidade em relação à oferta da educação infantil é dos municípios, não existem muitas informações sobre as unidades públicas cuja dependência administrativa é federal ou estadual, até porque o número de unidades que oferecem matrículas em creches e pré-escolas é bastante pequeno. A seguir, a figura 01 apresenta o número de unidades de educação infantil divididas por faixa etária, creche e pré-escola, e por dependência administrativa, em 2014.

Figura 01: Número e porcentagem de unidades que oferecem matrículas na educação infantil por modalidade e por dependência administrativa

Dependência administrativa	Creche		Pré-escola	
	Nº	%	Nº	%
Federal	18	0,03	21	0,02
Estadual	120	0,20	1.036	0,97
Municipal	34.451	58,77	77.863	73,09
Privada	24.027	40,99	27.604	25,91
Total	58.616	100	106.524	100

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Fonte: (ABUCHAIM, 2018, p.22)

Conforme a figura demonstra, nota-se que, tanto para pré-escola quanto para creche, o número maior de unidades que oferecem esse atendimento é municipal, apesar de que para a creche, o percentual (58%) é menor do que no caso da pré-escola (73%). A rede pública municipal possui regulações, fiscalização e financiamento próprios. (Ibidem)

Dessa forma, além do atendimento público, que serve à maioria da população, os municípios contam, ainda, com uma rede privada que deve ser regulada e fiscalizada pelo poder público municipal ou estadual. Essa rede possui os seguintes tipos de unidades: particular (com fins lucrativos), comunitária, filantrópica e confessional (sem fins lucrativos). É fundamental destacar que todas as instituições de educação infantil, de qualquer dependência administrativa, estão inseridas no respectivo sistema de ensino e devem contar com docentes com formação requerida por lei.

No que se refere ao financiamento da Educação infantil, Abuchaim (2018) destaca que a Constituição Federal de 1988 determina que no mínimo 25% das receitas tributárias de estados e municípios e 18% dos impostos federais devem ser aplicados na educação. Essas vinculações são a base do financiamento educacional no Brasil. Assim, os recursos dos municípios são direcionados às etapas de ensino de sua competência prioritária: educação infantil e ensino fundamental, com ênfase nos anos iniciais. Os estados concentram seus dispêndios nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e a União realiza a oferta direta e a regulação da educação superior. (Ibidem, p.30).

Como já mencionado anteriormente, o FUNDEB também é uma das fontes de financiamento da educação básica e desta etapa de ensino, onde é estabelecido o seguinte parâmetro:

Este mecanismo de redistribuição de recursos procura trazer maior equidade ao sistema educacional federativo. O Fundeb é um fundo estadual para o qual cada estado e seus municípios contribuem com 20% da arrecadação de impostos e transferências definidos por lei. A redistribuição dos recursos é feita de acordo com o número de alunos matriculados, por etapa da educação básica, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino, obedecendo a fatores de ponderação, que variam de 0,7 a 1,3 pontos. Toma-se como referência o fator 1, que é correspondente à categoria “Ensino Fundamental Urbano – Séries Iniciais”. Esses valores são definidos anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica, composta por representantes do MEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). (Ibidem, p.31)

Face ao exposto, pesquisas apontam que, mesmo com a inclusão no Fundeb, a educação infantil foi a etapa que menos avançou em termos de investimento se comparada às outras etapas da educação básica, entre 2000 e 2010. O percentual do PIB investido na educação

infantil em todos esses anos é o menor quando comparado aos percentuais investidos no ensino fundamental, superior e médio. Paradoxalmente, a educação infantil seria a etapa que mais precisaria de investimento, uma vez que é a mais onerosa de todas, pois para atingir padrões mínimos de qualidade é necessário o trabalho com grupos muito pequenos e oferecimento de atendimento em tempo integral. (ABUCHAIM, 2018, p. 34).

Pontua-se, ainda, que a inclusão no Fundeb representou um grande avanço para a **educação infantil**, o que permitiu a expansão do atendimento nos últimos anos. Ainda assim, é fundamental apontar que os recursos têm se mostrado insuficientes no financiamento da educação infantil de forma a garantir padrões mínimos de qualidade. Isso é mais evidente no caso das creches do que das pré-escolas. O atendimento em creche requer mais recursos, uma vez que geralmente é oferecido em período integral e que o número de crianças por professor, dadas as especificidades de atendimento de bebês e crianças pequenas, precisa ser menor do que na pré-escola (Ibidem, p.37).

Na sequência, destaca-se algumas fontes voltadas para o desenvolvimento e financiamento da Educação Infantil no país, tendo em vista que a União também aporta recursos para educação infantil por meio de programas federais, isto é, suportados pelo orçamento do MEC, a saber: a) Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); b) Programa Brasil Carinhoso; c) Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae); d) Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate); e) Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e PNBE/Professor; f) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); g) Política Nacional de Formação Continuada de Professores (Educação Infantil). (Ibidem).

Assim, garantir o direito a educação básica, sobretudo, a educação infantil (como recorte de estudo desta pesquisa), se caracteriza como um processo gradativo, conforme analisado nos documentos supracitados. Isto posto, a etapa da educação infantil tem sido o foco de inúmeras ações do MEC e demais dispositivos legais que possuem como objetivo oferecer diretrizes, orientações e subsídios para administrações municipais e instituições, (re)afirmando a indissociabilidade do cuidar e do educar, a garantia do direito da criança à educação e o respeito às especificidades da etapa da educação infantil.

Desse modo, é fundamental compreender como as construções sociais, relações de gênero e a creche e/ou pré-escola se destina à prestação de serviços educacionais e de cuidados às crianças, tendo em vista que a creche como serviço público que deve se pautar no princípio de igualdade de oportunidade educacional para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Com investimentos governamentais e com proposição

educativa, que cumpra plenamente sua função sociopolítica e projeto pedagógico, que é o atendimento da Educação Infantil, em período integral, com articulação entre educação e cuidado, assim como para responder aos direitos da família, da criança, e também aos imperativos apresentados por mulheres trabalhadoras ou não (DIAS, 2015).

2.2 Ser mulher-mãe e trabalhadora em uma sociedade patriarcal: creche e pré-escola pública como uma demanda de mulheres, movimentos sociais, organizações feministas e famílias

Nesse interim, o objetivo consiste em refletir sobre a construção social do papel de homens e mulheres em uma sociedade patriarcal, bem como articular como a oferta de creches e/ou pré-escolas contribuem para a educação e cuidados de crianças na primeira infância.

A socióloga marxista Heleieth Iara Bongiovan Saffioti em seus estudos pontua que a expressão gênero se interpreta como um conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e em mulheres, que estão expressas nas relações destas duas categorias sociais, sendo necessário ampliar este conceito para as relações homem-homem e mulher-mulher. Obviamente, privilegia-se o primeiro tipo de relação, inerente à realidade objetiva com a qual todo ser humano se depara ao nascer. Ainda que histórica, esta realidade é previamente dada para cada ser humano, que passa a conviver socialmente (SAFFIOTI, 1999).

Logo, quando se pensa sobre o papel da mulher na sociedade, entende-se como uma construção social marcada pela desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais. A diferença nas relações entre homens e entre mulheres é que essa desigualdade de gênero não é colocada previamente, mas pode ser construída e o é com frequência. Nestes termos, gênero concerne, preferencialmente, às relações homem-mulher. Fica, assim, patenteado que a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo de cultura (SAFFIOTTI, 1999).

Segundo Andréa Michel (1979), a condição de opressão feminina na sociedade é anterior ao *patriarcado* (termo que será melhor trabalhado posteriormente), e esta deve ser avaliada em relação aos poderes e aos privilégios de que dispuseram os homens de acordo com o tempo e sociedade em que viveram ou vivem. Cabe ressaltar que existem ainda estudos que consideram o matriarcado, um tipo de sociedade que teria existido na Europa e na Ásia, pelo menos desde o ano 35.000 a.C. Todavia, os traços dessa cultura teriam sido

progressivamente extintos a partir de 4.000 a.C., quando invasores vindos das estepes teriam tomado os continentes e introduzido o machismo, a cultura da guerra e a sociedade patriarcal.

O conceito de matriarcado teve diferentes significados ao longo da história e ainda hoje é alvo de discussão. De acordo com Santiago e Coelho (2008):

O matriarcado foi uma consequência natural da vida nômade desses povos (povos pré-históricos), pois os homens desconheciam as técnicas para cultivar a terra e saíam em busca de alimento, ficando as mulheres nos acampamentos com os filhos, onde estes cresciam, praticamente, sob a sua influência (OSÓRIO, 2002). Originalmente as famílias se organizavam sob a forma “matriarcal”. Entre os povos primitivos, o parentesco era restrito à linhagem materna, por não se conhecer o papel do pai na reprodução. Embora esse entendimento sobre a organização primitiva da família predomine, não há ainda um consenso entre os antropólogos quanto a essa explicação. Nas sociedades matriarcais, as mulheres tinham alguns direitos políticos e o direito à propriedade (OSÓRIO, 2002). O lugar central da mulher na economia era ligado ao suprimento alimentar e à domesticação cumulativa de plantas e animais (VICENTINO, 1997). As necessidades, as solicitações, a intimidade da mulher com os processos de crescimento e sua capacidade de ternura e amor desempenhavam um papel predominante. “A mulher [...] não era um ornamento social, um objeto de beleza ou brinquedo sexual, mas um robusto animal, com capacidade para realizar, durante horas, os mais rijos trabalhos e, se preciso fosse, lutar até a morte pela progênie e pelo clã” (DURANT; LEITE; 1994, s.p apud SANTIAGO e COELHO, 2008, p. 05).

Por conseguinte, um dos estudos pioneiros sobre matriarcado é de Johan Jakob Bachofen, de 1861, intitulado “O matriarcado: uma investigação sobre a gineocracia no mundo antigo”. Seu trabalho atribuía a este termo o significado jurídico de herança matrilinear. Mais tarde o etnólogo Lewis Henry Morgan publicou “A sociedade primitiva”, em 1891, em que buscava compreender a existência ou não do matriarcado.

Outro autor que se debruçou sobre o assunto foi Friedrich Engels, em sua obra “Origem da família, da propriedade privada e do estado”, de 1884. Para ele, o controle da propriedade privada permitiu a substituição do matriarcado pelo patriarcado as sociedades primitivas, posto que o estudo de Engels acerca das diferentes formas de família existentes, no qual cada modelo de família corresponde a um estágio pré-histórico de cultura que irá definir e diferenciar cada um deles. A priori, o Estado selvagem era caracterizado de tal forma que cada homem pertencia a todas as mulheres e cada mulher pertencia a todos os homens, prejudicando as relações de parentesco, pois só a mãe era conhecida. Ao se suceder uma série de transformações, a redução constante do círculo, em cujo seio prevalece a comunidade conjugal entre os sexos, dá origem ao surgimento da Monogamia, que caracteriza o estágio da Civilização.

A monogamia, formada por ancestrais em comum, teve sua organização baseada no patriarcado, tendo, o homem, o objetivo da procriação e preservação de riquezas advindas de heranças, além do direito, concedido somente a ele, de romper ou repudiar sua mulher, caso esta fosse estéril ou cometesse adultério.

Desta forma, esse modelo de organização familiar monogâmica passou a consubstanciar a realidade grega e romana, tendo em vista que tal modelo não tinha como pilar as relações naturais ou de afeto entre os membros da família, mas sim alicerçadas em condições econômicas, na prática comum de um ofício ou, nos casos de crises, na preservação da honra e das vidas. Já em relação aos filhos, à medida que fossem adquirindo porte físico para o trabalho, os mesmos eram induzidos a contribuir nos afazeres domésticos (ENGELS, 1984).

Por conseguinte, no período Medieval sob a égide da influência católica no seio das relações familiares, o modelo que vigorou era o mesmo adotado pelos gregos e romanos, com a peculiaridade marcada pela união familiar e perpetuação da hierarquia social tradicional visando a manutenção da ordem na sociedade. No que diz respeito aos filhos, estes tinham o papel de assegurar a continuidade da unidade familiar, principalmente, os primogênitos. (Ibidem).

Conforme o progresso da humanidade, foram se modificando também as relações socioeconômicas, antes mercantilistas na idade média passando as relações de acúmulo capitalista baseado em práticas de exploração comercial de colônias. É nesse cenário de expansão marítima portuguesa que se fundamenta o processo de colonização brasileira, alicerçada na miscigenação de raças e grupos étnicos que fomentou um legado racial e cultural que influenciou, posteriormente, a formação dos moldes de núcleo familiar deste período (ENGELS, 1984).

Outrossim, a sociedade brasileira assimilou a concepção de família colonial da época, onde inicialmente tinha a característica de família extensa, sendo substituída depois pelo estreitamento de laços afetivos, cedendo a uma nova forma de organização familiar. Logo após, devido ao advento da revolução industrial, as transformações socioeconômicas possibilitaram mais mudanças na concepção de família, uma vez que a mulher não se limitou somente a tarefa de procriação dos filhos e passa a se inserir no mercado de trabalho na luta por direitos. Assim, as modificações ocorridas na postura dos atores no seio familiar, influenciou os padrões de comportamento, valores e cultura que passou a contestar o modelo tradicional de família formado por pai, mãe e filhos, onde a figura da mulher era subjugada a todo o momento pela figura masculina. (Ibidem).

Nessa análise de Engels sobre a constituição da família e a passagem do patriarcado para o patriarcado, percebe-se a divisão social do trabalho, onde desde as primeiras etapas da vida em sociedade, até as configurações atuais, a mulher está no centro das relações de submissão, sendo predestinada aos afazeres domésticos e cuidados com os filhos, situações

estas que caracterizam circunstâncias favoráveis para ocorrer violência doméstica e familiar. (Ibidem).

Esta possível existência de uma fase matriarcal da civilização chegou a ser considerada um fato histórico por importantes arqueólogos e antropólogos até meados do século passado. Ao longo dos últimos anos, porém, houve uma reviravolta no debate, e hoje boa parte da comunidade científica tende a rejeitar a ideia. Na obra “*A Dominação Masculina*”, publicada em 1998, Pierre Bourdieu (1998, p.17) desmonta esta mesma estrutura, ao enfatizar que:

“[...]estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender. Incorporamos, sob as formas de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina. Arriscamos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação”.

Dito isto, o autor assinala que a força de ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. Assim, ele propõe que para sair desse círculo é necessário encontrar uma estratégia prática para efetivar uma objetivação do sujeito da objetivação científica. Ele parte da análise etnográfica das estruturas objetivas e das formas cognitivas de uma sociedade específica, e ao mesmo tempo exótica e íntima, estranha e familiar – a dos berberes da Cabília. Bourdieu (1998), põe em evidência através dela o inconsciente androcêntrico e uma visão dominante “falo-narcísica”, comuns a todas as sociedades mediterrâneas e que sobrevivem, até hoje, mas em estado parcial e como se estivessem fragmentadas, em nossas estruturas cognitivas e em nossas estruturas sociais.

Segundo o mesmo, a ordem social funciona como uma máquina simbólica. Esta atribui significado às divisões sexuais e ao corpo como realidade sexuada para perpetuar a dominação masculina em que se apoia. O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos. Conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo; isto é: enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres. É então verdade que as diferenças visíveis entre os órgãos masculino e feminino são uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica, ela própria fundamentada na divisão dos estatutos sociais atribuídos ao homem e à mulher. (Ibidem).

Por exemplo, a virilidade, nos seus aspectos éticos, princípio do aumento da honra, coragem física ou moral, é inseparável da demonstração da potência masculina necessária à reprodução natural. Na tradição de Cabília é o homem que dá a vida. As palavras que designam o esperma significam também encher e prosperar o que está vazio e estéril. À relação sexual estão associadas uma série de outras relações semelhantes que justificam a divisão sexual do trabalho, a estrutura do espaço domésticos do espaço público, a estrutura do tempo, o dia de trabalho e o ano agrícola, bem como o ciclo de vida com as circunstâncias de ruptura masculinos e os longos períodos de gestação femininos (BOURDIEU, 1998, p. 19).

Sob o ponto de vista, que liga sexualidade a poder, Bourdieu nos diz que a pior humilhação para um homem, consiste em ser transformado em mulher. Para tanto, o autor nos diz que o paradoxo está no fato de que são as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo os esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão.

Pontua-se que não é o falo (ou falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo, e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão em gêneros relacionais, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo da virilidade, do ponto de honra caracteristicamente masculino, a instituir a diferença entre os corpos biológicos em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido de gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas. Destaca ainda que longe de as necessidades da reprodução biológica determinarem a organização simbólica da divisão sexual do trabalho e, progressivamente, de toda a ordem natural e sexual, é uma construção arbitrária do biológico, e particularmente do corpo, masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, sobretudo na reprodução biológica. (Ibidem)

Posteriormente, o autor pontua que pelo fato de o mundo limitado em que elas estão confinadas – o espaço do vilarejo, a casa, a linguagem, os utensílios – guardarem os mesmos apelos à ordem silenciosa, as mulheres não podem senão torna-se o que elas são segundo a razão mítica, de modo que elas estão condenadas a dar, a todo instante, aparência de fundamento natural à identidade minoritária que lhes é socialmente designada. O autor sublinha que, simbolicamente dedicadas à resignação e à discricção, as mulheres só podem exercer algum poder voltando contra o forte sua própria força. Logo, a visão androcêntrica é assim continuamente legitimada pelas próprias práticas que ela determina: pelo fato de suas disposições resultarem da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino, instituído na ordem das coisas, as mulheres não podem senão confirmar seguidamente tal preconceito (BOURDIEU, 1998).

Subsequentemente, Bourdieu (1998) sublinha que quando os dominados aplicam àquele que os domina esquemas que são o produto da dominação, os seus atos de conhecimento, são inevitavelmente, atos de reconhecimento de submissão. Como exemplo se pode citar novamente a relação sexual. Ela surge como “uma relação social de dominação através do princípio da divisão entre o masculino/ativo e o feminino/passivo e porque esse princípio cria, organiza e expressa e dirige o desejo feminino como desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada, ou inclusive, em última instância como reconhecimento da dominação”, haja vista que o autor, nesta perspectiva, desenha uma sociologia política da sexualidade em que as práticas e as representações dos dois sexos são assimétricas.

Partindo dessa breve explanação com relação a dominação masculina explícita Bourdieu, o gênero pode ser considerado uma categoria em construção, com consensos e discordâncias entre os estudiosos que se dedicaram (e ainda se dedicam) a estudá-la. Conforme afirma Mirla Cisne:

Desde o seu surgimento e no decorrer do seu desenvolvimento, ainda em curso, o conceito de gênero foi/é dotado de diversas perspectivas. Diversidade esta, provocada tanto pelas polêmicas teóricas e políticas no interior das ciências humanas e exatas, quanto por ser uma categoria que possui um estudo relativamente recente (CISNE, 2015, p. 87).

Se houve uma época em que se acreditava que mulheres e homens mereciam condições sociais, econômicas e culturais distintas porque tinham corpos e papéis sociais diferentes, a transformação desse pensamento coube às pessoas que o enfrentaram (FERREIRA, 2016). Assim, o debate sobre gênero não é organizado e nem homogêneo, pois:

Novas defesas, em vez de tomarem o lugar das antigas, convivem com essa ora superando-as, ora sendo superadas, e ora se mantendo na disputa, o que converge para novas possíveis sínteses que não podem ser vistas como algo totalmente inédito, mas sim como resultado do movimento da história – sendo sempre provisórias (FERREIRA, 2016, p. 25).

Os estudos de Scott (1995), tidos como clássicos da literatura feminista, afirmam que a nomenclatura “gênero” surgiu entre as feministas americanas do século XX para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Esta concepção perdurou enquanto predominante até a década de 1980, quando Joan Scott escreveu seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica (1995)”, publicado originalmente em 1986. Nele, a autora sugeriu novas perspectivas para os estudos de gênero, entendendo o gênero como uma categoria útil de análise, um saber sobre as diferenças sexuais.

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. [...] o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 74).

Entretanto, “nem mesmo sobre isto o acordo é tão profundo. O gênero é socialmente construído, desde que se considere o substrato material – O CORPO – sobre o qual a sociedade atua” (SAFFIOTI, 2009, p. 01), ou seja, para existir o gênero enquanto algo social é necessário que existam corpos sexuados para expressá-lo.

Parafrazeando Karl Marx, não é a consciência dos homens o que determina a realidade, ao contrário, a realidade social é a que determina sua consciência. Nessa linha de raciocínio, a existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidades na produção social da existência. A sociedade estabelece uma distribuição e responsabilidades que são alheias as vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas. Do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência como sexo, classe e raça, sendo que esta relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma (CARLOTO, 2020, p.01).

De acordo com Saffioti (1992), a construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros. Logo, a autora considera que não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia.

Com relação a divisão sexual do trabalho, compreende-se que tem sido outro importante conceito para compreensão do processo de constituição das práticas sociais permeadas pelas construções dos gêneros a partir de uma base material. O uso de práticas sociais aqui é usado como uma noção indispensável que permite a passagem do abstrato ao concreto; poder pensar simultaneamente o material e o simbólico; restituir aos atores sociais o sentido de suas práticas, para que o sentido não seja dado de fora por puro determinismo (KERGOAT, 1996).

Dito isto, pontua-se que a divisão sexual do trabalho assume formas conjunturais e históricas, constrói-se como prática social, ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e tarefas femininas na indústria, ora criando modalidades da divisão sexual das tarefas. A subordinação de gênero, a assimetria nas relações de trabalho masculinas e femininas se manifesta não apenas na divisão de tarefas, mas nos critérios que definem a qualificação das

tarefas, nos salários, na disciplina do trabalho. A divisão sexual do trabalho não é tão somente uma consequência da distribuição do trabalho por ramos ou setores de atividade, senão também o princípio organizador da desigualdade no trabalho (SAFFIOTI, 1992).

Logo, situa-se a sociedade cujo modo de produção vigente é o capitalista, e esta, por sua vez, propicia à divisão sexual do trabalho, como base material do sistema de sexo-gênero concretiza e dá legitimidade às ideologias, representações e imagens de gênero, estas por sua vez fazem o mesmo movimento em relação às práticas cotidianas que segregam as mulheres nas esferas reprodutivas-produtivas, num eterno processo de mediação (CARLOTO, 2020).

Subsequentemente, destaca-se que as relações de gênero se estabelecem dentro de um sistema hierárquico que dá lugar a relações de poder, nas quais o masculino não é unicamente diferente do feminino. Esta diferença de poder torna possível a ordenação da existência em função do masculino, em que a hegemonia se traduz em um consenso generalizado a respeito da importância e supremacia da esfera masculina. Essa superioridade com relação a mulher é a grande causa de episódios de violência doméstica contra a mulher, uma vez que o homem sente sua masculinidade afetada e não aceita a emancipação da mulher como um indivíduo sujeito de vontades e de direitos que são inerentes a figura masculina (CARLOTO, 2020).

Para compreender melhor essa relação de subjugação, é necessário debater também sobre classe, raça e gênero sob a égide do marxismo, tendo em vista que essa relação não é a-histórica e “natural”, mas é determinada a partir das relações sociais construídas, reproduzidas e reinventadas pela sociedade de classes. Assim como afirma Engels, ainda que a opressão à mulher seja anterior ao surgimento do próprio capitalismo enquanto sistema econômico, sua origem está na divisão da sociedade em classes.

Desse modo, os estudos de gênero (ou das “relações de gênero”, e ainda “relações sociais entre os sexos”) têm sido instrumentos de reflexão para compreensão da realidade marcada pela desigualdade e opressão na sociedade, que são reafirmadas por estruturas de poder diversas. Dentre elas, o patriarcado tem sido um conceito-chave para as discussões destas formas de opressão das mulheres (SAFFIOTI, 1992).

O patriarcado é um caso específico das relações de gênero, onde estas são desiguais e hierárquicas. A ordem patriarcal de gênero admitiria então a dominação e exploração das mulheres pelos homens, configurando a opressão feminina. Assim, dentro do binômio dominação-exploração da mulher, os dois polos da relação possuem poder, mas de maneira desigual, onde a pequena parcela de poder que cabe ao sexo feminino, dentro de uma relação de subordinação, permite que as mulheres questionem a supremacia masculina e encontrem meios diferenciados de resistência. (Ibidem).

Cumpra destacar que apesar da histórica opressão das mulheres na sociedade patriarcal, elas não aceitaram essa condição sem contestar. Exemplo dessa resistência é a produção teórica sobre a situação da mulher no mundo, bem como a luta do movimento feminista para desnaturalizar os papéis sociais de gênero estabelecidos que corroboraram (e ainda corroboram) para a dominação feminina (ROCHA, 2001).

Portanto, concorda-se com os autores acima mencionados e com o pensamento de Saffioti ao afirmar que existe um sistema de dominação-exploração na sociedade capitalista que está fundamentalmente fincado no patriarcado, no racismo e na sexualidade, pois este sistema de dominação não objetiva apenas a mulher ou o seu corpo, mas tudo que está associado ao feminino.

