



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Direito

Sebastião Araújo Nery

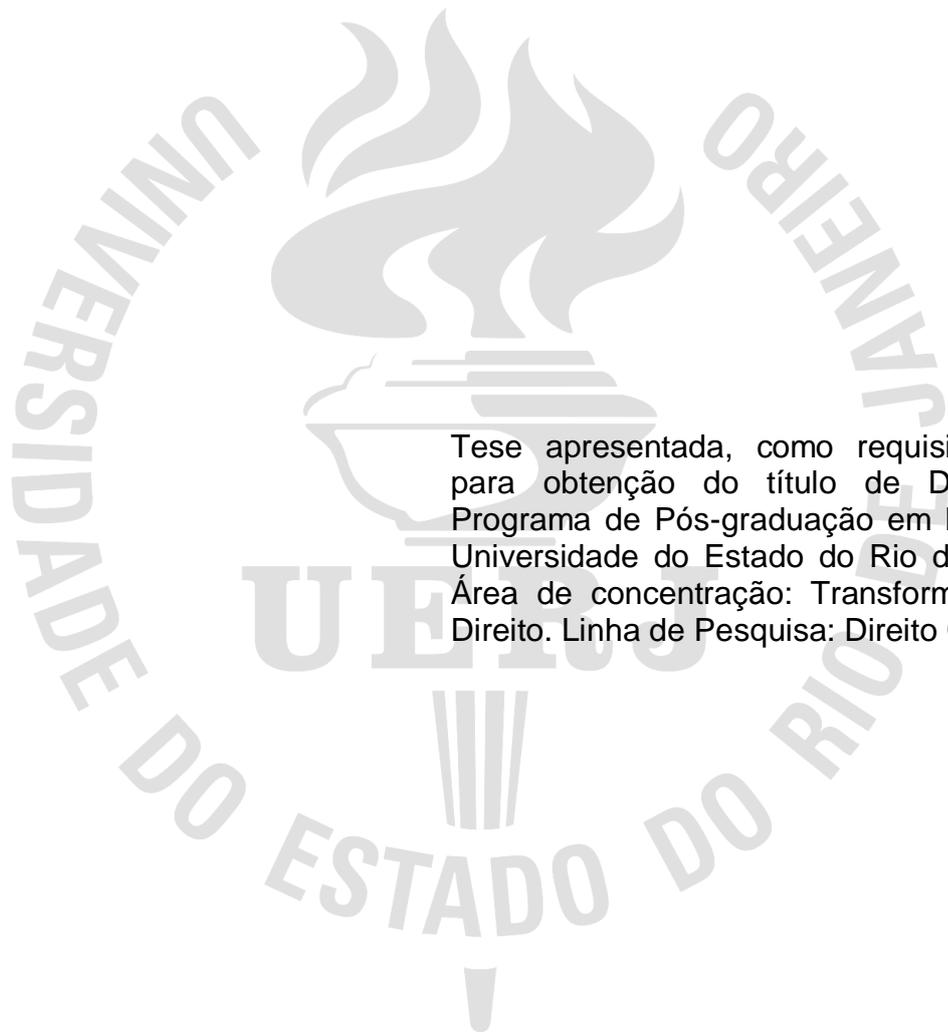
**Educação infantil como direito fundamental à formação da criança:
contornos do conteúdo do direito exigível**

Rio de Janeiro

2013

Sebastião Araújo Nery

**Educação infantil como direito fundamental à formação da criança: contornos
do conteúdo do direito exigível**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Direito, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Transformações do Direito. Linha de Pesquisa: Direito Civil.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Jorge Pereira da Mota

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/C

N456 Nery, Sebastião Araújo

Educação infantil como direito fundamental à educação da criança :
contornos do conteúdo do direito exigível / Sebastião Araújo Nery. - 2013.
225 f.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Jorge Pereira da Mota.

Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade
de Direito.

1. Direitos fundamentais- Teses . 2. Direito à educação - Teses. 3.
Direito civil – Teses. 4. Direitos humanos – Teses. I.Mota, Mauricio Jorge
Pereira da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Direito. III. Título.

CDU 342.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Sebastião Araújo Nery

**Educação infantil como direito fundamental à formação da criança: contornos
do conteúdo do direito exigível**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em Direito, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Transformações do
Direito. Linha de Pesquisa: Direito Civil.

Aprovada em: 03 de dezembro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Maurício Jorge Pereira da Mota (Orientador)
Faculdade de Direito - UERJ

Prof.^a Dra. Vânia Siciliano Aiêta
Faculdade de Direito - UERJ

Prof. Dr. Daniel Nunes Pêcego
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin
Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Vinício Carrilho Martinez
Universidade Federal de Rondônia

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai, Sebastião Valentim Nery (pedreiro), e da minha mãe, Maria Araújo Florindo Nery (costureira e do lar), ambos analfabetos (só assinavam seus nomes), mas que, com sabedoria e dedicação indizível souberam me orientar e a todos os seus filhos, no caminho do trabalho e do respeito ao semelhante; frutos que jamais pagarei e lições que jamais deixarei esquecer.

A minha família, em especial minha esposa Lena e meu filho Vítor Luís, pelo apoio, pelas renúncias e pela compreensão despendidas no longo e interminável tempo que dediquei ao doutoramento.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Maurício Jorge Pereira da Mota pelos ensinamentos, pela sabedoria e compartilhamentos; como ainda pela especial compreensão que teve com esse pesquisador nos momentos finais da escrita. Sem esses elementos não seria possível a conclusão deste trabalho.

Aos membros da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a Aparecida Luzia Alzira Zuin, Prof.^a Dr.^a Vânia Siciliano Aiêta, Prof. Dr. Vinício Carrilho Martinez e Prof. Dr. Daniel Nunes Pêcego, pelas contribuições, trocas de conhecimentos e prodigiosidade que tiveram para comigo.

A todos os professores das disciplinas obrigatórias e eletivas que permitiram que desfrutássemos de sua sabedoria e bebêssemos de seus conhecimentos.

Aos meus amigos e colegas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Aos meus amigos e colegas do Departamento de Ciência Jurídicas – DCJ, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Aos meus alunos.

Aos meus irmãos e demais parentes pelo apoio que me despenderam.

Ao grande Amigo Joel da Cruz Gomes Henriques de Souza que, mesmo com o peso de seus setenta e três anos de idade, caminhou comigo, na cidade do Rio de Janeiro, em todos os momentos difíceis do calvário que foi a jornada do meu doutoramento.

Quando não se educa a criança, pune-se o adulto.

Autor desconhecido

A educação na primeira infância é imperiosa, posto que, a criança se desenvolve na medida em que o seu cérebro também se desenvolve, revelando-se, aí, o momento mais próprio para se processar a aprendizagem; visto que é a partir da pré-escola que a criança tem uma visão da escola e isso fica registrado em sua mente, por toda a sua vida.

Simone Moraes

RESUMO

NERY, Sebastião Araújo. *Educação infantil como direito fundamental à formação da criança: contornos do conteúdo do direito exigível*. 2013. 225 f. Tese (Doutorado – em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este trabalho objetiva apreender os sentidos contidos nos artigos da Constituição Federal de 1988 que tratam da Educação Nacional e em particular da Educação Infantil. Procura relacioná-los ao modo como o sistema brasileiro, por meio das legislações educacionais: Plano Nacional de Ensino – PNE; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Nacionais de Qualidade à Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e outros; executa as políticas direcionadas à Educação Infantil.

Do mesmo modo na discussão acerca do referido documento busca-se a tradução do pleno desenvolvimento da pessoa humana nos textos sobre a qualidade na Educação. Para isso analisa o tratamento da criança, sob a perspectiva dos direitos fundamentais, fixando-se no Direito à Educação Infantil como um Direito à formação Integral da Criança e os contornos do conteúdo do direito exigível para tal fim.

Para se alcançar tal objetivo parte da ideia, principalmente de Immanuel Kant, sobre a importância de o processo educativo acompanhar a experiência da criança. Assim, a educação por esse viés não pode ser meramente mecânica e nem se fundamentar no raciocínio puro, tendo em vista que nesta linha o sujeito passa a ser alheio à sua realidade. Logo, a educação por esse parâmetro não contribuirá para a superação das condições de heteronomia; por isso, deve se apoiar em princípios empíricos correlacionados à categoria do sensível para atingir o inteligível que as leis e/ou normas predispõem à área educacional. Neste aporte tratamos sobre a condição e os aspectos da condição humana em busca da autonomia. Nessa perspectiva encontram-se as defesas de Kant e de Paulo Freire, Edgard Morin, Vicente Zatti, Hannah Arendt e outros, pois para ambos a autonomia se dá justamente quando o cidadão segue a lei universal que sua própria razão determina, respeitando a liberdade de cada um. Prossegue analisando as disposições legais pertinentes à Educação Infantil e como o Direito articula e estrutura os fundamentos educacionais para atingir as metas qualitativas, de defesa da cidadania, do desenvolvimento pleno da pessoa humana. Por fim, ainda pela perspectiva do Direito como se dão os contornos e conteúdos voltados à Educação Infantil à formação da criança e os modos como exigí-los para a concretização efetiva dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Direito. Educação Infantil. Constituição. Dignidade Humana.

Desenvolvimento pleno da pessoa humana.

ABSTRACT

NERY, Sebastião Araújo. *Child education as a fundamental right to formation of the child: contour of the contents of enforceable right*. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This study aims to understand the meanings contained in the articles of the 1988 Constitution which deal with the Education and in particular of early childhood education. Seeks to relate it to how the Brazilian system, by means of educational legislation: National Plan of Education - PNE; National Curriculum Guidelines for Elementary Education, National Guidelines for Quality Early Childhood Education, Law of Guidelines and Bases of National Education – Law 9394-96 and others run the policies directed in special Education Children.

Similarly in the discussion of this document seeks to translation of the full development of the human person in the texts on Quality in Education. For that examines the treatment of the child, from the perspective of fundamental rights, settling in Child Right to Education as a Right to training Comprehensive Child and contours the content of law required for such purpose.

To achieve this part of the idea, especially Immanuel Kant, about the importance of the educational process accompany the child's experience. Thus, education for this bias cannot be merely mechanical and not be based on pure reasoning, considering that in this line the subject happens to be oblivious to their reality. Therefore, education for this parameter will not contribute to overcoming the conditions of heteronomy, so must lean on empirical principles related to the category of sensitive to reach the intelligible laws and / or regulations predispose to the educational. In this contribution we treat about the condition and aspects of the human condition in search of autonomy. This perspective are the defenses of Kant and Paulo Freire, Edgar Morin, Vincent Zatti, Hannah Arendt and others, because for both autonomy occurs just when the citizen follows the universal law that determines its own reason, respecting freedom of each. Continues analyzing the relevant legal provisions and how to Child Education Law articulates the foundations and structure to achieve educational goals qualitative defense of citizenship, the full development of the human person. Finally, even from the perspective of law as giving the contours and content directed at Early Childhood Education the formation of children and the ways that demand them to achieve effective of this teaching modality.

Keywords: Law. Early Childhood Education. Constitution. Human Dignity.

Development of full human person.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Básica por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Dependência Administrativa.....	178
Tabela 2 – Número de Matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e 4 e 5 anos de idade - Brasil - 2007 – 2012.....	179
Tabela 3 – Número de Matrículas no Ensino Fundamental e População Residente de 6 a 10 e 11 a 14 anos de idade - Brasil 2007 – 2012.....	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ART	Artigo
CEDES	Revista Educação & Sociedade
CF	Constituição Federal do Brasil
CGT	Central Geral do Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNECV	Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida
CPB	Comitê Paraolímpico Brasileiro
DNA	Ácido desoxirribonucleico
DTI	Diretoria de Tecnologia da Informação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASUBRA	Federação De Sindicatos De Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
SAA	Subsecretaria de Assuntos Administrativos
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPO	Subsecretaria de Planejamento e Orçamento
UBES	União Brasileira dos Estudantes
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA	21
1.1	A construção ontológica da dignidade da pessoa humana	21
1.2	Aspectos da Condição Humana	27
1.2.1	<u>A Condição Humana da Criança</u>	36
1.3	Conceito de Dignidade da Pessoa Humana	42
1.3.1	<u>O crescimento moral como imperativo ao atendimento da dignidade humana</u>	47
1.4	Contingências sociais transformadoras da condição humana	55
2	SENTIDOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO: DO SENSÍVEL AO INTELIGÍVEL	66
2.1	O pensamento condutor à valoração da Educação: completude do ser humano	66
2.2	A Educação e os fundamentos garantidos na Constituição Federal	71
2.3	Direito e a qualidade da educação no art. 206 CF/88	77
2.3.1	<u>A qualidade da Educação nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil</u>	92
3	ELEMENTOS DE ARTICULAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	103
3.1	Direito aos plenos direitos da Educação Infantil	103
3.2	A Legislação Infraconstitucional dinamizadora do Direito à Educação Infantil	109
3.2.1	<u>A Educação Infantil nos Planos Nacionais de Educação</u>	115
3.3	A política de atendimento ao desenvolvimento pleno da criança	123
3.4	Organização da Educação Nacional e da Educação Infantil	1289
4	DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEÚDO COM CONTORNO ESPECIAL	140
4.1	A criança no contexto kantiano-jurídico	140
4.2	Os contornos do Direito à Educação Infantil exigível	152
4.3	Sistemas educacionais e os direitos da criança	165
4.3.1	<u>A formação plena da criança através da Educação Infantil</u>	171
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	181

REFERÊNCIAS.....	185
ANEXO A - Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	195
ANEXO B - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	202
ANEXO C - Projeto “Vivendo Valores na Escola”	215

INTRODUÇÃO

A pessoa humana, desde o conhecimento da história, distinguiu-se dos outros seres animais pela capacidade de pensar as suas atitudes e de criar mecanismos para a sua sobrevivência, tendo-se projetado para muito além dos demais animais não humanos, pelo senso lógico. Pautou-se como um ser eminentemente emocional e racional a ponto de, no decorrer da história, atribuir a si mesmo a característica imanente de “dignidade”; conhecida, hoje, como a “dignidade da pessoa humana”, muito distante da dignidade da natureza humana a que Immanuel Kant se refere¹. Contudo, tem sido longo o caminho da humanidade para ver a dignidade humana valor reconhecido e efetivamente respeitado; mesmo porque com a observância de “alguns” impropérios do ser humano, é difícil ver nele uma “dignidade” como valor intangível.

A história dos direitos humanos coincide com a busca do reconhecimento de valores próprios do ser humano, conversíveis em direitos. Desde os tempos mais longínquos, passando pelas tradições e práticas religiosas e pela cultura greco-romana, marcou-se o ponto crucial de sua solidez com o surgimento do cristianismo, sendo tomado pela filosofia² e, por último, sendo arrastado pela esteira dos acontecimentos das duas Grandes Guerras Mundiais, com particular ênfase para a Segunda Grande Guerra. Vê-se por atos como as guerras o quanto o ser humano se distancia da própria dignidade. No entanto, foi a partir daí que se viu a “dignidade da pessoa humana” ser efetivamente tomada como pauta das reflexões, progressivamente, como núcleo dos direitos do ser humano; primeiro, no plano internacional e, posteriormente, nos sistemas jurídicos dos Estados Nacionais, pelo menos, no Ocidente.

A busca do reconhecimento da “dignidade da pessoa humana” caminhou, por estágios marcantes, até a criação da ONU - Organização das Nações Unidas.

¹ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 66.

² HÄBERLE, Peter. *A dignidade humana como fundamento da comunidade estatal*. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). *Dimensões da Dignidade: Ensaios de Filosofia do Direito e Direito Constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p. 117.

Na história sabe-se que o surgimento do cristianismo trouxe para a humanidade as pressupostas bases do respeito à pessoa humana fundadas num sentido ético, considerado inovador para a época. O cristianismo conseguiu, a partir do seu modo de ver e pensar o mundo, de forma progressiva e massiva, sedimentar as bases dos atuais direitos humanos. Embora contrapondo ao pensamento antropocêntrico, é possível considerar a ideologia marcante do cristianismo, como propulsora de mudanças na mentalidade da época, suscitando uma verdadeira revolução, combatendo a discriminação e a opressão a pessoas como a mulher, os órfãos, os escravos, os estrangeiros, os afetados por doenças contagiosas etc.³.

Ainda à época do cristianismo, sobreveio à ideia de que o ser humano foi feito à imagem e semelhança de Deus e teria, por isso mesmo, uma ligação espiritual com seu criador, daí, ter uma dignidade imanente da origem divina, o que tornaria imperioso o respeito ao ser humano que, por isso mesmo, é revestido de dignidade. Tentava-se por essa linha de defesa o reconhecido do liame entre Deus e o Homem. Desse modo, o ser humano estaria ungido de uma energia transcendental, de um valor intrínseco só encontrado na humanidade⁴.

Nessa linha de pensamento, parece não haver dúvidas de que o conceito de “dignidade da pessoa humana” é plurissignificativo tendo em vista a diversidade de valores que se diz constituí-lo; contudo, é a condição da “igualdade humana”⁵, que coloca todos os seres humanos no mesmo patamar e que estabelece o imperativo de se respeitar um ao outro, reciprocamente, e na mesma medida. A isso se encontra à igualdade sustentada numa argumentação lógica, teológica e humanística decorrentes de profundas reflexões filosóficas expressas ao longo do tempo.

A dignidade fundada em valores intrínsecos ao ser humano é questionada, desde que vista sob o olhar da história, porque “coloca-se a questão de saber se a

³ PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. *Direito Internacional público e privado*. Salvador-Bahia: JusPodivm, 2009, 624.

⁴ ANDRADE, Vander Ferreira de. *A dignidade da pessoa humana: Valor-fonte da ordem jurídica*. São Paulo: Cautela, 2007, p. 71.

⁵ COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 12-13.

dignidade não será o modo ético como o ser humano se vê a si próprio”⁶; imagem essa que se forma do olhar que as outras pessoas fazem de cada humano, na inafastável interação de uns com os outros e entre todos.

Na esteira do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida - CNECV, esse reconhecimento pela visão de atitudes negativas praticadas pelo ser humano contra ele mesmo, faz ter uma dignidade marcada pela ausência de valores morais:

Ora, para a compreensão desta realidade múltipla, foi necessário aquilo que Hannah Arendt chamou, partir da trágica vivência da experiência nazi, ‘a banalidade do mal’, e a sua ausência de sentido. E se o ser humano se define também pela capacidade de simbolização, tendência para a verdade, busca de sentido, esse sem sentido da ‘banalidade do mal’ não pode deixar de questionar o que é a dignidade. [...] Deste modo, podemos talvez dizer que a abordagem atual da dignidade humana se faz sobretudo pela negativa, pela negação da banalidade do mal: é por se está confrontado com situações de indignidade ou de ausência de respeito que se tem indício de tipos de comportamento que exigem respeito⁷.

Não é por outra razão que a Constituição Federal de 1988 prevê, em seu art. 1º, inciso III, a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito. Como um fundamento centrado na pessoa humana, implica a interpretação, observação e aplicação de normas jurídicas em todo o ordenamento jurídico brasileiro. Da mesma forma, a cidadania plena passa a ser referência para a efetivação dos sujeitos sociais no Estado Democrático de Direito. Contextualizando a proposta desse trabalho, inserida aqui está a criança como de direito ao exercício da cidadania plena que visa torná-la cidadã e digna dos direitos a ela destinados. E como isso é possível. Nossa defesa é que por meio da Educação o propósito seja alcançado, uma vez que:

A educação não é mais somente responsável pela transmissão de conteúdos, também é sua função preparar para a cidadania, o que significa que deve promover a compreensão dos direitos e deveres para que a convivência em sociedade seja plenamente vivenciada desde os primeiros contatos com o outro.