De acordo com Dias (2015), a divisão sexual do trabalho não só aprisiona as mulheres aos afazeres domésticos (mesmo que estas tenham condições de pagar por este feito, em geral, a outras mulheres, cabe a elas administrá-lo), mas dificulta ou as inviabiliza de assumirem variados papéis e ainda as culpabiliza por sua “incapacidade” de vivenciar todos, e, ao depositarem individualmente na figura da mulher-mãe-trabalhadora a responsabilidade por sua condição de pobreza, de abandono e/ou negligência no cuidado dos filhos e filhas, discursos científicos e sociais isentam os homens, o Estado e a comunidade de sua responsabilidade social. A autora sinaliza que os movimentos feministas em muito contribuíram para descortinar essa injusta divisão sexual do trabalho que extrapola os muros das casas, posto que se evidencia, nos ambientes de trabalhos, salários diferenciados consoante aos sexos (em que eles ganham mais do que elas no desempenho das mesmas funções e jornada laboral).

Isto posto, em meio a uma conjuntura socioeconômica e política que clama reorganização e fortalecimento da sociedade civil e denúncias (por parte de um movimento feminista plural) da opressão sofrida secularmente pelas mulheres com intensa luta em prol de reconhecimento de direitos civis, políticos, sociais, pelo fim do sexismo, discriminações, preconceitos, subordinações e violências que marcam suas trajetórias. O que não significa dizer que a reivindicação por creches públicas seja recente, visto que há muito que as mulheres brasileiras já reclamavam com frequência por creches, escolas, postos de saúde, serviços públicos em geral. (Ibidem).

Nesse contexto, Saffioti (2013, p. 86), ao tecer reflexão sobre participação diferenciada em relação aos serviços domésticos e que inclui cuidados com os filhos/as concebidos como sendo de “natureza feminina”, assinala um importante aspecto, alertando que a maternidade não é um encargo só das mulheres, uma vez que estando a sociedade interessada no nascimento e socialização de novas gerações como uma condição de sua própria sobrevivência, é ela que

deve pagar pelo menos parte do preço da maternidade, ou seja, encontrar soluções satisfatórias para os problemas de natureza profissional que a maternidade cria para as mulheres.

Desse modo, considera-se que a oferta satisfatória e o acesso a creches pelo poder público é uma condição relevante na tentativa de equilibrar a responsabilização do trabalho reprodutivo historicamente estabelecido às mulheres. É, ao mesmo tempo, ferramenta indispensável e estratégica para oportunizar a construção de autonomia por meio do ingresso e manutenção das mulheres no mercado de trabalho. Assim, foi a partir das demandas das mulheres e de seu ingresso progressivo no mercado de trabalho com as correspondentes alterações das funções familiares, sobretudo das mulheres pobres, lançadas no trabalho assalariado longe de casa para garantir a sobrevivência da prole (inclusive na condição de chefes de família), aliadas a outros acontecimentos como o desenvolvimento urbano, reivindicações populares, transformações nas formas de se pensar a infância, cuidados das crianças e a educação, que a creche ganhou respaldo legal como espaço educativo, de socialização de vivências e de interações no mundo ocidental (DIAS, 2016).

CAPÍTULO III - ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR -MA

Este capítulo busca apresentar os dados da pesquisa de campo que foi realizada no município de São José de Ribamar-MA que levantou os dados da oferta/acesso da rede pública de educação infantil na zona urbana e rural do supracitado município. No entanto, antes de adentrarmos nos aspectos relativos aos dados, cabe esclarecer algumas questões que envolve a política de educação na região.

São José de Ribamar é uma cidade de Estado do Maranhão, também conhecida como cidade Balneária. Os habitantes se chamam ribamarenses. O município se estende por 388,4 km² e sua densidade demográfica é de 457,5 habitantes por km². De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a população estimada para esse município para o ano de 2019 era de 177.687 habitantes. Vizinho dos municípios de Paço do Lumiar, Icatu e Presidente Juscelino, São José de Ribamar se situa a 27 km a Sul-Leste de São Luís.

O município de São José de Ribamar pertence à grande ilha metropolitana de São Luís-MA, também chamada pelos tupinambás, seus habitantes originais, de Upaon Açu. Além de São José de Ribamar, localizam-se também nesta ilha os municípios de Raposa, Paço do Lumiar e o município de São Luís, onde está sediada a capital do Estado do Maranhão.

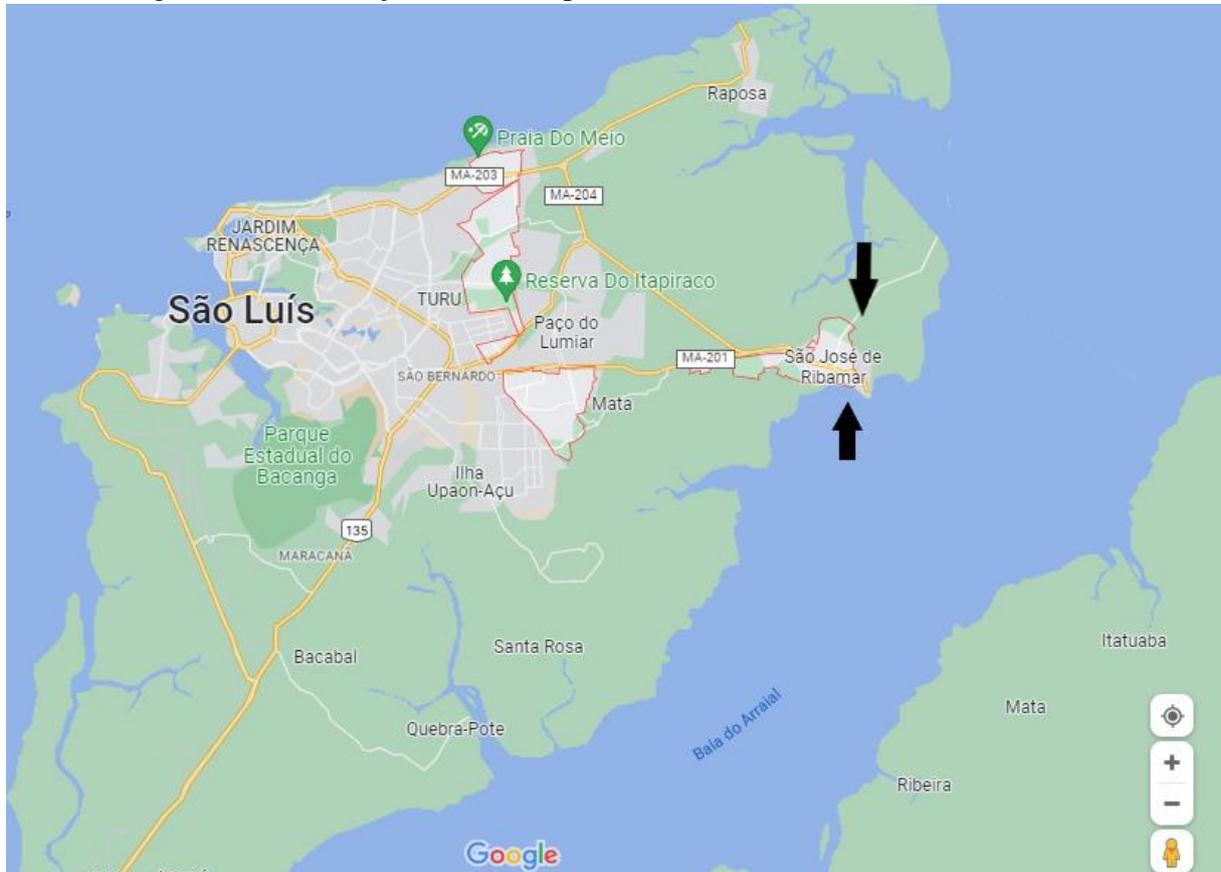
A história da cidade é interpelada pela sua cultura, lendas, religiosidade, promessas, milagres em torno de um santo – São José - que hoje é o padroeiro do município. A sua peculiaridade pode ser percebida dado que em setembro, a primeira lua do mês, é dia da festa. É a única festa de santo que não tem dia certo. Seu dia é associado ao mar e à lua, como é a vida dos pescadores. Sobre a fundação do município:

Sucessivos atos e leis alteraram o início da vida política de São José de Ribamar. Através do Decreto-Lei Estadual nº 820, de 30 de dezembro de 1943, foi criado o Município de Ribamar com um único distrito. Por atos das disposições constitucionais e transitórias do Estado, promulgado a 28 de julho de 1947, na interventoria de Paulo Sousa Ramos, foi restituída a categoria de lugar e foi extinto o Município de Ribamar, cuja área passou a pertencer ao Município de São Luís por força da Constituição de 1946. Foi, por várias vezes, extinto e restaurado, até que finalmente, pela Lei Estadual nº 758, de 24 de setembro de 1952, assinada pelo Governador Eugênio Barros, que deu o nome de Ribamar. (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2015).

O mapa do município de São José de Ribamar localiza-se na Mesorregião Norte do Maranhão, distancia-se a 30 km da capital São Luís, e compõe a região metropolitana desta, pois se situa no extremo leste da Ilha. Em um cenário litoral, seus principais atrativos são as paisagens naturais das belas praias que se juntam à beleza arquitetônica da Igreja da Matriz, cartão postal da cidade que atrai turistas de todas as regiões para um roteiro religioso. No que

tange as principais atividades econômicas, destaca-se o turismo, pesca, comércio, serviços e indústrias.

Figura 02: Localização do Município de São José de Ribamar - MA⁸



FONTE: Google Imagens (2022)

A escolha do município como campo para a investigação deu-se pelo fato do acesso as informações da secretaria municipal de educação que viabilizaram a pesquisa e, por possuir um número significativo de escolas públicas de educação infantil (51), muito embora esse quantitativo não aparece nas pesquisas que envolve os indicadores educacionais e populacionais.

De acordo com os documentos solicitados e cedidos pela Secretaria de Educação de São José de Ribamar – SEMED/SJR, no ano de 2021, a rede municipal tinha aproximadamente 26.441 estudantes matriculados, cujo quantitativo engloba as etapas de ensino: Educação infantil, Ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial. Confira a tabela a seguir:

⁸Fonte: Google Imagens (2022). Disponível em: [https://www.google.com/maps/place/S%C3%A3o+Jos%C3%A9+de+Ribamar,+MA\[...\].](https://www.google.com/maps/place/S%C3%A3o+Jos%C3%A9+de+Ribamar,+MA[...].) Acesso em: 27 mar. 2022.

Tabela 01: Etapas de Ensino e quantitativo de estudantes da Rede Municipal de SJR.

ETAPAS DE ENSINO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
EDUCAÇÃO INFANTIL	3345
ANOS INICIAIS	12.349
ANOS FINAIS	9.977
EJA	477
EDUCAÇÃO ESPECIAL	293
TOTAL GERAL	26.441

Fonte: (Elaboração própria, JUNHO DE 2021)

Ainda com base nos documentos disponibilizados pela SEMED/SJR, o município possuía na rede municipal de ensino 51 (cinquenta e uma) escolas de educação infantil no respectivo ano da pesquisa, 2021. A divisão das escolas do município é orientada por polos, onde as escolas são subdivididas para facilitar a localização. Ao total, são 06 (seis) polos segmentados em (polo I, II, III, IV, V e VI). Contudo, no momento da pesquisa não se tinha documentado as escolas de educação infantil por polos, sendo possível somente a identificação das escolas de educação infantil (exclusivas ou mistas)⁹ por nome, endereço e bairros.

Outro fator de destaque pela escolha do município em questão para a realização da pesquisa diz respeito a adesão ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamento para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE¹⁰, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. É uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Tal programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação, a saber: (1) Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência

⁹ Entende-se por escolas de educação infantil exclusivas aquelas em que somente se oferta a etapa de ensino da Educação Infantil de 0 a 5 anos e 11 meses de idade). Já escolas mistas, compreende-se que são as escolas que para além da etapa de ensino da educação infantil, oferta também outras modalidades de ensino como ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino médio (grifo próprio).

¹⁰ Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em 01/10/2022.

técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; (2) Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. (FNDE, 2022).

O Proinfância se destina a Municípios e ao Distrito Federal, de modo que o município interessado em ser atendido pelo programa, deverá elaborar o Plano de Ações Articuladas – PAR a partir do diagnóstico da sua situação educacional, preencher e enviar eletronicamente os formulários e documentos disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC, módulo PAR, indicando as ações de infraestrutura física referentes às obras e serviços de engenharia, com os respectivos quantitativos para atendimento. Além disso, com a inclusão do Programa Proinfância no PAC 2, os municípios são pré-selecionados pelo Comitê Gestor do Programa de Aceleração do Crescimento (CGPAC), de acordo com déficit comprovado de atendimento na educação infantil. (Ibidem)

Assim, para construção de escolas de educação infantil poderão ser adotados projetos-padrão, nomeados Tipo B, Tipo C, Tipo 1 e Tipo 2, fornecidos pelo FNDE, cujos parâmetros técnicos para a implantação em terrenos são predefinidos pela autarquia, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC. Ressalta-se ainda, que existem condições mínimas para a construção de escolas do Proinfância, conforme o projeto escolhido e com base no Censo Escolar. Dentre as especificidades, pontua-se: Dominialidade do terreno por parte do órgão interessado; Terreno que possua viabilidade técnica e legal para implantação da escola; Para Escola tipo B e tipo 1 dimensões mínimas de 40,00 x 70,00m; Para Escola tipo C e tipo 2 dimensões mínimas de 45,00 x 35,00m. (FNDE, 2022); No caso de Escola tipo B e tipo 1 o terreno deve estar localizado em área urbana; No caso de Escola tipo C e tipo 2 o terreno pode estar localizado em área urbana ou área rural; No caso de projetos “Tipo A” não há limite de atendimento, nem dimensões mínimas exigidas para o terreno. (Ibidem).

No município de São José de Ribamar, a adesão ao Proinfância teve como ponto de partida a adesão ao Termo de Compromisso “Todos pela Educação”, com posterior elaboração de um plano integrado ao Plano de Ação Articulada (PAR). Neste constava a demanda de vagas, o que veio evidenciar a necessidade de que fossem construídas creches, pois tratava-se de reivindicações provenientes de um conjunto popular constituído por pessoas de baixa renda. (SILVA, 2020).

De acordo com o Diário Oficial n. 283/ano III, do Poder Executivo do município de São José de Ribamar; no ano – 2017 – foram criadas 3 creches escolas: duas do Tipo C e uma do

Tipo B, a saber “ I- Escola Municipal de Educação Infantil Nova Miritiua; II- Escola Municipal de Educação Infantil Nova Aurora; III- Escola Municipal de Educação Infantil Turiúba. ” (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2017, p. 2).

Isto posto, a Escola Municipal de Educação Infantil Nova Aurora é um dos lócus da pesquisa em questão e se configura como Creche do tipo C, localizada na *zona rural* do município. A outra escola de educação infantil que também se constituiu como lócus da pesquisa, é uma escola mista (oferta a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental até o 4º ano), localizada na *zona urbana* do município e se chama Escola Municipal Professor Dário Santos. Para melhor ‘visualizar’ as escolas públicas de educação infantil que fizeram parte da pesquisa, os dois subtópicos a seguir sinalizam uma breve sociogênese das duas instituições, com base em documentos e informações da gestão escolar coletados no momento da entrevista.

3.1 Creche pública do campo

A **Escola Municipal de Educação Infantil Nova Aurora** foi criada pela Lei Nº 1168 de 13 de novembro de 2017 durante a gestão do prefeito Luís Fernando Moura da Silva. A escola fica situada na rua 18 (dezoito), quadra 2 (dois), sem número no Bairro Nova Aurora II, CEP 65110-000, São José de Ribamar no estado do Maranhão, próximo ao Bairro Cohatrac. A escola está estabelecida dentro do Conjunto Habitacional Nova Aurora, com 1.440 imóveis, que foram destinados a famílias com renda de até três salários mínimos localizados nos limites extremos entre São José de Ribamar e São Luís. O Residencial Nova Aurora foi construído pelo Programa Minha Casa Minha Vida, criado pelo Governo Federal com apoio da Prefeitura de São José de Ribamar. Essas moradias começaram a ser edificadas em 2010 e foram entregues aos proprietários em 27 de junho de 2013. Quando os primeiros moradores chegaram ao novo bairro já havia começado a construção do prédio que hoje se encontra essa Unidade Escolar.

A escola foi construída com recursos do Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil (ProInfância), parte das ações do Plano e Desenvolvimento da Educação (PDE), que considera a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar para esta etapa é indispensável à melhoria da qualidade da educação. Mantida e administrada pela Prefeitura de São José de Ribamar, a escola foi inaugurada no ano de 2015, mas só começou a funcionar em 2016. Está Classificada em Projeto tipo C e atendia até o momento da pesquisa 197 crianças de 02 a 05 anos de idade distribuídas em dois turnos, pela manhã, de 7:30h às 11:30h, e a tarde, de 13:30h às 17:30h.

No que se refere a estrutura física, a escola possui 06 (seis) salas de aulas climatizadas, possuindo também ventiladores, janelas para iluminar e arejar e mobília adequada para a faixa etária das crianças, principalmente por se tratar de uma escola que atende exclusivamente o público da educação infantil. A escola dispõe de refeitório, cozinha, dispensa, sala da direção/secretária, banheiros de funcionários e banheiros adaptados para a faixa etária das crianças. Possui área verde para recreação e espaço coberto para atividades extraclasse, além de brinquedos e casinha de boneca situada no pátio principal para recreação e demais atividades lúdicas.

O Programa que disponibilizou recurso para a construção da escola (ProInfância) foi estabelecido pela Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007, e é parte componente das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC). O Objetivo do ProInfância é desenvolver assistência financeira tanto para os municípios quanto para o Distrito Federal visando garantir a permanência das crianças pequenas em creches e pré-escolas da rede pública.

O bairro onde se localiza a escola, como já informado, fica no limítrofe entre os municípios de São José de Ribamar e São Luís. O bairro não possui condições satisfatórias de pavimentação, tendo em vista que a rua que a escola fica localizada e o acesso nas ruas adjacentes precisam de serviços de drenagem, recapeamento e o próprio asfaltamento que se encontra em situação precária. Não é perceptível o serviço de saneamento nas proximidades, haja vista que possui pontos específicos de lixo a céu aberto, denunciando a ausência do serviço de coleta de lixo. O bairro possui iluminação pública e pontos comerciais nas proximidades, além de um outro equipamento público na mesma rua onde está situada a escola que é a Unidade básica de saúde da Nova Aurora.

De acordo com informações disponibilizadas pela Gestão Escolar no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, a Escola Municipal de Educação Infantil Nova Aurora busca promover o desenvolvimento pleno do ser humano nas suas mais diversas competências, principalmente nos primeiros anos de sua vida, a chamada primeira infância. O trabalho realizado com as crianças começa percebendo a necessidade de apoiar e incentivar as habilidades e os valores inerentes à criança pequena, respeitando sempre sua individualidade.

A educação na escola das crianças entre dois e cinco anos têm como objetivo dar ênfase no desenvolvimento de habilidades perceptivas, motoras, de memória e atenção, na área do grafismo e linguagem. As crianças começam a expressar curiosidade muito perceptível por meio de perguntas e questionamentos sobre os processos do mundo que elas vivenciam e percebem no dia-a-dia, com isso permitindo o desenvolvimento da oralidade. Começam o

convívio com os pares fora do seio familiar, começa a escolher amigos, elencar figuras de afeto, porém, ainda egocêntrico, passa a buscar a aprovação dos que o cercam, começa a ter novos interesses, conviver e vivenciar regras sociais, conhecer novas brincadeiras, ter curiosidade sobre o próprio corpo, seus movimentos, se envolver para conhecer as muitas formas de arte, seja por meio de pintura, da música, da literatura.

O que norteia a educação infantil na escola é o brincar para aprender, e isso é levado por nós como eixo norteador das práticas na escola. Uso de brincadeiras e jogos direcionados, sempre com o intuito de ensinar algo novo ou reafirmar conhecimentos já adquiridos. Cabe ressaltar que a supracitada escola é exclusiva de educação infantil, não ofertando outra modalidade de ensino além desta. No que se refere a organização das turmas, estas são distribuídas por faixa etária de acordo com as orientações do Ministério de Educação – MEC e, por se tratar de uma escola exclusiva de educação infantil, é organizada da seguinte forma e critérios:

- Maternal I – crianças que possuem 02 anos até o dia 31 de março do ano corrente da matrícula;
- Maternal II- crianças que possuem 03 anos até o dia 31 de março do ano corrente da matrícula;
- 1º período- crianças que possuem 04 anos até o dia 31 de março do ano corrente da matrícula;
- 2º período- crianças que possuem 05 anos até o dia 31 de março do ano corrente da matrícula;

Isto posto, a EMEI Nova Aurora localizada na zona rural apresenta particularidades, a começar pela localização e condições de acesso à escola. No roteiro de questões aplicados aos responsáveis das crianças matriculadas na referida unidade escolar, foi possível apreender as características específicas que envolvem a oferta/acesso ao ensino. De modo que, foram entrevistados (as) 30 (pessoas) pessoas, conforme os gráficos a seguir que distribui o gênero da pessoa entrevistada e a faixa etária.

3.2 Pré-escola da cidade

A escola de educação infantil localizada na zona urbana do município de São José de Ribamar, **Escola Municipal Professor Dário Santos** foi fundada no ano de 1990 pelo decreto nº 283 de 13 de maio de 1994. A instituição tem como patrono o ilustre Professor Dário da Silva Santos que foi homenageado por ser um representante público que deixou grandes

contribuições para a educação da cidade de São José de Ribamar, além de ser eleito vereador em vários pleitos. Atualmente a escola oferta turmas de Educação Infantil (pré-escola – infantil I e II) e Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) possuindo um total de 332 alunos matriculados, no momento da pesquisa em 2021.

A educação infantil oferecida pela escola funciona nos turnos matutino e vespertino, englobando crianças de 4 e 5 anos de idade. A escola é uma unidade educacional mista, ofertando não somente a etapa de educação infantil, mas também a de ensino fundamental. A escola fica localizada no bairro do cruzeiro, na zona urbana da cidade. No bairro possui asfaltamento, iluminação, serviço de água e esgoto, coleta de lixo, ruas alargadas e de fácil acesso. Também fica próxima ao centro da cidade e de órgãos importantes, como a SEMED, Prefeitura de São José de Ribamar, bancos e outras secretarias que compõem a administração municipal.

No que tange a infraestrutura, a escola passou por reforma recentemente e as salas de aula foram adequadas para os segmentos das turmas de acordo com a faixa etária. As salas de educação infantil possuem cadeiras adequadas para a faixa etária das crianças, material didático e banheiros adaptados para o público-alvo. Possui área verde para recreação e espaço coberto para atividades extraclasse. As crianças são agrupadas por turmas, sendo que o infantil I engloba crianças de 4 anos e o infantil II de 5 anos, conforme orientação do Ministério da Educação – MEC. A escola oferta duas turmas da pré-escola no turno matutino, sendo uma sala para o infantil I e uma sala para o infantil II. No turno da tarde, a lógica é repetida.

Pelo fato da escola dispor das primeiras séries dos anos iniciais, os(as) estudantes que ingressam na educação infantil continuam a vida escolar na mesma instituição. Com o Dario Santos não é diferente. Portanto, para as famílias da região que possuem crianças matriculadas na escola, isto se configura como um ponto positivo - SIE¹¹.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC, as crianças devem ser matriculadas em escolas, obrigatoriamente, aos quatro anos de idade. Antes disso, os pais não são obrigados a manter os filhos nas instituições. Essa idade máxima, de acordo com a resolução do Conselho Nacional da Educação, deve ser completada até o dia 31 de março do ano da matrícula. Ou seja, se a criança for fazer quatro anos apenas em abril ou mês posterior, os pais poderão matriculá-la no ano seguinte, se assim desejarem.

¹¹ SIE- Segundo Informações da Entrevistada.

3.3 Análise Comparativa da Creche e Pré-Escola pública da zona rural e urbana do município de São José De Ribamar-Ma

A pesquisa sobre a oferta/acesso da educação infantil nas zonas urbana e rural do município, foi desenvolvida em duas escolas públicas municipais que oferecem a supracitada etapa de ensino. A primeira escola, localizada na zona urbana de Ribamar, também chamada de sede, denomina-se Escola Municipal Professor Dário Santos - EMPDS e é uma escola mista, ou seja, oferta a pré-escola (Infantil I e II) para crianças de 4 e 5 anos, respectivamente e, os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano). Já a escola localizada na zona rural, é uma instituição exclusiva de educação infantil intitulada de Escola Municipal de Educação Infantil Nova Aurora - EMEINA, ofertando creche (para crianças de 2 e 3 anos) e pré-escola (para crianças de 4 e 5 anos).

Nesse sentido, esta parte da pesquisa buscou correlacionar através de semelhanças e/ou diferenças, a oferta/acesso da educação infantil no mesmo município, mas em espaços (geograficamente) falando distintos: no campo e na cidade. Tal esboço, pretendeu evidenciar, por analogia ou contrastes, o panorama socioeconômico e político desta etapa de ensino, bem como sua relevância para as famílias das camadas populares que dessa política pública necessitam.