⁶ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – *Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana*, p. 4. Disponível em: <http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em 21 set. 2012.

⁷ Idem. p. 4-5.

Lado outro, as leis que orientam os direitos das crianças devem ser colocadas em práticas, porque a educação em direitos humanos é defendida desde os seus primeiros passos, e que nessa abordagem se voltam à modalidade da Educação Infantil.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, considerada os primeiros passos em relação à educação em direitos humanos e cidadania, ainda traz consigo resquícios do assistencialismo característico de décadas anteriores antes de ser considerada um dever do Estado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da e Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996).⁸

Nesses parâmetros, a Constituição de 1988, em seu artigo 205, reconhece a Educação Infantil como um direito da criança, como confirmação das hipóteses elencadas neste trabalho, porque é um direito que deve ser assegurado pelo Estado, uma vez que a criança e o adolescente são tomados como “prioridade nacional”⁹, como menciona Filho citado por Oriani¹⁰. Juntamente com a CF/88 reiteram-se os procedimentos constantes na LDB apresentada anteriormente:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º. 9.394/96) considera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e determina, no artigo 29, que sua finalidade seja “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]”. (BRASIL, 1996, p.13).

Visto dessa forma, é que a noção de “dignidade da pessoa humana” traz à humanidade senso de harmonia e esperança de se alcançar com menos traumas o destino da humanidade.

De acordo com a história, a educação institucionalizada para atendimento às crianças de zero a cinco anos não é novidade. No percurso histórico dessa institucionalização, varias denominações passaram a designar os equipamentos que

⁸ ORIANI, Valéria Pall. *Direitos Humanos na Educação Infantil: algumas reflexões*. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.2, p. 186-195, 2008, p. 6.

⁹ FILHO, 2001, p.30. In: ORIANI, Valéria Pall. *Direitos Humanos na Educação Infantil: algumas reflexões*. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.2, p. 186-195, 2008, p. 3.

¹⁰ ORIANI, Valéria Pall. *Direitos Humanos na Educação Infantil: algumas reflexões*. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.2, p. 186-195, 2008, p. 3.

pudessem dar condições de aprendizagem ao ser humano nessa faixa etária. Os conhecidos: jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, etc., fazem parte do arcabouço teórico institucional do direito previsto ao ensino infantil. Esse processo, em si, denota que a criança passou a ter um espaço próprio para a educação. No entanto, a expansão desse tipo de educação, bem como a sua validade e importância, tomou corpo somente a partir da década de 1960, na Europa e na América, principalmente, com novo impulso recentemente nos Estados Unidos da América, e, no Brasil, a partir de 1970 e mais incisivamente com a Constituição Federal de 1988.

Essa exigência e realidade surgiram com a crescente urbanização das cidades, com a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, da luta dos movimentos sociais pela vida e dignidade humana, da antecipação crescente e necessária da escolarização de crianças. Acrescenta-se a esses fatores, o movimento da progressão continuada nas escolas visando colocar as crianças em melhores condições de escolarização e inserção social, consubstanciados por meio dos dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente – o conhecimento ECA - que emergiu em 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – L.D.B. Lei 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais, Diretrizes Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil dentre outros documentos legais que determinam a sua execução.

Observa-se que todos os itens elencados conclamam à política de atendimento ao desenvolvimento pleno da criança e o incisivo compartilhamento da educação infantil entre escola e família, destacada como mecanismo de política pública afirmada no Brasil, principalmente, pelo Plano Nacional de Educação – P.N.E. e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, que ratificou a educação infantil como dever do Estado, da família e da sociedade, consubstanciados ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Embora saibamos das dificuldades desse direito se concretizar, haja vista que dentre os problemas se encontra o grande contingente de crianças sem acesso às escolas, nesse trabalho apresentamos o direito subjetivo à educação infantil e os direitos anexos ao direito a essa modalidade de ensino.

Por isso, a trajetória histórica e social das práticas sociais e os pensamentos filosóficos, educativos e de direito apontam para os programas de políticas públicas na área de educação infantil que visam, fundamentalmente, reservar e atribuir o que

é ser criança e ter uma infância adequada. A isso se deve o conceito de qualidade que surgirá com afinco durante os estudos.

Não é por outra razão que a Constituição Federal de 1988 prevê, em seu art. 1º, inciso III, a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito. Como um fundamento centrado na pessoa humana, implica a interpretação, observação e aplicação de normas jurídicas em todo o ordenamento jurídico brasileiro. Não seria doutro modo à partida dos procedimentos metodológicos que se propõe no presente trabalho, abordado durante a trajetória dos estudos, mas, principalmente, no Capítulo I.

Por fundamental que é a dignidade humana torna-se referência e fonte imprescindível para o alcance social do respeito à pessoa humana; o respeito à dignidade humana constitui-se um dos pilares que sustentam a legitimação da atuação do Estado, espairando sua luz pelos direitos e garantias fundamentais, alcançam os direitos individuais, sociais, políticos e econômicos.

A dignidade da pessoa humana dá unidade aos direitos fundamentais e, também, à ordem jurídica, como meio de satisfação para o ser humano digno. Tudo parece indicar que a existência digna a que se refere a Constituição Federal consubstancia a dignidade em concreto. É uma garantia que espelha a condição humana, que perfaz um conceito de dignidade como uma conquista da razão ético-jurídica, fruto da reação à história de atrocidades que, infelizmente, marca a experiência humana; e não, propriamente, a dignidade humana em si, perfeita como valor absoluto.

A dignidade da pessoa humana garantida pela Constituição Federal é aquela que faz parte integrante e irrenunciável da “condição humana”, portanto, uma dignidade em concreto. Embora possa ser eventualmente relativizada, porque deve refletir concretamente a condição humana, é mutável e falível; como o próprio termo já diz, é condicionada, é tida como valor intrínseco da pessoa humana, irrenunciável, inalienável e indestacável deste mesmo ser imperfeito, como se, na sua concretude tivesse a nobreza de um valor absoluto.

Procedimentos metodológicos

Para esclarecer a relação ainda obscura da existência do ser racional-sensível como pertencente do mundo sensível e do ser racional-puro, do mundo inteligível, toma-se Kant o qual faz a distinção entre *mundo sensível* (o mundo das sensações, da mera percepção e receptividade) e *mundo inteligível* (o mundo da racionalidade pura do qual nada mais se sabe) e conecta esses dois pontos de vista ao homem. Quando Kant diz da inconstância do mundo visível na conformidade de como cada ser sensível sente cada realidade, quer afirmar, ao mesmo tempo, que o habitante do mundo sensível (o ser racional-sensível) é inconstante e mutável, o que leva a entender que ele é percebido conforme o seu estado, a sua condição humana.

Com o fito de provar que a constituição do ser humano pertence, também, à distinção entre os mundos sensível e inteligível, no Capítulo II relaciona-se aos estudos do Direito e da Educação, na tentativa de esclarecer que o ser sensível não se cria a si mesmo e desconhece sua criação, por isso, é incapaz de conhecer a si mesmo; mas adverte que além do homem fenomênico, há outra coisa que lhe dá base, que é o seu Eu, tal como o ser humano é constituído em si mesmo. Complementa com a ideia do sensível no contexto da qualidade da educação que se almeja a fim de alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, mais especificamente, à criança por meio da Educação Infantil e do artigo 205 da CF/88.

No Capítulo III a proposta é demarcar com afinco os elementos articuladores do Direito à Educação, tais como os previstos nos Planos Nacionais de Educação; Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental; Diretrizes Curriculares para a Qualidade da Educação Infantil, dentre outros que subsidiam os direitos e garantias das crianças à Educação Infantil, como ainda apresentar a organização da Educação Nacional e dentro dessa ordem a Educação Infantil.

Por fim, no Capítulo IV a abordagem se fixa no conteúdo do direito à Educação Infantil e na defesa do pleno desenvolvimento da criança, cuja ideia se pauta na contextualização do Direito, da cidadania e no projeto de cidadão que se almeja por meio da Educação Infantil.

Problemas da pesquisa

Para uma sociedade humana melhor, mais fraterna e harmônica, não se pode olvidar a educação como instrumento essencial para a formação integral de dos seres humanos; então, formulam-se seguintes perguntas para estudos:

- a) Qual é o ponto de partida para a formação da criança?
- b) O que é educação?
- c) Qual a relação da educação infantil com a vida?
- d) Que relação existe entre educação infantil e cidadania?
- e) Qual a função social da educação infantil? Qual é a educação infantil que está positivada na CF?
- f) Por que a educação infantil é um direito fundamental?
- g) Qual a natureza jurídica do direito à educação infantil?
- h) Em que os direitos humanos influenciaram a educação infantil no Brasil?
- i) Quais legislações regem a educação infantil?
- j) Qual a qualidade da educação infantil a ser oferecida?
- k) Quais os outros direitos que dão suporte ao direito educacional infantil?
- l) Qual a consequência da ausência da educação na vida do ser humano e da sociedade na qual está inserido?

Hipóteses

Hipótese, conforme Gustin e Dias (2002, p.), “é a oferta de uma solução possível ao problema formulado em relação ao objeto da pesquisa”. Opera-se como uma resposta antecipada às indagações que o pesquisador faz. Embora seja uma resposta às indagações, tem, ainda de acordo com as mesmas autoras, o sentido de “organização do raciocínio argumentativo prévio”, relacionando-se sempre com os mais variados tipos de argumentação.

Relativamente aos problemas propostos, as hipóteses aqui apresentadas, no rastro do marco teórico considerado, representam uma aspiração de ver

concretizada uma educação que se conformize com a satisfação da dignidade humana da criança, observando-se as diferenças individuais de cada criança em atendimento.

Nesse sentido, as formulações se baseiam na Constituição Federal, em seu art. 205, cujo princípio estabelece como objetivos da educação, “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim é possível se interpretar que o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania são duas finalidades que se completam para formar uma unidade; visto que, a socialização do homem, transformando-o em cidadão é o objetivo de qualquer sociedade legítima.

Para atingir tal empreendimento propõe as seguintes hipóteses:

- a) A educação emoldurada na eticidade e na transferência de valores é que dará o necessário significado à formação integral da criança, com o objetivo de, também, formar o cidadão digno;
- b) A educação com qualidade, como se prevê no Art. 205 da CF/88, é o bem sustentador para o desenvolvimento e a formação do ser humano digno;
- c) O Direito e as legislações infraconstitucionais pressupõem garantias à Educação Infantil ao desenvolvimento pleno das crianças;
- d) O direito à educação infantil precisa de conteúdo com contorno especial, delimitado e adequado à necessidade que o desenvolvimento integral da criança exige, a fim de satisfazer a plenitude da dignidade humana, pautado, sobretudo, no aspecto formativo ético.

1 A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

1.1 A construção ontológica da dignidade da pessoa humana

Após um longo período, até se alcançar a posituação do reconhecimento da “dignidade da pessoa humana” em documentos internacionais e nacionais, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, (art. 1º) e depois de a dignidade da pessoa humana estar assegurada na Constituição Federal vigente (art. 1º, III), ainda pairam indagações sobre o seu aspecto epistemológico.

O Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida de Portugal¹¹, em Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana, afirma que o valor da dignidade humana existe na totalidade dos seres humanos, logo, é uma dignidade da humanidade e dessa humanidade digna emerge cada ser humano com a sua própria dignidade¹².

Os Direitos Humanos são direitos que pertencem a todos os seres humanos, em razão da dignidade³ que possuem. A dignidade, portanto, é o fundamento dos Direitos Humanos estabelecido na maior parte dos documentos e leis internacionais dessa área. Eles são direitos que não deixam de existir, nem podem ser retirados das pessoas, porque ninguém perde sua condição de ser humano. Esses direitos são considerados fundamentais porque, sem eles, a pessoa não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida.¹³

Vale destacar que é evidente a relação entre dignidade e pessoa humana, porque cada pessoa tem a sua individualidade e a sua cultura local. E alerta que, por isso, é importante a individualização de cada ser humano, pois, “a capacidade de exprimir uma representação simbólica de tudo o que vê, conhece ou faz, foi-se

¹¹ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – *Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana*, p. 4. Disponível em: <http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.p. 4-5.

¹² Idem. p. 12.

¹³ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. *Conselhos Escolares e Direitos Humanos*. Brasília, 2008, p. 14.

estruturando ao longo das várias etapas que trouxeram a humanidade à fase biogenética atual¹⁴, como aspecto da condição humana.

Sob o aspecto biológico, pergunta-se: seria a dignidade humana pautada na diferença existente entre o ser humano e os animais não humanos? Essa diferença não se justifica pela afetividade, mesmo porque, muitos não animais compartilham com o ser humano dessa qualidade; e afirma o CNECV.

[...] possivelmente basear-se-á na qualidade específica que ele possui de simbolizar, capaz de representar e projetar no exterior o conteúdo da sua consciência e usá-los na criação da cultura humana. Parece existir, sim, uma diferença radical no nível da manifestação do inconsciente no consciente do ser humano¹⁵.

O mesmo documento questiona com o objetivo de esclarecer: “Onde é que o inconsciente se enraíza biologicamente? Ou é um construto cultural e, portanto, exclusivo do ser humano? A capacidade para a simbolização tem ou não um fundamento biológico? Tem ou não uma explicação neurobiológica?” Com convicção, afirma que não se encontram fundamentos para se atestar um “estatuto especial para o ser humano”, vendo-se pelo aspecto biológico, na teoria da Evolução:

Existe um determinismo biológico para a dignidade ou indignidade? Pensamos que não. Todo e qualquer ser humano é portador à nascença de sua própria dignidade só pelo fato de ser pessoa [...]. A dignidade humana é, pois um valor que se baseia nas capacidades originais da pessoa e supera a estrutura biológica do ser humano. Mesmo assim, pode pergunta-se de novo se há uma fundamentação biológica para a dignidade humana¹⁶.

A essa última pergunta pode-se responder que a pessoa e o seu corpo tem um inegável vínculo, até mesmo, por razão existencial. De modo que é visível a importância do corpo como suporte indispensável da pessoa humana. Corpo e

¹⁴ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – *Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana*, p. 12. Disponível em: <http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012. p. 12.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Ibidem.

espírito (aspecto imaterial do ser humano) amalgamam-se, formando uma unidade inquestionável, em vida, neste plano material. Mesmo assim persiste a falta de fundamentação corpórea para justificar a dignidade humana.

Pesquisas recentes, no campo da neurociência revelam que as diferenças genéticas entre o ser humano e outras espécies animais são tão pequenas que não se consegue explicar tanta diferença dos seres entre as espécies. Por exemplo, a diferença entre o ser humano e um chimpanzé é de, apenas 1% (um por cento) estarecendo os neurocientistas. Nesse sentido afirma a neurocientista Katherine Pollard, bioestatística da University of California:

Diferença de 1%: Humanos diferem de chimpanzés em uma série de aspectos importantes, apesar de compartilharem cerca de 99% do seu DNA. Novas análises estão revelando que partes do genoma distinguem essas espécies. Não é preciso uma mudança muito grande do genoma para formar novas espécies¹⁷.

Assim, pela razão da unidade do ser, a indagação: “há uma fundamentação biológica para a dignidade humana?” O questionamento persiste e se aprofunda em face do distanciamento qualificativo entre esses seres animalizados, como explica o CNECV/99:

Por um lado, a análise biológica do ser humano, mesmo a nível molecular, não encontra nada que justifique uma dignidade especificamente superior à dos outros animais. Não há justificativa biológica da dignidade humana. [...] Mas, de outro lado, o ser humano parece ser o único animal em que a realidade biológica foi inteiramente assumida e redimensionada pela integração numa outra ordem, que é simbólica e cultural. Nesse sentido, o corpo puramente biológico é uma abstração¹⁸.

Apesar de tudo, é incontestável que o corpo, substrato biológico, é de natureza imprescindível à expressão da pessoa humana e, por conseguinte, da dignidade humana. Tanto é que se o corpo falece, a pessoa humana perde toda a

¹⁷ POLLARD, Katherine S. *O que nos faz humanos?* Revista Cientific American Brasil, edição especial Antropologia 1. São Paulo: Duetto, 2013, p. 31.

¹⁸ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana, p. 12. Disponível em: <http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

sua capacidade de expressão, de projeção de sua personalidade e a sua dignidade é zelada, apenas, *in memoriam*. O CNECV, na sequência, declara que “talvez se possa dizer que a qualidade biológica de uma vida humana não altera sua dignidade. O demente, o doente terminal que está inconsciente ou em estado vegetativo persistente tem a mesma dignidade que eu”¹⁹ (na realidade, isso ocorre porque o que se defende contra a violação não é a dignidade da pessoa humana, mas, a sua condição humana). Porém, o corpo não pode ser visto, apenas, como biológico ou mecânico; ele é um todo, que se reflete em todas as atividades da pessoa humana.

No sentido posto, a violação ou instrumentalização do corpo implica a violação e instrumentalização da pessoa humana e, em consequência, da sua dignidade (ou mais propriamente, da sua condição humana). Por isso mesmo, a pessoa não é o corpo, tampouco, o corpo é seu. O corpo é suporte fático imprescindível de expressão da pessoa e, assim, suporte material da sua “dignidade” (condição humana).

Ainda, na esteira do CNECV, há que se perceber que a natureza biológica do corpo humano é um substrato, “suporte ou mediação da pessoa” na amplitude da reflexão da pessoa humana²⁰.

Sob outro ponto de vista, o psicológico, há de se perguntar: a psicologia poderá contribuir para a compreensão do que seja a dignidade da pessoa humana? Sabe-se que o progresso científico-tecnológico, com destaque para a eletrofisiologia e a imagiologia cerebral, tiveram, mormente, na última década, progressos importantíssimos para a melhor compreensão das atividades psíquicas. Contudo, não trouxeram maiores contribuições à definição “do eu como pessoa em relação aos outros”. Haja vista que “é nesta base, e conseqüente estabelecimento racional, que se justifica a própria ética”²¹.

¹⁹ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana, Disponível em: <http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012, p. 13.

²⁰ Idem. p. 12.

²¹ Ibidem. p. 12.

No aspecto psicológico a questão central persiste: como é que os processos neurobiológicos desencadeiam os estados mentais que constituem a consciência de cada um de nós como pessoa e dos outros como pessoas com quem nos devemos relacionar?.

Apesar dos avanços da neurociência no âmbito da psicologia não foram suficientes para explicar os motivos “porque os seres humanos são merecedores de uma dignidade própria da sua espécie, diferente e superior à de outras espécies animais”²². Não se consegue perceber o liame específico que propicie compreender como uma estrutura tão complexa quanto a do cérebro humano permite alcançar os fundamentos da dignidade, a consciência da própria pessoa, a capacidade de relacionamento com outros e, também, do pensamento simbólico ou abstrato, que são partes integrantes da nossa cultura e da história da própria humanidade²³.

Os vastos repertórios de conhecimentos sobre a psicologia somente deixa compreender que os aspectos psicológicos da dignidade humana relacionam-se com o que o ser humano sente que ele é, e com a percepção que os outros têm de cada um; vê-se, também, aqui a questão da dignidade influenciada pelo meio no qual se vive, podendo a mesma pessoa ser vista como digno por uns e indigno por outros. Leva a concluir que os aspectos psicológicos da dignidade humana não são valores absolutos em si, tem sempre critérios de relatividade; mesmo porque, a mesma pessoa, pode ser vista pelas outras pessoas como um ser digno e ver a si mesma como indigna e vice-versa²⁴.