Ressalta-se, entretanto, que no 1º semestre do ano de 2021 (ano em que os questionários foram aplicados nas escolas públicas de educação infantil das zonas urbana e rural), as escolas do município de São José de Ribamar estavam funcionando com aulas de forma remota (não presencial), devido às medidas de prevenção e disseminação da COVID-19. Tendo sido necessária articulação com a gestão escolar das respectivas unidades educacionais para mobilizar os responsáveis das crianças para participarem da aplicação do questionário da pesquisa. Assim, suspensas desde março de 2020 devido à pandemia de COVID-19 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020 apud IBGE, 2021), as aulas presenciais na educação básica da rede pública continuaram em regime remoto na maioria dos Estados brasileiros e no Distrito Federal até maio de 2021.

A pandemia de COVID-19 representou não somente uma crise sanitária de proporções históricas, como resultou na maior adversidade, até então, enfrentada pela educação básica brasileira na garantia de acesso à escola de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. A situação é ainda mais desafiadora para a rede pública, que concentra a oferta na educação infantil, ensino fundamental e médio. As desigualdades educacionais históricas do País foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas. (IBGE, 2021, p.73)

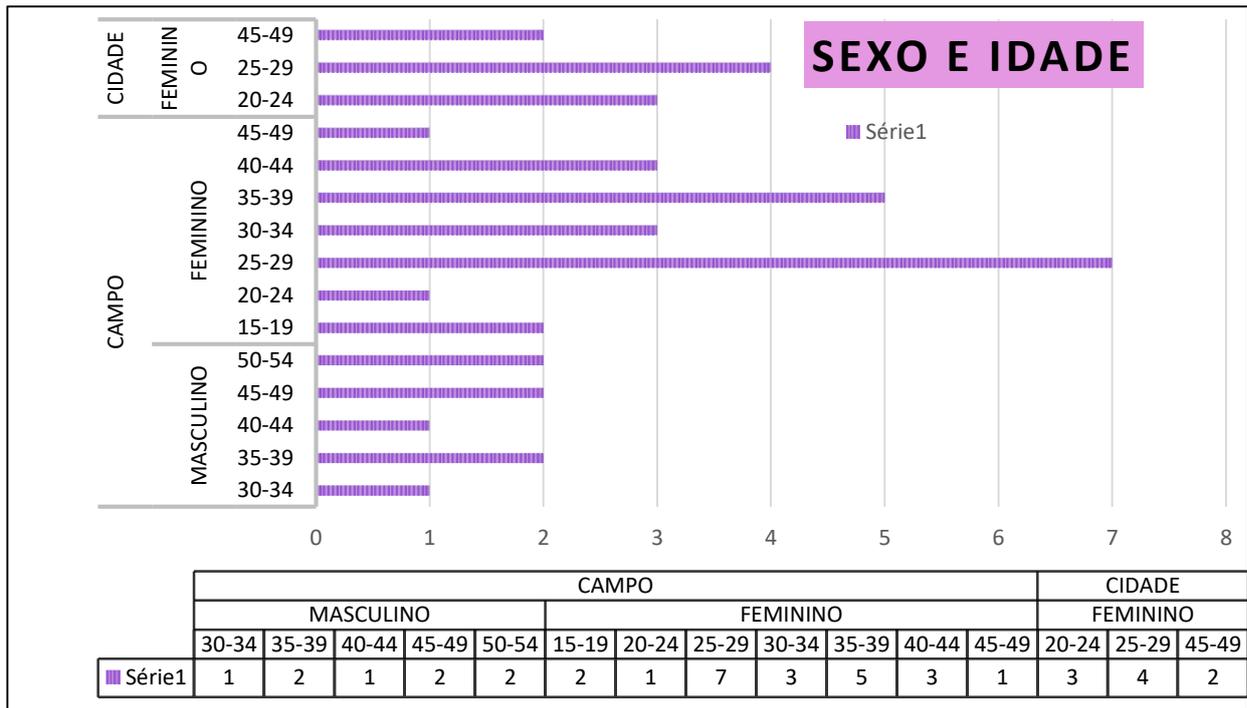
Nesse sentido, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022, destaca que na etapa de ensino da educação infantil, os efeitos da pandemia foram ainda mais significativos; contudo, os dados para a população de 0 a 4 anos não foram coletados pelo IBGE nos anos de 2020- 2021. Dessa forma, o indicador de desigualdade de acesso à creche entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da população de 0 a 3 anos chega, em 2019, a 27,3 p.p., muito acima, portanto, do que estabelece a Estratégia 1.2 do PNE (10,0 p.p.). Para se atingir a Meta 1 do Plano¹², é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creches e de cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos na pré-escola. Permanece, portanto, a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creches, as crianças do grupo de renda mais baixa, em virtude da maior demanda nesse grupo (BRASIL, 2022, p. 13).

Isto posto, embora o relatório sinalize um crescimento da cobertura durante o período do PNE, não é possível saber como a pandemia de covid-19 terá afetado a frequência escolar da população de 0 a 3 anos em 2020 e 2021, visto não existirem dados da Pnad-c sobre a frequência escolar da população nessa faixa etária para aquele biênio. (Ibidem).

De acordo com a pesquisa feita junto aos responsáveis das crianças matriculadas nas duas escolas públicas de educação infantil de São José de Ribamar/MA, foi possível apreender as particularidades sociais que envolvem a oferta/acesso ao ensino. De modo que, foram entrevistados (as) 30 (trinta) pessoas na creche do campo e 09 (nove) pessoas na pré-escola da cidade, conforme gráfico 1.

¹² Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2022).

Gráfico 1: SEXO E IDADE DOS ESTREVISTADOS (AS)

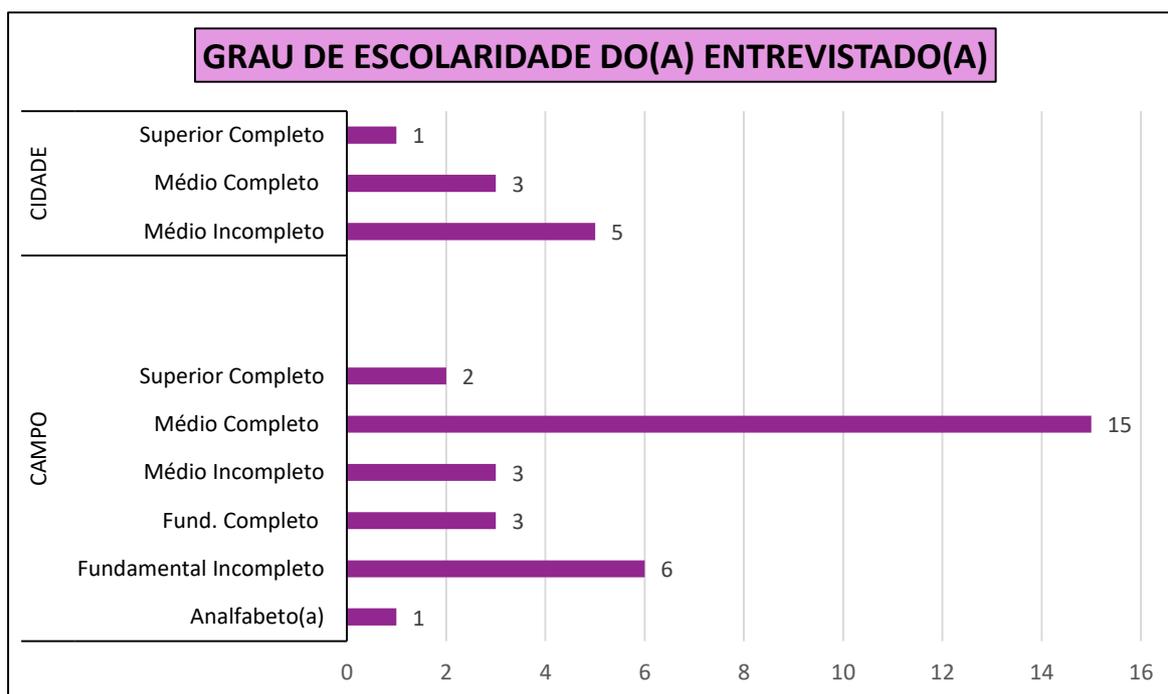


Fonte: MOREIRA, 2023

Conforme aponta o gráfico 1, das pessoas entre 20 e 49 anos de idade responsáveis pelas crianças na pré-escola da cidade, majoritariamente, são mulheres. Sobre o grau de parentesco das mesmas com a criança, algumas eram mães, outras avós. As avós representam as mães em reuniões escolares ou outras demandas como deixar/buscar a criança na escola e fazer o acompanhamento pedagógico para compartilhar a responsabilidade, uma vez que o pai/mãe biológico da criança está trabalhando ou fazendo quaisquer outras atividades. Ou seja, foi possível constatar que há um predomínio de gênero no cuidar das crianças: ainda são as mulheres as responsáveis.

No que se refere a creche do campo, constatou-se que com relação ao sexo, 73% dos(as) entrevistados(as) corresponde ao gênero feminino totalizando 22 mulheres e, 27% gênero ao masculino totalizando 8 homens. Conforme a interpretação dos dados acima, das mulheres entrevistadas, estas possuem a faixa etária entre 15 a 49 anos de idade. Com relação aos homens, os que participaram da pesquisa oscilam entre 30 a 54 anos de idade. Um diferencial com relação à pesquisa aplicada no campo é que teve a participação masculina, tendo em vista que na cidade a participação foi predominantemente feminina.

Gráfico 2: GRAU DE ESCOLARIDADE



Fonte: MOREIRA, 2023

Com relação ao grau de escolaridade das mulheres entrevistadas da cidade, o gráfico 2 aponta que a maioria - 5 (cinco) – mulheres, possui o ensino médio incompleto; 3 (três) não concluíram o ensino médio completo e, somente 1(uma) possui ensino superior. Já no campo, o grau de escolaridade dos(as) entrevistados(as), foi possível apreender que 15 (quinze) pessoas possuem o ensino médio completo; 3 (três) possuem o ensino médio incompleto; 3 (três) possuem o ensino fundamental completo; 6 (seis) possuem o ensino fundamental incompleto; 1 (uma) pessoa é analfabeta e, somente 2 (duas) pessoas possuem o ensino superior completo.

A respeito dessas informações, estudo do IBGE acerca dos níveis de escolaridade aponta que oito em cada dez jovens que nunca frequentaram escola estavam sem ocupação em 2019. Cerca de 82,3% dos jovens de 15 a 29 anos que nunca frequentaram a escola estavam sem ocupação em 2019, segundo a Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo Instituto. O levantamento mostra, pela primeira vez, que entre os que já tinham estudado, quanto mais cedo abandonaram os estudos, maiores eram as chances de estarem sem trabalho. Dos jovens que frequentaram a escola até os 10 anos de idade, 55% não estavam ocupados no ano anterior. Essa proporção vai diminuindo enquanto aumenta o número de anos estudados. Em 2019, 62,6% dos jovens que estudaram até os 18 anos ou mais estavam ocupados. (IBGE, 2021).

Esses dados ajudam a entender por que no Brasil ainda há tantos jovens que não estudam nem têm ocupação. Nesse sentido, a proporção de pessoas nessa situação reduziu, passando de

23,0%, em 2018, para 22,1%, em 2019. Apesar da melhora no indicador, o país tem mais jovens que não estudam nem têm ocupação do que outros países da América do Sul, como Argentina, Paraguai, Uruguai e Bolívia. (IBGE, 2021).

Tal estudo enfatiza ainda que entre as regiões do país, os estados do Sul apresentaram os percentuais de jovens sem estudar e sem ocupação mais próximos de países desenvolvidos, principalmente, nas capitais. Por outro lado, em todos os estados do Nordeste mais de 25% dos jovens estavam nessa condição. Em 2019, apenas 40,5% dos jovens estavam ocupados no Nordeste, enquanto a média nacional era 49,8%.

O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta que no último biênio, foi possível observar uma diminuição no acesso à educação básica — reflexo da crise da pandemia da COVID-19. O contingente de crianças e jovens entre 6 e 14 anos fora da escola, em 2021, é estimado em cerca de 1 milhão. Para além da necessidade de recuperação do acesso à educação, é relevante a melhora da qualidade da educação básica. A ampliação do modelo de escola em tempo integral chegou a 22,4% em 2021, estando a 27,6 pontos percentuais da meta estipulada no PNE de 50%. Esses dados reforçam os imensos desafios educacionais para a recuperação dos efeitos da crise da pandemia e o atingimento das metas do PNE para o acesso e a melhoria da qualidade da educação básica.

Tal relatório ainda aponta identifica avanços no aumento da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, contudo a taxa de escolaridade permanece desigual para grupos populacionais distintos. Assim, os esforços de universalização da educação básica e de ampliação da escolarização de jovens e adultos seguem primordiais. Esses esforços devem ser somados aos de expansão da oferta da educação profissional técnica de nível médio, que, em 2021, atingiu um acréscimo de 248.595 matrículas, sendo o segmento público o maior responsável pelos avanços identificados.¹³

Sobre o estado civil, na *zona urbana*, o gráfico 03 sinaliza que das pessoas entrevistadas, 4 (quatro) são solteiras, 1 (uma) casada, 3 (três) possuem união estável e somente 1 (uma) é divorciada. Em comparação com o estado civil das(os) entrevistados na *zona rural*, o mesmo aponta que, a maioria são pessoas solteiras(os) totalizando 14 (catorze); 5 (cinco) são casadas(os), 10 (dez) possuem união estável e somente 1 (uma) é divorciado(a).

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/lancado-relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em 26/10/2022.

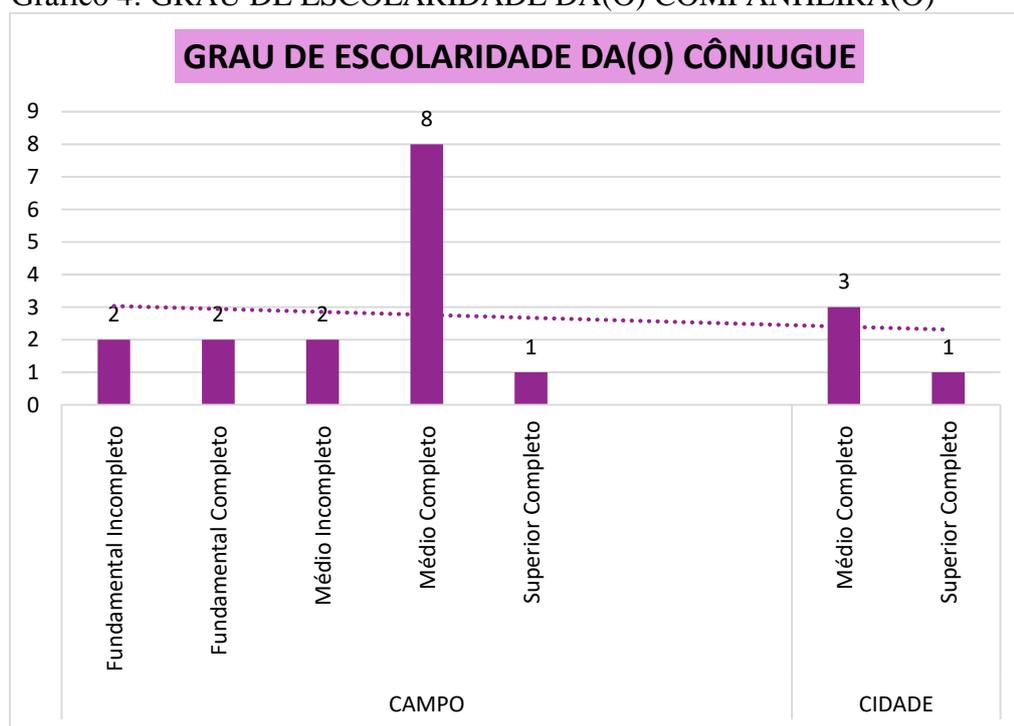
Gráfico 3: ESTADO CIVIL



Fonte: MOREIRA, 2023

Já no que se refere ao grau de escolaridade dos(as) conjugues das pessoas entrevistadas, no campo, 8 (oito) possuem o ensino médio completo; somente 1 (uma) pessoa possui o ensino superior completo; 2 (duas) possuem o ensino médio incompleto; 2 (duas) possuem o ensino fundamental completo e 2 (duas) possuem o ensino fundamental incompleto. Em contrapartida, na cidade, o grau de escolaridade das mulheres comprometidas, conforme o gráfico 4, sinaliza que 3 (três) possuem o ensino médio completo e somente 1 (um) companheiro(a) possui o ensino superior completo.

Gráfico 4: GRAU DE ESCOLARIDADE DA(O) COMPANHEIRA(O)



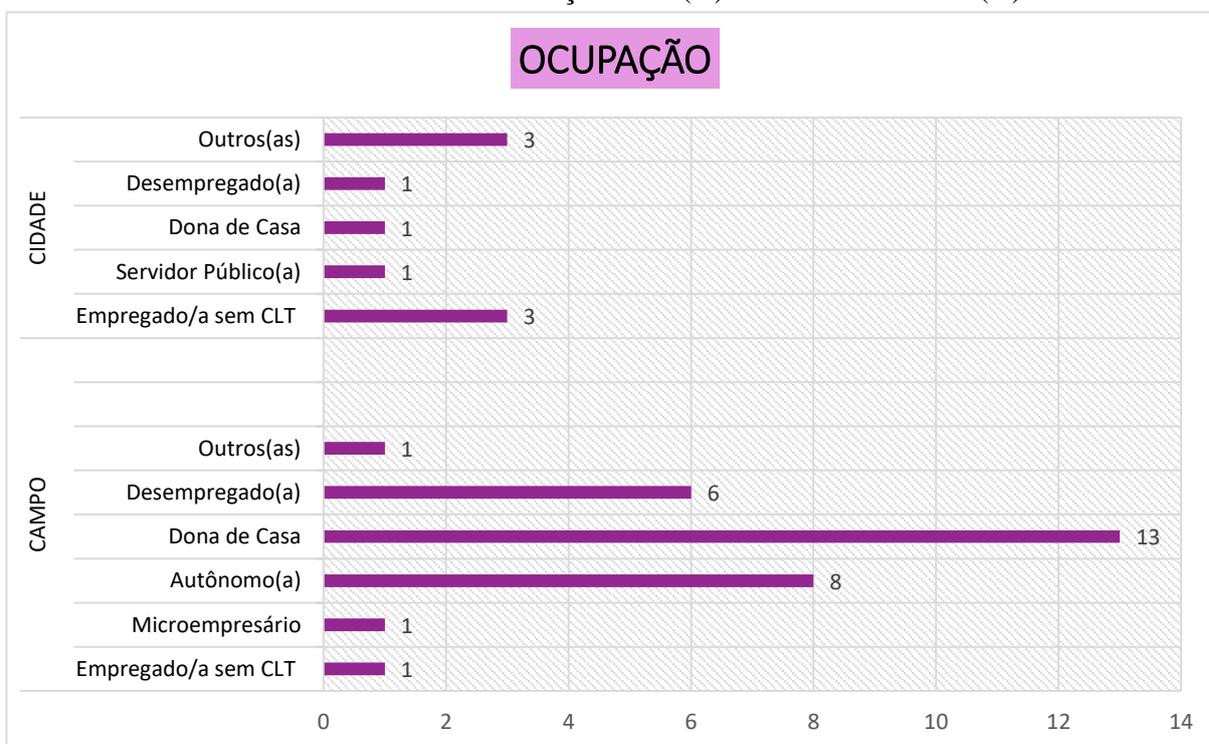
Fonte: MOREIRA, 2023

Cabe citar que em comparação com as pessoas entrevistadas tanto na zona urbana quanto na zona rural, o quantitativo de indivíduos com ensino superior completo é muito baixo e/ou inexistente. Tal fato encontra explicação na pesquisa do IBGE onde destaca que o levantamento ainda detalha que apenas 18,9% dos jovens pretos ou pardos na faixa etária entre 18 e 24 anos frequentavam, em 2019, o ensino superior. Esse percentual era de 35,7% entre os estudantes brancos. Ou seja, um jovem branco tem quase duas vezes mais chance de frequentar ensino superior do que um jovem preto ou pardo. (IBGE, 2021).

Outro aspecto que foi observado na pesquisa, tanto na creche como na pré-escola, é que como relação a ocupação, apreende-se que o grau de escolaridade e a ocupação estão intrinsecamente correlacionados, uma vez que as possibilidades de conseguir estar com alguma renda per capita diz respeito ao grau de instrução da pessoa. Se tem mais instrução, a possibilidade de conseguir alguma ocupação aumenta. Desse modo, *no campo*, o gráfico aponta que, das 30 (trinta) pessoas entrevistadas, 6 (seis) são desempregadas (os); 13 (treze) são donas de casa; 8(oito) são autônomos (as); 1 (um/a) é microempresário (a); 1(um/a) empedado (a) sem a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e 1(um/a) se enquadra na opção outros. Já na zona urbana do município de SJR/MA, 3 (três) pessoas são empregados/as sem CLT; 1(um/a)

Servidor Público (a); 1(um/a) dona de Casa 1 (um/a) desempregado (a) e 3 (três) se enquadram na opção outros (as). Observe o gráfico 5.

Gráfico 5: OCUPAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)



Fonte: MOREIRA, 2023

Sobre este item, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD realizada pelo IBGE, destaca que historicamente, o mercado de trabalho brasileiro é caracterizado por baixos rendimentos, elevada desigualdade entre trabalhadores e marcante heterogeneidade entre as atividades econômicas. A abordagem de Celso Furtado (2000) em *Formação econômica do Brasil*, lançada originalmente em 1959, demonstrou como o modelo primário-exportador, baseado na exploração extensiva de recursos naturais e recursos humanos abundantes, que vigorou por longo período no País, contribuiu para a formação de um sistema que teve como uma de suas principais características a elevada concentração de renda. Essa peculiaridade do processo de desenvolvimento brasileiro, em que a correlação de forças para a apropriação dos ganhos de produtividade era amplamente desfavorável à maioria dos trabalhadores, é um fator explicativo que fundamenta a origem do fenômeno concentrador no País.

Por conseguinte, a mesma pesquisa supramencionada sinaliza que, após o aquecimento do mercado de trabalho, do início da década passada até o ano 2014, a economia brasileira

atravessou períodos de instabilidade, marcados por desaceleração e queda da renda agregada em 2015 e 2016. Nos anos seguintes, aponta-se uma branda recuperação da economia até 2019, sendo esta considerada insuficiente, em comparação com os indicadores que sinalizavam os níveis anteriores aos verificados até a metade da década. Nesse contexto de recuperação insuficiente, em 2020, a maior crise sanitária mundial dos últimos 100 anos, trouxe consequências danosas à saúde da população, afetando também a economia. Tanto a queda da renda quanto a destruição de postos de trabalho atingiram recordes históricos no último ano da década atual. (IBGE, 2021, p.15).

No biênio 2015-2016, entretanto, houve significativas quedas em ambos os indicadores, e nos três anos seguintes, leve recuperação do consumo das famílias e variações anuais próximas a zero do PIB per capita. Assim, uma economia que, desde 2015, registrou resultados anuais negativos ou insuficientes, veio a sofrer, em 2020, retrações de 4,6% do PIB e de 6,1% do consumo das famílias per capita. Sendo assim, a conjuntura predominantemente desfavorável para o crescimento econômico e para a demanda das famílias, sobretudo, após 2014, que já havia trazido impactos negativos para o mercado de trabalho brasileiro, agravou-se excepcionalmente no ano 2020, o que foi percebido na maior parte dos indicadores analisados. (Ibidem, p.16). Isso significa que, em 2020, a economia brasileira e, particularmente o mercado de trabalho, que já estavam com resultados aquém do necessário para proporcionar a melhoria das condições de vida da população, sofreram novo impacto devido à pandemia, o que naturalmente fez avançar a piora de seus resultados.

O nível de ocupação, em 2020, atingiu o menor valor da série histórica. No que tange aos grupos etários, os jovens, que são as pessoas de 14 a 29 anos de idade, foram também os mais afetados pela diminuição do nível desse indicador. A desvantagem estrutural para esse grupo é conhecida, uma vez que a ocupação dos jovens tende a ser atingida com maior intensidade em contextos de crise e costuma ter o reestabelecimento mais lento (SOCIETY..., 2016 apud IBGE, 2021, p.23). Com efeito, o nível de ocupação dessa faixa etária no Brasil foi 53,7%, em 2012; 49,4%, em 2019; e apenas 42,8%, em 2020. (Ibidem)

Outro fator de destaque é com relação ao recorte de gênero. De acordo com a pesquisa, o nível de ocupação das mulheres é substancialmente inferior ao dos homens, o que não foi suficiente para impedir que ele tenha sido relativamente mais reduzido em 2020. Enquanto o nível de ocupação dos homens foi de 61,4%, o das mulheres foi de 41,2%, em 2020. Embora a maior escolaridade das mulheres não seja suficiente para equilibrar sua situação em relação aos homens, entre elas, é uma característica muito relevante para assegurar a inserção no mercado de trabalho (Ibidem, p.22).