Dessa forma, não se pode falar de uma fundamentação psicológica para a dignidade humana, senão, apenas de um aspecto fenomenológico, como se viu acima. Assim, **“como conceito ético, a dignidade não pode ter a psicologia, a montante, como fundamentação”** (grifo nosso)²⁵.

²² PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana, Disponível em: <http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf >. Acesso em: 21 set. 2012, p. 17.

²³ Idem. pp. 17-18.

²⁴ Ibidem. p. 17.

²⁵ Compreende-se, dessa forma, que a dignidade humana é um conceito ético e não psicológico e que a fundamentação da dignidade humana ao nível ético se encontra na análise da dignidade, na

Num esforço de explicar a psicologia empírica que orienta o fundamento fenomenológico da dignidade, o mencionado CNECV afirma que, no contexto da psicologia, o aspecto dinâmico da pessoa humana inicia sua construção desde a concepção e se desenvolve até o final da vida da pessoa humana, numa relação de interação recíproca e permanente entre a consciência de si mesmo e o outro²⁶.

De outro ângulo, visto sob o aspecto filosófico, o grande marco da teorização filosófica da dignidade da pessoa humana encontra-se em Immanuel Kant, ao conceber o ser humano como inato detentor de razão e de moralidade, com uma destinação natural para o esclarecimento; visto que, “a natureza, há muito o libertou de uma direção estranha”²⁷. Contudo, leva-se a crer que não foi a natureza que libertou o ser humano, mas sim a sua capacidade (adquirida com os tropeços de sua evolução) de perceber, de sentir e de julgar; a capacidade de buscar melhores condições de vida que lhe ditou esse senso racional e moral. Como nos ensina Giannetti: “Assim como outras espécies animais, os homens aprenderam a superar a defasagem temporal diante do que vai pelo mundo externo desenvolvendo as faculdades indutivas”²⁸; e acrescenta:

O presente dos sentidos é o passa do mundo sensível. Do ponto de vista prático, a implicação relevante desse fato é a resposta que ele suscitou nos seres vivos. Se o tempo de reação nos prende irremediavelmente ao

perspectiva psicológica, provém da diferença entre a consciência empírica, que temos da dignidade, e o seu ser. A consciência psicológica diz respeito à consciência empírica, ao aparecer desta dignidade para si próprio ou para os outros: a estima de si, o modo como vejo e respeito o outro e o modo como o outro tem a consciência psicológica empírica do respeito que tenho para com ele.

²⁶ Nas palavras do mencionado CNECV percebe-se, de forma enfática, a consistência do aspecto fenomenológico nesse doloroso resgate da dignidade humana, nos seguintes dizeres: “Podemos ainda mencionar a nível psicológico o aspecto dinâmico, que começa a construir-se desde os primórdios da concepção, até a morte, com dois sentidos, na consciência de si próprio e na relação com os outros. Estas duas vertentes vão formando o conceito de dignidade humana. Este conceito varia ao longo da vida de cada um, havendo uma evolução, uma pessoalização permanente deste conceito. A criança adquire a ideia de dignidade a partir do modo como é tratada pela mãe e essa ideia não tem interrupções nem separações, embora seja somente mais tarde que se aprende a ideia de dignidade para com os outros, na medida em que é ensinada a partilhar e a respeitar os limites dos outros”. In: PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana, p. 12. Disponível em: <http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012, p. 19.

²⁷ KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Trad. de Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 64.

²⁸ GIANNETTI, Eduardo. *O valor do amanhã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 89.

passado, o fluxo de informações sensíveis e a experiência acumulada no laboratório da vida fornecem a matéria prima para transpormos, em certo sentido, as grades desse confinamento²⁹.

Por fim, complementa a psicologia, cada pessoa humana tem um modo único de comportamentos públicos e privados, contudo “existe uma unidade de estilo que atravessa os comportamentos e a autoconsciência, que explicam a reciprocidade dialética entre o modo como nos sentimos e como respeitamos o outro”³⁰. Isso leva a perceber que existe um senso moral incrustado na consciência cultural humana; senso esse, não tratado pela psicologia. Esta cuida da fenomenologia, sendo que a moral é de natureza interna do ser humano.

1.2 Aspectos da Condição Humana

As transformações sociais podem alterar os aspectos da condição humana, espelhando a totalidade do ser racional-sensível (o ser humano concreto). Igualmente condiciona a criação dos direitos essenciais para satisfação de sua “dignidade condicionada”. Essa alteração no decorrer da história e na transformação das culturas, subjaz segundo Arendt na ideia: “os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência”³¹.

²⁹ GIANNETTI, Eduardo. *O valor do amanhã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 89.

³⁰ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – *Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana*. p. 18. Disponível em: <http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012, p. 20.

³¹ Arendt procura esclarecer bem a questão da condição humana; nesse afã, ela afirma: “O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens constantemente condicionam, no entanto, seus produtores humanos. Além das condições sob as quais a vida é dada ao homem na Terra e, em parte, a partir delas, os homens constantemente criam suas próprias condições, produzidas por eles mesmos, que, a despeito de sua origem humana e de sua variabilidade, possuem o mesmo poder condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou mantenha uma duradoura relação com ela assume o caráter de condição da existência humana. Cf. ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 10-11.

Por esse viés Edgard Morin³² trata o “ser humano como um ser inquieto e simultaneamente, cósmico, físico, biológico, cultural, cerebral, espiritual” e conclui: a pessoa humana é filha do cosmo, mas, por causa mesmo de sua humanidade, de sua cultura, de seu espírito, ela se torna estranha desse mesmo cosmo, embora continue íntimo desse mesmo cosmo. Para o mesmo autor, a condição humana é autoproduzida: “a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas, sem animalidade, não há humanidade”³³; e prossegue:

Ao longo dessa aventura, a condição humana foi autoproduzida pelo desenvolvimento do utensílio, pela domesticação do fogo, pela emergência da linguagem de dupla articulação e, finalmente, pelo surgimento do mito e do imaginário... Assim, a nova Pré-história tornou-se a ciência que permite a ressurreição do humano que fora eliminado pelas fragmentações disciplinares.³⁴

No dizer de Morin o ser humano busca alcançar (resgatar) a dignidade, na medida de sua condição humana, construída e reconstruída no curso da história. “Desse modo, deve incluir, no seu cerne, o destino a um só tempo aleatório e determinado da humanidade”.³⁵

A História, na afirmação do autor, está sujeita a acidentes e perturbações vivenciadas pelo ser humano, o qual internaliza essa experiência, ao mesmo tempo em que alimenta e forma a sua condição humana. A História é companheira inseparável da condição humana; esta indissolubilidade passa pelas mesmas curvas e depressões da História.

Sobre essa afirmação aponta Morin:

Não existem “leis” da História, mas um diálogo caótico, aleatório e incerto, entre determinações e forças de desordem, e um movimento, às vezes rotativo entre o econômico, o sociológico, o técnico, o mitológico, o imaginário. Não há mais progresso prometido; em contrapartida, podem

³² MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina, 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011, p. 38.

³³ Idem. p. 40.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Id. Ibidem. p. 42.

admirar progressos, mas devem ser incessantemente reconstruídos. Nenhum progresso é conquistado para todo o sempre³⁶.

Subjaz nessa perspectiva a procura do ser humano a fim de resgatar a dignidade - valor absoluto; criando, aos poucos, a partir do seu mundo exterior, direitos ditos essenciais, para a satisfação da dignidade da pessoa humana (na realidade, uma dignidade condicionada).

Ainda na esteira da lição de Morin “a contribuição da cultura das humanidades para o estudo da condição humana continua sendo fundamental”³⁷, pois, além de se afigurar como consecução de episódios no tempo e no espaço, há as contribuições como da linguagem, cujos princípios sob a forma mais consumada é a forma literária, levando-nos diretamente ao caráter mais original e criativo do homem; ainda, a tradição dos ensaios constituindo uma vasta reflexão sobre a condição humana; o romance e o filme colocando à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade e com o mundo; a poesia que leva o ser humano à dimensão poética da sua existência e revela que habitamos a terra não só prosaicamente, mas também, poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase”. Temos ainda as artes possibilitando ao ser humano à dimensão estética da existência”; por último, conclui Morin: “Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana”³⁸

Nesse sentido, Sarlet consigna a lição de Jürgen Habermas considerando a dignidade da pessoa humana numa acepção rigorosamente moral e jurídica; diz que essa dignidade “encontra-se vinculada à simetria das relações humanas de tal sorte a sua *intangibilidade* (grifo do autor) resulta justamente das relações interpessoais marcadas pela recíproca consideração e respeito”³⁹. Disso observa-se, se a

³⁶ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina, 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011, p. 42.

³⁷ Idem.

³⁸ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina, 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011, pp. 44-45.

³⁹ SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988*, 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004, p. 54.

“dignidade” é intangível, não há que se falar em feri-la ou violá-la e se isso ocorre, estar-se-á tratando não da dignidade, mas da condição humana, pois só esta fica no plano da sensibilidade e que, por isso, pode ser tangível e violada.

Segundo Nunes à medida que o tempo passa, “a qualidade da dignidade cresce, se amplia, se enriquece”⁴⁰; pode-se dizer que esse crescimento, enriquecimento e amplitude de que fala o autor, são frutos do aumento de determinados direitos e benefícios que o ser humano adquire pela luta, pelo despojamento e pelo sofrimento. O mesmo autor aprofunda a ideia ao afirmar: nenhum indivíduo vive isolado, porque, sempre há de fazer parte de um meio social. Dessa aferição, “ter-se-á, então de incorporar no conceito de dignidade uma qualidade social como limite à possibilidade de garantia. Ou seja, a dignidade só é garantia ilimitada se não ferir a outra”⁴¹, resultando, daí, um condicionamento, de modo que a dignidade no plano social do ser racional-sensível sempre sofrerá influência do ambiente. Dito isso, cria-se e modifica um estado de coisas que, relativamente à pessoa - chama-se de “condição humana”⁴².

A despeito dessa temática vários pensadores sustentam que o ser humano tem uma dignidade a ser protegida e garantida por todas as ações que faz; ao invés de demonstrar simplesmente a existência de uma dignidade intangível, como procura fazer. A ideia denota que o demonstrado possa ser a existência de ser humano predador, egoísta, arbitrário, desumano de certo modo “desqualificador” das boas ações que lhe poderiam ser incultadas. Ora, se há na pessoa humana dignidade como valor intangível e absoluto, o ser que a contém deve corresponder a

⁴⁰ NUNES, Rizzatto. *O princípio constitucional da dignidade humana: doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 49-50.

⁴¹ Idem.

⁴² Cf. Rizzatto Nunes, numa sede de esclarecer como vê a “dignidade”, estabelece uma relação do ser humano com sua dignidade; contudo, essa dignidade que ele diz sê-lo, na realidade, não o é. É, tão-só, a “condição humana”; na verdade, ele diz como opera a condição humana no seio social. Após dizer que o indivíduo não nasce e nem vive isolado, ele revela: “Ele nasce, cresce e vive no meio social. E aí, nesse contexto, sua dignidade ganha – ou, como veremos, tem o direito de ganhar – um acréscimo de dignidade. Ele nasce com integridade física e psíquica, mas chega um momento de seu desenvolvimento que seu pensamento tem de ser respeitado, suas ações e seu comportamento – isto é, sua liberdade -, sua imagem, sua intimidade, sua consciência – religiosa, científica, espiritual – etc., tudo compõe sua dignidade”. Em verdade, tudo o que acontece no contexto individual e social do ser humano funciona como uma força irresistível que forja e transforma o pensamento, a sensibilidade, a ideologia, a forma de ser e de se conduzir na sociedade, numa relação humana.

essa virtuosidade; se não corresponde, certamente, é porque não a tem. Se o ser é digno, ele não pode degradar ou ser degradado em nenhum momento ou circunstância, como bem afirma Kant: “Não posso, pois, dispor do homem em minha pessoa para mutilá-lo, degradar ou matar”⁴³. Se o faço, é porque não sou um ser digno. Essa é a razão pela qual não se consegue resolver o problema do valor intrínseco da pessoa humana: - existiria um valor intrínseco? Existe. Mas esse valor, que se traduz na dignidade humana, o ser humano ainda não a vivencia porque ele está muito aquém do absoluto (como ser, também, pertencente ao mundo inteligível, só o alcança por lampejos, como faz o facínora no exemplo de Kant)⁴⁴

Se não se tem como demonstrar o valor intrínseco que fundamenta epistemologicamente a dignidade do ser humano, é preciso olhar o ser *homo sapiens* na sua realidade empírica, como diz Kant⁴⁵. Enquanto é um ser empírico, só pode experimentar o que está no nível de sua sensibilidade; daí, vivenciar não a dignidade, mas, a condição humana.

Preocupado com a contextualização histórico-cultural da dignidade humana, Sarlet indaga:

Até que ponto a dignidade não está acima das especificidades culturais, que, muitas vezes justificam atos que, para a maior parte da humanidade são considerados atentatórios à dignidade humana; contudo, em face das culturas locais, são tidos como legítimos?⁴⁶.

As situações envolvendo casos controvertidos inquietam sociedades e tribunais no mundo inteiro; com interpretações chamadas heteronômicas (posto que são decisões que partem de órgãos constituídos sobre a autonomia individual da pessoa humana), deixam transparecer que o cuidado em proteger a dignidade passam por considerações, no mínimo, discriminatórias. É de considerar o caso de arremesso de pessoas afetadas por nanismo. O caso ocorreu na França e versa

⁴³ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 62.

⁴⁴ Idem. p. 87.

⁴⁵ Ibidem. p. 84.

⁴⁶ SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988*, 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004, p. 55.

sobre um esporte em que consistente arremessar anão à distância, utilizando-se de canhão de pressão. Aquele que conseguisse arremessá-lo a maior distância ganhava o jogo. O fato foi levado à Câmara de Contencioso Administrativo do Estado, que manteve a decisão de proibir tal prática de diversão pública. Esse julgamento foi ponto de muitos questionamentos na área acadêmica e, também, jurídica; Martel, citando Alexandre dos Santos Cunha, discorre sobre o caso da seguinte forma:

A Câmara de Contencioso Administrativo francesa considerou que o arremesso de anões feria a dignidade do próprio Sr. Wackenheim, ainda que ele assim não percebesse e consentisse com a prática. A liberdade de trabalho e a liberdade empresarial não foram consideradas obstáculos à proibição, justamente em nome da defesa da dignidade humana⁴⁷.

Enquanto esse tipo de esporte público foi proibido, passou a ser considerada uma ofensa à dignidade humana o anão ser utilizado como “um objeto e não como pessoa digna” - em apresentações desse tipo.

Todavia, também em Portugal e Estados Unidos da América⁴⁸ existem práticas parecidas com esse exemplo, consideradas lícitas, tais como: o pugilismo, onde o boxeador é submetido às mais duras pressões psicológicas e físicas em público podendo até ser levado à morte; no entanto é aceito com naturalidade e tornou-se uma profissão.

Outra situação, para exemplificar, é a da prostituição. Nesse caso homens e mulheres se expõem em lugares altamente perigosos à busca de parceiros, para vender o seu próprio corpo. Não restam dúvidas de que entregar-se aos desconhecidos em situações pressupostamente constrangedoras, desnudando a sua intimidade de forma humilhante e tantas vezes por imposição (situação em que o ser humano fica totalmente à *mercê* do outro), sem oportunidade de defender-se, física e psicologicamente, seja uma condição degradante ao ser humano.

⁴⁷ MARTEL, Letícia de Campos Velho. *Direitos Fundamentais Indisponíveis: os limites e os padrões do consentimento para a autolimitação do direito fundamental à vida*. Tese (Doutorado em Direito Público) - Centro de Pós-Graduação em Direito Público, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. p. 176.

⁴⁸ Idem. p. 174.

Nessa situação, se pergunta: é possível pensar em dignidade humana? Mesmo assim, em muitos lugares, a prostituição, não só é aceita, como, também, profissionalizada e faz parte da cultura. O que se vê, então, é que o senso ético do ser humano, como sempre foi, é regido por conveniências de interesses e inclinações até mesmo culturais. Diante disso, de qual dignidade se fala, senão daquela que condiz à condição humana?

Essa condição humana é, segundo apontamentos ditos acima, altamente influenciada pelas interferências ambientais e servem de referência à promoção dos direitos e benefícios garantidores da “dignidade da pessoa humana”, em face da limitação da própria. Desta feita, resta condicionada, porque, ainda por muito tempo, será cerceada pelos limites socioculturais reinantes em determinado tempo e local, tal qual a própria necessidade humana.

Exemplo oportuno menciona Sarlet⁴⁹ se referindo à Constituição Iraniana de 1980: “a dignidade dos indivíduos é inviolável, salvo nos casos autorizados por lei”. Como é possível abstrair aí, nem a dignidade humana está livre de restrições. Contudo, essa é a orientação do ordenamento jurídico iraniano, pois é aceito dentro de sua normalidade cultural.

Relativo a esse exemplo, sobre o dispositivo da Constituição Iraniana por força da cultura, o Estado tem grande domínio sobre o povo e este aceita conviver com esse domínio. Diferentemente ocorre em países com tradição democrática, cujo povo é consciente de que o poder lhe pertence, por conseguinte, o Estado existe para servi-lo.

Dessa feita, como afirma Nunes, não se constrói a dignidade humana⁵⁰. A dignidade enquanto valor intangível é o que é. É o valor do mundo inteligível como Kant se refere; ou seja, é a dignidade em valor absoluto, na moralidade plena.

Assim, o que se constrói, no mundo sensível, na sociedade humana, é a condição humana. Isso porque, a dignidade é um valor interno; a construção de dignidade de que muitos falam, é uma construção exterior, expressa em direitos e

⁴⁹ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 56.

⁵⁰ NUNES, Rizzatto. *O princípio constitucional da dignidade humana: doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 49.

benefícios. Nesse sentido, a conquista de direitos, por exemplo, é uma conformação exigida pela condição humana. É o *status* do ser humano e da sociedade local, tal como o modo conforme vivem em determinado momento histórico, e por isso exigem determinados direitos, determinado *status* individual e social.

A despeito de tudo isso, Barroso oferece um exemplo marcante de construção da condição humana:

No início do século XIX o direito ao voto era limitado pela raça, gênero e exigências de propriedade na maioria dos estados americanos. Ao longo do século XX, os direitos das mulheres foram progressivamente conquistados: do direito ao sufrágio, que veio com a Décima Nona Emenda em 1920, até o tratamento igual aos homens, obtidos de maneira fragmentada em casos como *Reed v. Reed* e *Frontiero v. Richardson*⁵¹.

Como se vê, os direitos postos aqui foram conquistados de modo fragmentado, lenta e progressivamente. Por que foi assim? Porque, através do tempo, na medida em que as mulheres iam tomando consciência do respeito que a sociedade e o Estado lhes deviam (esse era um estágio de desenvolvimento da pessoa humana – uma condição humana vivida por essas mulheres), elas passaram a exigir e conquistaram novos direitos e benefícios (isso ocorreu na órbita externa ao ser humano). Essa, também, é a razão pela qual se diz que os direitos humanos são ilimitados na sua construção; afinal, são criados conforme a condição humana exige. Desse modo, a condição humana é um estado da pessoa, conforme lhe induz novas ideologias, mentalidade e força de suas convicções; em razão de interferências e influências do contexto socioambiental; a isso significa “condição humana”.