Nesse indicador social de gênero, identifica-se que a desigualdade reflete tanto a maior participação dos homens na força de trabalho, quanto as dificuldades que as mulheres enfrentam para encontrarem ocupação e para permanecerem ocupadas, principalmente quando ausentes legislação e políticas públicas específicas (WORLD..., 2017 apud IBGE, 2021). Com relação à menor participação feminina na força de trabalho, a divisão por gênero das atividades domésticas deve ser pontuada, uma vez que a taxa de realização de afazeres domésticos no domicílio ou em domicílio de parente é superior para as mulheres, assim como a de cuidados de moradores ou de parentes não moradores, fatores comumente abordados em relatórios estatísticos e na literatura acadêmica (OUTRAS..., 2020, apud IBGE, 2021, p.23).

A este respeito, Saffioti (2013) em sua obra “A mulher na sociedade de classes: mito e realidade” alerta para uma condição importante a respeito da categoria trabalho e sua significação na sociedade capitalista para as mulheres. Em uma sociedade que também é patriarcal, o acesso ao trabalho pode ser uma forma de reprodução da exploração das mulheres, e que esta luta por trabalho, embora seja importante, não deve ser única. A autora ainda sinaliza que a emancipação feminina e o fim das desigualdades de gênero não se darão apenas pelo acesso ao trabalho no capitalismo, visto que este é um sistema que aliena, corrompe e se utiliza da exploração e dominação do trabalhador e da trabalhadora para a sua manutenção. Entretanto, esta ainda é uma condição indispensável para as mulheres obterem melhores condições de vida.

Seria ilusório, entretanto, imaginar que a mera emancipação econômica da mulher fosse suficiente para libertá-la de todos os preconceitos que a discriminam socialmente. A realização histórica de sociedades de economia coletiva tem mostrado que, embora a emancipação econômica da mulher seja condição sine qua non de sua total libertação, não constitui, em si mesma, esta libertação integral (SAFFIOTI, 2013, p. 128).

Salienta-se que a mão de obra feminina (mesmo quando as mulheres conseguem garantir o direito de adentrar o mundo público e desenvolver atividades fora do lar) é vista como secundária em relação à mão de obra masculina, o que concorre para que elas se submetam a variadas formas de precarização e exploração a fim de garantir remuneração (trabalho informal, temporário, insalubre, exaustivo). Este fenômeno é determinantemente influenciado pela divisão do trabalho segundo os sexos, como já tratado no subitem 2.2.

Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc). Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser

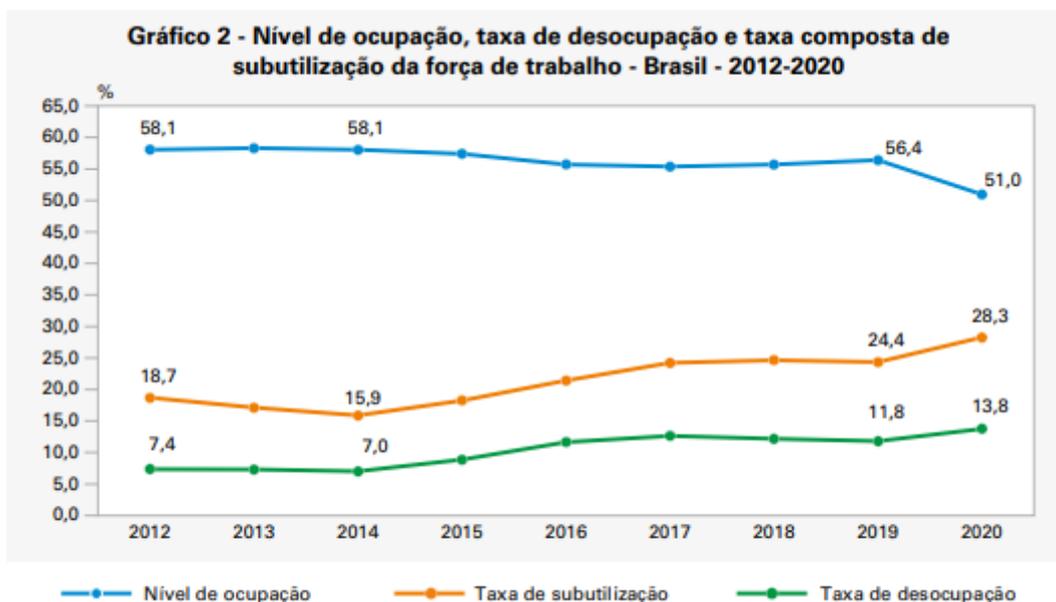
aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie (HIRATA E KERGOAT, 2007, p. 599)

Face a este contexto, o princípio hierárquico da divisão sexual do trabalho, atribui-se ao trabalho denominado reprodutivo, realizado dentro de casa, de cuidado dos filhos, marido, doentes e idosos realizado pelas mulheres. Aos homens, atribuiu-se a responsabilidade pelo chamado trabalho produtivo, de produção de mercadorias e, geralmente, realizado fora do lar. Assim, o trabalho masculino é tido como de maior “valor” e prestígio social, enquanto o trabalho da casa realizado por mulheres, nem sempre é reconhecido enquanto trabalho (DIAS, 2016).

Essa divisão acaba por hierarquizar a posição social de homens em relação às mulheres em qualquer sociedade. No caso específico da sociedade capitalista, há valorização do trabalho produtivo (de mais-valia) em detrimento da desvalorização do trabalho reprodutivo (visto como menos importante e de obrigação feminina). Reafirmando o que foi explicitado anteriormente, fatores como classe social e raça/etnia também se constituem elementos determinantes para a posição das mulheres na sociedade, principalmente no que tange à esfera do trabalho. Como exemplo, tem-se o trabalho doméstico no Brasil, vital para a expansão do capital, mas sem valor social. (Ibidem)

Isto posto, considera-se o trabalho digno como condição necessária para que as mulheres alcancem melhores patamares de vida, pois é a partir dele que elas podem construir sua independência, no caso específico econômica/financeira. Esta modalidade de autonomia se constitui fator de suma importância em prol da equidade entre os gêneros, sejam elas das cidades, do campo ou da floresta. Com relação a autonomia, entende-se que essa categoria está para além da obtenção de recursos financeiros, posto que remete à independência, associada à capacidade de saber agir para tornar-se autônomo. Logo, autonomia é mais do que ter comportamentos de independência, uma vez que a autonomia prevê pensamentos, sentimentos e tomadas de decisão que envolve o próprio indivíduo, dentro ou fora do seu ambiente sócio familiar. Implica em transformações multidisciplinares e interativas. Autonomia 90 não é independência acabada ou efetivada, mas antes uma ação permanente visualizada num contínuo de crescimento do sujeito e da própria sociedade pelos processos permanentes de educação, formação e adaptação (citador por DIAS, 2016).

Figura 03: Nível de ocupação, taxa de desocupação e taxa composta de subutilização da força de trabalho - Brasil - 2012-2020



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2020.

Nota: Dados consolidados de primeiras visitas de 2012 a 2019 e de quintas visitas em 2020.

Fonte: IBGE, 2021, p.17

De acordo com a interpretação dessa figura, a PNAD Contínua, de 2012 a 2020, para três indicadores: o nível de ocupação, a taxa de desocupação e a taxa composta de subutilização da força de trabalho. As taxas de desocupação e de subutilização, que haviam apresentado forte crescimento de 2015 a 2017, estabilizaram-se neste patamar no biênio seguinte e voltaram a crescer significativamente em 2020. O nível de ocupação – que equivale ao número de pessoas ocupadas sobre a população em idade ativa – que já havia registrado queda e estabilização em nível abaixo do observado anteriormente a 2015, sofreu outra intensa redução em 2020. Em outras palavras, a desocupação e a subutilização que aparentemente estavam se consolidando em patamares elevados após a crise de 2015-2016, cresceram ainda mais em 2020, alcançando, respectivamente, 13,8% e 28,3%. Por outro lado, o nível de ocupação, com o impacto da pandemia de COVID-19 na economia brasileira em 2020, declinou substancialmente e registrou, pela primeira vez, nível muito próximo a 50%. Dessa forma, quase a metade da população em idade de trabalhar estava desocupada ou fora da força de trabalho em 2020.

Dessa forma, das pessoas entrevistadas na creche e pré-escola do município de SJR/MA, o dado da pesquisa também coincidiu com a Síntese de Indicadores Sociais do Brasil, que enfatiza que pessoas que antes estavam ocupadas passaram para a desocupação ou se retiraram da força de trabalho, perdendo os rendimentos correspondentes ao trabalho. Tudo o mais

constante, esse seria um fator decisivo para o aumento da pobreza e da extrema pobreza em larga escala. Entretanto, em 2020, foi implementado no País um novo programa social, no decorrer do ano, visando reduzir o dano causado pelos efeitos da pandemia de COVID-19 na sociedade brasileira, o Auxílio Emergencial (IBGE, 2021, p.18).

A estrutura produtiva brasileira ainda carrega elementos e relações trabalhistas características de economias subdesenvolvidas, como por exemplo, o grande número de trabalhadores em Serviços domésticos, 4,9 milhões em 2020 (ou 5,7% dos ocupados), sendo essa uma atividade essencialmente constituída de ocupações desempenhadas por mulheres (4,5 milhões). A Construção, atividade também caracterizada por baixos rendimentos e alta informalidade, por sua vez, ocupou 6,2 milhões de pessoas, dos quais 6,0 milhões do sexo masculino, em 2020. (IBGE, 2021).

Dessa forma, ainda que nem sempre a escolaridade seja associada ao nível de qualificação de uma ocupação, ela pode ser um atributo necessário para o seu exercício. O nível de instrução do trabalhador pode ser capaz de diferenciar as ocupações exercidas em relação a, por exemplo, prestígio, hierarquia e rendimentos. As atividades econômicas com maiores percentuais de ocupados sem instrução ou com o nível fundamental incompleto ou equivalente eram agropecuária (59,1%), Serviços domésticos (46,6%) e Construção (40,1%). No outro extremo, encontravam-se as ocupações exercidas em Administração pública, educação, saúde e serviços sociais e Informação, financeira e outras atividades profissionais, onde 54,3% e 41,8% dos trabalhadores, respectivamente, possuíam no mínimo o ensino superior completo (IBGE, 2021, p.25).

Outro fator que deve ser levando em consideração é o valor dos rendimentos do trabalho é uma das mais importantes consequências da inserção do trabalhador no mercado e um dos principais indicadores de qualidade das ocupações. Tal inserção tem estreita relação com possibilidades existentes de acordo com a estrutura e a dinâmica da economia e com escolhas individuais, tais como formação escolar e capacitação, evolução em carreiras específicas e o desenvolvimento de novas tecnologias. (IBGE, 2021). Tal estudo sinaliza o recorte de gênero e raça para exemplificar a desigualdade presente no aspecto da ocupação e rendimentos. A desagregação por cor ou raça, assim como o recorte por sexo, são fundamentais para o conhecimento das desigualdades de rendimentos do País. Em 2020, a população ocupada de cor ou raça branca ganhava, em média, 73,3% mais do que a de cor ou raça preta ou parda e os homens, 28,1% mais que as mulheres.

Destaca-se também que as atividades econômicas que, historicamente, apresentam os menores rendimentos médios – Serviços domésticos, Agropecuária e Construção – são as que

possuem, proporcionalmente, mais pessoas ocupadas de cor ou raça preta ou parda. Em 2020, a população ocupada de cor ou raça branca recebia rendimento-hora superior à população de cor ou raça preta ou parda qualquer que fosse o nível de instrução, sendo a maior diferença na categoria superior completo, R\$ 33,80 contra R\$ 23,40, ou seja, 44,2% acima. Em média, a diferença foi de 69,5% em favor da população branca (Ibidem, p.27).

As desigualdades entre os rendimentos do trabalho também são bastante expressivas regionalmente e refletem, em parte, a distribuição das atividades econômicas pelo Território Nacional. Em 2020, os rendimentos médios do trabalho principal das pessoas ocupadas nas Regiões Norte e Nordeste eram equivalentes a, respectivamente, 74,4% e 71,0% da média nacional. Piauí (R\$ 1 311) e **Maranhão** (R\$1 376) foram as Unidades da Federação que apresentaram os menores rendimentos médios. Por sua vez, os maiores rendimentos médios estavam no Distrito Federal (R\$ 4 144) e São Paulo (R\$ 3 013). (IBGE, 2021).

Quando nos reportamos a Ocupação e a Renda familiar das pessoas entrevistadas, outra modalidade do mercado de trabalho brasileiro é a informalidade, que se configura como uma importante fonte de desigualdade de rendimentos. Como consequência, há um elevado contingente de trabalhadores sem acesso aos mecanismos de proteção social, como o direito à aposentadoria e às licenças remuneradas (como para maternidade ou afastamento laboral por motivo de saúde). Nesse sentido, a informalidade, em termos espaciais, é preponderante nas Regiões Norte e Nordeste. Em 2020, a proporção de trabalhadores em ocupações informais alcançou 59,1% na Região Norte e 53,1% na Região Nordeste. Por outro lado, as Regiões Sudeste e Sul, apresentaram proporções de, respectivamente, 32,8% e 26,1%, enquanto a Região Centro-Oeste (38,1%) esteve próxima da média do País (38,8%). Pará, **Maranhão** e Piauí foram as Unidades da Federação que apresentaram os maiores percentuais de trabalhadores em ocupações informais, em 2020, ao passo que as três Unidades da Federação da Região Sul registraram as menores proporções (IBGE, 2021, p.30).

Nesse tocante, têm-se que ao longo da história que as mulheres assumiram como papel “natural” a provisão de cuidados da família, enquanto os homens o sustento financeiro. Isso contribuiu com a crença social de que a família é responsabilidade da mulher e o trabalho, por seu turno, do homem. Tal fato perpetuou, culturalmente, a dicotomia entre a vida pública e privada entre os sexos, pois para cada parte estaria reservado o seu espaço. A vida pública para os homens, e a vida doméstica para as mulheres, sendo refletida também nos dados apresentados. Essa visão que define essa dicotomia entre cuidadores e provedores é variada, porém frágeis, como o curso da história tem mostrado. Algumas explicações se amparam na capacidade biológica da mulher de ser a genitora, estendendo, desse modo, o cuidado das

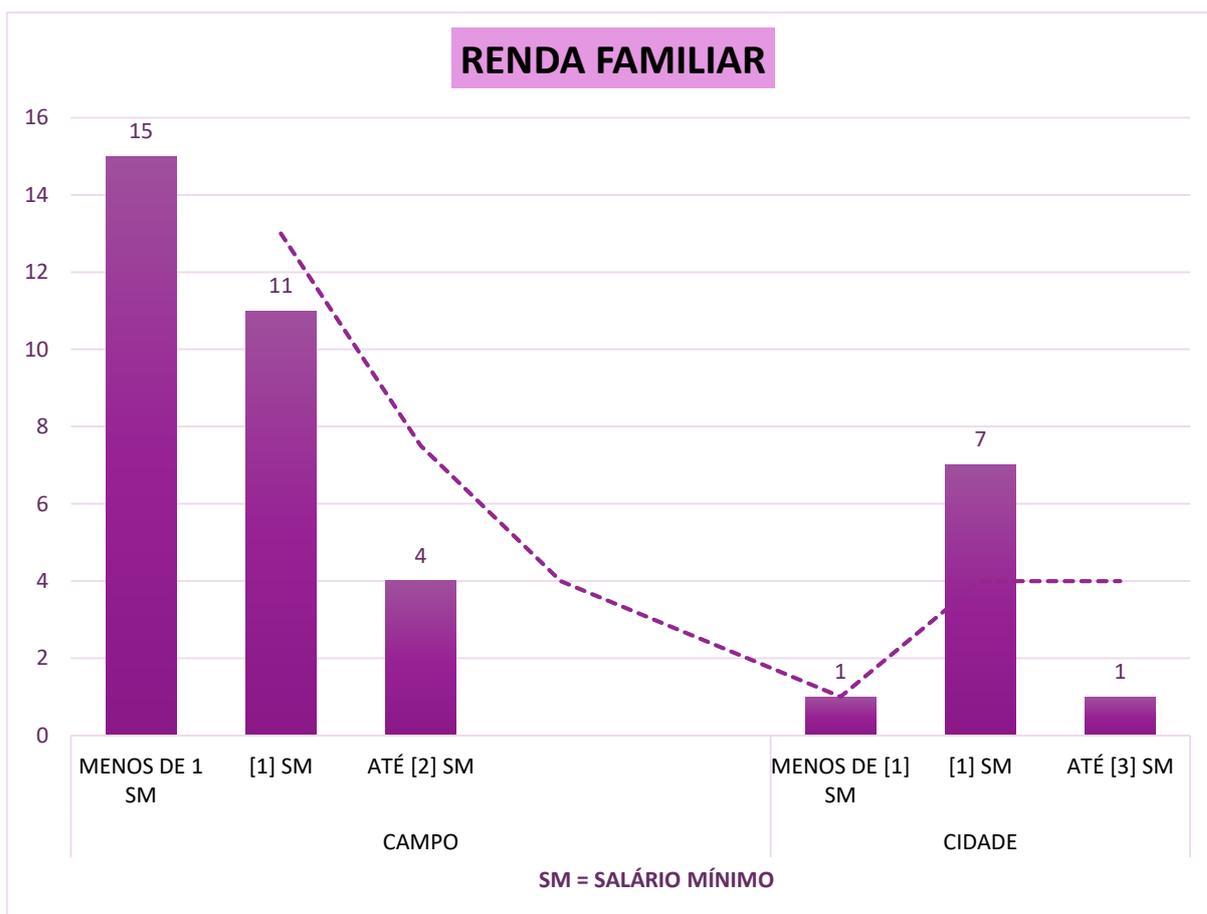
crianças, dos idosos e dos deficientes para o sexo feminino. Para os homens o fator biológico resume-se à força, à virilidade e à exposição nos espaços públicos. Amparado nessas diferenças foram sendo criados papéis estereotipados para homens e para mulheres, definindo os destinos de ambos com base no sexo. No entanto, como destaca Beauvoir (1967, p. 9), “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto (...)”. (PASSOS; GUEDES, 2021).

Segundo os supramencionados autores, apesar da feminização do emprego, a renda da mulher parece ainda ocupar maior espaço na complementação do que na provisão primária da renda familiar. Como aponta OIT (2009), na esfera privada os rendimentos auferidos pelas mulheres ainda são tidos como complementação da renda familiar e menos relevante do que os obtidos pelos homens. A maior participação das mulheres no mundo do trabalho parece não ter conseguido reverter relações assimétricas de gênero, prevalecendo ainda, acentuadas desigualdades salariais entre homens e mulheres. Além das desigualdades de rendimentos, as mulheres enfrentam barreiras para ascensão profissional, em especial as mulheres mais escolarizadas. Esses obstáculos que elas encontram na sua trajetória laboral configura um fenômeno conhecido na literatura como “teto de vidro”, uma barreira invisível que dificultaria a ascensão das mulheres no mercado de trabalho, restringido as chances de alcançarem melhores postos e rendimentos laborais. (Ibidem).

Vale destacar que a acompanhando a entrada acentuada das mulheres no mercado de trabalho, isso tende a configurar-se um modelo de conciliação no qual cabe às mulheres encontrarem, quase que por conta própria, modos de equilibrar o trabalho pago com o cuidado da família. Como forma de mediar o trabalho pago com o não pago, as mulheres também buscam alternativas como flexibilização no trabalho, trabalhos temporários e/ou em tempo parcial, quase todas elas danosas profissionalmente porque dificultam uma melhor inserção e a permanência da mulher em empregos melhores e bem remunerados. Socialmente recai sobre a mulher, de modo quase exclusivo, a responsabilidade que deveria ser social de conciliar trabalho e vida doméstica. Isso fica mais evidente no percentual de 91% de mulheres que eram economicamente ativas e realizavam atividades domésticas, bem como no percentual de mulheres, de 16 a 59 anos, que participavam do mercado de trabalho e tinham crianças pequenas (0-6 anos), 20%, e idosos, 18%, no domicílio, conforme a Pnad do ano de 2015. Conhecendo a realidade brasileira de baixa provisão pública de cuidados para crianças e idosos, tem um percentual de mulheres que certamente vivem na “corda bamba” para equilibrar o trabalho pago com o não pago. Além disso, por volta de 19% das mulheres economicamente

ativas, de 16 a 59 anos, tinham, simultaneamente, ao menos um idoso e uma criança de 0-6 anos no domicílio no ano de 2015, um dado que revela uma parcela importante de mulheres que assumem uma carga expressiva de trabalho ao sobrepôr-se o trabalho no mercado com o trabalho de cuidado de crianças, idosos e do lar.

Gráfico 6: RENDA FAMILIAR



Fonte: MOREIRA, 2023

No que concerne a RENDA FAMILIAR das pessoas entrevistadas, o gráfico 6 aponta que, tanto na zona urbana quanto na rural do município de SJR/MA onde está situada a creche e a pré-escola, a maioria das famílias convive com um salário mínimo. Contudo, no campo, um dado que chamou a atenção é que 50% das pessoas entrevistadas convive com menos de 1(um) salário mínimo. Enquanto na zona rural, têm-se que 15 (quinze) famílias convivem com renda mensal que não atinge um salário mínimo; 11 (onze) pessoas afirmam que convivem com um salário mínimo e somente 4 (quatro) pessoas recebem até 2(dois) salários mínimos; na zona urbana, 1 (uma) família vive com menos de um salário mínimo; 7 (sete) famílias convivem com um salário mínimo e somente 1(uma) família recebe até três salários mínimos.

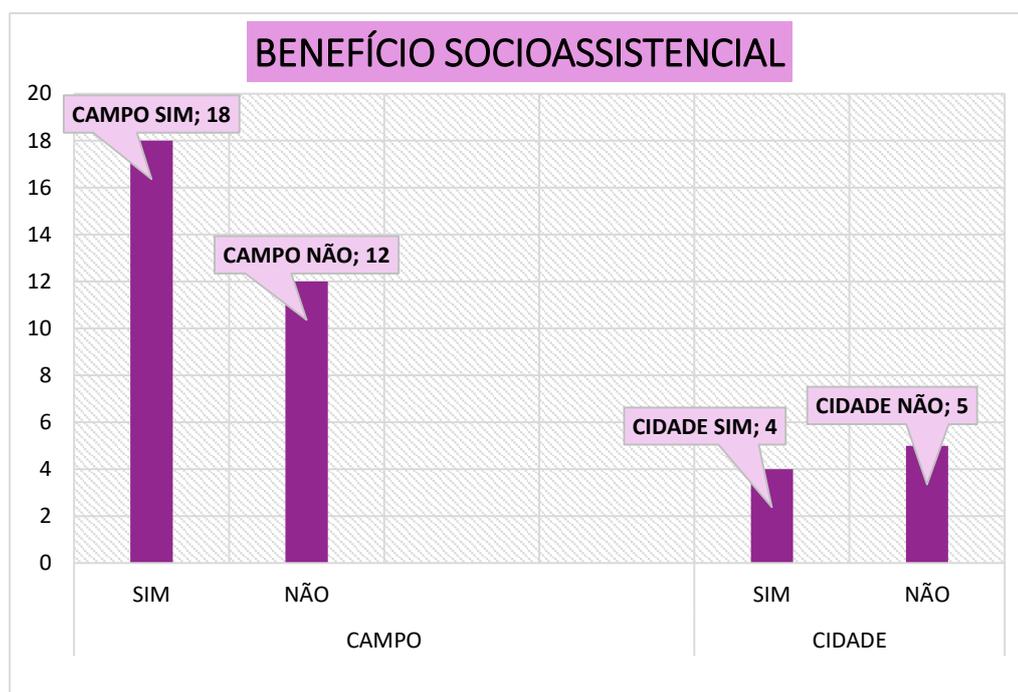
Sobre este item, pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, aponta que o rendimento médio mensal real domiciliar per capita em 2021 foi de R\$ 1.353, o menor valor da série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua, iniciada em 2012. Com isso, a massa do rendimento mensal real domiciliar per capita caiu 6,2% ante 2020, chegando a R\$ 287,7 bilhões em 2021, seu segundo menor valor, desde 2012 (R\$ 279,9 bilhões).

Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF que trata sobre o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil, aponta que crianças e adolescentes fora da escola, em todo o país, a maioria pretas(os), pardas(os) e indígenas, são, também, a maioria das(os) que vivem em famílias com renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo (61,9%). Dessa forma, o relatório enfatiza que existe alta relação entre *pobreza e exclusão* da escola, uma vez que apenas 9,9% dos que estavam fora da escola e tinham de 4 a 17 anos em 2019 vivem em famílias com mais de um salário mínimo per capita; 90,1% vivem em famílias com renda familiar per capita menor que um salário mínimo. Desses, 32,3% em famílias com até ¼ do salário mínimo de renda familiar per capita, 29,6% entre ¼ e ½ e 28,2% de ½ até um salário mínimo per capita. Chama a atenção o fato de que entre essas crianças e adolescentes, apenas 0,6% apresenta renda per capita de mais de três salários mínimos.

Assim, entre as 384.475 famílias com crianças de 4 e 5 anos fora da escola, 225.825 (58,7%) têm uma renda per capita de até ½ salário mínimo, enquanto 3.312 (0,9%), de mais de três salários mínimos (UNICEF, 2021). Ao comparar com a pesquisa realizada na zona rural do município de São José de Ribamar, das crianças matriculadas na creche e pré-escola que atende crianças de 2 e 3 anos – 4 e 5 anos, respectivamente, a renda familiar destas, majoritariamente, corresponde a menos de 1 salário mínimo.

Estas informações incidem diretamente na pergunta seguinte que instiga a respeito de benefícios socioassistenciais que a família recebe. Na sequência, quando questionados (as) a respeito, obteve-se o seguinte percentual de acordo com o gráfico 7.

Gráfico 07: BENEFÍCIO SOCIOASSISTENCIAL



Fonte: MOREIRA, 2023

Das 30 pessoas entrevistadas na zona rural, 18 (dezoito) afirmaram que sim e 12 (doze) que não. Na zona urbana, 4 (quatro) afirmaram que recebiam e 5 (cinco) que não recebiam. Cabe mencionar que no ano de aplicação dos questionários - 1º semestre de 2021, algumas famílias relataram que o auxílio emergencial havia contribuído significativamente para a sobrevivência no ano de 2020 por conta da pandemia do COVID-19 e das medidas de contenção para a expansão do vírus, como o *lockdown*¹⁴.

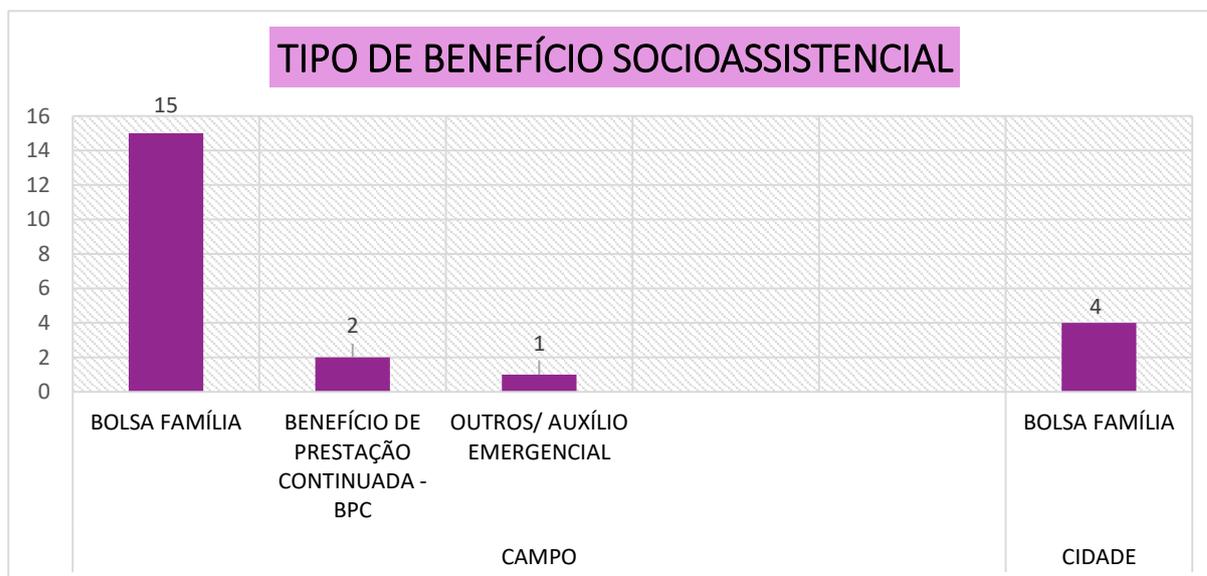
De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do ano de 2021, o ano de 2020, que foi marcado pelo impacto da pandemia do novo coronavírus, cujos efeitos sobre os rendimentos, especialmente da população mais vulnerável, demandaram a implementação de programas emergenciais de transferência monetária, principalmente por parte do governo federal. O Auxílio Emergencial foi introduzido pelo Decreto n. 10.316, de 07.04.2020, que regulamentou a Lei n. 13.982, de 02.04.2020, com um valor base de R\$ 600 (seiscentos reais), limitado a até duas pessoas por família, podendo atingir R\$ 1 200 (mil e duzentos reais) no caso de mulheres que fossem provedoras de família monoparental. O público-alvo foram as pessoas adultas, desocupadas, microempreendedoras ou ocupadas em atividades informais, com rendimento familiar per capita de até 1/2 salário mínimo ou rendimento total de até três salários mínimos.

¹⁴ Termo em inglês que foi e vem sendo usado para descrever medida de fechamento de regiões na pandemia de Covid-19 para obrigar ao isolamento social.

Subsequentemente, com previsão inicial de concessão de cinco parcelas mensais, o benefício foi renovado em setembro de 2020 em razão do agravamento da pandemia, quando foi criado o Auxílio Emergencial Residual com metade do valor original e duração até dezembro, destinado àqueles que já tivessem recebido todas as parcelas do primeiro benefício.

Contudo, 60% das pessoas entrevistadas na escola de educação infantil da zona rural, afirmaram que recebiam benefício socioassistencial, dos quais 83% se referem ao programa de transferência de renda do Bolsa família e somente 6% se refere ao Auxílio emergencial, e 11% se refere ao Benefício de Prestação Continuada – BPC. Já na zona urbana, 100% dos(as) entrevistadas que responderam “SIM”, afirmam receber o Bolsa Família para complementar a renda e/ou é a única fonte de renda, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 8: TIPO DE BENEFÍCIO SOCIOASSISTENCIAL



Fonte: MOREIRA, 2023

Isto posto, destaca-se que as transferências de renda são instrumentos de políticas sociais voltados à proteção de todos os indivíduos de uma sociedade com vistas à garantia de renda e acesso a um padrão de vida mínimo definido socialmente. São diversos os instrumentos de política para realização dessas transferências que podem exigir, ou não, um histórico de contribuições prévias para se ter acesso (como no caso das aposentadorias, pensões, e auxílios desemprego ou doença) ou algum outro tipo de condicionalidade para recebimento, como ter renda familiar abaixo de determinado patamar, crianças frequentarem escola, adultos ingressarem em algum programa de qualificação e recolocação profissional dentre outros. Em um nível macro, portanto, as transferências de renda compõem os sistemas de proteção social

dos países e têm como principal objetivo garantir a manutenção das condições materiais de vida de indivíduos e famílias, sendo uma dentre outras políticas públicas que podem atuar de maneira articulada (políticas educacionais, de acesso à saúde, moradia etc.). Por essa perspectiva, são compreendidas como importante dimensão da cidadania e seu acesso é tido como um direito social (MARSHALL, 1950 apud IBGE, 2021).

É válido pontuar que as transferências condicionadas de renda, incluem os benefícios do Bolsa Família, o Benefício de Prestação Continuada - BPC e outros programas sociais governamentais, entre os quais se encontram o Auxílio Emergencial e o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda, aqui chamado de benefício emergencial. Nesse sentido, as transferências condicionadas de renda, como as realizadas pelo Bolsa Família, e mais recentemente pelo Auxílio Emergencial, destinam-se a indivíduos ou famílias cujo acesso ao mercado – de consumo e/ou de trabalho – esteja limitado ou inexistente, seja em virtude de fatores conjunturais, como, por exemplo, crises econômicas, ou estruturais, que são historicamente determinados. Nessas situações, as transferências operam mitigando uma das dimensões da vulnerabilidade social, a insuficiência de renda, que, em geral, é feita por meio de programas sociais de transferência monetária, seguindo critérios normativos que são estabelecidos em função da natureza do público-alvo como também da disponibilidade de recursos para as referidas políticas (Ibidem).

De acordo com o IBGE¹⁵, no ano de 2020 para 2021, o percentual de domicílios com alguém recebendo “Outros programas sociais”, categoria que inclui o auxílio-emergencial, caiu de 23,7% para 15,4%, enquanto a proporção de domicílios com beneficiários do Bolsa-Família aumentou de 7,2% para 8,6%. Conforme a pesquisa, a divisão de participação da renda domiciliar entre os tipos de rendimento, somente a contribuição do item “Outros rendimentos” caiu de 2020 para 2021, chegando a 4%. A renda de “Todos os trabalhos” chegou a 75,3%, enquanto “Aposentadoria e Pensão” representou 18,2%, “Aluguel e Arrendamento” atingiu 1,7% e “Pensão alimentícia, Doação e Mesada de não-morador” chegou a 0,9%. “Houve um aumento importante em Outros rendimentos no primeiro ano da pandemia, 2020, por conta do incremento no item ‘Outros Programas Sociais’, onde foi classificado o auxílio-emergencial. As alterações que ocorreram nos critérios de concessão e nos valores do auxílio em 2021 explicam esse tipo de renda estar perdendo importância. Há menos gente ganhando e o valor também diminuiu”, explica a analista.

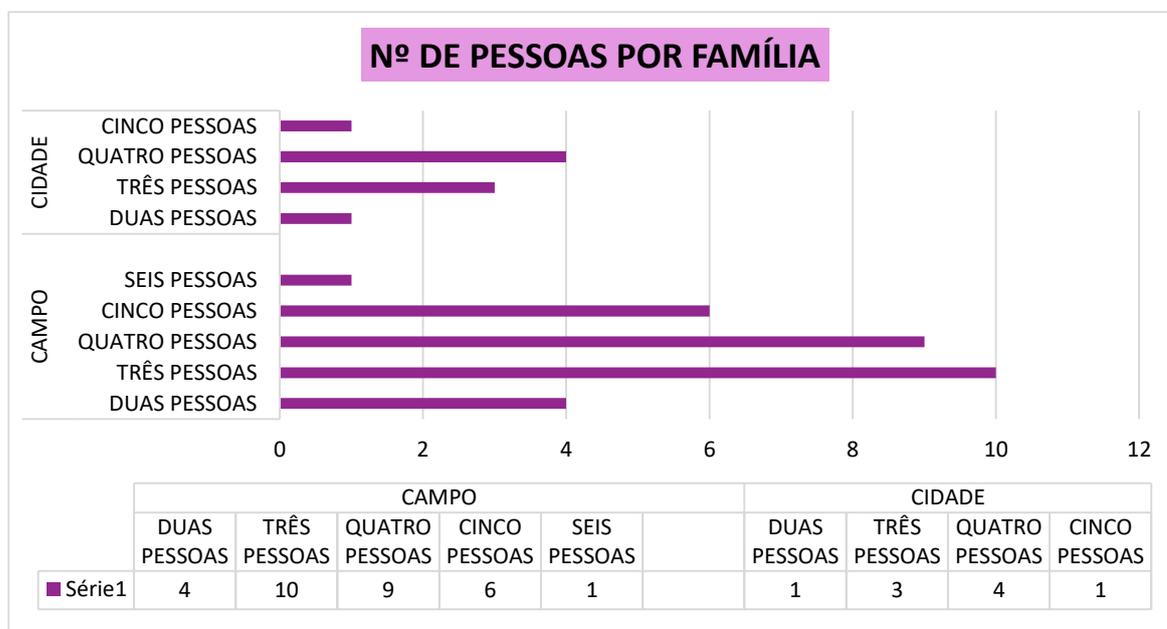
¹⁵ Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34052-em-2021-rendimento-domiciliar-per-capita-cai-ao-menor-nivel-desde-2012>

No que diz respeito a quantidade de pessoas que compõem a família, identificou-se a que, das pessoas entrevistadas na cidade, a maioria possui até 4 membros na família, seguido de 03 membros e uma pessoa possui somente dois membros na família e a outra possui cinco membros na família. Já no campo, a quantidade de pessoas por família é mais significativa, chegando até 10(dez) pessoas, conforme sinaliza o gráfico 9.

É válido destacar que a história deixou marcas indeléveis na organização familiar afetada e promovida pelas mudanças ocorridas na sociedade onde estava inserida. A mãe deixa de apenas se ocupar dos afazeres domésticos – cuidar da casa, dos empregados e dos filhos – e começa a dividir com o marido o sustento do lar, saindo para o mercado de trabalho. Tal fato incidiu diretamente na constituição das famílias que deixaram de ser tão numerosas e atualmente giram em torno de três a quatro pessoas (ESTÁCIO, 2009).

Nesse sentido, entende-se que essa nova posição da mulher/mãe precisou encontrar maneiras de “dividir” não somente com o homem/pai a tarefa da educação dos filhos e nesse aspecto. Se observa a aparição da escola como uma grande aliada. Na modernidade, cada vez mais cedo as crianças ingressam na escola, fato esse que precisa ser acompanhado e observado pelos envolvidos no processo de educação das crianças – a família e a escola.

Gráfico 9: Nº DE PESSOAS POR A FAMÍLIA

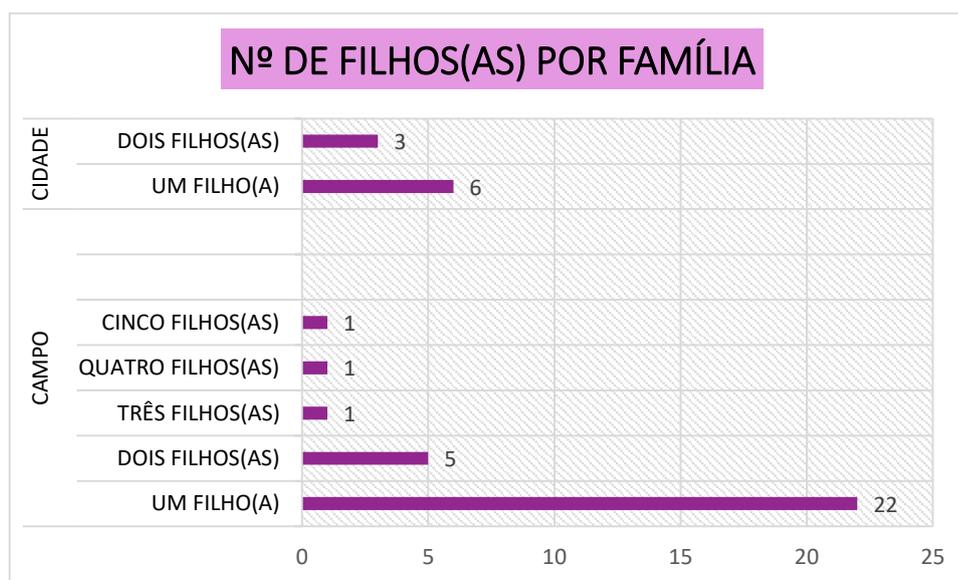


Fonte: MOREIRA, 2023

Com relação a quantidade de filhos(as) por família, foi identificado que na cidade, majoritariamente as famílias possuem somente um filho, totalizando seis famílias entrevistadas,

seguido de até dois filhos(as) por família, conforme assinalado no gráfico 10. No campo, destaca-se que a predominância é de um filho por família em 22 (vinte e duas) pessoas entrevistadas, seguido de 5 (cinco) famílias que apontaram possuir 2 filhos na composição familiar. Confira o gráfico 10:

Gráfico 10: Nº DE FILHOS(AS) POR FAMÍLIA



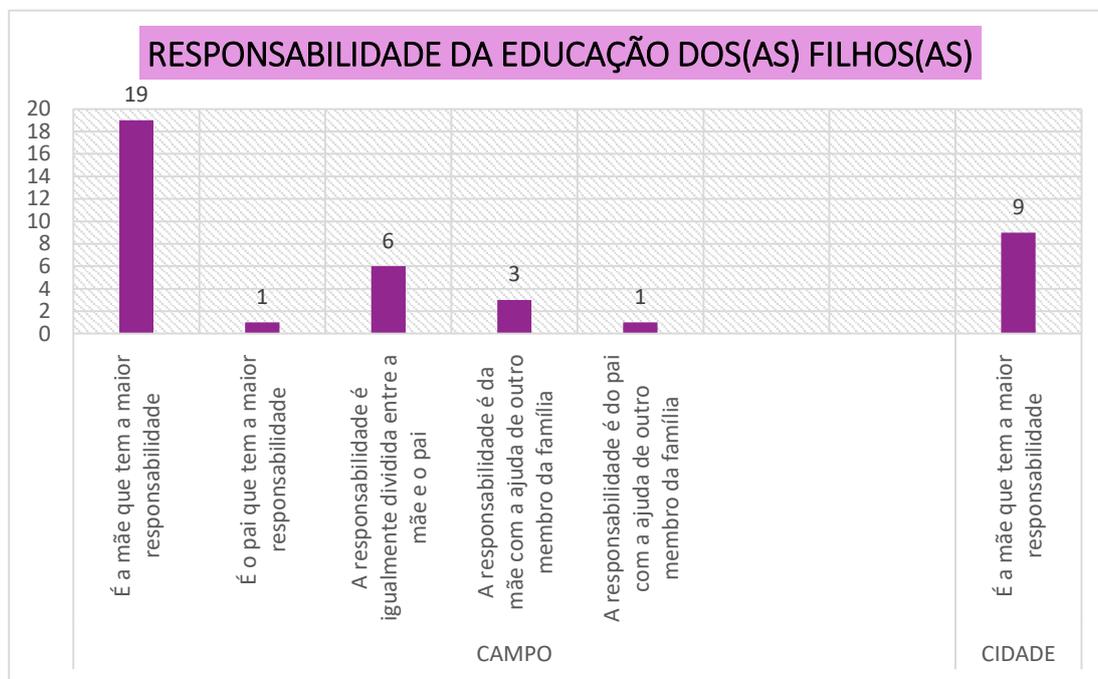
Fonte: MOREIRA, 2023

Por conseguinte, quando questionadas (os) sobre a responsabilidade da educação dos filhos (as), de uma forma geral, foi identificado que ainda existe resquícios de que cuidado e educação da criança é responsabilidade da mulher, tendo em vista que as 9 pessoas entrevistadas da zona urbana responderam unanimemente esta opção. Já na zona rural do município, das 30 (trinta) pessoas entrevistadas, 19 (dezenove) responderam que a responsabilidade é da mãe; 6 (seis) pessoas responderam que a responsabilidade é igualmente dividida entre pais e mães; 3 (três) pessoas responderam que a responsabilidade é da mãe com a ajuda de outro membro da família que não é o pai.

Assim como na pesquisa na escola de educação infantil da zona urbana, a responsabilidade da educação dos (as) filhos (as) também teve predominância para o gênero feminino. Uma informação pertinente é que as escolas de educação infantil onde foram realizadas as pesquisas, ambas estavam em funcionamento na modalidade remota, em virtude da pandemia da COVID-19. De acordo com o Conselho Nacional de Educação, no ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas desde o mês de março, tendo em vista que as aulas

presenciais na educação básica da rede pública continuaram em regime remoto na maioria dos Estados brasileiros e no Distrito Federal até maio de 2021.

GRÁFICO 11: RESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO DOS(AS) FILHOS(AS)



Fonte: MOREIRA, 2023

No atual contexto societário, pouco se avançou sobre a efetivação de relações igualitárias entre homens e mulheres no âmbito familiar. Isso pode ser constatado quando as pesquisas apontam que as mulheres ainda são as maiores responsáveis pelos trabalhos domésticos, cuidados com os filhos e educação.

Tal dado apresentado no gráfico 11 ainda revela a situação de desigualdade entre homens e mulheres no que tange a educação dos filhos (as). Esta condição assinala o cumprimento do papel social de cuidadora, historicamente atribuído pela sociedade patriarcal, leva-as a terem que fazer “malabarismos” com seu tempo, tendo em vista que precisam trabalhar fora, cuidar de todas as atribuições domésticas (lavar, passar, cozinhar, organizar a casa etc.) de toda a família (companheiros, filhos adolescentes e agregados). E ainda dar atenção necessária e imprescindível aos filhos menores (banho, alimentação, vestuário, adormentar, acalantar, vigiar para não se machucarem etc.), além do cuidado com a educação e acompanhamento das crianças que frequentam creche e/ou pré-escola.

Nesse sentido, apesar da crescente ocupação das mulheres na esfera pública e em diversos espaços no mercado de trabalho, a subordinação e desvalorização que lhes são

impostas, pela responsabilização da criação dos filhos e cuidado do lar, promovem a superexploração em virtude da dupla jornada de trabalho (SANTOS, 2015). Logo, compactua-se com o autor quando o mesmo assinala que:

[...] fica evidente que para as mulheres da população de baixa renda, a conquista de vagas em creches públicas é decisiva para a sua inserção e permanência no trabalho formal, mesmo que isso viabilize dupla jornada de trabalho, ou seja, o trabalho remunerado que garanta o sustento da família e o trabalho com os filhos e casa. Ademais, as alternativas de conciliação entre o trabalho remunerado e o trabalho doméstico diferem bastante entre as mulheres de classes econômicas diferentes (SANTOS, 2015, p. 54)

Existem teorias que envolvem a primeira infância, dentre as quais se destaca que de um lado tem-se a ideia de que assim como todo ser humano, as crianças também têm direito a uma educação de qualidade desde o nascimento; de outro, tem-se a posição de que investir em educação desde tenra idade se configura como estratégia de desenvolvimento econômico, sendo as crianças parte do capital humano que, uma vez “educado” no momento certo, pode gerar “alta taxa de retorno”. (CORREA, 2019)

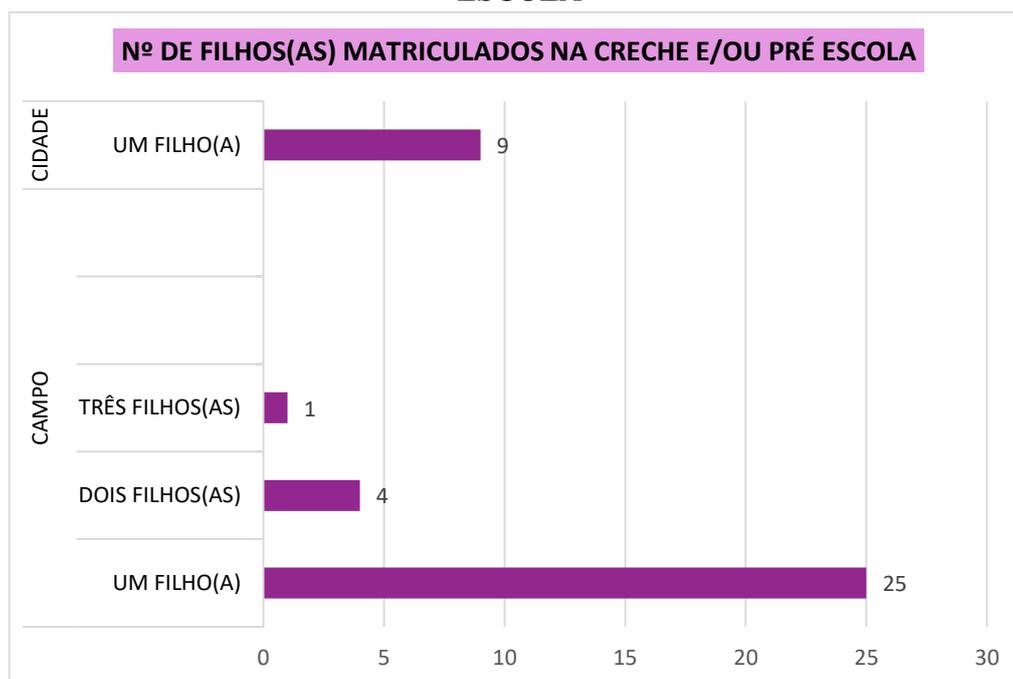
Conforme já assinalado, o reconhecimento a educação infantil no Brasil como primeira etapa da educação básica, recobrando a faixa que vai desde o nascimento até os cinco anos e onze meses de vida, como oferta obrigatória do Estado em creches e pré-escolas é conquista recente, preconizada pela Constituição Federal de 1988. De acordo com a autora, a legislação brasileira relacionada à oferta da educação infantil é extremamente avançada se comparada à de outros países do continente americano e europeu, pois a previsão de atendimento a bebês de forma inteiramente gratuita como obrigação do Estado é incomum mesmo em países onde os direitos das crianças e das mulheres são bastante avançados (CORREA, 2019).

Nessa perspectiva, ainda nos dias atuais, ao equiparar os direitos na letra da lei, a sociedade não parece estar plenamente convencida da relevância de uma educação infantil fora do âmbito doméstico e oferecida por outro sujeito que não seja a própria mãe. Pois, de acordo com a coleta de dados da pesquisa nas escolas de educação infantil do município de São José de Ribamar, as estatísticas apontam que a responsabilidade pela educação da criança pequena é da mulher-mãe, sendo reflexo de uma sociedade machista e patriarcal que entende que os cuidados com a primeira infância devem ser executados no contexto familiar, mais especificadamente, pela mãe.

Subsequentemente, ao serem questionadas sobre a quantidade de filhos (as) matriculados na creche e/ou pré-escola, na zona urbana, majoritariamente responderam que só tinham 1(um) filho (a) matriculado na escola de educação infantil. Sobre a quantidade de

filhos(as) matriculados na escola de educação infantil da zona rural, 25 (vinte e cinco) pessoas entrevistadas responderam possuem somente 1(um) filho(a) na escola; 4 (quatro) pessoas responderam que possuem dois filhos e somente 1 (uma) pessoa respondeu que tem três filhos matriculados na escola.