Ao procurar o significado da dignidade humana Martel, na esteira de Roxana Cardoso, afirma:

O verdadeiro papel da dignidade humana em nosso ordenamento jurídico é: garantir a emancipação do homem, através do respeito por suas diferenças,

⁵¹ BARROSO, Luís Roberto. *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial*. Belo Horizonte: Forum, 2012, p. 45.

do respeito por suas características, por sua consciência e sua faculdade de se autodeterminar conforme seu próprio sentimento de dignidade⁵².

Com a busca da emancipação do homem adquiriu-se direitos e benefícios, e, por serem externos, não alcançarão a dignidade humana⁵³ e, tal ocorrência se dará, talvez, no plano da sensibilidade da sociedade concreta.

Pode se perguntar: qual a relação existente entre a concessão de direitos (de âmbito limitado e externo) e a dignidade humana (valor absoluto e interno ao ser)? Zitkoski, ancorado em Paulo Freire, afirma que toda caminhada do ser humano é a busca da liberdade; esta “é a base para a construção da visão ética e política indispensável ao projeto de transformação social e à reinvenção do paradigma emancipatório da sociedade”⁵⁴

No mesmo sentido de Paulo Freire, Kant reafirma: “todo ser racional que tem uma vontade devemos lhe atribuir necessariamente também a ideia de liberdade”⁵⁵.

Vê-se nesse sentido que o esforço do ser humano é a busca da liberdade, que, no plano da sensibilidade pode ser alcançada através da conquista de direito. A cada direito conquistado significa mais liberdade diante do outro, pois, deverá respeitá-lo cada vez mais. Esse respeito significa passos dados em direção à igualdade; e, por conseguinte, melhoramento da própria moralidade; porque o ser incompleto na medida em que vai se aproximando da verdadeira dignidade se vê também na perspectiva do outro.

Todos os seres humanos fazem ou devem fazer essa trajetória, qualquer que seja o estágio de vida, ou seja, infância, adolescência, fase de adulto ou idoso. Nesse sentido a criança, também, aperfeiçoa-se moralmente, num palco muito especial, que ora defendemos se presentifica no âmbito da Educação Infantil, cujo forjamento possa lhe ser inédito à conquista da condição humana ponderada como

⁵² MARTEL, Leticia de Campos Velho. *Direitos Fundamentais Indisponíveis: os limites e os padrões do consentimento para a autolimitação do direito fundamental à vida*. Ob. cit. Rio de Janeiro; 2010, 159-160.

⁵³ Pressupostamente aqui o julgamento se faz em virtude da discussão entre a dignidade humana como possibilitadora das condições humanas e vice-versa.

⁵⁴ ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire e a Educação*, 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 17.

⁵⁵ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. Ob. cit., p. 81.

proposta neste trabalho. Por isso, no item seguinte, tratar-se-á da condição humana, em específico, da criança.

1.2.1 A Condição Humana da Criança

Naturalmente é de praxe se indagar, por quais motivos as crianças, hoje, são tão espertas e perspicazes, fazem perguntas surpreendentes e muitas vezes se comportam como “adultas”. Ou podemos modificar a pergunta no seguinte sentido: os adultos se modificaram no tempo? Como também estender o debate e questionar: as práticas sociais entre crianças e adultos são as mesmas de tempos passados? Diante dessas indagações, surgem outras particularidades curiosas, tais como o modo de ser do adulto e como esse sujeito na fase dita “adulta” mudou através do tempo. Sobre esses aspectos confere-se a afirmação segundo a qual a infância é um processo de vida do ser humano e para que seja construída em prol dos sujeitos que fazem parte dela – a criança – necessita passar pelo intrínseco papel social e das relações humanas. Dito de outro modo, de acordo com Nascimento: “a construção da imagem da criança, corresponde à construção da imagem do adulto”⁵⁶.

No transcurso histórico, percebe-se que a forma de pensar a infância sempre correspondeu ao modo de agir do adulto. Esse fato se constatou desde a Idade Média; aqui as crianças não eram consideradas diferentes dos adultos. Marcante é a situação apresentada por Ariès, em exemplo dado por J. L. Flandrin:

[...] se a arte medieval representava a criança como um homem em escala reduzida, ‘isso se prendia, diz ele, não à existência, mas à natureza do sentimento da infância’. A criança era portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais⁵⁷.

⁵⁶ NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. *A criança visível*. Se, Sd., p. 44.

⁵⁷ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1988, p. 14.

Ariès revela que “até o início do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”⁵⁸; isso, porque, provavelmente, ainda não havia lugar para a infância. Contudo, estudos iconográficos mostram que, nos séculos XVI e XVII, a família assume um novo espaço na vida sentimental, com, provavelmente, mudanças importantes da família em relação à criança; “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança”⁵⁹. Há relatos de que, ao fim do século XV, pelo menos, na Inglaterra, a falta de afeição dos ingleses traduzia frieza e insensibilidade em relação à criança⁶⁰.

Por influência do Iluminismo no século XVIII e, com o surgimento da família burguesa, deu início à diferenciação entre criança e adulto. Nesse movimento histórico, a família passou a se responsabilizar pelas crianças. Por sua vez, com o início da Idade Moderna, mudanças sociais profundas começaram a ocorrer, principalmente, devido à insurgência do capitalismo, da criação da escola pública e do racionalismo como linha de pensamento. Segundo Cohn, “tais mudanças podem ser observadas em textos sobre a criança ou voltados para ela, nas artes plásticas, nos tratados de educação e pedagogia”⁶¹.

De certo modo, todas essas mudanças sociais exerceram significativa influência na construção do conceito de infância; “a infância é um modo particular e

⁵⁸ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1988, p. 50.

⁵⁹ Idem. p. 225.

⁶⁰ Ariès relata uma condição que a criança vivia na Inglaterra do século XV, de frieza e desamor: “A falta de afeição dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude em relação às crianças. Após conservá-las em casa até a idade de sete ou nove anos (em nossos autores antigos, sete anos era a idade em que os meninos deixavam as mulheres para ingressar na escola ou no mundo dos adultos), eles as colocam, tanto os meninos como as meninas, nas casas de outras pessoas, para aí fazerem o serviço pesado, e as crianças aí permanecem por um período de sete a nove anos (portanto, entre cerca de 14 e 18 anos). Elas são chamadas então de aprendizes. Durante esse tempo, desincumbem-se de todas as tarefas domésticas. Há poucos que evitam esse tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim suas crianças para casas alheias, enquanto recebem em seu próprio lar crianças estranhas” (ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p. 226).

⁶¹ CONH, Clarice. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009, p. 42.

não universal, de pensar a criança⁶² assim entendida como uma forma de ser e de tratar a criança⁶³. Cohn acrescenta que:

Afinal, como já dizia Margaret Mead, crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural⁶⁴.

O conceito de infância foi aos poucos alterado ou complementado, uma vez que não é de hoje abordado nas ditas Ciências Sociais e Humanas. Basta observar as defesas dos antigos filósofos sobre o tema. Como diz Nascimento⁶⁵ o conceito de infância não resistiu às mais diversas teorias tais como as de Thomas Hobbes, John Locke, Rousseau.

Jean-Jacques Rousseau e John Locke tiveram o mérito de ensejar o debate sobre a infância e deles possibilitou o surgimento da psicologia da criança. Mas, no curso do tempo, já no século XX, nesse novo ramo da psicologia, surgem duas teses principais: a de que “a criança deve ser considerada mais como um fenômeno natural do que social”; e a segunda tese de que “a natureza infantil passa por um inevitável processo de maturação”⁶⁶.

Essa interpretação teve como um dos ilustres representantes Jean Piaget (1896-1980), que construiu uma sequência do desenvolvimento infantil, a partir da biologia. Estabeleceu estágios desse desenvolvimento ligados ao processo de maturação. Esses estudos “estipularam e definiram os caminhos que a criança

⁶² CONH, Clarice. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009, p. 42.

⁶³ Idem. p. 46.

⁶⁴ Ibidem. p. 26.

⁶⁵ Afirma Nascimento: “O filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679), por exemplo, no *Leviatã* (1651), defende o poder absoluto do Estado em relação aos cidadãos e, por analogia, o dos pais sobre as crianças. Décadas depois, é criada a imagem da criança imanente pelo filósofo John Locke [...], para ele a mente humana corresponde a uma tábula rasa [...], a criança é o futuro adulto, resultado do que a sociedade nela imprime. Cerca de meio século depois, é elaborada uma outra imagem, a da criança inocente, concepção presente na obra *Emílio ou Da Educação* (1762), em que o filósofo francês procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas pela sociedade com o objetivo de preservar a bondade natural do ser humano, encontrada primordialmente na criança. Rousseau tem o mérito de promover a criança ao status de pessoa [...]” (Ibidem. p. 46-47).

⁶⁶ NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. *A criança visível*. São Paulo, 2009, p. 46.

percorreria até chegar à vida adulta”. Essa teoria objetivava a ação sobre a criança, segundo a qual lhe proporcionaria um pensamento operativo, o que envidaria um adulto racional⁶⁷.

Outra imagem é a da criança inconsciente teorizada e idealizada por Sigmund Freud. Freud entendeu a criança como um resgate do passado - o que significa “a busca por explicações sobre diferentes patologias presentes nos adultos conduz a uma regressão à infância, momento em que o comportamento desviante, criminal ou subnormal, é desenvolvidos nas relações entre pais e filhos”⁶⁸. Prossegue Nascimento nesse sentido:

Acrescente-se que foi sendo construída, como lembra Jenks, uma imagem de criança com características universais, ou seja, “o status da infância tem suas fronteiras mantidas pela cristalização das convenções e discursos presentes nas formas institucionais que com ela lidam, como as famílias, creches, escolas e consultórios/clínicas, todas essas agências designadas e estabelecidas para processar a infância como uma entidade uniforme”⁶⁹.

Lembra a autora que embora diferentes as origens dessas várias teorias, muitas vezes elas se mesclam e, até hoje, justificam práticas dos adultos na relação com suas crianças.

No contexto dos estudos sobre a infância, no esforço de defini-la e dar à criança um tratamento compatível com a sua necessidade peculiar, a sociologia prestou grande serviço nesse sentido. Foi no final da década de 1990 quando estudiosos formaram o grupo nominado “Sociologia da Infância”. Esses estudiosos ensejavam a construção de novos paradigmas: “a infância deixa de ser vista como “um tempo de passagem” para constituir-se como uma categoria na estrutura social”⁷⁰. Isso significa que a infância deixa de ser um estágio de vida, para constituir-se parte da estrutura social, da mesma forma como acontece, hoje, com o adulto e o idoso. Nascimento enfatiza:

⁶⁷ NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. *A criança visível*. São Paulo, 2009, p. 47.

⁶⁸ Idem. p. 48.

⁶⁹ Ibidem. pp. 47-48

⁷⁰ Id. Ibidem. pp. 48-49.

Importante notar que a perspectiva estrutural da infância, desenvolvida por Qvortrup, fundamenta-se em três asserções principais: 1. A infância não é exatamente uma fase da vida, mas uma categoria na estrutura social, que manifesta variações históricas e interculturais; 2. Alterações na sociedade afetam as crianças tanto quanto os adultos; 3. As crianças contribuem ativamente na sociedade, embora a natureza de sua contribuição seja diferente em distintas culturas⁷¹.

Também, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 tiveram influência muito grande no tratamento da relação dos adultos com a criança. Com esse reconhecimento legal, os direitos da criança passaram a ser vistos, basicamente, em três aspectos: quanto à proteção – direito ao nome, identidade, pertencimento, nacionalidade, maus tratos e violência dos adultos; quanto à provisão – direito à alimentação, habitação, saúde, assistência, educação; e relativo à participação – decisões em relação à própria vida e nas instituições em que atua. Neste diapasão merece considerar a inserção da mulher no mercado de trabalho, porque dessa prática resultou a alteração sobremaneira da relação dos pais com a criança. Dada a essa alteração hoje se utiliza do “clichê” - terceirização do atendimento aos filhos.

Todos esses fatores sociais, científicos e legais se modificaram e com eles, o conceito de infância, e a própria condição da criança, que passou de uma situação de ser universal para outra, isto é, ser considerado na sua concretude, como sujeito de direito. Vendo por essa perspectiva, Nascimento, menciona:

Consideram-se as crianças como membros de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche, como sujeitos sociais capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, e como cidadãos nos cenários social, político e cultural. É de admitir-se que forças políticas, sociais e econômicas influenciam a vida das crianças ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas⁷².

É sabido que em cada lugar, época e cultura a criança tem uma infância diferente; isso resulta uma condição humana infantil, também, diferente. E é,

⁷¹ NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. *A criança visível*. São Paulo, 2009, p. 49.

⁷² MARTEL, Letícia de Campos Velho. *Direitos Fundamentais Indisponíveis: os limites e os padrões do consentimento para a autolimitação do direito fundamental à vida*. Tese (Doutorado em Direito Público) - Centro de Pós-Graduação em Direito Público, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. p. 50.

segundo esse *status* transitório que a criança tem o seu atendimento e goza de seus direitos. Conforme essa condição lhe assiste o resgate paulatino da dignidade humana. E não poderia se dar de maneira diferente. Nessa relação de adulto e criança cada qual tem a sua condição humana própria; por isso, criança e adulto, cada um com suas especificidades, resgata a dignidade segundo a sua própria condição humana. Se não ocorresse por essas vias, pressupostamente a humanidade se veria frente a um desastre, como se pode observar nos dizeres de Dolto⁷³:

O homem não é o que ele acreditava ser e a criança não é o que os adultos creem que ela seja. Os adultos reprimem em si a criança, ao passo que visam a que a criança se comporte como eles querem. Esse senso educativo é falso. Ele visa a fazer com que se repita uma sociedade para adultos, isto é, amputada das forças inventivas, audaciosas e poéticas da infância e da juventude; bloqueiam a renovação das sociedades.

Pesquisas atuais indicam que as crianças, desde bebês, exercem atividades de aprendizado; algumas indicam que bebês já nos primeiros meses de vida, observam o número de objetos em seu ambiente; além de haver evidências de que essa criança consegue operar números. Só resta para os educadores saber como melhor aproveitarão a competência que há na criança. Há consenso, já há muito tempo, entre os não especialistas de que:

Desde o nascimento até os 3 anos de idade as crianças são mais receptíveis ao aprendizado. Nesta perspectiva, se não forem expostas total e completamente a vários estímulos, não conseguirão recuperar os benefícios dos estímulos primários mais tarde na vida⁷⁴.

Todas essas características compõem a condição humana da criança, exigindo direitos que se traduzem em respeito do outro, nos termos do sistema normativo, que tem como ápice a Constituição Federal de 1988:

⁷³ DOLTO, Françoise. *A causa das crianças*. Tradução: Ivo Stomiolo e Ivone Maria C. T. da Silva. São Paulo: Ideias e Letras, 2005, p. 176.

⁷⁴ CHIESA, Bruno dela. *A tabula que não é rasa*. Revista Educação. Neuroeducação n. 2. São Paulo: seguimento. [200-], p. 30.

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (redação dada pela Emenda constitucional nº 65 de 2010).

Além desse elenco de direitos fundamentais, a Constituição federal, em seu art. 208, IV, assegura à criança de zero a cinco anos de idade, a Educação Infantil em creche e pré-escola. Essa garantia deve visar a suprir ao que Chiesa colocou como prioridade inafastável, para evitar prejuízos daqueles que não tem reparo. Ademais, esse é o momento de se internalizar na pessoa humana valores que comporão o seu caráter e estruturarão a sua personalidade, visto que “o desenvolvimento humano tem suas raízes no início da vida”⁷⁵; é, também, aí, no início da vida que ocorre a gênese da consciência moral; é onde se inicia a formação da consciência moral. Na lição de Cória-Sabini,

A formação de atitudes implica, entre outras coisas, na internalização de proibições e normas socialmente sancionadas. O indivíduo não passa a vida inteira considerando as regras disciplinares como algo imposto de fora. Embora inicialmente elas sejam impostas à criança pelos pais e outros agentes socializadores, elas passam posteriormente a ser guias internos de conduta. Em outras palavras, o controle externo é substituído pelo autocontrole⁷⁶.

Assim, a condição da criança deve compor, sobretudo, da formação da consciência moral. Se se pretende educar para se construir uma sociedade futura melhor, é imprescindível cuidar dessa consciência moral desde cedo; o que se deve fazer, por meio da modalidade de ensino conhecida no Brasil como - Educação Infantil.

1.3 Conceito de Dignidade da Pessoa Humana

Inobstante toda teorização a respeito da dignidade humana, o argumento mais convincente, que tem dominado o pensamento dos teóricos até os dias de hoje

⁷⁵ CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1993, p. 42.

⁷⁶ *Ibidem*. p. 63.

é o de que, em face de o ser humano ter sido criado à imagem e semelhança de Deus, o homem tem um valor próprio, que lhe é intrínseco, compatível com a filiação divina que tem e o leva a ter uma dignidade humana⁷⁷.

Apesar da revelação dessa filiação divina, Sarlet afirma, na esteira de C. Starck, que embora a Bíblia tenha sido a fonte dos argumentos sustentadores da noção de dignidade humana,

[...] não se haverá de encontrar na Bíblia um conceito de dignidade, mas sim, uma concepção de ser humano que serviu e até hoje tem servido como pressuposto espiritual para o reconhecimento e construção de um conceito e de uma garantia jurídico-constitucional de dignidade da pessoa, que, de resto, acabou passando por um processo de secularização, notadamente no âmbito do pensamento Kantiano⁷⁸.

Adverte o mesmo autor que, no pensamento estoico, a dignidade humana era tratada como uma qualidade inerente ao ser humano o que o distinguia dos demais seres vivos. Essa visão do ser humano continuou sendo recepcionada, principalmente, por Tomás de Aquino quando se referiu ao termo *dignitas humana*. Nessa linha, encontra-se na Renascença, no limiar da Idade Média, o humanista Pico della Mirandola que expressou a ideia de dignidade humana pautada no mesmo sentido⁷⁹.

Contudo, a secularização da noção de pessoa humana qualificada pelo seu valor intrínseco como sujeito firmou-se da seguinte maneira:

Como sujeito de direitos universais, anteriores e superiores, por conseguinte, a toda ordenação estatal, adveio com a filosofia Kantiana⁸⁰, numa afirmação de que só o ser racional possui a faculdade de agir em obediência a um contexto de leis ou princípios por força de sua vontade, em uma razão específica, denominada razão prática⁸¹.

⁷⁷ SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988* 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004, p. 30.

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ Ibidem. pp. 30-31.

⁸⁰ COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 21.

⁸¹ Idem.

Por ser fundamental a dignidade humana torna-se referência e fonte imprescindível ao alcance social do respeito à pessoa humana; o respeito à dignidade da pessoa humana constitui-se um dos pilares que sustentam a legitimação da atuação do Estado, espairando luz pelos direitos e garantias fundamentais a fim de se alcançar a realização dos direitos individuais, sociais, políticos e econômicos⁸². Enfatiza Silva:

Daí decorre que a ordem econômica há de ter por fim assegurar a todos existência digna (art.170), a ordem social visará a realização da justiça social (art. 193), a educação, o desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania (205) etc., não como meros enunciados formais, mas como indicadores do conteúdo normativo eficaz da dignidade da pessoa humana⁸³.