GRÁFICO 12: Nº DE FILHOS(AS) MATRICULADOS NA CRECHE E/OU PRÉ-ESCOLA



Fonte: MOREIRA, 2023

Nesse contexto, a Síntese de Indicadores Sociais também mostra que, entre 2016 e 2019, a frequência escolar cresceu em todas as faixas etárias, de 0 a 17 anos. O ritmo de ampliação na cobertura do ensino foi mais acelerado, contudo, nas creches, onde estudam crianças de 0 a 3 anos, que atingiu 35,6%, um acréscimo de 5,2 pontos percentuais em relação a 2016. Apesar do avanço, o país ainda não chegou à meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de colocar 50% das crianças de 0 a 3 anos nas creches. O prazo termina em 2024. (IBGE, 2021).

A pandemia de COVID-19 representou não somente uma crise sanitária de proporções históricas, como resultou na maior adversidade, até então, enfrentada pela educação básica brasileira na garantia de acesso à escola de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. A situação é ainda mais desafiadora para a rede pública, que concentra a oferta na educação infantil, ensino fundamental e médio. As desigualdades educacionais históricas do País foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de

propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas (Ibidem).

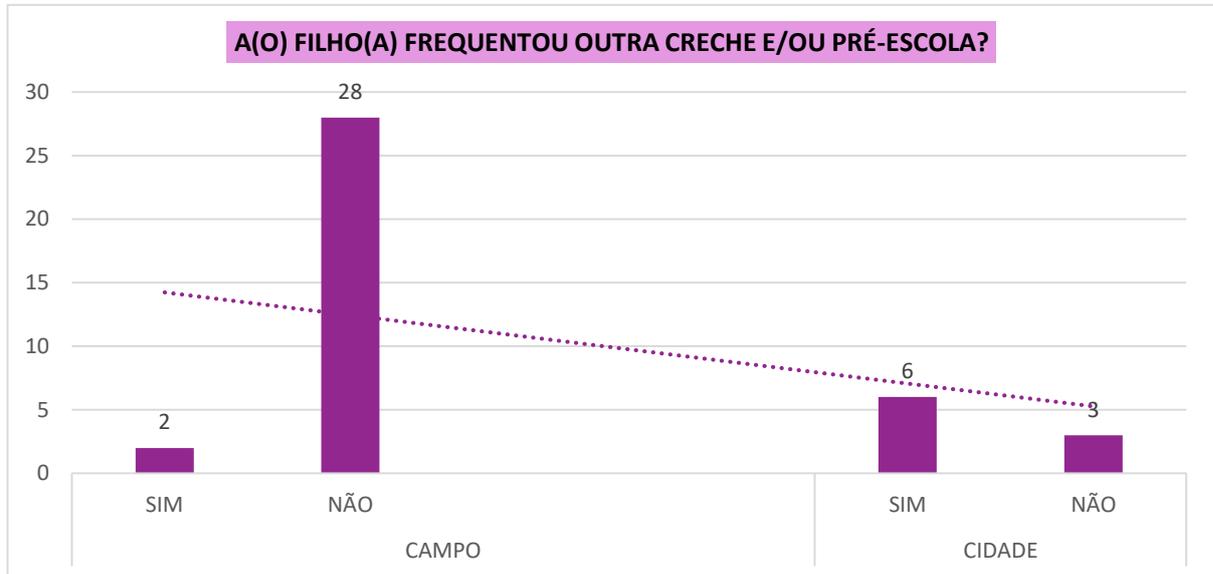
Estima-se em 10.133.545 o número de crianças de 0 a 3 anos em todo o Brasil, no ano de 2019. Desse total, 6.528.787 (64,4%) não frequentavam a Educação Infantil e 3.604.758 crianças dessa faixa etária estavam matriculadas. Considerando-se as redes pública e privada, 2.583.329 crianças estavam matriculadas na rede pública e 1.021.429 nas privadas (UNICEF, 2021). Em idade obrigatória escolar, tal relatório da Unicef aponta que quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). A maioria nas faixas etárias de 15 a 17 anos, idade na qual todos deveriam estar cursando o Ensino Médio, e de 4 e 5 anos, que corresponde à Pré-Escola, segundo grupo etário da Educação Infantil.

Em todas as regiões, crianças com 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos são a maioria dentre os que estão fora da escola. Com exceção do Sudeste, o número absoluto de crianças com 4 e 5 anos aumentou durante os últimos anos (2016-2019). Verifica-se que houve queda no número de crianças nessa faixa etária que esteve fora da escola, com exceção da Região Norte, que apresentou aumento. Enquanto em números absolutos a quantidade de crianças nessa faixa etária cresceu na Região Norte, em números percentuais houve queda, ainda que muito pequena. Destaca-se que na Região Nordeste encontram-se os mais baixos percentuais de crianças de 4 e 5 anos fora da escola, o que pode sugerir a existência de políticas públicas de inclusão dessa faixa etária (UNICEF, 2021, p.15).

Desse forma, a maioria dos estudantes da educação básica, em especial os mais vulneráveis, dependem da rede pública para ter acesso a algum conteúdo pedagógico durante o período de adiamento das aulas presenciais. Ao mesmo tempo, a capacidade do sistema de ensino para planejar e implementar ações educativas em caráter de urgência é afetada por uma série de fatores, como: condição de trabalho dos professores; infraestrutura e recursos pedagógicos e tecnológicos de cada escola; complexidade logística da região a ser atendida etc. A rede de ensino e o local de residência refletem a influência desses fatores no sistema de ensino, conforme dados da PNAD COVID-19, relativos a novembro de 2020.

Na sequência, ao serem perguntadas(os) sobre a possibilidade dos filhos (as) terem frequentado outra creche ou pré-escola antes da que está atualmente matriculado, obteve-se as seguintes respostas conforme o gráfico a seguir:

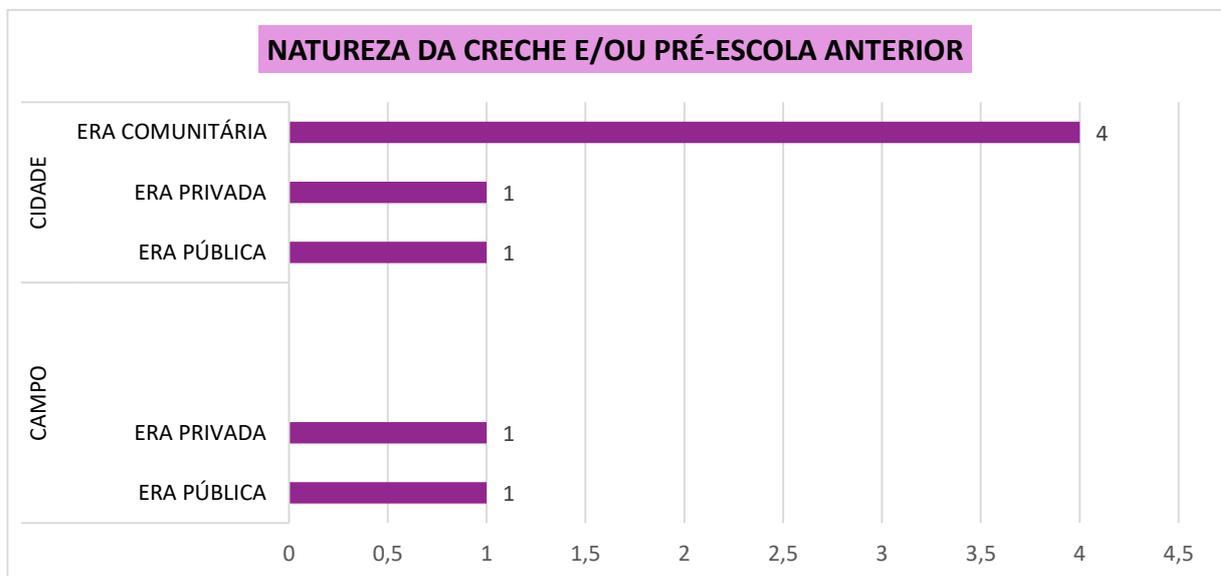
Gráfico 13: OS(AS) FILHOS(AS) FREQUENTARAM OUTRA CRECHE OU PRÉ-ESCOLA?



Fonte: MOREIRA, 2023

Conforme o gráfico 13, na zona rural, 93% das pessoas afirmaram que não, enquanto 7% afirmaram que sim. Das pessoas que responderam sim, ao serem questionados(as) acerca da natureza da outra instituição escolar que as crianças frequentaram, 1 (uma) pessoa afirmou que era escola pública e 1 (uma) pessoa afirmou que era escola privada. Na zona urbana, 67% das pessoas entrevistadas responderam que os(as) filhos(as) já frequentaram outra creche e/ou pré-escola anterior a esta que está matriculado. Sobre a creche e/ou pré-escola anterior, identificou que a maioria era comunitária, em consonância com o gráfico 14.

Gráfico 14: NATUREZA DA CRECHE E/OU PRÉ-ESCOLA ANTERIOR

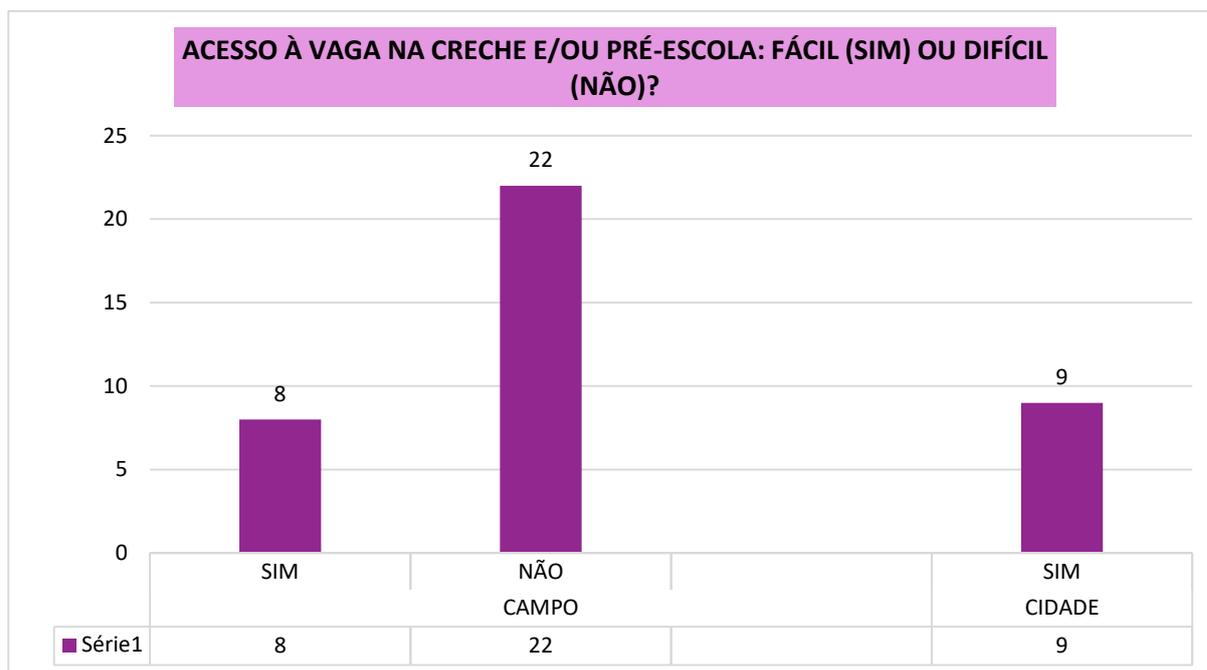


Fonte: MOREIRA, 2023

Sobre este quesito, vale ressaltar que como alternativa para cumprir os dispositivos legais sobre a oferta de educação, sobretudo a infantil de que trata a pesquisa, ao invés de pressionar o governo federal pela ampliação dos recursos financeiros para a educação pública, os municípios lançam mão dos convênios com as Organizações Não Governamentais (ONGs) - favorecendo a expansão da rede comunitária financiadas em parte pelo poder público. As ONGs, por sua vez, comportam instituições que nem sempre possuem as condições necessárias em termos de infraestruturas, materiais e de recursos humanos para prestar o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Ao se priorizar uma rede paralela para a oferta dessa modalidade educativa que se supõe atender às crianças, precarizam ou negligenciam um direito universal, essencial das crianças, mulheres, famílias e que pode contribuir para minimizar as desigualdades de gênero. Logo, vale dizer que há uma contribuição do terceiro setor, isto é, de organizações não governamentais (ONGs), fundações e institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas no financiamento das políticas de educação infantil no Brasil. Apesar de evidente, não existem estudos ou levantamentos a respeito dessa atuação. (ABUCHAIM, 2018).

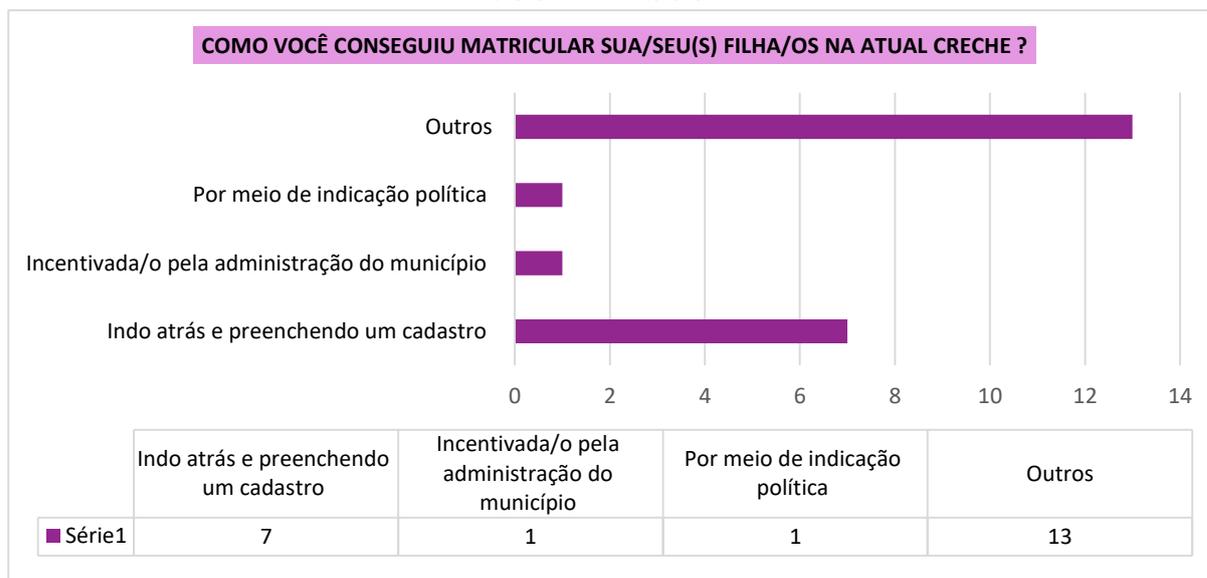
Dando sequência aos questionamentos às(aos) entrevistadas(os), na zona urbana, perguntou-se sobre o processo de matrícula das crianças na referida creche e/ou pré-escola que a criança estuda, onde 100% - 9 pessoas - das(os) entrevistadas(os) afirmaram que foi fácil matricular a mesma. Quando se indagou como tinha sido o procedimento adotado para realizar a matrícula, 100% das entrevistadas afirmaram que foram atrás da escola e preencheram um cadastro. Em contraponto, na zona rural, com relação ao processo de matrícula na creche e/ou pré-escola, 73% - 22 pessoas - dos(as) entrevistadas afirmaram que não foi fácil o processo de conseguir uma vaga para a criança estudar. E somente 27% - 8 pessoas- afirmaram que sim, que foi “fácil” conseguir uma vaga na escola.

GRÁFICO 15: PROCESSO DE MATRÍCULA NA CRECHE E/OU PRÉ ESCOLA



Sobre a dificuldade de acessar as vagas na creche do campo, os(as) responsáveis das crianças informaram que, a creche da zona rural não possuía vagas suficientes para atender a demanda da região, tendo em vista que era a única que aceitava crianças de 2 e 3 anos de idade. Outro fator que dificultava o acesso das vagas pela comunidade era o fato da creche receber matrículas tanto de crianças residente no município de São José de Ribamar, quanto de Paço do Lumiar e São Luís, uma vez que a localização da creche se situa limítrofe entre estes municípios. Por esta razão, ao questionar a Gestora escolar da creche em questão, a mesma informou que desde que assumiu o comando da creche em 2021, optou por realizar sorteio das vagas buscando um processo mais democrático de acesso às matrículas da instituição. Observe o gráfico 16 acerca das dificuldades de acesso às matrículas na zona rural do município de SJR.

GRÁFICO 16: COMO CONSEGUIU MATRICULAR SEU/SUA FILHO(A) NA CRECHE E/OU PRÉ ESCOLA



Fonte: MOREIRA, 2023

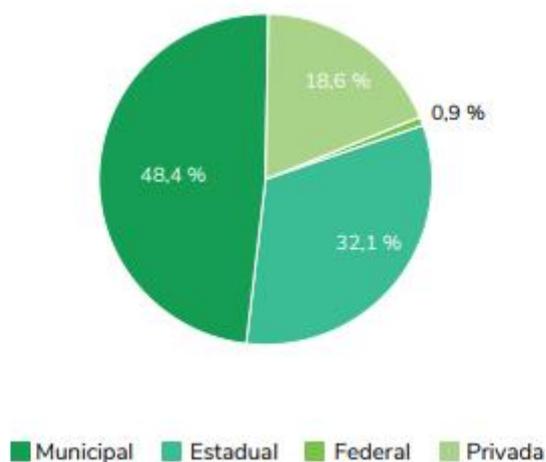
De acordo com o relatório técnico do Censo Escolar¹⁶ de 2020, foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil públicas e privadas, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total. É válido ressaltar que a declaração das informações escolares ao Censo Escolar é obrigatória para todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica no País e deve ser feita com base nos documentos administrativos das escolas e redes de ensino, tendo por parâmetro a situação observada na data de referência da pesquisa, que, conforme indicado na apresentação, foi definida como o dia 11 de março de 2020 (Portaria Inep nº 357/2020), marcando o momento imediatamente anterior à interrupção das aulas. A coleta de dados é realizada por meio do Educacenso, um sistema eletrônico que possibilita que os formulários da pesquisa sejam preenchidos diretamente por seus usuários (informantes), ou mediante processo de migração de dados de forma automática, a partir dos sistemas próprios de gestão das escolas e redes de ensino. Portanto, trata-se de um levantamento estatístico com

¹⁶ O Censo Escolar é um levantamento estatístico anual coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o País. A pesquisa proporciona a obtenção de estatísticas sobre as condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro, na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores, as turmas e as escolas. Os dados apurados pela pesquisa subsidiam a operacionalização de importantes políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal). Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 28/11/2020.

base na coleta indireta de informações documentais por meio de um questionário eletrônico auto preenchido. (INEP, 2021)

Figura 04: PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONFORME A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

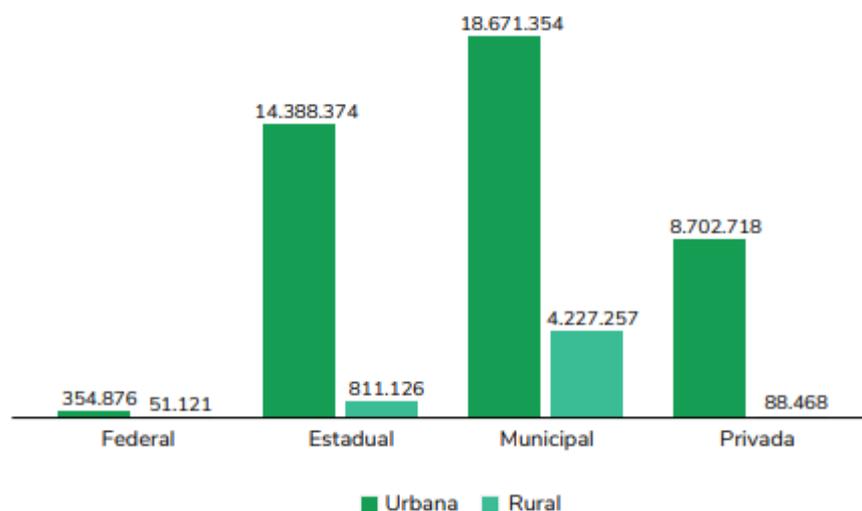


Fonte: INEP, 2021, p.16

Nesse sentido, ao analisar a distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se uma maior dominância da rede municipal, que detém 48,4% das matrículas na educação básica, 0,3 ponto percentual (p.p.) a mais do que em 2019. A rede estadual, responsável por 32,1% das matrículas da educação básica em 2020, é a segunda maior. A rede privada obtém 18,6%, e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas.

Outro fator de extrema relevância neste relatório técnico do INEP, é que as matrículas da educação básica são encontradas majoritariamente na área urbana (89,1%). Na rede privada, 99% das matrículas estão em escolas urbanas. Em relação à rede pública, a rede municipal é a que apresenta a maior proporção de matrículas em escolas rurais (18,5%), seguida da rede federal, com 12,6%, conforme a figura 5

FIGURA 5: Nº DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO

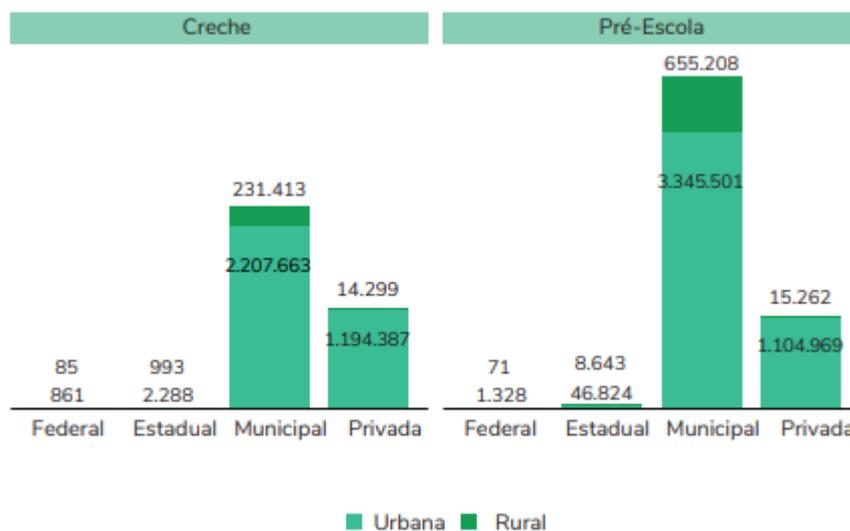


Fonte: INEP, 2021, p.17

O relatório sinaliza ainda que apesar do crescimento das matrículas na educação infantil nos últimos anos (cresceu 8,4% de 2016 a 2019), observa-se uma queda de 1,6% de 2019 para 2020. A queda no número de matrículas na educação infantil ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve redução de 7,1% no último ano (quedas de 6,9% na creche e de 7,2% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou crescimento de 0,5% (queda de 0,5% na creche compensada pelo crescimento de 1,2% na pré-escola). As redes municipal e privada apresentam a maior participação na educação infantil, com 72,9% e 26,4% das matrículas, respectivamente. Das matrículas da rede privada, 32,8% estão em instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público. De 2016 a 2020, a participação das redes permaneceu praticamente estável. (Ibidem, p.20).

Dessa forma, no que tange a Educação Infantil, em relação à localização, observa-se que 10,5% das matrículas da educação infantil estão em escolas da zona rural. Percebe-se também que 96,8% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. Enquanto as matrículas de pré-escola na zona rural representam 13,1%, esse valor alcança apenas 6,8% das matrículas de creche., conforme figura 6:

FIGURA 6: NÚMERO DE MATRÍCULAS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E A LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA

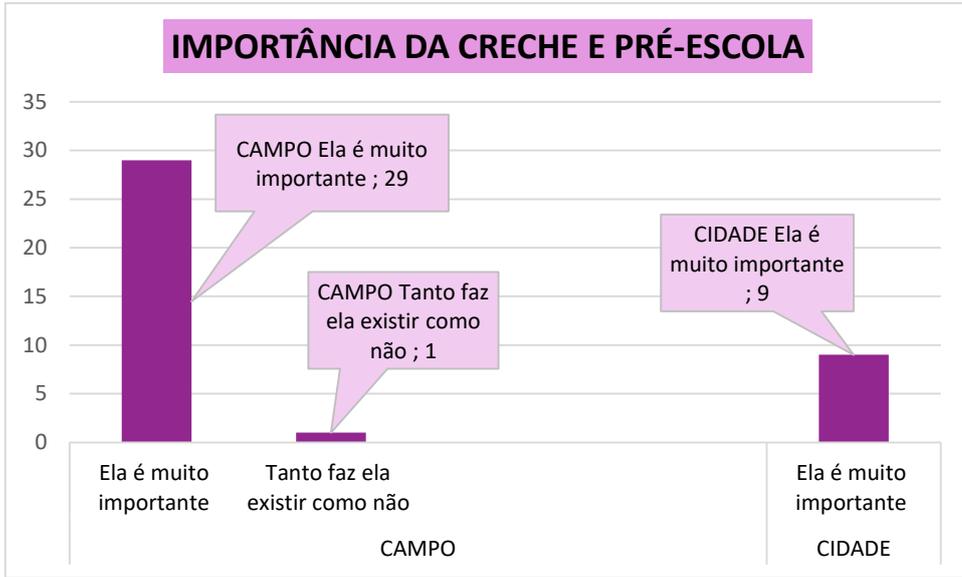


Fonte: INEP, 2021, p.22

Nesse sentido, tal afirmação corrobora com o estudo realizado na zona rural do município de São José de Ribamar, que evidencia a maior quantidade de creches e pré-escolas concentradas neste território, conseqüentemente, de crianças matriculadas também. No ato do processo de investigação, a Secretaria Municipal de Educação do município informou que no ano de 2021, haviam 38 (trinta e oito) escolas conveniadas com o órgão, contudo, não havia material/documento para ser disponibilizado a respeito das etapas de ensino e modalidades que estas instituições filantrópicas atendiam.

Outra pergunta que teve 100% de respostas iguais pelas pessoas entrevistadas da pré-escola da zona urbana, foi a respeito da **importância** da creche e/ou pré-escola, na qual optaram pelo item que diz que a mesma é de suma importância para o desenvolvimento da criança. Na creche da zona rural, das 30 pessoas entrevistadas, 97% - 29 (vinte e nove) responderam que a mesma é de suma importância para o desenvolvimento da criança e somente 3% - 1 (uma) pessoa respondeu que “tanto faz ela existir como não”. Observe o gráfico de nº 17.

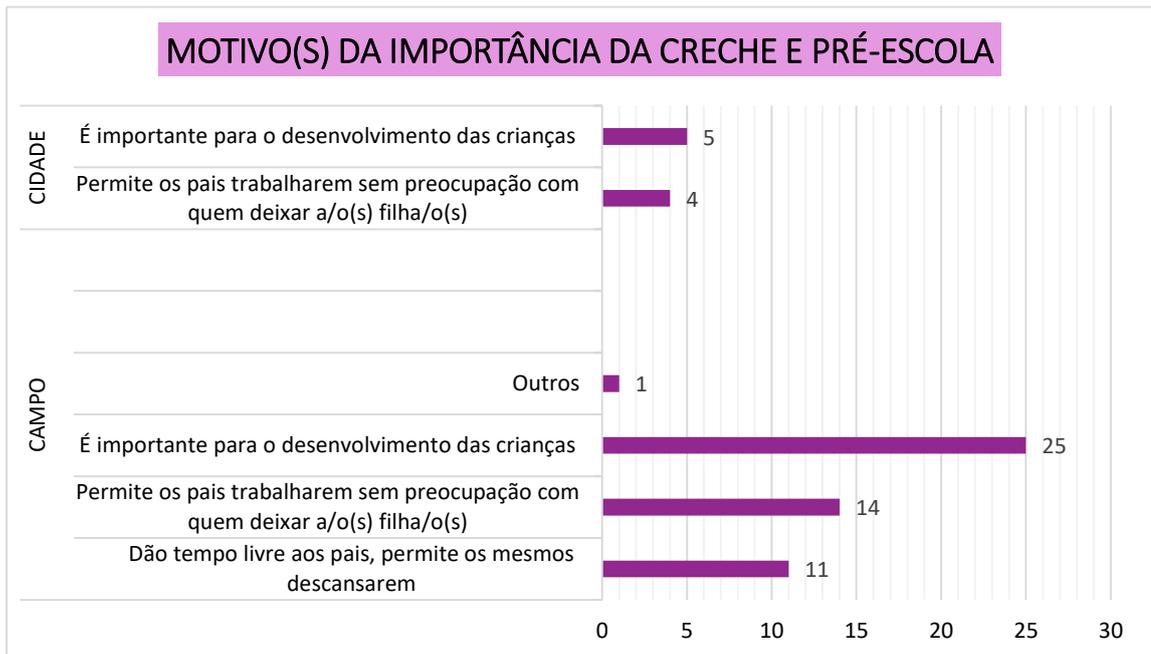
GRÁFICO 17: IMPORTÂNCIA DA CRECHE E PRÉ-ESCOLA



Fonte: MOREIRA, 2023

Em consonância com a pergunta anterior, quando questionadas(os) sobre a razão ou razões da importância da creche e/ou pré-escola, dentre as opções dispostas no questionário, as pessoas entrevistadas optaram por marcar múltiplas respostas. Dessa forma, o gráfico 18 demonstra a síntese das respostas escolhidas tanto na zona urbana quanto na zona rural.

GRÁFICO 18: RAZÃO OU RAZÕES QUE FAZEM AS CRECHES E/OU PRÉ-ESCOLAS SEREM IMPORTANTES



Fonte: MOREIRA, 2023

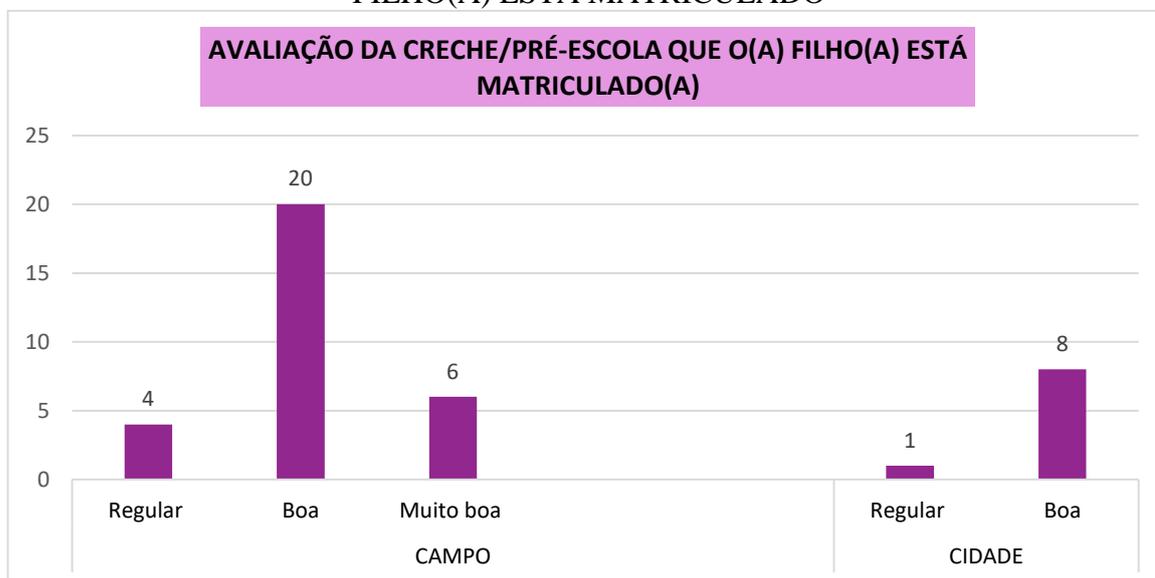
Levando-se em consideração que as pessoas entrevistadas na pré-escola da zona urbana, em suma, são mulheres, pode-se perceber que a maioria responde que é importante para o desenvolvimento da criança frequentar uma escola de educação infantil. Em contrapartida, não se pode deixar de observar que o item posterior a primeira opção de resposta aborda que, o fato da criança frequentar a creche e/ou pré-escola permite aos pais/mães trabalharem sem preocupação com quem deixar o(a) filho(a).

Na zona rural, cujas pessoas entrevistadas foram, em sua maioria, mulheres, mas também teve a participação masculina (verificar gráfico 1, p. 83), houve uma diversidade de respostas acerca dos motivos da importância da creche e pré-escola, dentre os quais destaca-se as estimativas das opções de respostas das pessoas entrevistadas no campo: 47% afirmou que é importante para o desenvolvimento da criança frequentar creche e pré-escola; 27% afirmou que é importante porque permite os pais/mães trabalharem sem preocupação com quem deixar a/o(s) filha/o(s); 22% afirmaram que é importante porque dão tempo livre aos pais/mães, permitem os mesmos descansarem e, 2% responderam a opção “outros”.

No atual contexto societário, pouco se avançou sobre a efetivação de relações igualitárias entre homens e mulheres no âmbito familiar. Isso pode ser constatado quando as pesquisas apontam que as mulheres ainda são as maiores responsáveis pelos trabalhos domésticos e cuidados com os filhos. Isto posto, equipamentos públicos que auxiliem a aliviar a carga das mulheres, principalmente de cuidados com os filhos, são importantes para romper com o excesso de trabalho que causa na vida delas, pois ao ter um equipamento social de qualidade onde deixar seus filhos, a mulher pode se inserir de maneira qualificada no mercado de trabalho, desenvolver atividades de estudo, saúde e lazer, atendendo assim aos direitos de mulheres por busca da autonomia financeira e efetivação dos direitos das crianças (DIAS, 2016).

Nesse sentido e por este recorte de gênero, o resultado da pesquisa aponta a maciça participação de outras mulheres no cuidado dos filhos das mães que não acessam o serviço da creche, quer sejam elas membros da família ou vizinhas. E, apesar de algumas das entrevistadas informarem serem casadas ou morarem junto com companheiro, a figura do pai e/ou de outro homem no papel de cuidado e educação dos filhos não foi mencionada. Reflexos da divisão sexual do trabalho, em que atribuições deste porte não se constituem suas responsabilidades. Dado que certamente compromete a conquista da autonomia financeira delas. (Ibidem)

Gráfico 19: AVALIAÇÃO DA CRECHE E/OU PRÉ-ESCOLA ONDE O(A) FILHO(A) ESTÁ MATRICULADO

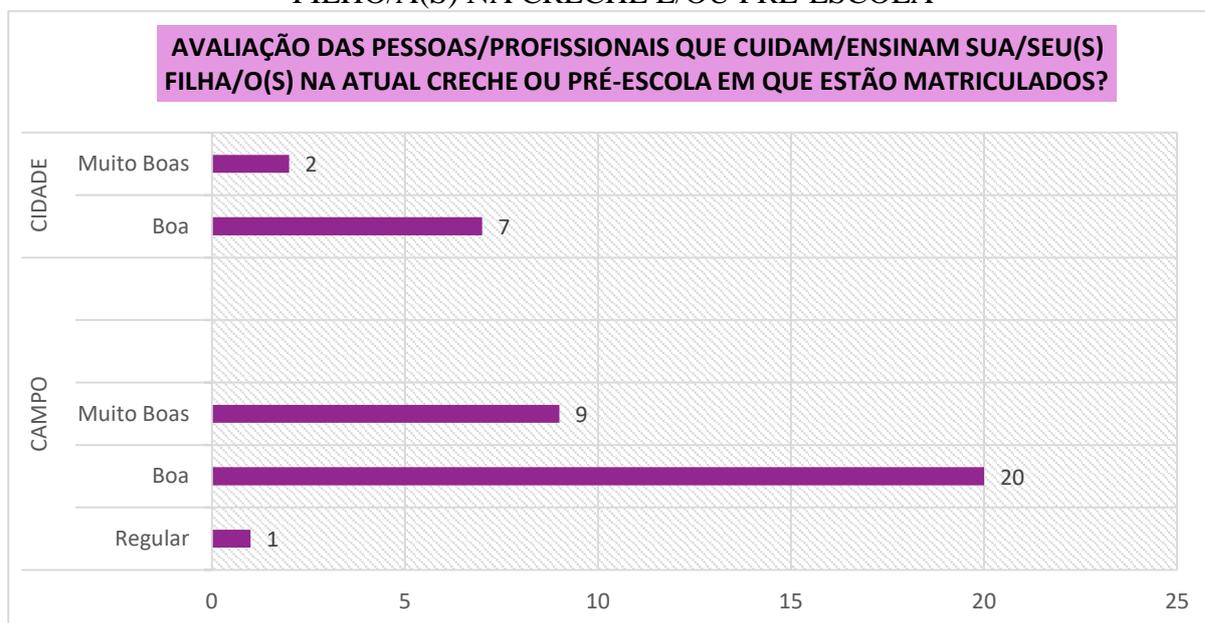


Fonte: MOREIRA, 2023

Em suma, as pessoas entrevistadas avaliam como positiva a creche e/ou pré-escola onde o(a) filho está matriculado. Isso compreende as questões de infraestrutura também. Ao serem questionadas sobre as pessoas que cuidam/ensinam os(as) filhos(as) na escola, o resultado também foi majoritariamente positivo, oscilando entre boas e muito boas. Percebe-se que as famílias possuem contato direto com as educadoras/profissionais da creche e/ou pré-escola, devido à fase peculiar de desenvolvimento na qual as crianças se encontram, pois, precisam de um responsável para levá-las e busca-las até a unidade de educação infantil, além do auxílio/acompanhamento no transcorrer das atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem destas.

As pessoas entrevistadas que apontaram que a creche e/ou pré-escola era regular, segundo informação do(a) entrevistado(a), reflete na ausência de manutenção básica da unidade educacional, como por exemplo, reparos de pintura da estrutura, troca de utensílios essenciais, como bebedouro, reforma da cozinha para preparo do lanche das crianças (mesmo que as aulas e atividades pedagógicas estivessem sendo realizadas de forma remota), além da insatisfação do acompanhamento das atividades escolares estarem sendo desenvolvidas pelos responsáveis em suas residências, uma vez que estava suspenso a presença de pais/mães e comunidade escolar de forma presencial na escola, via decreto municipal, com exceção de funcionários e servidores públicos.

GRÁFICO 20: AVALIAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS QUE CUIDA/ENSINAM O/A(S) FILHO/A(S) NA CRECHE E/OU PRÉ-ESCOLA



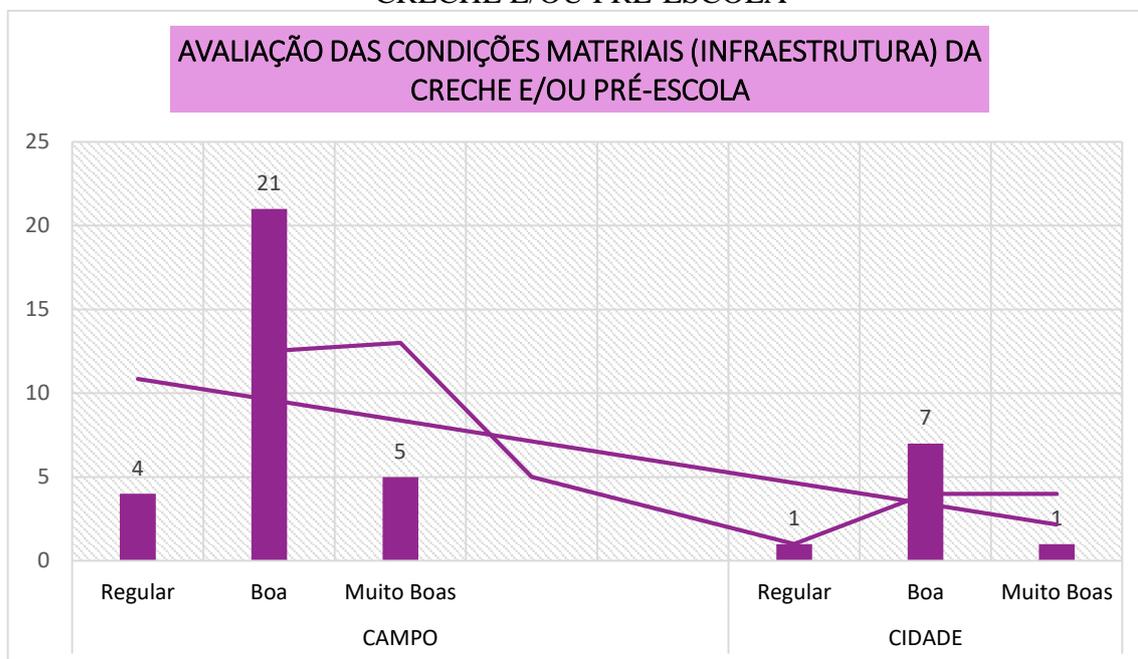
Fonte: MOREIRA, 2023

Cabe ressaltar que a aplicação dos questionários nas unidades educacionais da zona urbana e rural do município de São José de Ribamar foram aplicados no 1º semestre de 2021, onde as atividades escolares e pedagógicas estavam sendo realizadas de forma remota devido às medidas de restrição para a disseminação da COVID-19. O que implica pontuar que, as escolas, de um modo geral, não estavam funcionando presencialmente. No caso das escolas em questão, o processo de acompanhamento e envio das atividades escolares eram realizados/monitorados pelos(as) professores(as) e demais profissionais através de grupos de whatsapp distribuídos por turmas, onde cada professor(a) era responsável pela sua turma. Pontua-se também que no ano em questão da pesquisa *in loco* nas escolas, as gestoras das unidades informaram que não havia material didático para as crianças, uma vez que com a mudança de gestão municipal, a aquisição dos livros para as etapas de ensino do município ainda estava sendo realizada, com previsão para o ano letivo de 2022.

Dessa forma, com relação as atividades escolares distribuídas as crianças, estas eram elaboradas pelos(as) professores(as) semanalmente, xerocopiadas e distribuídas em dias específicos no portão da escola para que os pais/mães e/ou responsáveis da criança pegasse para a atividade ser desenvolvida em casa com a criança e devolvida para a correção na semana seguinte. A comunicação era exclusiva através de contato celular e grupos de whatsapp, fator este que contribuiu para a participação reduzida das crianças e responsáveis, conforme relato

das gestoras escolares, pois na maioria das vezes, as famílias não possuíam aparelho celular e nem acesso à internet.

GRÁFICO 21: AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES MATERIAIS (INFRAESTRUTURA) DA CRECHE E/OU PRÉ-ESCOLA



Fonte: MOREIRA, 2023

Com relação a infraestrutura da creche e pré-escola, conforme o gráfico acima, têm-se que tanto na zona urbana quanto na zona rural, as famílias a caracterizam como “boa”. Contudo, no ato do processo de investigação, foi possível apreender relatos de que os familiares mal conheciam a estrutura da creche e/ou pré-escola, pois seu/sua(s) filho/a(s) desde que tinham sido matriculados, não ingressaram de forma presencial na escola, haja vista que desde abril de 2020, o país e o mundo adotaram isolamento e distanciamento social, além de *lockdowns*, para evitar a disseminação do coronavírus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação objetivou analisar, compreender e comparar o fenômeno da educação, sobretudo da oferta da educação infantil nas zonas urbanas e rural do município de São José de Ribamar – MA. Para além deste enunciado, falar e pesquisar sobre educação é falar da própria constituição e reprodução do sistema social, afinal é através do processo educativo que a pessoa humana aprende a ser, a pensar, a conviver, a fazer e a perpetuar sua cultura, seus hábitos e valores, componentes da vida em sociedade.

Como foi discutido, a concepção de infância, assim como a de família, foi construída ao longo do desenvolvimento da sociedade. E cabe pontuar que cada tipo de sociedade possui suas particularidades com relação a essa concepção. A criança nem sempre foi respeitada e vista como um sujeito de direitos nas sociedades, essa também foi uma construção social.

A literatura sociológica aponta que Durkheim entendia que, a vida em sociedade, a aquisição de determinadas mentalidades e formas de agir não são inerentes ao indivíduo. Ao contrário, são produtos da sociedade. Assim, o processo de aquisição de valores, cultura, hábitos e costumes acontecem mediante o processo educacional que, como fato social, também configura a educação como algo eminentemente social e que acontece das gerações mais velhas para as mais novas, que ainda não se encontravam adaptadas àquela sociedade. Logo, é a sociedade em seu conjunto, e cada meio social em particular, que determina este ideal a ser realizado. Cada sociedade, portanto, constrói e define para seu uso um tipo de pessoa humana. A educação, portanto, varia de acordo com as sociedades, com o tempo e com os interesses em jogo.

Nesse sentido, conforme a sociogenese demonstra, a infância passou a ter revelância nas sociedades, passou a ser entendida como uma etapa crucial para o desenvolvimento e socialização das crianças. Essa educação, antes familiar, passa a ser institucionalizada através da educação escolar que, antes não diferenciava crianças de adultos, mas que passou a ter uma etapa de ensino destinada e específica de acordo com a faixa etária e desenvolvimento pertinente a cada segmento.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação básica, é fruto da luta de diversos segmentos, foi construída a partir de duas matrizes: De um lado, o ensino se articulava em uma luta histórica para que os direitos das crianças fossem assegurados. Do outro, a tentativa de desconstruir uma concepção extremamente assistencialista que perdurou durante vários anos

para que hoje esta referida etapa seja vista como um direito inalienável da criança, da mulher e da família, vinculada a uma educação de qualidade.

O desenvolvimento da pesquisa na zona urbana e rural do município de São José de Ribamar revelou algumas semelhanças e distinções como, por exemplo, o fato de majoritariamente ainda ser a mulher-mãe a responsável pelo cuidado com a criança e com a educação da mesma. Outro dado revela, mesmo com os avanços nas políticas públicas educacionais, a insuficiência de creches e pré-escolas para atender a demanda de crianças nos dois territórios, sendo as crianças e famílias da zona rural as mais prejudicada em relação a oferta e acesso de vagas e espaços adequados para matricularem seus filhos(as).

Foi possível identificar, com base na análise comparativa, que o acesso e permanência do ensino na **zona rural** possui mais entraves do que o acesso e permanência da zona urbana, seja no processo de oferta e quantidade de vagas compatível com a demanda da localidade, seja na forma como os(as) responsáveis das crianças acessam esse serviço educacional. Conforme os dados apresentados nesta dissertação, a forma de acesso às matrículas na educação infantil na zona rural, em sua maioria, são oriundos de movimento popular, de organização e articulação dos(as) responsáveis das crianças para pressionar a gestão municipal e atender os anseios de construção e oferta de mais unidades escolares que atendam a faixa etária de 0 a 5 anos de idade, que como pudemos demonstrar com base na legislação, é de responsabilidade da esfera municipal.

Enquanto na **zona urbana**, o processo de matrícula e oferta das vagas são em número superior ao da demanda e facilmente os responsáveis conseguem matricular seu(a) filho(a). No campo, o mesmo processo enfrenta os agravantes na dificuldade de acesso às vagas e às unidades escolares, ainda que as escolas públicas de educação infantil do município em questão se concentram majoritariamente na zona rural. Contudo, face ao contexto sinalizado, os dados da pesquisa ainda sim, coadunam com o relatório técnico do INEP, que sinaliza que em relação à rede pública, a rede municipal é a que apresenta a maior proporção de matrículas em escolas rurais.

Se tratando de grau de escolaridade, os dados revelaram que, no que tange à educação dos responsáveis das crianças matriculadas nas escolas de educação infantil que fizeram parte da pesquisa, a grande maioria não possui formação superior, possuindo entre o ensino médio completo e fundamental incompleto, o que reflete diretamente na ocupação das pessoas e na renda familiar, de modo que os esforços de universalização da educação básica e de ampliação da escolarização de jovens e adultos deve ser uma demanda primordial na agenda dos governantes do país. Desse modo, ainda que nem sempre a escolaridade seja associada ao nível

de qualificação de uma ocupação, ela pode ser um atributo necessário para o seu exercício. O nível de instrução da(o) trabalhador(a) pode ser capaz de diferenciar as ocupações exercidas em relação a, por exemplo, prestígio, hierarquia e rendimentos.

Outro fator evidente durante toda a pesquisa e compilação dos resultados é o fato de que, unanimemente, a responsabilidade da criação, cuidados básicos e, conseqüentemente, educação dos(as) filhos(as) continua a ser da mulher, seja da mãe-geritora ou de outras mulheres que compõem a rede de apoio da família— como tias, avós, sogras, filhas mais velhas — corroborando com os autores(as) de que o patriarcado encontra raízes na sociedade capitalista, na qual são construídas relações sociais de subalternidade e subjugação da figura feminina e dos papéis sociais que são impostos as mulheres.

Nesse tocante, quando se cruza os dados sobre a responsabilidade da educação das crianças e a ocupação das pessoas entrevistadas, que em sua maioria também foram mulheres, têm-se o desemprego e a função ‘dona de casa’ como os principais resultados, refletindo mais uma vez que, historicamente, o mercado de trabalho brasileiro é caracterizado por baixos rendimentos, elevada desigualdade entre trabalhadores(as) e marcante heterogeneidade entre as atividades econômicas.

É oportuno ainda enfatizar que, o nível de ocupação das mulheres é substancialmente inferior ao dos homens. Ou seja, no indicador social de gênero e mercado de trabalho, a desigualdade reflete tanto a maior participação dos homens no mercado de trabalho, quanto as dificuldades que as mulheres enfrentam para encontrarem ocupação formal e remunerada e, também para permanecerem empregadas, principalmente quando ausentes legislações e políticas públicas específicas para assegurar a continuidade da mulher no mercado de trabalho.