Poder-se-ia perguntar: por que essa dignidade em concreto como ensina Sarlet⁸⁴ pode ser eventualmente relativizada? Pode-se responder: porque (talvez) deve refletir concretamente a condição humana mutável e falível. Ou pode-se fazer a pergunta de outro modo: como se explica uma dignidade humana que pode ser condicionada, relativizada, agredida, violada e, ao mesmo tempo, ser tida como valor intrínseco da pessoa humana (irrenunciável, inalienável e indestacável deste mesmo ser imperfeito ou incompleto), como se, na sua concretude tivesse a nobreza de um valor absoluto?

Para responder à pergunta acima é preciso voltar a Kant, quando ao tratar do problema do círculo vicioso, recorreu à teoria do idealismo transcendental. Aí, tratou da distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível como sendo uma dupla

⁸² COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004, pp. 98-100.

⁸³ SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*, 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2001, p. 109.

⁸⁴ SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988*, 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004, p. 42.

perspectiva, ou como uma dupla consideração sobre um e mesmo objeto, o ser racional. Para isso utilizou-se da teoria do duplo ponto de vista⁸⁵.

Para esclarecer a relação ainda obscura da existência do ser racional-sensível como pertencente do mundo sensível e do ser racional-puro, do mundo inteligível, Kant fez a distinção entre *mundo sensível* (o mundo das sensações, da mera percepção e receptividade) e *mundo inteligível* (o mundo da racionalidade pura do qual nada mais se sabe), e conectam esses dois pontos de vista ao homem.

Desse modo, Kant vê o homem (ser racional-sensível) porque só se pode vê-lo empiricamente, em razão da limitação à sua sensibilidade pertencente ao mundo sensível. Ao mesmo tempo, teoriza a figura do *noumenon* (coisa em si) pertencente ao mundo inteligível⁸⁶. Vislumbra nessa linha de pensamento os dois como existências reais e assegura que:

No que se refere a tal espécie de representações, ainda com o maior esforço de atenção e clareza que o entendimento possa acrescentar, só podemos chegar a conhecer os fenômenos, jamais as coisas em si mesmas⁸⁷.

Acrescenta o mesmo autor que daí resulta a distinção, embora “grosseira”, entre o mundo sensível e o mundo inteligível. E complementa dizendo: “podendo o primeiro variar bastante segundo a diferença das sensibilidades dos diversos espectadores, enquanto o segundo, *que lhe serve de base*, permanece sempre idêntico” (grifo nosso)⁸⁸.

Dessa forma, quando Kant diz da inconstância do mundo visível na conformidade de como cada ser sensível sente cada realidade, afirma, ao mesmo tempo, que o habitante do mundo sensível (o ser racional-sensível) é inconstante e mutável. Por isso, deixa a entender que o ser é percebido conforme o seu estado ou

⁸⁵ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 116.

⁸⁶ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 119.

⁸⁷ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 83.

⁸⁸ Idem. p. 84.

sua condição humana. Nesse sentido, Kant esclarece que o ser sensível não se cria a si mesmo, logo, desconhece sua criação. Muito embora seja incapaz de conhecer a si mesmo, adverte que além do homem fenomênico, há outra natureza que lhe dá base - o seu Eu – tal como constituído em si mesmo: É o Eu verdadeiro do ser humano⁸⁹. Desse esclarecimento afirma Dalbosco e Eidam:

Kant tira a conclusão de que o homem enquanto fenômeno é constituído por mera percepção e receptividade e, enquanto tal, pertence ao mundo dos sentidos. Com respeito à sua *pura atividade*, porém, isto é, com respeito àquilo que lhe chega à consciência, não por afecção dos sentidos, mas imediatamente, ele pertence ao mundo intelectual⁹⁰.

Nessa passagem, Kant deixa claro: o mundo inteligível é base, fundamento do mundo sensível, embora ambos sejam distintos. Vê-se, aí, a ligação entre o mundo inteligível e o mundo sensível, posto que seja base e fundamento do outro. O pensamento Kantiano esclarece que, em virtude de tudo isso, é que o ser racional deve considerar-se a si mesmo como inteligência (isto é, não pela parte de suas forças inferiores), não como pertencendo ao mundo sensível, mas ao inteligível e complementa:

ter, portanto, dois pontos de vista dos quais pode considerar-se a si próprio e reconhecer leis do uso de suas forças e, por conseguinte, de todas as suas ações: primeiro, enquanto pertencente ao mundo sensível sob as leis naturais (heteronomia); segundo, como pertencente ao mundo inteligível, sob o domínio de leis que, independentemente da natureza, não são empíricas, mas se fundamentam unicamente na razão⁹¹.

De tudo isso, conclui-se: o ser racional participa, ao mesmo tempo, dos dois mundos - o sensível e o inteligível; embora o ser humano tal como se apresenta no contexto social pertença ao mundo das sensações, dos sentidos, ele busca na origem do seu Eu valores superiores que possam dar embasamento e fortalecimento

⁸⁹ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 83.

⁹⁰ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 117.

⁹¹ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 85.

à própria condição humana, como ainda, na concretude da convivência de uns com os outros.

1.3.1 O crescimento moral como imperativo ao atendimento da dignidade humana

A condição humana é a realidade objetiva a exigir direitos objetivamente legitimados, para satisfação dessa condição. Ainda, todos os seres humanos, desde que existam materialmente, sempre ocupam um *status* humano que lhe é peculiar; assim ocorre com a criança, adolescente, jovem, adulto e o idoso, especificamente tratados pelo nosso ordenamento jurídico⁹².

As circunstâncias, eventuais ou não, que incidem sobre a vida da pessoa humana, irremediavelmente a condiciona, alterando seu estado psíquico, comportamental e ideológico; cria-se uma nova condição da existência humana⁹³. Essas contingências atingem os adultos e por consequência, as crianças, desde o momento em que nascem.

Nascimento ao mencionar Chris Jenks, sociólogo inglês, afirma: “A criança não é a imagem senão de adulto, embora seja impossível criar uma noção precisa de adultez e da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança”⁹⁴.

Nesse diapasão, é possível concluir: o adulto ao vivenciar uma situação humana de superficialidade, de relações forjadas em interesses, sobretudo, materiais, em regra passa a vivenciar o objetivo final das atitudes humanas, cujo palco substitui a liberdade em prol do egoísmo⁹⁵. Aqui se insere, também, a criança que é cuidada e orientada por esse tipo de adulto, e, naturalmente, se adequará a essa condição cotidiana. Daí, restar necessário uma mudança no sentido da formação infantil, como instrumento fundamental, a educação. Esta haverá de considerar a internalização de valores, que deem significado à pessoa humana. Na

⁹² Trata-se de leis específicas como: a Lei n. 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente; a legislação referente ao jovem: pessoas com idade entre 15 e 29 anos; a Lei n. 10.741/03 (Estatuto do Idoso), respectivamente.

⁹³ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 10.

⁹⁴ NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. *A criança visível*. São Paulo, 2009, p. 46.

⁹⁵ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 184-189.

lição de Costa: significar alguém ou alguma coisa é assumir diante dessa pessoa ou objeto uma atitude de não indiferença, atribuindo-lhe um determinado valor na nossa existência⁹⁶.

Do que foi exposto nos itens acima, o valor a que se refere é o da moralidade considerada dentre os conceitos humanos (o ser empírico, sensível) o mais nobre⁹⁷. Para se realizar uma educação em valores morais, bastará, apenas que se use da liberdade alicerçada na vontade boa.

Segundo Kant “a vontade é uma espécie de causalidade dos seres vivos enquanto racionais, e a liberdade, a propriedade dessa causalidade, pela qual ela pode ser eficiente, não obstante as causas estranhas que possam determiná-la”⁹⁸. Logo, a vontade dos seres racionais se diferencia da necessidade natural própria dos seres irracionais⁹⁹. Nesse sentido, a liberdade é segundo leis imutáveis, pois, de outra forma, uma vontade absolutamente livre seria contestável.

Por esse viés, a liberdade da vontade não é outra coisa, senão autonomia. Dessa feita, “a vontade é, em todas as ações, uma lei em si mesma’ e caracteriza o princípio de não agir segundo nenhuma outra máxima que não aquela que possa ser objeto de si mesma como lei universal”¹⁰⁰. Essa proposição é a fórmula do imperativo categórico e o princípio da moralidade.

No entanto, com a pressuposição de liberdade, o ser humano reveste-se da ideia de ser racional, dotado de vontade e consciência da lei moral. “Com essa pressuposição, ainda não se pôde mostrar nem a validade desta lei para nós

⁹⁶ Para Antônio Carlos Gomes da Costa, “significar, portanto, é valorar alguma coisa positiva ou negativamente. O que é valor? Ítalo Gastaldi, educador italiano, define valor como tudo aquilo que é capaz de tirar o homem de sua indiferença e fazê-lo inclinar-se, dirigir-se nessa ou naquela direção. Os valores não existem objetivamente. Eles funcionam em nossas vidas não nos momentos em que falamos ou escrevemos sobre eles, mas nos momentos em que decidimos e agimos, tornando-os princípios de nossas ações (Costa, Antônio Carlos Gomes da. Educação: uma perspectiva para o século XXI. São Paulo: Canção Nova, 2008, 29-30).

⁹⁷ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 73.

⁹⁸ Idem. p. 79.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ Id. Ibidem. p. 79.

(homens) e nem a necessidade prática de se submeter a ela”¹⁰¹. Foi a ausência dessa prova que deu origem a suspeita de um círculo vicioso.

Kant diz ainda restar uma saída para esse círculo vicioso: o idealismo transcendental; o qual se caracteriza, nessa passagem, como a teoria do duplo ponto de vista. Como argumenta Baldosco e Eidam, a correlação entre liberdade e moralidade é válida para o ser racional-puro, em que a moralidade impregna incondicionalmente a liberdade¹⁰²; a questão do círculo surge quando se quer transpor essa correlação para o ser racional que, também, é sensível.

A ideia kantiana começa a justificar o seu idealismo transcendental distinguindo “fenômenos”, pertencente ao mundo sensível e *noumenos* (coisa em si) pertencente ao mundo inteligível; sendo que a coisa em si é fundamento do fenômeno; assim como o mundo inteligível é fundamento do mundo sensível, podendo o mundo sensível “variar bastante, segundo a diferença de sensibilidade dos diversos espectadores”, enquanto o mundo inteligível, que serve de fundamento para o mundo sensível, permanece sempre idêntico.

Apesar de Kant referir-se a dois mundos, o sensível e o inteligível, na realidade, não quis dizer com isso que existem os dois mundos; mas, cada mundo representa um ponto de vista, uma dupla perspectiva ou uma dupla consideração sobre um e mesmo objeto – o ser racional: este é o significado da teoria do idealismo transcendental caracterizado como a teoria do duplo ponto de vista¹⁰³. Após mostrar essa dualidade de ponto de vista, Kant procurou mostrar que a constituição humana pertence a essa mesma distinção¹⁰⁴.

¹⁰¹ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 113.

¹⁰² Idem.

¹⁰³ Ibidem. p. 116.

¹⁰⁴ Não é lícito ao homem pretender conhecer-se a si mesmo, tal como é, pelo conhecimento que de si tem mediante a sensação interna, Pois como, por assim dizer, ele não se cria a si mesmo e não tem de si um conceito a priori, mas sim um conceito recebido empiricamente, é natural que ele só possa também tomar conhecimento de si pelo seu sentido íntimo e, por conseguinte, unicamente pelo fenômeno de sua natureza e pelo modo como sua consciência é afetada, ainda que necessariamente tenha que admitir, para além dessa constituição de seu próprio sujeito composta de meros fenômenos, uma outra coisa ainda que lhe serve de base, a saber, o seu Eu, tal como constituído em si mesmo, e contar-se, relativamente à mera percepção e receptividade das suas sensações entre o mundo sensível, com referência à mera percepção e receptividade das sensações e no mundo

O homem enquanto fenômeno e por pertencer ao mundo dos sentidos, é constituído de percepções e receptividade; porém, quanto à *sua pura atividade*, quanto àquilo que chega à sua consciência sem afetação dos sentidos, ou seja, imediatamente, visto assim, ele pertence ao mundo inteligível; mesmo porque, essa *pura atividade* é dada pelo conceito de razão (grifos do autor). Essa possibilidade de o homem pertencer ao mundo sensível e ao mundo inteligível, segundo a sua liberdade, legitima os dois pontos de vista¹⁰⁵.

Kant pondera que se o ser racional pertencesse apenas ao mundo inteligível, todas as suas ações estariam, espontaneamente, em harmonia com as leis da razão e com o princípio da vontade pura e, se adequaria ao princípio supremo da moralidade. Todavia, como parte do mundo sensível, suas ações sofrem influência de suas inclinações e apetites; sofre, portanto, afetação da heteronomia da natureza e se assenta no princípio da felicidade.

Vê-se assim que o ser racional é, ao mesmo tempo, membro dos dois mundos, o sensível e o inteligível; por isso, suas ações devem ser submetidas à mesma autonomia, sendo que, para o ser sensível, a lei moral é expressa pelo imperativo categórico, como um dever; “porque a minha vontade afetada por apetites sensíveis sobrevêm, além disso, a ideia dessa mesma vontade, mas como pertencente ao mundo inteligível”¹⁰⁶. Kant assinala que o uso prático da razão comum humana confirma a exatidão dessa dedução:

Não há ninguém, nem mesmo o pior facínora, se está habituado a usar a razão, que não deseje, quando lhe apresentam exemplos de retidão nas intenções, de perseverança na obediência a boas máximas, de compaixão e universal benevolência (ainda por cima unidas essas virtudes a grandes sacrifícios de interesses e de bem-estar), que não deseje, digo, ter também esses bons sentimentos. Mas não pode consegui-lo em virtude de suas inclinações e apetites, desejando todavia, ao mesmo tempo, libertar-se de tais tendências que a ele mesmo o oprimem.

intelectual do que aliás nada mais se sabe. KANT, Immanuel. Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 84.

¹⁰⁵ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, pp. 116-117.

¹⁰⁶ Idem. pp. 86-87.

Esse exemplo, diz Kant, faz demonstrar que o facínora se transpõe em pensamentos, através de uma vontade livre de impulsos de sensibilidade a uma ordem de coisas completamente diferente de seus apetites, que estão no mundo das sensibilidades. É observável, do desejo nobre que teve não há como esperar nenhum prazer dos seus apetites, da sua índole; daí esperará um maior valor íntimo de sua pessoa. “Essa melhor pessoa, acredita ele sê-lo quando se situa no ponto de vista de um membro do mundo inteligível e que involuntariamente o impele à ideia de liberdade”¹⁰⁷; ou seja, quando o ser consegue pensar independentemente das causas ambientais que o circundam. Visto assim, o facínora tem consciência de possuir uma boa vontade e de estar regido por uma lei moral, tanto que, demonstra reconhecer a autoridade dessa lei, transgredindo-a. No caso, o transgressor participa, ao mesmo tempo, do duplo ponto de vista: do mundo sensível e do inteligível¹⁰⁸.

Dessa forma, é de entender que o ser humano, apesar de viver num mundo concreto de imperfeição, é predestinado a um mundo de completude, pelas suas qualidades de racionalidade, de ser livre e autônomo e de moralidade.

Assim, o ser humano está em constante busca, e se consubstancializa no seu aperfeiçoamento moral; o qual conduz ao “aperfeiçoamento em geral”, mesmo porque, dentre todos os conceitos do ser sensível, “o da moralidade é o mais nobre”. Quando Zitkoski, referindo-se a Paulo Freire, enfatiza: “a afirmação histórica do ser humano **como ser esperançoso e em busca da liberdade** é a base para a construção da visão ética e política indispensável ao projeto de transformação social”¹⁰⁹ (grifo nosso). Aqui o autor quer dizer que o ser humano sabe, embora inconscientemente, que tem em si mesmo a resposta para os seus anseios; aí está o fundamento psíquico da sua esperança e da sua busca de liberdade. Isso porque, em virtude do valor absoluto que sabe ter em si (a dignidade humana), sabe que o destino do ser humano é buscar ser digno.

¹⁰⁷ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 87.

¹⁰⁸ Idem.

¹⁰⁹ ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire e a Educação*, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 17.

Nesse sentido Kant indaga: “Que é então que justifica tão elevadas pretensões dos sentimentos morais bons ou da virtude?”¹¹⁰. Por isso se justifica a necessidade de a educação e, mais especificamente, a educação infantil lastrear-se em internalização de valores morais, em momento ímpar da vida humana, a infância; criando, assim base sólida para formação humana plena, como ser integral que está destinado a ser.

Em se transpondo a questão da moralidade para o contexto infantil, vê-se que, no campo da psicologia do desenvolvimento, como afirma Taille¹¹¹, a sensibilidade moral desenvolve-se em duas dimensões: a afetiva e a intelectual, em torno do quarto ano de vida.

No início do século passado, Sigmund Freud entendia que somente em torno dos sete anos de idade a criança se abria para a iniciação moral. Por outro lado, Jean Piaget não via a criança pequena senão submetida à autoridade dos adultos e desprovida de senso moral infantil¹¹².

Recentemente, o psicólogo e professor Paul Bloom da Universidade de Yale, Estados Unidos e sua esposa Karen Wynn, juntamente com a psicóloga Kiley Hamlin do Laboratório de cognição infantil, também, da Universidade de Yale realizaram sucessivos estudos sobre a avaliação moral de bebês de seis a dez meses de idade, onde constataram que “a moral tem início na infância, ou seja, que existe uma propensão inata entre crianças em preferir coisas em situação favoráveis ao social”¹¹³.

Dentre outros estudos, Elliot Turiel constatou que a criança não é passível apenas à obediência, mas é dotada de sensibilidade moral mais ampla; embora ainda não porte um senso moral pronto; ao que, Taille acrescenta:

¹¹⁰ KANT, Immanuel. Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 66.

¹¹¹ TAILLE, Yves de la. *O despertar do senso moral*, in *Revista mente e Cérebro*, n. 230, ANO XIX, março de 2012, p. 33.

¹¹² Idem. p. 34.

¹¹³ CAVALCANTI, Ana Elizabeth. *O senso do bem e do mal entre as crianças*. Revista Filosofia: grandes temas do conhecimento, n. 91. Mytos Editora, [s.d.], pp.23-24.

Bebês são, desde muito cedo, submetidos a rotinas e hábitos – e logo aprendem que existem coisas que se fazem. Mas, por volta dos 4 ou 5 anos de vida, as crianças começam a perceber o que deve ser feito. Essa nova compreensão corresponde ao que podemos chamar de “despertar do senso moral”, despertar que tem de ser analisado tanto como implicação intelectual quanto afetiva.¹¹⁴

Quanto à dimensão intelectual, a moral é um objeto de conhecimento *que pode ser aprendido intelectualmente* (grifo nosso). Isso se vê na criança pelo seu quinto ano de vida. Isso acontece desde que esse objeto de aprendizagem moral faça parte de seu contexto cultural.

La Taille adverte que toda moral é composta de regras e princípios. As regras têm como valor a clareza, contudo, não explica o seu mandamento, além de só se aplicar a um número pequeno de situações; o princípio complementa as limitações da regra dando-lhe o devido sentido. É, por isso, com as regras que a criança entra em contato com a moral; notadamente, com os comandos dos deveres negativos: não faça isso, não faça aquilo. Mesmo porque a criança pequena ainda não consegue entender a razão das coisas¹¹⁵.

No que tange à dimensão afetiva, há de se entender que a regra moral não é daquelas que se realiza por coação. Isso, porque a moral não corresponde a submissão; “o dever moral é um modo de querer; ajo por dever porque assim quero”¹¹⁶.

É de lembrar que a realização da moral infantil se faz pela obediência, mas não só por isso aos adultos que despertam nos pequenos a fusão dos sentimentos de medo e amor. Medo, pelo fato de os adultos serem vistos como grandes, fortes e

¹¹⁴ CAVALCANTI, Ana Elizabeth. *O senso do bem e do mal entre as crianças*. Revista Filosofia: grandes temas do conhecimento, n. 91. Mytos Editora, [s.d.]. p.34.

¹¹⁵ Yves La Taille, falando da regra e do princípio, afirma que a regra tem dois limites. “Um deles decorre do fato de a regra dizer o que deve ou o que não deve ser feito, sem, no entanto, explicar a razão de ser disso. Por exemplo, ‘não se deve matar’ – diz a regra -, mas por que? A norma não tem o papel de esclarecer a sua razão de ser, apenas o de informa sobre os deveres. O segundo limite decorre do fato de ela se aplicar a um número pequeno de situações. [...] Os princípios morais complementam essas duas limitações”. E, ao final diz que é basicamente através das regras que a criança entra em contato com a moral. TAILLE, Yves de la. O despertar do senso moral. In: Revista mente e Cérebro, n. 230, ANO XIX, março de 2012, p. 35.

¹¹⁶ TAILLE, Yves de la. *O despertar do senso moral*. In: Revista mente e Cérebro, n. 230, ANO XIX, março de 2012, p.354.

poderosos dotados de amor ou apego, com um sentimento positivo que as crianças costumam ter em relação às pessoas que lhe são significativas¹¹⁷

Na lição de Piaget, é a fusão desses dois sentimentos, o amor e o medo, que faz com que a criança se submeta ao adulto por achar que elas são fortes e boas e não, por se acharem oprimidas; porque a criança age dessa forma é que se pode falar em “despertar do senso moral”¹¹⁸.

Estudos sobre o comportamento de crianças pequenas mostram que a criança, também é capaz de experimentar simpatia (ou empatia), que equivalem a compenetrar-se dos sentimentos de outrem; é o comover-se com estados afetivos de outrem. Esta comoção é própria de quem age altruisticamente; enfatize-se, quando o estado afetivo do outro é doloroso, essa comoção se chama compaixão. Como a simpatia funciona como fonte motivadora de ações generosas, torna-se importantíssima para o senso prático da moralidade infantil, como possível elemento desencadeador de ações morais infantis¹¹⁹.

Inobstante tais constatações, completa Cavalcanti:

Ainda prevalece entre as pessoas a ideia de que o indivíduo não nasce moral. Nesse sentido, o ser humano deve ser ensinado sobre os conceitos sociais ligados à moral e, sempre que necessário, deve ser esclarecido e corrigido¹²⁰.

Assim, é possível deduzir: mesmo considerando que a criança nasce com um senso moral, perdura a necessidade de uma educação, um aprendizado moral, para o aperfeiçoamento do seu senso moral, em face da sua vida social e pela necessidade de um acultramento ético, como forma de projetar uma sociedade futura melhor; iniciando assim, a sua peregrinação no caminho da transcendentalidade em si mesma.

¹¹⁷ TAILLE, Yves de la. *O despertar do senso moral*. In: Revista mente e Cérebro, n. 230, ANO XIX, março de 2012, p. 35-36.

¹¹⁸ Idem. p. 36.

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ CAVALCANTI, Ana Elizabeth. *O senso do bem e do mal entre as crianças*. Revista Filosofia: grandes temas do conhecimento, n. 91. Mytos Editora, sd., p. 24.

Em face de a condição humana ser deveras mutável quanto à sua necessidade de alcançar a sua liberdade, pelo aperfeiçoamento moral, no item seguinte, tratar-se-á dos fatores que interferem nas mudanças da condição humana.

1.4 Contingências sociais transformadoras da condição humana

Pela perspectiva de Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, a contemporaneidade passou a ser analisada por um interessante viés realista e reflexivo. É dele a proposta de pensar a sociedade atual como a modernidade líquida, o que significa que a fluidez nas relações sociais advinda da superficialidade dos contatos humanos, os mecanismos sociopolíticos e econômicos do modelo de sistema capitalista vividos atualmente, podem mudar a própria condição humana. Afirma o autor: “Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da ‘modernidade fluida’ produziu na condição humana”; e, em seguida, acrescenta:

O fato de que a estrutura sistêmica seja remota e inalcançável, aliado ao estado fluido e não-estruturado do cenário imediato da política-vida, muda aquela condição de um modo radical e requer que repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas¹²¹.

Bauman, com base nas teorias da física, afirma que os líquidos, sob a força de pressão sofrem constantes mudanças na forma, ao contrário dos sólidos que submetidos a tal pressão se mantêm com a mesma forma. Isso porque, nos líquidos, as moléculas se mantêm mais distanciadas umas das outras, enquanto, nos sólidos, as moléculas estão diretamente unidas por uma “liga” própria mesma de sua estrutura. “Liga”, “*termo que indica a estabilidade dos sólidos – a resistência que eles ‘opõem à separação dos átomos’*”¹²².

¹²¹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 15.

¹²² Bauman, numa comparação feliz, buscou demonstrar o quanto mudou a pessoa humana e a sociedade em si, através dos tempos; o ser humano saiu da condição de estabilidade para a de instabilidade em todos os níveis do seu comportamento; líquidos e sólidos são dois polos que se

O sociólogo polonês emenda que mover-se facilmente é característica dos líquidos, ao contrário dos sólidos que são contidos com facilidade: os líquidos superam obstáculos e inundam seus caminhos. Da sua mobilidade implica a noção de leveza, associada à inconstância e à mobilidade. Afirma, ainda, que “Essas são as razões para considerar a ‘fluidez’ ou a ‘liquidez’ como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase”¹²³.

O autor lembra que o termo “derreter os sólidos” há um século e meio foi citada na obra *Manifesto Comunista*, referindo-se ao espírito moderno que dava à sociedade vista, na época, como estagnada e resistente às possíveis mudanças, presas à sua tradição conservadora. Quebrar os grilhões que acorrentavam a solidez anacrônica da sociedade só poderia ser feito derretendo os sólidos valores e padrões vigentes. Tudo isso, não para vivificar uma sociedade nova e construir um mundo livre, mas para substituir por novos sólidos à feição e interesses da nova ordem¹²⁴.

Por esse ângulo, seriam estes os primeiros sólidos a derreter: os valores edificadores e conservadores da sociedade, sobre os quais fincavam alicerces, pautavam condutas e estabeleciam a estabilidade e segurança. Para Bauman:

Os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas. Para poder construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida!) era

distanciam diametralmente; com isso, mudou a condição do ser humano, colocando-o em relações superficiais e temporárias, humana vida de relações frágeis e de conveniências. Isso, ele começa a desvendar numa comparação puramente física: “[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos tem dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se aтем muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a muda-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mas do que o espaço que toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grande erro”. (BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 7-8).

¹²³ BAUMAN, Zygmunt. *Ob. cit.* p. 9.

¹²⁴ *Idem.* p. 9.

necessário primeiro livrar-se do entulho com que a velha ordem sobrecarregava os construtores¹²⁵.

Essa estratégia marcou duramente a sociedade, fulminando as redes de relações sociais; foi como se a deixasse “nua – desprotegida, desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios, quanto mais para competir efetivamente com eles”¹²⁶.

Nessa esteira e com o “derretimento” da ordem cultural-política pautada em regras fixas, a complexidade de relações sociais pairou sem proteção. Na mesma linha, essa desagregação libertou gradativamente a economia dos “tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais”¹²⁷. Com isso, consolidou a “nova ordem”, sobretudo, no aspecto econômico. Essa nova ordem conduzia ao desejo do consumo, forjando a nova figura do contexto econômico: o consumidor.

Compete nessa esteira, o pensamento do engajamento ético social, porque resulta daí a consciência dos valores implicados nos atos humanos, que vão além do mero consumismo desenfreado. Interessante mencionar que alguns autores relacionam essas contingências sociais à educação, mote pretendido nesta pesquisa. Assim dizem:

Somente esta consciência poderá resultar em um verdadeiro comprometimento com uma postura ética fundamental. É preciso, desde logo, reafirmar que não haverá espontaneísmo nesta construção, mas será necessária uma interação entre a educação e a ética, ao longo de todo o processo educativo. Isto quer dizer que todo o processo educativo precisará ser iluminado pela perspectiva ética para se constituir em um pleno processo de humanização. Assim como Imbert (2002) fala de engajamento

¹²⁵ Tudo isso tinha um significado devastador para a sociedade que, diante do vendaval destrutivo da nova ordem, continuava a não ter alternativa: “Derreter os sólidos” significava, antes e acima de tudo, eliminar as obrigações “irrelevantes” que impediam a via do cálculo irracional dos efeitos; como dizia Max Weber, libertar a empresa de negócios dos grilhões dos deveres para com a família e o lar e da densa trama das obrigações éticas; ou, como preferiria Thomas Carlyle, dentre os vários laços subjacentes às responsabilidades humanas mútuas, deixar restar somente o “nexo dinheiro” (BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 10).

¹²⁶ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 10.

¹²⁷ Idem.

ético, Baptista¹²⁸ usará a expressão compromisso ético para se referir à questão da eticidade da educação.¹²⁹

Johann prossegue neste diapasão e citando Baptista propõe que o desafio ético a vencer as contingências não-éticas inerentes a esse processo de transformação da dignidade e condição humanas é um desafio para a sociedade contemporânea. Nesse viés, ressalta ainda, a possibilidade de atingir tal meta mediante ações e/ou práticas educativas.

Também esta autora percebe o desafio ético como uma possibilidade de aproximação, diante de uma realidade carregada de ambiguidades e paradoxos. Os educadores precisam se movimentar, em sua prática educativa, administrando possibilidades éticas em um contexto impregnado de moral. Isto quer dizer que os desafios para sua eticidade se veem condicionados pela obrigatoriedade de se submeterem às, normas as mais diversas e, por vezes, de pouca significação. Submetidos assim à contingências não-éticas, acomodam-se em legalismos que pouco ou nada acrescentam ao verdadeiro sentido educativo.¹³⁰

Impressionante é que, à medida que esse modelo foi-se instalando, mais difícil o estímulo à reação, porque os valores e as forças do modelo que defende a ordem social se enfraqueceram sem qualquer esforço para reeducar a sociedade aos seus fins, “o que quer que pudesse ter acontecido nessa vida tornou-se irrelevante e ineficaz, no que diz respeito à implacável e contínua reprodução dessa ordem”¹³¹. O ser humano foi superado pela força do desejo econômico, permitindo que os seus valores, sua tradição e sua cultura fossem dilaceradas pela fluidez e instantaneidade da ordem capitalista consumerista.

¹²⁸ BAPTISTA, Isabel. *Dar Rosto ao Futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, 2005. In: Jorge Renato Johann. *Educação e Ética – em busca de uma aproximação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, EDIPUCRS, 2009, p. 42.

¹²⁹ JOHANN, Jorge Renato. *Educação e Ética – em busca de uma aproximação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, EDIPUCRS, 2009, p. 42.

¹³⁰ Idem.

¹³¹ A fluidez da nova ordem, por último, dissolveu, até mesmo, com um novo direcionamento, “[...] as forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema político [...] os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações públicas de coletividades humanas, de outro”. Ibidem. p. 11-12.

Relacionado à essa dinâmica processual de modelo consumerista, diz Paulo Freire citado em Vicente Zatti:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua ética é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente”. Paulo Freire identifica uma “ditadura do mercado” que impõe uma ética do lucro, bem diversa da ética universal defendida por ele. “A liberdade de comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano”. Para que tenhamos um homem autônomo, a liberdade e a dignidade humana não podem ser desrespeitadas ou esquecidas em favor dos interesses de grupos econômicos.¹³²

Com relação ao indivíduo, esse passou a ser confrontado por padrões muito duros e de difíceis soluções. O papel dos indivíduos “livres” era “o de usar sua nova liberdade para encontrar o nicho apropriado e ali se acomodar e adaptar: seguindo fielmente as regras e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar”¹³³. Assim, a árdua tarefa de introduzir o ser humano em parâmetros adequados foi tomada pelo modelo fluído, nos dizeres de Bauman. Johann complementa a ideia propondo que a mudança necessária para diferenciação desse modelo materialista e superficial, não se deve dar por meios mecânicos e desprovidos e/ou distanciados da racionalidade e sensibilidade.

Esta tarefa não pode ser reduzida a uma mera preparação técnica para um fazer competente, mas implica a construção de seres humanos por inteiro. Segundo Baptista (2005), os aspectos éticos se inserem na essência desta construção para garantir o ponto de equilíbrio entre a teoria e a prática, entre a racionalidade e a sensibilidade e outros aspectos que perfazem o humano. Uma mera preparação técnica, baseada mesmo que na excelência de informações, não construiria seres humanos inteiros.¹³⁴

Desse modo, nota-se que a “liquefação” chega aos padrões de dependência e se tornam maleáveis e facilmente mutáveis no tempo, a exemplo das ocorrências nas oficinas mecânicas, onde a substituição de peças é mais fácil, oportuno e

¹³² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

¹³³ BAUMAN, Zygmunt. *Ob. Cit.* p. 13.

¹³⁴ JOHANN, Jorge Renato. *Educação e Ética – em busca de uma aproximação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, EDIPUCRS, 2009, p. 42.

econômico que consertá-las, sem mesmo procurar saber como funcionam essas peças. Por isso defendem Freire e Kant:

Freire e Kant são contrários à educação que se restringe ao treinamento, eles entendem educação como processo de formação da totalidade do humano. Por isso, para ambos, um dos elementos imprescindíveis na educação é a formação ética. Essa formação é indispensável para que as pessoas respeitem sua própria dignidade, a dignidade dos demais e sejam autênticos. A autonomia pressupõe a dignidade e autenticidade humana. Em consonância com isso, apontamos a formação da vontade como uma questão importantíssima para a educação que queira formar para a autonomia hoje, tendo em vista a frequente estetização da vida, que promove o isolamento e a massificação.¹³⁵

Vê-se, em consequência, a profunda mudança que a “modernidade líquida” imprimiu na “condição humana”. Como foco dos nossos estudos e do presente trabalho, Bauman reflete sobre a falta de estrutura sistêmica do cenário da construção da vida humana: “mudar aquela condição de forma radical é requer que repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas”¹³⁶. Essa antiga condição hoje está morta e vaga como um fantasma, restando, num viés prático, se ainda for possível, ressuscitá-la.

Assim, ser humano e sociedade se interagem, pressupostamente, em uma guerra sem fim entre a liberdade e a dominação: “a sociedade dando forma à individualidade de seus membros e os indivíduos formando a sociedade a partir de suas ações na vida”¹³⁷ no infindável complexo de dependências humanas; inclui-se, aqui, a criança que, desde cedo, é estruturada desde a sua personalidade e comportamento numa modelagem de individualismo e egoísmo.

Por meio do mecanismo autopoietico o sentido de individualização muda os resultados da história experimentada, surgindo novos preceitos comportamentais; assim, “a ‘individualização’ agora significa algo diferente do que significava há cem anos e do que implicava nos primeiros tempos da era moderna”¹³⁸, quando se vivia a “exaltada ‘emancipação’ do homem, da trama estreita da vigilância e da imposição

¹³⁵ ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Ob. cit. p. 71.

¹³⁶ BAUMAN, Zygmunt. Ob. Cit. p. 14-15.

¹³⁷ Idem. p. 39.

¹³⁸ Ibidem, p. 40.

comunitárias”¹³⁹. Impossível, portanto, não dizer que a condição humana é contingente.

A individualização é um processo sem fim, “com seus distintos estágios” – ainda que com um horizonte móvel e uma lógica errática de giros e curvas abruptos em lugar de um *telos* ou um destino predeterminado, nos dizeres de Bauman. O autor descreve:

Pode-se dizer que, assim como Elias historicizou a teoria de Sigmund Freud do ‘indivíduo civilizado’ explorando a civilização como um evento na história (moderna), Beck historicizou a narrativa de Élias do nascimento do indivíduo ao rerepresentar esse nascimento como um aspecto perpétuo da contínua, compulsiva e obsessiva *modernização*. Beck também estabeleceu o retrato da individualização liberta de suas roupagens transitórias, hoje mais obscurecedoras que clarificadoras da compreensão (antes e acima de tudo, liberta de suas visões do desenvolvimento linear, uma progressão assinalada ao longo dos eixos da emancipação, da crescente autonomia e da liberdade de auto-afirmação), expondo assim para exame a variedade de tendências à individualização e seus produtos, e permitindo uma melhor compreensão das características distintas de seu estágio presente¹⁴⁰.

Nesta linha Bauman cita a célebre frase de Sartre: “não basta ter nascido burguês - é preciso viver a vida como burguês”¹⁴¹. Quer dizer, os seres humanos não “nascem” mais com suas identidades. Porquanto, a “modernidade substitui a determinação heterônoma da posição social pela autodeterminação compulsiva e obrigatória. Em suma: o outro lado da individualização parece ser a corrosão e a lenta desintegração da cidadania”¹⁴². Com isso, os pais, os professores, e a comunidade vão transferindo às crianças essa forma superficial de viver de modo descompromissado; desde cedo, a criança vai adequando a sua forma de pensar a contextos isentos de compromissos para com ela e para com os demais; eis aí a ideia de modernidade fluída, influenciando, de forma decisiva a condição humana da criança.

¹³⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, pp. 39-40.

¹⁴⁰ Idem. p. 40.

¹⁴¹ Ibidem. p. 41.

¹⁴² Id. Ibidem. pp. 41 e 46.

Em Kant a educação da vontade é central, pois é a autonomia da vontade (razão prática), vontade guiada pela razão, livre de coação externa e dos impulsos, que garante a autonomia dos sujeitos. Por isso a educação da vontade deve começar desde muito cedo. A disciplina é necessária para que a vontade não seja corrompida, para que a animalidade seja coagida a fim de que a razão guie o homem. Vontade autônoma é aquela guiada pelos princípios da razão, e o princípio da razão prática que garante a autonomia da vontade é o imperativo categórico. Assim, a liberdade está em poder dar a si a própria lei, que é lei moral e determina que o sujeito haja por dever.¹⁴³

No entanto, analisando pelas vias legais, ainda resta o indivíduo e o cidadão. Nesse contexto, Bauman diz que o “cidadão” é aquele que busca seus próprios interesses através do bem-estar da sociedade. O “indivíduo” é cético ou prudente quanto à causa comum ou à sociedade justa; por mais que se junte à causa justa em benefício do bem comum, perceberá sempre uma limitação de sua liberdade particular, porque é comum de sua natureza buscar o interesse próprio, e não ajudar a causa coletiva¹⁴⁴. Assim é que o indivíduo corrói e desintegra lentamente a cidadania, sendo, pois, prejudicial a esta. Nessa configuração social, a criança fica entre o cidadão e o indivíduo; do lado do indivíduo, sorve a conveniência e o benefício fácil; do lado do cidadão, vê-se enfraquecido e com poucas alternativas para satisfazer seus desejos infantis, limitando-se ao outro e perdendo sua liberdade. Sobre os aspectos do cidadão e cidadania veremos mais adiante.