Nesse sentido, compactua-se com o que a autora Saffioti aponta quando sinaliza que a emancipação feminina e o fim das desigualdades de gênero não se darão apenas pelo acesso ao trabalho no capitalismo, visto que este é um sistema que aliena, corrompe e se utiliza da exploração e dominação do trabalhador e da trabalhadora para a sua manutenção. Entretanto, ocupar o mercado de trabalho e a **buscar** por equidade, ainda é uma condição indispensável para as mulheres obterem melhores condições de vida. Assim, considera-se o trabalho digno como condição necessária para que as mulheres alcancem melhores patamares de vida, pois é a partir dele que elas podem construir sua independência, no caso específico econômica/financeira. Esta modalidade de autonomia se constitui fator de suma importância em prol da equidade entre os gêneros, sejam elas das cidades, do campo ou outro território.

Uma questão de suma importância se refere a renda familiar das pessoas entrevistadas, onde a maioria vive com até um salário ou menos de um salário mínimo. Esse dado apreendido

na pesquisa coaduna com o cenário de exclusão escolar no Brasil exposto pelo UNICEF, onde aponta que crianças e adolescentes fora da escola, em todo o país, a maioria pretas(os), pardas(os) e indígenas, são, também, a maioria das(os) que vivem em famílias com renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo, revelando assim a relação estreita entre pobreza e exclusão escolar, sendo explícita na realidade do município de São José de Ribamar, sobretudo nos aspectos mencionados nesta pesquisa.

Isto posto, cabe ressaltar que uma das principais dificuldades encontradas para o aprofundamento desta pesquisa foi as consequências impostas pela pandemia da covid-19 e as medidas de combate e prevenção ao vírus. Tais reflexos incidiram no calendário escolar e revelou ainda o déficit presente no cenário escolar brasileiro, sobretudo, no que tange a infraestrutura das escolas e as medidas simples de contenção do vírus como o distanciamento mínimo por pessoas na sala de aula (o que não era possível cumprir por falta de espaço) e as medidas de higienização, como lavar a mão com água e sabão e/ou utilizar álcool em gel. Esses fatores reverberaram na educação do município de São José de Ribamar, na qual iniciou o 2º semestre letivo do ano de 2021 sem o retorno presencial das escolas do município, pois não possuíam condições adequadas para um retorno presencial seguro.

Nesse tocante, sinaliza-se que a pesquisa nas escolas de educação infantil deste trabalho foi realizada quando as escolas ainda estavam funcionando de forma remota, tendo sido necessário uma articulação direta com os gestores das escolas onde foi realizada a pesquisa e com os responsáveis dos matriculados nas escolas para que pudessem participar e responder o questionário com dia e hora marcada na escola para contribuir com a pesquisa científica, uma vez que o retorno presencial das aulas ainda estavam suspensos por medidas sanitárias municipais e condições infraestruturais das escolas.

Além das dificuldades supramencionadas, a finalização da pesquisa de campo e a tabulação dos dados e conclusão da dissertação, embora tenha se desenvolvido em um contexto adverso de acirramento de questões de saúde mental da autora mediante ao contexto macro vivenciado, abriu os horizontes para expandir essa pesquisa futuramente para refletir sobre a construção social do papel da mulher na educação de crianças, principalmente a partir de indicadores de classe social, raça e gênero, visto que a pesquisa sinalizou que a responsabilidade de educação dos(as) filhos ainda é da mulher e que esses papéis se diferenciam conforme a classe social dessa mulher e família. Outro ponto que pode ser investigado é pensar sobre que tipo de infância se está discutindo e por que mulheres ainda são estereotipadas como principais ou únicas responsáveis pelo cuidado e educação de crianças?

Outro fato a ser pensado é sobre a oferta e acesso à educação pública, visto que a educação nem sempre se constituiu como direito social no contexto brasileiro, perpassando diferentes cenários que foram desde a benemerência ao direito e política pública propriamente dita, mas que ainda precisa percorrer longo caminho para implementar uma educação crítica no processo de formação do ensino-aprendizagem e do indivíduo enquanto sujeito e imerso em uma rede de interdependência.

Desse modo, a educação é uma construção social. E como tal, ela se aprende na relação com o outro, no diálogo com outro, na aproximação dele com o conhecimento do outro. Esse aprender coletivo tem a ver com o conhecimento sistematizado pelas outras pessoas. Saber que você precisa escutar e aprender com o outro é fundamental para romper com uma lógica de educação tradicional e reprodução das classes dominantes.

À medida que esse estudo foi sendo desenvolvido, evidenciou-se a urgência em direcionar esforços e atenção para a primeira etapa de ensino da educação básica, tendo em vista que é possível construir uma parceria entre as famílias e a escola, sobretudo na escola de educação infantil que está em fase de consolidação. A família enquanto instituição social passa por transformações, diversifica-se, muda os seus construtos básicos, repensa seus papéis convencionais e constrói novos ambientes para viver. Estudos dessa natureza possibilita o debate interdisciplinar, exigindo um olhar plural no entendimento dos conceitos, teorias e métodos.

Isto posto, mesmo que a situação da infância no Brasil tenha avançado consideravelmente, é preciso a mobilização da sociedade para a promoção e a garantia dos direitos da infância brasileira, assim como mobilizar esforços para pressionar o governo brasileiro a direcionar investimentos contundentes para avançar na oferta e abrangência dessa política pública de educação, pois **Em** tempos em que o negacionismo encontra respaldo nos discursos oficiais do governo brasileiro, torna-se ainda mais urgente o que a conscientização coletiva dos sujeitos com vistas à transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: Unesco, 2018. 115 p.
- BOAS, FRANS. Antropologia. In: STOCKING Jr., G. W. (Org. intr.) A formação da antropologia americana (1883-1911): Antologia/Franz Boas. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora UFRJ, 2004 (1907).
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. 1983. Questões de sociologia. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 set. 2022.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação-Mec. **RELATÓRIO DO 4º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2022**. 2022. – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação do. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2022.
- BRASIL. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas (ed.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2017. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.
- BRASIL. REPÚBLICA FEDERATIVA DO. . **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. 1990. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 set. 2022.
- CARLOTO, Cássia Maria. **O CONCEITO DE GÊNERO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ANÁLISE DAS RELAÇÕES SOCIAIS**. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. Outras Expressões, São Paulo, 2015.

CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. Cap. 2. p. 83-89.

DIAS, Marly de Jesus Sá et al. **Creche como equipamento social “útil” às mulheres**: investigação sobre a política pública de creche de creches em São Luís – MA. Relatório Final. São Luís, 2016.

ELIAS, Norbert. **A SOCIEDADE DOS INDIVÍDUOS**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. Organizado por Michael Schoter; tradução de Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro.

ELIAS, Norbert. **O PROCESSO CIVILIZADOR**: uma história de costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 1 v. tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro.

ELIAS, Norbert. **O PROCESSO CIVILIZADOR**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2 v. TRADUÇÃO: RUY JUNGSMANN; REVISÃO E APRESENTAÇÃO: RENATO JANINE RIBEIRO.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. 180p.

FAUCONNET, Paul. **EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA**: introdução a obra pedagógica de durkheim. In: DURKHEIM, Émile. **EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA**: introdução a obra pedagógica de durkheim. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p. 9-41. Tradução de Stephania Matousek.

FERREIRA, Maria Mary. DIAS, Marly de Jesus Sá. PINTO, Neuzeli Maria de Almeida. LEMOS, Silse Teixeira de Freitas. **Direitos iguais para sujeitos de direito**: empoderamento de mulheres e combate à violência doméstica. EDUFMA, Maranhão, 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -. **SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS**: uma análise das condições de vida da população brasileira. **UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA**. 2021. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 44. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-. **CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 2020**. Brasília-Df: Inep/Mec, 2021. 70 p. RESUMO TÉCNICO. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

KUHLMANN JR., Moysés, (1998). **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR. M. “Histórias da educação infantil brasileira”. Revista Brasileira de Educação, no.14, Rio de Janeiro maio/ago. 2000.

KRAMER, Sonia. AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 797-818, out. 2006. N. 96 - Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

KRAMER Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1988.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MAUAD, Ana Maria. A VIDA DAS CRIANÇAS DA ELITE DURANTE O IMPÉRIO. In: PRIORE, Mary del. **HISTÓRIA DAS CRIANÇAS NO BRASIL**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 137-174. 6ª reimpressão

Mércia Maria De Santi Estácio (2009). A VISÃO DE DURKHEIM SOBRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NA TRANSFORMAÇÃO DA CRIANÇA EM UM SER SOCIAL. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

MICHEL, Andréé. **O feminismo**: uma abordagem histórica. Tradução de Angela Loureiro de Souza. Zahar; Rio de Janeiro, 1979.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], v. 8, n. 14-15, p. 91-103, ago. 1998. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1998000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VWS7p45n898HK5Wm3DR3Yhb/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Famílias e educação infantil**: parcerias. 2013. 124 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110724>>.

PASSETTI, Edson. CRIANÇAS CARENTES E POLÍTICAS PÚBLICAS. In: PRIORE, Mary del. **HISTÓRIA DAS CRIANÇAS NO BRASIL**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 347-375. 6ª reimpressão.

PERROTI, E. A criança e a produção cultural. In: **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-27

PASSOS, L.; GUEDES, D. R. PARTICIPAÇÃO FEMININA NO MERCADO DE TRABALHO E A CRISE DE CUIDADOS DA MODERNIDADE:: CONEXÕES DIVERSAS. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S. l.], n. 50, 2021. Disponível em: [//www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/847](http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/847). Acesso em: 2 maio. 2023.

PRIORE, Mary del. **HISTÓRIA DAS CRIANÇAS NO BRASIL**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021. 6ª reimpressão.

RAMOS, Fábio Pestana. A HISTÓRIA TRÁGICO-MARÍTIMA DAS CRIANÇAS NAS EMBARCAÇÕES PORTUGUESAS DO SÉCULO XVI. In: PRIORE, Mary del. **HISTÓRIA DAS CRIANÇAS NO BRASIL**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 19-54. 6ª reimpressão.

ROCHA, Lourdes Maria Leitão Nunes, Poder Judiciário e Violência doméstica contra a mulher: a defesa da família como função da justiça. In **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 67, p. 112-123, 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1999.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, agosto, 1992.

SAFFIOTI, H.I.B. **O poder do macho**. 1ª ed. São Paulo, Ed. Moderna. 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Editora Expressão Popular; São Paulo, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **.Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres**. In *Série Estudos e Ensaio – Ciências Sociais – FLACSO BRASIL* – junho, 2009. Disponível em http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Heleieth_Saffioti.pdf Acesso em 11.abr.2023.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. CAPITAL CULTURAL, CLASSE E GÊNERO EM BOURDIEU. **Informare**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, jun. 1995. *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*. Disponível em: <https://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche: realidade e ambiguidades**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

SANTIAGO, Rosilene Almeida.; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. **A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: antecedentes históricos**.2008. Artigo não publicado

SANTOS, Danúbia R. **Autonomia financeira das mulheres – mães e a política pública de creche: um estudo no bairro da vila Embratel em São Luís – MA**. Monografia (Graduação) – Curso de Serviço Social, Universidade Federal do Maranhão, 2015.

SILVA, Nelcir Francisca da. **REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO DE UMA CRECHE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR.** 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, O Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: https://13e63a46-5705-4ddb-a872-6dfd88947a46.filesusr.com/ugd/fae4d9_37fa2b5a5d7747f89a20b81f7642407a.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

SOUZA, Andréa Rodrigues de. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** um olhar sobre a formação continuada das professoras ingressantes na primeira turma do cedei. 2015. 104 f. Monografia - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão - Ufma, São Luís -Ma, 2015.

TARRAGONI, F. **Sociologies de l'individu.** Paris: La Découverte, 2018.[Tradução de José Benevides Queiroz].

UNICEF, Fundo das Nações Unidas Para A Infância -. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:** um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. Brasília: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – Cenpec, 2021. 58 p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

A pesquisa, ora intitulada “**UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA**”, visa elaborar um estudo comparativo sobre a oferta da educação infantil na zona urbana e rural do município de São José de Ribamar-MA, o que poderá contribuir para a produção do conhecimento científico e possibilitar uma melhor compreensão deste fenômeno social nos referidos espaços. Possui como objetivos:

- a) - Compreender a relação família-escola, enquanto instituições que possuem relevância no desenvolvimento das relações sociais dos indivíduos, na oferta de creche e/ou pré-escola para crianças de 0 a 5 anos de idade no município de São José de Ribamar/MA;
- b) – Verificar como vem ocorrendo o processo de implementação de políticas públicas destinadas a Educação básica no Brasil, sobretudo, da Educação infantil, no município de São José de Ribamar/MA
- c) Levantar o quantitativo geral de escolas de educação infantil do município (faixa etária de 0 a 5 anos de idade);
- d) - Apontar o quantitativo e relação nominal das escolas de educação infantil por zona (urbana e rural);
- e) Constatar o quantitativo de crianças de 0 a 5 anos de idade inseridas na Educação Infantil do Município de SJR/MA;
- f) - Identificar os determinantes sociais, econômicos e políticos que (não)contribuem para o acesso a Educação infantil para crianças de 0 a 5 anos de idade no município de São José de Ribamar/MA;
- g) - Subsidiar o debate da educação, enquanto fenômeno social, nessa teia de relações em que os indivíduos e as instituições, família e escola, criam relações de interdependência na qual se desenvolve a vida cotidiana dessas estruturas sociais;

Por conseguinte, pontua-se que a sua contribuição é fundamental para a consecução dos objetivos propostos, bem como para a produção de novos conhecimentos científicos

relevantes que poderão contribuir no entendimento e discussão, de forma propositiva, desse fenômeno social e, como essa teia de relações sociais incide na oferta da Educação Infantil no município de São José de Ribamar/MA.

A sua participação consiste na concessão voluntária de entrevista (você não pagará e nem será remunerado por sua participação na mesma), preferencialmente com uso de gravador, caso seja autorizado, tendo em vista a possibilidade que, tanto a técnica quanto o recurso favorecem no recolhimento e na preservação das informações coletadas.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve os indivíduos, destaca-se que a mesma pode apresentar um *pequeno risco* relacionado à sua exposição ou algum tipo de constrangimento, risco este que estarei atenta para que seja evitado e/ou reduzido. Cumpre destacar que a sua participação na pesquisa não traz complicações legais, que os riscos são mínimos, uma vez que há o compromisso da preservação do anonimato dos sujeitos, para assegurar sua confidencialidade, privacidade e, respeito à sua decisão em sair da pesquisa em qualquer tempo e fase da pesquisa, sem penalização, retaliação ou prejuízo por essa decisão.

Em vista disso, a(o) pesquisador(a) responsável assegura o direito a esclarecimentos de dúvidas que se fizerem necessárias, sigilo total das informações pessoais obtidas por essa investigação e o anonimato dos participantes com proteção de sua imagem e, irrestrito acesso a todas as informações e os esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências antes, durante e após a participação concedida.

Dessa forma, os dados coletados serão utilizados exclusivamente para o desenvolvimento desse estudo com vistas ao alcance dos objetivos ou eventos/publicações científicas com o resguardo da confidencialidade dos participantes, já assinalada, eximindo assim, a possibilidade de riscos, danos morais ou financeiros aos envolvidos.

Isto posto, maiores informações e/ou esclarecimentos sobre o procedimento ora exposto poderão ser obtidas junto à equipe responsável e à pesquisadora:

- MAYSA BARBOSA MOREIRA – Assistente Social e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão – PPGCSOC/UFMA. (telefone: (98)99159-7134 / e-mail: maysa.moreirab@hotmail.com);
- JOSÉ BENEVIDES QUEIROZ – Sociólogo e Professor Associado I do Departamento de Sociologia e Antropologia (DESOC) e do Programa de Pós-

Graduação em Ciências Sociais (PPGSoc) da Universidade Federal do Maranhão. (telefone: (98) 98100-5159 / e-mail: malevides@yahoo.com.br).

AUTORIZAÇÃO

Eu,....., portador(a) do do RG e/ou CPF , após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de esclarecer dúvidas com o(a) aplicador(a) da pesquisa, discente e docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, afirmo estar devidamente informado(a) em relação a minha participação voluntária na concessão de entrevista para fins de consecução da pesquisa e manifesto meu livre consentimento em participar, estando completamente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão de participar se assim o desejar.

São José de Ribamar/MA, _____, de _____ de 2021.

Entrevistado(a) da pesquisa

Maysa Barbosa Moreira
(ORIENTANDA – PPGCSOC/UFMA)

Prof. Dr. José Benevides Queiroz
ORIENTADOR-PPGCSOC/UFMA

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES

ROTEIRO DE QUESTÕES

1. LOCALIZAÇÃO DA CRECHE:

1.1. Zona Urbana () 1.2. Zona Rural ()

2. IDADE DO ENTREVISTADO/A: _____

3. SEXO:

3.1.F () 3.2. M ()

4. GRAU DE ESCOLARIDADE DA PESSOA ENTREVISTADA:

4.1. Analfabeta () 4.2. Fundamental Incompleto () 4.3. Fund. Completo ()
4.4. Médio Incompleto () 4.5. Médio Completo () 4.6. Superior Incompleto ()
4.7. Superior Completo () 4.8. Pós-Graduado ()

5. ESTADO CIVIL:

5.1. Solteiro/a () 5.2. Casado/a () 5.3. União estável () 5.4. Divorciado/a ()
5.5. Viúvo/a ()

OBS: Caso a pessoa seja SOLTEIRA, DIVORCIADA ou VIÚVA, pular para a questão 7.

6. GRAU DE ESCOLARIDADE DO COMPANHEIRO (MARIDO) OU COMPANHEIRA (ESPOSA):

6.1. Analfabeta () 6.2. Fundamental Incompleto () 6.3. Fundamental Completo ()
6.4. Médio Incompleto () 6.5. Médio Completo () 6.6. Superior Incompleto ()
6.7. Superior Completo () 6.8. Pós-Graduado ()

7. OCUPAÇÃO:

7.1. Empregado/a com CLT () 7.2. Empregado/a sem CLT () 7.3. Servidor/a Público/a ()
7.4. Empresário/a () 7.5. Microempresário () 7.6. Autônomo/a () 7.7. Dona de casa () 7.8.
Agricultor/a () 7.9. Pecuarista () 7.10. Desempregado ()
7.11. Outros () Qual? _____

8. RENDA FAMILIAR:

8.1. Menos de 1 SM () 8.2. Um SM () 8.3. Até 2 SM ()
8.4. Até 3 SM () 8.5. Até 4 SM () 8.6. Até 5 SM () 8.7. Mais de 5 SM ()

9. A FAMÍLIA POSSUI ALGUM BENEFÍCIO SOCIOASSISTENCIAL?

9.1. Sim () 9.2. Não ()

OBS: Se NÃO, pular para a questão 11.

10. QUAL OU QUAIS BENEFÍCIO(S) AS PESSOAS QUE COMPÕEM SUA FAMÍLIA RECEBEM?

- 10.1. Bolsa família () 10.2. Benefício de prestação continuada ()
 10.3. Minha casa, minha vida ()
 10.4. Outro? () Qual? _____

11. QUANTAS PESSOAS COMPÕEM A FAMÍLIA?

- 11.1. Duas () 11.2. Três () 11.3. Quatro () 11.4. Cinco () 11.5. Seis () 11.6. Sete ()
 11.7. Oito () 11.8. Mais de oito ()

12. QUANTOS FILHOS/AS VOCÊ TEM?

- 12.1. Um () 12.2. Dois () 12.3. Três () 12.4. Quatro () 12.5. Cinco ()
 12.6. Mais de cinco ()

13. QUANTO A RESPONSABILIDADE DE EDUCAÇÃO DOS FILHO/AS:

- 13.1. É a mãe que tem a maior responsabilidade ()
 13.2. É o pai que tem a maior responsabilidade ()
 13.3. A responsabilidade é igualmente dividida entre a mãe e o pai ()
 13.4. É responsabilidade é da mãe com a ajuda de outro membro da família ()
 13.5. É responsabilidade é do pai com a ajuda de outro membro da família ()
 13.6. A responsabilidade dos pais com o ajuda de outro membro da família ()

14. QUANTOS FILHO/AS VOCÊ POSSUI MATRICULADO NA CRECHE DA ESCOLA?

- 14.1. Um () 14.2. Dois () 14.3. Três () 14.4. Quatro () 14.5. Cinco ()
 14.6. Mais de cinco ()

15. SUA/SEU(S) FILHA/OS JÁ FREQUENTOU/FREQUENTARAM OUTRA CRECHE OU PRÉ-ESCOLA?

- 15.1 Sim () 15.2. Não ()

OBS: Se a resposta for NEGATIVA, pular para a questão 17.

16. SOBRE A CRECHE OU PRÉ-ESCOLA ANTERIOR:

- 16.1. Era pública () 16.2. Era privada () 16.3. Era comunitária ()

17. FOI FÁCIL MATRICULAR A/OS FILHA/OS NA ATUAL CRECHE OU PRÉ-ESCOLA ATUAL?

- 17.1. Sim () 17.2. Não ()

18. COMO VOCÊ CONSEGUIU MATRICULAR SUA/SEU(S) FILHA/OS NA ATUAL CRECHE OU PRÉ-ESCOLA?

- 18.1. Indo atrás e preenchendo um cadastro ()
 18.2. Incentivada/o pela administração do município ()
 18.3. Por meio de indicação política ()
 18.4. Outros () Qual? _____

19. NA SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DA CRECHE OU PRÉ-ESCOLA?

- 19.1. Ela é muito importante () 19.2. Ela não tem importância alguma ()
 19.3. Tanto faz ela existir como não ()

OBS: Se a pessoa indicar os itens 19.2 ou 19.3. como resposta, pular para a questão 21.

20. QUAL RAZÃO OU RAZÕES, NA SUA OPINIÃO, FAZEM AS CRECHES OU PRÉ-ESCOLAS SEREM IMPORTANTES?

- 20.1. Dão tempo livre aos pais, permite os mesmos descansarem ()
 20.2. Permite os pais trabalharem sem preocupação com quem deixar a/o(s) filha/o(s) ()
 20.3. É importante para o desenvolvimento das crianças ()
 20.4. Outros () Qual? _____

21. COMO VOCÊ AVALIA A CRECHE OU PRÉ-ESCOLA ONDE SUA/SEU(S) FILHA/O(S) ESTÃO MATRICULADA/O(S)?

- 21.1. Muito ruim () 21.2. Ruim () 21.3. Regular () 21.4. Boa ()
 21.5. Muito boa ()

22. COMO VOCÊ AVALIA AS PESSOAS QUE CUIDAM/ENSINAM SUA/SEU(S) FILHA/O(S) NA ATUAL CRECHE OU PRÉ-ESCOLA EM QUE ESTÃO MATRICULADOS?

- 22.1. Muito ruins () 22.2. Ruins () 22.3. Regulares () 22.4. Boas ()
 22.5. Muito boas ()

23. COMO AVALIA AS CONDIÇÕES MATERIAIS (INFRAESTRUTURA) DA CRECHE OU PRÉ-ESCOLA EM QUE ATUALMENTE SUA/SEU(S) FILHA/O(S) ESTÃO MATRICULADA/O(S)?

- 23.1. Muito ruins () 23.2. Ruins () 23.3. Regulares () 23.4. Boas ()
 23.5. Muito boas ()

São José de Ribamar, _____ de _____ de 2021.

 ENTREVISTADO(A)

 PESQUISADOR(A)

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA A PESQUISA

V. S.^a

CONCEIÇÃO DE MARIA GOMES LEITE/SEMED-SJR

Assunto: Solicitação de Dados

Senhor(a),

Eu, MAYSA BARBOSA MOREIRA, Assistente Social, residente à MA-203, Condomínio Costa Araçagy Clube, torre 07, apto 608, Araçagy, São José de Ribamar/Ma, CPF 056.213.243-07, discente do Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais vinculado ao Departamento de Sociologia e Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), vem à presença de V. S.^a para expor e requerer o que segue:

No presente, desenvolvo o projeto de pesquisa **UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA**. A pesquisa visa elaborar um estudo comparativo sobre a oferta da educação infantil na zona urbana e rural do município de São José de Ribamar-MA, o que poderá possibilitar uma melhor compreensão deste fenômeno social nos referidos espaços.

Diante do exposto, venho solicitar à V. S.^a os dados relativos as escolas de educação infantil e/ou creche, na faixa etária de 0 a 5 anos idade, do município de São José de Ribamar/MA, nos espaços urbanos e rurais. Segue descrição dos dados:

DESCRIÇÃO DOS DADOS SOLICITADOS	
01	QUANTITATIVO GERAL DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO (FAIXA ETÁRIA DE 0 A 5 ANOS DE IDADE);
02	QUANTITATIVO, RELAÇÃO NOMINAL E ENDEREÇO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR ZONA (URBANA E RURAL);
03	QUANTITATIVO DE CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 5 ANOS INSERIDAS NAS REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA;
04	PROGRAMAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO;
05	INFORMAÇÕES QUE CONSIDERAR PERTINENTE PARA ENRIQUECER A PESQUISA SUPRACITADA;

Fonte: (Elaboração da autora, 2021)

São José de Ribamar, 31 de maio de 2021.