Neste contexto, Zatti emprega Kant para justificar essa condição humana da criança e diz acerca da condição de liberdade pelos vieses da educação:

Assim, a liberdade está em poder dar a si a própria lei, que é lei moral e determina que o sujeito haja por dever. No pensamento kantiano, o que garante a dignidade e a autonomia é a exigência da universalidade, e não o desenvolvimento da racionalidade instrumental, como pensavam os iluministas. Segundo Caygill (2000, p.43), essa purificação que Kant faz da vontade, eximindo-a da influência de qualquer princípio ou objeto heterônomo, foi sistematicamente criticada desde Hegel, em particular por Nietzsche e Scheler, na melhor das hipóteses como vazia, formalista e irrelevante, e na pior como tirânica. Entendemos que não é possível formar para a autonomia sem uma educação da vontade. Essa contribuição de Kant continua atual.¹⁴⁵

¹⁴³ ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Ob. cit. p. 72.

¹⁴⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 45.

¹⁴⁵ ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Ob. cit. p. 72.

Bauman afirma no contexto das condições sociais e econômicas precárias que as pessoas mais perspicazes percebem o mundo “como um contêiner cheio de objetos *descartáveis*, objetos para *uma só utilização*”¹⁴⁶. O exemplo do que ocorre na oficina mecânica: o mecânico, mesmo podendo consertar a peça, troca-a; é menos trabalhoso substituí-la; haverá sempre outra sobressalente. Pensam-se nos lucros e nas oportunidades não perdidas; é uma verdadeira política de precarização, afetando diretamente a pessoa e a condição humana¹⁴⁷. Nesta linha de pensamento, aponta Francis Imbert citado em Johann que, como dito anteriormente neste texto, é a ética que rompe com o objetivo da conformização:

De outro modo, Imbert afirma (2002) que a ética rompe com este objetivo de conformização. A ética substitui a perspectiva de uma fabricação de hábitos que garantem a boa conduta através da conformidade às normas. A ética desliga e desfaz os hábitos, visando à existência de um eu-sujeito, fora dos moldes e das marcas indelévels. Este se expressa pela consciência de si, do seu mundo e do profundo sentido de direção que implica a sua existência. O eu-sujeito se completa no assumir o compromisso que brota de sua inquietude permanente pela realização de suas metas individuais e coletivas. O engajamento ético não se caracteriza pelo controle e posse. A ética questiona a unicidade e singularidade do sujeito, permitindo-lhe adquirir o discernimento e a capacidade de ter uma perspectiva crítica, sem se deixar englobar e massificar. A ética promove uma postura de engajamento, de fundamento e de desmonte, questionando-se a ordem e os controles produzidos pela disciplina moral.¹⁴⁸

Assim dentro dos mecanismos de manipulação e massificação inerentes no fluxo de humanos em corrida frenética, pais e os professores também são vulneráveis e perdem a ascensão sobre seus filhos e seus alunos; restando uma

¹⁴⁶ ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Ob. cit. p.186.

¹⁴⁷ Nesse sentido, afirma Bauman: “[...] o enfraquecimento e a decomposição dos laços humanos, das comunidades e das parcerias. Compromissos do tipo ‘até que a morte nos separe’ se transformaram em contratos do tipo ‘enquanto durar a satisfação’, temporais e transitórios por definição, por projeto e por impacto pragmático – e assim, passíveis de ruptura unilateral, sempre que um dos parceiros perceba melhores oportunidades e maior valor fora da parceria do que em tentar salvá-la a qualquer – incalculável – custo. Ou seja, laços e parcerias tendem a ser vistos como coisas destinadas a serem consumidas”. Cf. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 186-187).

¹⁴⁸ IMBERT, Francis. *A Questão da Ética no Campo Educativo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. In: JOHANN, Jorge Renato. *Educação e Ética – em busca de uma aproximação. Regra e Lei*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, EDIPUCRS, 2009, p. 36.

formação infantil, cada vez de menor qualidade, que prioriza a formação humana a partir dos preceitos morais.

Outra situação do desfalecimento e da fluidez dos laços humanos são as relações matrimoniais concebidas nos moldes e buscas de satisfações individuais, em termos de amor compensativo. Se a relação se estremece por algum motivo, o problema não é do casal em procurar saná-lo, mas sim daquele que não estiver satisfeito na relação. Para esse fim, o mecanismo legal é o divórcio haja vista a facilidade em desfazer o contrato de união. E os filhos perante essa mudança de comportamento? A questão dos filhos resolve-se depois. As varas de família e os conselhos tutelares são os meios para tais fins; contudo pouco se pondera sobre as marcas psicológicas que ficam nas crianças; tudo de forma líquida e leve; sem outros compromissos e superficialmente, nos termos de Zygmunt Bauman¹⁴⁹. Essa instantaneidade, esse descompromisso e o egoísmo daí decorrente são internalizados pelas crianças, que as carregam e as aprofundam no curso de suas existências. Com isso, a condição humana da criança, também, mudou; essa nova condição pode ser o suporte do adulto de amanhã.

As transformações da condição humana não param por aí. Na lógica capitalista há sempre mais sujeitos individualistas (egoístas); a sede pelo aumento do grande capital é crescente. Não importa a condição da pessoa humana em si, ou seja, a mudança na concepção da condição humana a que Strieder diz:

Em conjunto com a produção de pessoas inúteis e da mudança na significação da dignidade humana, está a impossibilidade de, pela via do mercado, universalizar o bem-estar individual, social e qualidade de vida a cada um e todos os seres humanos.¹⁵⁰

¹⁴⁹ A precariedade é a ordem do dia em todas as relações do ser humano: “A precariedade da existência social inspira uma percepção do mundo em volta como um agregado de produtos para consumo imediato. [...] Raramente param por tempo suficiente para imaginar que os laços humanos não são como peças de automóvel – que raramente vem prontos, que tendem a se deteriorar e desintegrar facilmente se ficarem hermeticamente fechados e que não são fáceis de substituir quando perdem a utilidade” (BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 187-189).

¹⁵⁰ STRIEDER, Roque. *Dignidade humana como desafio da exclusão escolar*. Disponível em: <<http://www.usc.br/etc/conferencias/index.bhp/anpedsul/9anpedsul/paper/viewfile/1191/652>>. Acesso em: 16 set. 2012, p. 5-6.

Essa sociedade elitizada produtora de pessoas sem objetivos, no dizer de Streider, cria também, crianças desprovidas de sentidos e horizontes; crianças pequenas sem moradias, remédios e alimentação, subnutridas e doentes; crianças de rua, sem afeto, sem meios de subsistência; crianças dependentes químicas, ou outras que vivem de subtraírem o alheio por falta de orientação ou de ter o que comer. Todos esses pequenos seres humanos tem o direito fundamental de serem atendidos com prioridade absoluta (art. 227, caput, CF/1988), por dois motivos básicos: um, diz sobre o desenvolvimento da criança que, pela sua peculiaridade, há de ser um atendimento iminente (arts. 3º e 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA); dois, em razão de que a educação infantil garantida pela Constituição Federal (art. 208, IV) é não só indispensável para o desenvolvimento da criança, mas também, porque é vetor que calcifica a orientação ética do adulto de amanhã e, por conseguinte, da sociedade futura.

2 SENTIDOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO: DO SENSÍVEL AO INTELIGÍVEL

2.1 O pensamento condutor à valoração da Educação: completude do ser humano

A educação tem-se mostrado, no decorrer dos tempos, o grande e complexo marco de sustentação e luz no percurso humano. Costa afirma, citando Henrique Cláudio de Lima Vaz, que a educação “é a comunicação inter e intragerencial do humano”, sendo que:

Comunicação intergerencial é aquela que se estabelece entre as gerações adultas e maduras e as gerações vindouras – crianças, adolescentes e jovens. Comunicação intragerencial é aquela que se estabelece entre pessoas do mundo adulto, ou seja, adultos educando adultos.¹⁵¹

Em seguida, o mesmo autor reflete sobre qual pode ser o objeto da educação na comunicação do humano, com a indagação, “o que é o humano, que busca comunicar-se por meio da educação”? E conclui:

O humano são conhecimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades que a humanidade foi acumulando ao longo do processo civilizatório em suas grandes vertentes – oriental e ocidental, ameríndia e europeia, tradicional e modernizante, técnica e humanista, global e local, individual e coletiva, moderna e pós-moderna. Esses são os conteúdos da educação¹⁵².

Inobstante a educação tenha uma essência, parece que essa essência é como um prisma, que reflete de cada ângulo, uma tonalidade diferente, sem perder o seu significado. Assim, Freire, nas palavras de José Eustáquio Romão, deixa a seguinte lição:

Para Paulo Freire, não existe educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem

¹⁵¹ COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Educação: uma perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Canção Nova, 2008, p. 9.

¹⁵² Idem.

ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma que ele chama de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade¹⁵³.

A necessidade de superar a incompletude do ser humano gera a complexidade a que Kant se refere, e conduz à educação como ensina Paulo Freire:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão que gerou sua educabilidade¹⁵⁴.

A educação, por conseguinte, mostra-se necessária, mormente quando se trata de crianças, seres com necessidades prementes de crescer e se desenvolver; evidentemente, com a ajuda dos outros, pela educação. Na afirmação de Dalbosco e Eidam, é um esforço necessário:

Vir ao mundo não é ainda suficiente para também se ambientar nele. É preciso a proteção e o amparo, a instrução e o método, a aquisição de capacidades e habilidades, resumindo, é preciso tudo o que transforma o homem inacabado em ser adulto, autônomo e dotado das competências exigidas, e um membro da sociedade. Educação parece ser, portanto, incondicionalmente necessária¹⁵⁵.

¹⁵³ STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 133.

¹⁵⁴ Cf. STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 133. STRECK, REDIN e ZITKOSKI, na esteira de Paulo Freire complementam que “Como todos os seres da natureza, homens e mulheres são incompletos, inconclusos e inacabados”; mas diferentemente de todos os seres da natureza, sua ontologia específica os faz conscientes da incompletude, do inacabamento e da inconclusão, impulsionando-os para a plenitude, para o acabamento e para a conclusão, portanto, para a educação, pela qual podem superar o que são (incompletos, inconclusos e inacabados) para o que querem ser (plenos, concluídos e acabados). *In*: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 133.

¹⁵⁵ Os autores explicam que “Os argumentos que justificam a necessidade da educação, contudo, podem ser particularmente diversos e, quando se os observa atentamente, vê-se neles também diferentes implicações e pressuposições que não se apresentam assim tão evidentes por si mesmas como a brilhante tese da necessidade própria da educação (DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 53.

Assim a educação é o modo sensível do ser humano ao alcance de suas competências e habilidades. Volta-se à ideia ao reino dos fins e ao reino da natureza, cujo princípio Kant reconhece que o ser sensível, o ser humano atual vive em um contexto relativo e transitório, diferente do outro que ele há de buscar alcançar, que é o mundo ideal, absoluto. O autor se refere às máximas do imperativo categórico e argumenta:

O princípio formal dessas máximas é: “age como se tua máxima dovesse servir ao mesmo tempo de lei universal (de todos os seres racionais)”. Um reino dos fins só é possível em analogia a um reino da natureza; aquele, porém, segundo máximas, quer dizer regras que se impõe a si mesmo; este, só segundo leis de causas eficientes impostas externamente¹⁵⁶.

Nesse mesmo sentido Dalbosco e Eidam interpretando Kant afirmam:

[...] o homem não pode pretender conhecer-se a si mesmo, porque ele não se cria a si mesmo e não tem de si um conceito *a priori*, pois tal conceito pode ser percebido apenas empiricamente. Por essa razão ele só pode tomar conhecimento de si pelo seu sentido íntimo, isto é, só pelo fenômeno de sua natureza, e pelo modo como sua consciência é afetada. Além disso, o homem deve admitir, necessariamente, para além da constituição do seu próprio sujeito, composta de meros fenômenos, uma outra coisa que lhe está na base, ou seja, um *Eu* tal como ele é constituído em si. Deste esclarecimento Kant tira a conclusão de que o homem, enquanto fenômeno, é constituído por mera percepção e receptividade e, enquanto tal, pertence ao mundo dos sentidos¹⁵⁷.

Isso leva a crer que a dignidade humana aqui defendida só pode ser considerada em relação à condição humana como dita anteriormente; é assim porque o homem só pode conceber a dignidade com base no seu conceito empírico. Ser racional sensível é conceber-se o ser humano condicionado a tudo aquilo com ele entra em contato e que se torna imediatamente uma condição de sua existência¹⁵⁸. Essa condição pode ser explicada na diferença prática entre o ser

¹⁵⁶ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, 69.

¹⁵⁷ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009. P. 117.

¹⁵⁸ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 10.

racional-sensível e o ser racional-inteligível do mundo ideal ou absoluto, conforme o seguinte argumento de Dalbosco e Eidam, referindo-se à teorização de Kant:

Para um ser racional, assim argumenta ele, cuja razão é prática e sem obstáculos, o *dever* vale como um *querer*. Para este ser, portanto, não há diferença entre dever e querer, entre necessidade objetiva e necessidade subjetiva. Para o homem (ser racional-sensível), entretanto, a situação é outra: porque ele é afetado pela sensibilidade, 'nem sempre acontece o que a razão por si só faria'. Por isso, para seres como nós (homens) a necessidade da ação de acordo com a lei moral chama-se um *dever*. A lei moral se chama dever para o ser racional sensível porque ele nem sempre e necessariamente age de acordo com ela. Somente quando a lei moral coloca-se como *obrigação* o homem pode então agir de acordo com ela. Como obrigação a lei moral é, porém, imperativo categórico¹⁵⁹.

Dessa forma, infere-se: a liberdade própria do ser humano só equivale à moralidade, ou seja, liberdade e moralidade somente é a mesma coisa, para o ser humano “perfeito”, ou o ser humano concebido no plano absoluto; no plano da sensibilidade, o ser humano há de estar submetido à lei moral através do imperativo categórico que impõe a obrigação moral, o dever. Donde concluir que o imperativo categórico só é válido para a vontade sensível, mas não, para a vontade perfeita do plano absoluto. Afirmam, então, os mesmos autores:

Está aqui, desde o início problema da diferença da validade da lei moral para a vontade perfeita e para a vontade imperfeita: o ponto básico da diferença reside – e tal diferença é central à dedução do imperativo categórico – no fato de que a lei moral precisa valer na forma de um dever e, portanto, na forma de imperativo categórico somente para uma vontade imperfeita, mas de modo algum para uma vontade perfeita¹⁶⁰.

Explicam Dalbosco e Eidam, seguindo lição de Kant, o ser humano, ao contrário dos demais animais, precisa de uma *razão própria*, “o que designa sua posição particular em relação aos outros seres naturais. Mediante essa razão

¹⁵⁹ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, pp.12-13.

¹⁶⁰ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 58.

própria ele precisa determinar o que é, o que faz de si e o que ainda pode fazer de si”¹⁶¹.

Do que se disse até aqui, **há de se compreender que a necessidade de se educar é intrínseca ao ser humano; qualidade esta que conduz a perquirir a essência do ser humano** (grifos nossos). Diz Oliveira¹⁶²:

A origem dos direitos de humanidade remete à doutrina cristã, a partir do momento em que se afirma que o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus, gerando uma autognose, induzindo o ser humano à essência de si mesmo. Visto que a essência humana é que justifica a sua existência e que o projeta no seu destino, ocorreu a necessidade de um espaço de exclusão, para melhor proteger a existência e a manifestação do ser humano. Surge, então, a proteção jurídica dos direitos da personalidade¹⁶³.

Os direitos da personalidade, como essencialidade da pessoa humana, foram positivados, através do tempo, num reconhecimento da condição humana. A razão de se positivar direitos de proteção da essencialidade humana é fortificar a garantia da proteção necessária. E, na medida em que, são inscritos na Constituição do

¹⁶¹ Essa incompletude, então, parece ser uma bênção, posto dar uma individualidade consciente capaz de superar os demais seres do Planeta. Nesse sentido, os autores argumentam que “O que se mostra, por um lado, um defeito biológico, aparece, por outro, como um mérito (vantagem) extraordinário do qual não depende menos do que a diferença do homem em relação ao animal ou também em relação à animalidade de si mesma. A razão própria não é simplesmente a substituição do instinto, senão, porque deve ser própria, também se diferencia dele qualitativamente. (DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 54.

¹⁶² Oliveira afirma que tal essência implica um espaço de exclusão para a sua manifestação e existência, concebido como momento de não interferência do outro naquilo que se impõe enquanto meu ou do próprio eu. A garantia de tais espaços é protegida por meio de direitos de exclusão aos quais denomina Diogo Campos (1992) de “direitos da personalidade”, por protegerem a humanidade da pessoa em si, considerada em face dos outros [...]. “Direitos contra os outros, contra os grupos, contra o Estado” (OLIVEIRA, Alfredo Emanuel Farias de. *Direitos da humanidade: uma visão jusfilosófica do fundamento dos denominados direitos da personalidade*. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004, p. 52.

¹⁶³ Direitos da personalidade um conjunto de características da pessoa humana atinentes à própria condição de pessoa, que possibilitam a defesa humana em seus múltiplos aspectos, como, físico, psíquico, intelectual, etc (FARIAS, Cristiano Chaves de e ROSENVALD, Nelson. *Curso de direito civil: teoria geral*, 7. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 108-109). Schreiber afirma que a noção de personalidade deve-se considerar em dois aspectos distintos: o subjetivo e o objetivo. “Sob o aspecto *subjetivo*, identifica-se com a capacidade que tem toda pessoa (física ou jurídica) de ser titular de direitos e obrigações”. Sob o aspecto *objetivo*, contudo, ‘tem-se a personalidade como conjunto de características e atributos da pessoa humana, considerada como objeto de proteção por parte do ordenamento jurídico’. Nesse último sentido é que se fala em direitos da personalidade; SCHREIBER, Anderson. *Direitos da personalidade*. *Ob. cit.*, p. 6.

Estado, até como suporte de sustentação do Estado Democrático de Direito, alçame-se ao status de direitos fundamentais¹⁶⁴, pela sua elevada densidade axiológica, visando a concretizar uma aspiração de construção de um bem social maior, como é o caso do direito fundamental à educação.

2.2 A Educação e os fundamentos garantidos na Constituição Federal

O *status* de direito fundamental é adquirido porque o direito à educação é condição necessária e indispensável para a satisfação da “dignidade humana”, para a construção do cidadão e para o fortalecimento dos valores sociais do trabalho, todos sacralizados pelo art. 1º da Constituição federal de 1988, como fundamentos do Estado Democrático de Direito¹⁶⁵. Esta interpretação se consolida pelo dispositivo do art. 205 da mesma Constituição Federal que, após dizer que “A educação é dever do Estado e da família”, estabelece como objetivos da educação o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”; o que leva a concluir que o direito à educação, disposto no art. 6º da Constituição Federal de 1988 como direito social, é, também, um direito fundamental¹⁶⁶.

¹⁶⁴ Direitos fundamentais podem ser definidos como “[...] normas jurídicas, intimamente ligadas à ideia de dignidade da pessoa humana e de limitação do poder, positivadas no plano constitucional de determinado Estado Democrático de Direito, que, por sua importância axiológica, fundamentam e legitimam todo o ordenamento jurídico” (MARMELSTEIN, George. Curso de direitos fundamentais, 2. ed. São Paulo: atlas, 2009, p. 20).

¹⁶⁵ Esse critério de identificação de um direito fundamental é básico, cegando ao ponto de se afirmar que, somente, são direitos fundamentais, “aqueles direitos que constituem o fundamento do próprio estado e que, por isso e como tal, são reconhecidos na Constituição”, como define Carl Schmitt, in ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. 2. ed. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2012, p. 66.

¹⁶⁶ Ao tratar das normas de direito fundamental, Robert Alexy pondera que essas normas podem ser vistas de forma abstrata ou concreta. “É formulada de forma abstrata quando se indaga por meio de quais critérios uma norma, independentemente de pertencer a um determinado ordenamento jurídico ou a uma determinada Constituição, pode ser identificada como sendo uma norma de direito fundamental”. Após, provisoriamente, considerar que “[...] são normas de direito fundamental somente aquelas normas que são expressas diretamente por enunciados da Constituição [...]”, questiona, contudo, se esse conceito não é muito restrito, para teorizar sobre as *normas de direitos fundamentais atribuídas*. Após, analisar o art. 5º, §3º, 1, da Constituição alemã, na impossibilidade de

A magnitude da importância do direito à educação se revela por transcender ao indivíduo e alcançar o contexto social na convivência dos cidadãos; no dizer de Vieira¹⁶⁷ “é possível, de fato, compreender a educação como uma ligação direta entre as liberdades garantidas pelo Estado Democrático de Direito e o exercício da cidadania de maneira mais próxima à plenitude”. Consubstancia-se num direito do cidadão e num dever do Estado (art. 205, CF/88), numa perspectiva de justiça social, como observa Estevão:

Na verdade, se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade, da liberdade e da democracia, ela acaba por ser um outro nome da educação, de uma boa educação. Então não é possível pensar a escola, a sua autonomia, a formação dos actores educativos, a experiência escolar dos alunos, a ética profissional docente, a qualidade e modernização do sistema educativo, a cidadania, entre muitos outros aspectos, sem apelar, explícita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela adquira vários sentidos. Logo, torna-se urgente colocar na agenda da educação, de um modo claro e sem tibiezas, a problemática da justiça para que, no final, a democracia fique a ganhar¹⁶⁸.

A Constituição Federal de 1988 ao constituir o Brasil num Estado democrático de Direito (art. 1º, *caput*) haveria, indiscutivelmente, de valorizar o cidadão, para o que, usou a educação. Na lição de Lima¹⁶⁹, “[...] foi assim que a Constituição

se determinar, se, a partir de mero dever de que a “ciência, a pesquisa e o ensino sejam livres, se essa situação deve e realizada por meio de ação estatal ou se exige abstenções estatais e se a existência ou a realização dessa situação pressupõe ou não a existência de direitos subjetivos dos cientistas que digam respeito à liberdade científica”. Essa questão sobre a lei provisória sobre o ensino superior integrado na Baixa Saxônia, o Tribunal Constitucional federal, ao final aceita que as normas sobre a liberdade do direito à ciência, à pesquisa e ao ensino, na Baixas Saxônia é direito fundamental; ao que Alexy comenta nos seguintes termos: “Na media em que o tribunal Constitucional Federal aceita as normas anteriormente mencionadas, ele pressupõe que elas devem ser aceitas *porque* a Constituição contém o art. 5º, §3º,1. Trata-se, portanto, de uma relação de fundamentação entre a norma a ser refinada e a norma que refina. Essas duas relações justificam considerar como normas de direitos fundamentais não somente normas que são expressas diretamente pelo texto constitucional, mas também normas do tipo acima mencionado” (ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. 2. ed. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2012, p. 66-83, *passim*).

¹⁶⁷ PESSANHA, Vanessa Vieira. *Um panorama do direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988*, p. 2. Jus Navigandi, Teresina, ano 18, n. 3557, 28 mar. 2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/24050>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

¹⁶⁸ ESTEVÃO, José Carlos. *Educação, Justiça e Democracia: um estudo sobre a geografia da justiça em educação*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 8-9.

¹⁶⁹ LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003, p. 8.

Brasileira de 1988 uniu o direito público subjetivo à educação a dois dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito: a cidadania e a dignidade da pessoa humana”. Assim, o cidadão movimenta o Estado Democrático de Direito e a educação forma o cidadão; nesse sentido, Donizeti conclui que a cidadania é elementar no Estado Democrático de Direito, com as seguintes palavras:

É através dos atos de cidadania que o indivíduo vai interagir com a comunidade e, por conseguinte, receber do Estado a proteção de seus direitos. A cidadania, por seus atos, não é congênita; ela precisa ser aprendida e assimilada pela pessoa.

E é justamente com o escopo de formar um indivíduo apto a exercer seu papel de cidadão que a educação se justifica, inclusive a educação escolar, na medida em que a construção do conhecimento apresenta as bases da desenvoltura que esse sujeito de direito vai ter para lidar em sociedade, ciente de seus direitos e deveres¹⁷⁰.

Nesse diapasão, o art. 205, da CF/88 estabelece como objetivos da educação, além do pleno desenvolvimento da pessoa humana, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; então, nesse recorte, a educação pode ser compreendida, também, segundo Manzini¹⁷¹, em dupla face: “a de ser um direito social do cidadão e a de ser propiciadora de um fator do capital, enquanto melhoria da qualificação da mão-de-obra”. Nesse sentido encontra-se a qualidade da educação que versa sobre a educação sustentável, segundo a visão das Nações Unidas, afinal, “qualidade” significa dentre outros sentidos: melhorar a vida das pessoas, e aqui se insere também, a vidas das crianças.

Como já dito, a Constituição Federal de 1988 dedicou os arts. 205-214, especificamente à educação, pelos quais se organiza a educação nacional; visto que, aí, encontram-se os direitos e deveres, os objetivos da educação, princípios que orientam a educação, as garantias de que se reveste o direito à educação, a forma de organização do sistema de educação nacional, fontes de recursos, para que a educação se realize em benefício do cidadão. Não se podem olvidar outros dispositivos constitucionais esparsos, como se verá a seguir.

¹⁷⁰ LIBERATI, Wilson Donizeti. *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros, 2004, 35.

¹⁷¹ COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático (1964-1981)*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 195.

O direito à educação foi alçado à categoria de direito social pelo art. 6º da Constituição federal de 1988; no art. 7º, IV; ao referir-se ao salário mínimo dispôs que seria tal que pudesse atender, dentre outras necessidades, a educação, demonstrando o constituinte, reconhecer essa necessidade como vital básica; no art. 22, XXIV. Estabeleceu-se que é competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; e estabeleceu que compete à União, aos Estados, ao Distrito federal e aos Municípios legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto (art. 24, IX); o art. 23, V estabeleceu que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência; a regra é a não intervenção da União nos Estados, nem no Distrito Federal – contudo excetua-se quando for para assegurar a aplicação do mínimo exigido da receita resultante dos impostos estaduais, para a manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 34, VII, e); no mesmo sentido, a Constituição autoriza essa exceção para os Estados em relação aos Municípios (art. 35, III); aos Municípios compete manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e do ensino fundamental (art. 30, VI).

O art. 207 da Constituição Federal versa sobre o direito universitário, estabelecendo o gozo da autonomia didático-científica administrativa e gestão financeira e patrimonial das universidades; torna obrigatória a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e dá outras providências. O art. 208 da Constituição Federal estabelece garantias dos deveres do estado, para com a educação, nos seguintes termos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

O art. 209 da Constituição federal prescreve a liberdade do ensino à iniciativa privada. O art. 211 estabelece que a União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Enfatiza, no §2º, que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; com a divisão de competência estabelecida no art. 211 e seus parágrafos, a legislação brasileira enfrenta, dessa forma, a infundável polêmica sobre a divisão de competências na área da educação. Os arts. 212 e 213 da Constituição Federal trata do custeio da educação, disciplinando o percentual mínimo de destinação de determinados impostos pelo poder público à manutenção e desenvolvimento da educação. Inobstante vedação constitucional relativa à vinculação de receita de impostos prevista no art. 167, IV da Constituição Federal, no art. 212, a Constituição ressalva o caso dos recursos destinados à educação, ao que Pessanha faz o seguinte comentário:

Em que pese a vedação constitucional quanto à vinculação de receita proveniente de impostos a órgão, fundo ou despesa, o art. 167, IV da CF/88 oferece como uma das exceções quando essa for para a manutenção e o desenvolvimento do ensino (conforme preconiza o art. 212 da CF/88).

A referida vinculação é comentada, reforçando a relevância do tema, tendo em vista a criação de mecanismo de exceção, com sede constitucional, para que se garanta a não ocorrência de problemas na efetivação do direito à educação em virtude da autonomia dos entes federativos¹⁷².

O art. 214 da Constituição Federal prescreve que a lei elaborará estabelecerá Plano Nacional de Educação, de duração decenal, objetivando articular o sistema nacional de educação, definindo, diretrizes, objetivos, metas e estratégias, que conduzam à erradicação do analfabetismo; à universalização do atendimento escolar; às melhorias da qualidade do ensino; à formação para o trabalho; à promoção humanística, científica e tecnológica do país e ao estabelecimento de

¹⁷² PESSANHA, Vanessa Vieira. *Um panorama do direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988*, p. 11. Jus Navigandi, Teresina, ano 18, n. 3557, 28 mar. 2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/24050>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

No que tange ao tratamento da educação infantil pela Constituição Federal de 1989, louva-se o fato de a Constituição dedicar expressos dispositivos legais à educação e ao cuidado da criança de zero a cinco anos de idade, em creches e pré-escola (art. 208, IV – CF/88), legado que envidou o art. 21, I, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Isso ocorreu, naturalmente, considerando-se a peculiar condição da criança e o que ela representa como suporte de construção do cidadão legítimo, como já se viu neste trabalho. A educação infantil, pelo art. 205 da Constituição passou a ser um direito de todas as crianças e um dever do estado e da família. Educação esta, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

A educação infantil recebeu atenção constitucional, também, no que respeita a ser efetivada pelos municípios (art. 211, §2º, CF/88); uma atitude elogiável da parte do constituinte, que percebeu a necessidade de atenção mais imediata à criança, o que só poderá ser dada, mesmo, pelo Município, porque é, aí, que a criança vive. Não menos reconhecível é a reserva de recursos para custear a educação, aí inclusa a educação infantil, feita pelo art. 212; para o que, a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% (dezoito por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na Educação.

A Constituição, no art. 209 e incisos, autorizou que o ensino, incluindo, aí, a educação infantil (sem confundir os conceitos de educação e ensino) seja de livre iniciativa privada, desde que, atendidas as condições das normas gerais da educação nacional e a sujeição da autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. Merece destaque a menção de Barros, nos seguintes termos:

Enfim, além de explicitar os princípios e normas inerentes à educação, a Constituição de 1988 albergou, em seu seio, normas de caráter universal, verdadeiros vetores generalíssimos, os quais se aplicam ao processo educacional e, em particular, ao processo ensino-aprendizagem. O artigo 205 da Carta Política de 1988 inovou em matéria de política educacional, ao dispor que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e

sua qualificação para o trabalho. Para que o ambicioso, porém não prioritário projeto inserido no artigo 205 da Constituição seja efetivamente cumprido, muito há que se fazer em termos de polícias públicas voltadas para a educação de qualidade. Para que seja efetivado o desígnio constitucional em comento, torna-se indispensável a existência de escola de qualidade para todos¹⁷³.

Nestes termos é que a Constituição federal alberga a educação e, em particular, a Educação Infantil, no Brasil.

2.3 Direito e a qualidade da educação no art. 206 CF/88

A Constituição Federal no art. 206 estabelece os princípios a serem seguidos na realização da educação nacional, nos seguintes termos:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público;
- VII – **garantia de padrão de qualidade**;
- VIII – piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública nos termos de lei federal (grifo nosso).

Dentre esses princípios, a garantia de padrão de qualidade merece atenção destacada, para o fim deste trabalho acadêmico. Como deixou claro o art. 206, da Constituição federal, a qualidade do ensino é inafastável, visto decorrer de princípio constitucional; princípio que foi repetido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; por conseguinte, tem aplicação em todo território nacional; é, portanto, a qualidade do ensino elemento intrínseco à educação brasileira, na forma da lei.

¹⁷³ BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*, p. 4. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

O padrão de qualidade referido é tão importante quanto à própria educação; transparece como a essência da educação; uma vez que somente com uma educação de qualidade, pode-se preparar a pessoa para o exercício da cidadania (art. 206, VII c/c art. 205 da CF/1988). Sobre esse contexto de qualidade, Cherubini discorre da seguinte forma:

Diante do pacto federativo, há coexistência coordenada e descentralizada de sistemas de ensino sob o regime de colaboração recíproca, salientado no artigo 211, §4º, da Constituição Federal, com áreas prioritárias de atuação. Há repartição do poder entre os entes federativos, por meio de competências legalmente definidas, que podem ser privativas, concorrentes e comuns. À União incumbe a organização do sistema federal de ensino e dos Territórios, o financiamento das instituições de ensino públicas federais e o papel redistributivo, supletivo e equalizador com assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, de forma a garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino (CF, art. 211, §1º). Os Estados e o Distrito Federal devem oferecer prioritariamente o ensino médio e fundamental (CF, art. 211, § 3º). Já os Municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (CF, art. 211, 2º)¹⁷⁴.

O art. 14, II da Constituição Federal assegura que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, com a finalidade de implementar uma articulação de todas instituições públicas vinculadas à educação, para definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias, visando a assegurar, harmoniosamente, a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em todos os níveis, de forma a conduzir a: “I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – **melhoria da qualidade do ensino**; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do país; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção produto interno bruto” (grifo nosso). Até agora, ainda vigora o Plano Nacional de Educação (PNE) DE 2001: Lei n. 10.182/2001, destinado a vigorar no decênio 2001-2011. O novo PNE, Projeto n. 8.035/2010, encontra-se parcialmente aprovado no Congresso Nacional. Sobre esse documento se tratará mais a frente (grifo nosso).

¹⁷⁴ CHERUBINI, Karina Gomes. *A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino*, p. 2. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3230, 5 maio 2012. Disponível em: ><http://jus.com.br/revista/texto/21697/a-garantia-do-padrao-de-qualidade-da-educacao-em-todos-os-niveis-de-ensino/2>>. Acesso em: 09 maio 2012.

Apesar de a Constituição Federal estabelecer, de forma reiterada, a existência de uma educação de qualidade, Cherubini assegura que, “no entanto, nenhum diploma legal, nem mesmo a Constituição Federal, descrevem claramente o que seja qualidade de educação”; e prossegue nos seguintes termos:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz, em seu artigo 4º, referência aos padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Para Cury e Ferreira, trata-se de afirmação vaga e sem a consistência necessária para colocar, no âmbito do Poder Judiciário, a discussão referente à qualidade da educação¹⁷⁵.

Carece, por conseguinte, a educação brasileira de um conceito oficial do que seja um padrão de qualidade que se lhe aplique. Nem mesmo a jurisprudência tem conseguido sanar esse obstáculo, embora sejam inúmeras as decisões em ações civis públicas e em outras ações sobre educação.

Nesse sentido, Cury e Ferreira afirmam que não se constatou em pesquisa realizada por Cabral, a existência de decisões, pelos Tribunais Superiores Brasileiros, em que se pleiteie a qualidade de ensino ou a responsabilização da administração pública por falta de qualidade¹⁷⁶. Da mesma forma, Cherubini argumenta:

Como bem apanhado por Cury e Ferreira, o que se discute no Poder Judiciário é a não qualidade, na falta de uma noção precisa de qualidade. Não há uma análise mais ampla no sentido de se discutir uma ação afirmativa que pontue todas essas questões sob o signo de qualidade.

Para Cury, não qualidade é a falta de escolas, falta de vagas nas escolas e repetências sucessivas, redundando nas reprovações, seguidas de desencanto, da evasão e do abandono. A questão terá múltiplas respostas, seguindo valores, experiências e posição social dos sujeitos. Inegavelmente, questões como Transporte escolar, merenda, falta de

¹⁷⁵ CHERUBINI, Karina Gomes. *A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino*, p. 2. *Ob. cit.* Acesso em 09.05.2012.

¹⁷⁶ CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. *A Judicialização da educação*. In: *Revista do Ministério Público do Estado de Goiás, Goiânia, Ano XII, n.19, out. 2009.*

professores, extinção de salas de aula, indiretamente tem uma ligação com a questão da qualidade¹⁷⁷.

Mas, qual é a qualidade que se procura definir para efeito de se delimitar os contornos do direito fundamental à educação e, mais propriamente, a educação infantil, que venha propiciar a formação integral da criança? Para responder a essa pergunta tem-se outra: o que é educar?

Pode-se dizer que, em princípio, educar é formar a personalidade do ser¹⁷⁸, propiciando abertura para que essa personalidade se projete, enriqueça-se e se assenhoreie de si mesmo. Esse assenhorear-se de si mesmo faz-se pelo seu crescimento moral. A formação, então, há de ser moral e tem a ver com a formação do caráter, de desenvolvimento da personalidade em valores morais, conforme diz

¹⁷⁷ Cherubini, mencionando Pinto expõe parâmetro mínimos que poderiam ser considerados, tanto administrativa como judicialmente: Tamanho: considera-se que as escolas não devem nem ser muito grandes (o que dificulta as práticas de socialização e aumenta a indisciplina), mas, ao mesmo tempo, devem ter um número de alunos que permita à maioria dos professores lecionar em apenas uma escola; Instalações: assegurando-se salas ambientes (bibliotecas, laboratórios, etc.), espaços de alimentação, lazer e de prática desportiva, com dotação orçamentária para uma manutenção adequada. Recursos Didáticos: em qualidade e quantidade, aqui incluídas as tecnologias de comunicação e informação, garantidos os recursos para a manutenção dos equipamentos; Razão alunos: turma que garanta uma relação mais próxima entre os professores e seus alunos; Remuneração do pessoal: assegurar um piso salarial nacionalmente unificado, associado ao grau de formação dos trabalhadores da educação e um plano de ascensão na carreira que estimule a permanência na profissão; Formação: dotação anual de recursos financeiros para a formação continuada de todos os profissionais da escola; Jornada de trabalho: definição de jornada semanal de 40 horas, com 20% da mesma, no caso de professores destinados a atividades de planejamento, avaliação e reuniões com os pais, cumpridas nas escolas. No caso das creches (0 a 3 anos), optou-se pela jornada padrão de 30 horas semanais para os professores, também com 20% para atividades complementares; Jornada dos alunos: fixação de uma jornada mínima de 10 horas/dia, no caso das creches, cuja média nacional já é superior a 8 horas/dia, e de 5 horas/dias, nas demais etapas (cuja média nacional é um pouco acima de 4 horas/dia); Projetos especiais da escola: garantia de um repasse mínimo de recursos para que as escolas possam desenvolver atividades próprias previstas em seu projeto pedagógico; Gestão democrática: entende-se que a gestão democrática envolve uma série de aspectos que não possuem, necessariamente, um impacto monetário no custo alunos, mas é evidente que quando se propicia a jornada exclusiva do professor em uma escola, o tempo remunerado para atividades extraclasse, a proximidade da escola das residências dos alunos, um menor número de alunos/turma e de alunos/escola, todas estas medidas facilitam muito (embora não assegurem) a construção de relações mais democráticas em sala de aula e na escola. CHERUBINI, Karina Gomes. *A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino*, p. 3. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3230, 5 maio 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/21697/a-garantia-do-padrao-de-qualidade-da-educacao-em-todos-os-niveis-de-ensino/2>> . Acesso em: 09 maio 2012.

¹⁷⁸ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 79.

Dalbosco e Eidam, na esteira de Kant¹⁷⁹. A educação moral é, em outras palavras, educar para a vida, no ensinamento de Moreno:

A educação, como vemos, é a base e a preparação para a vida, para se alcançar a autonomia, com base numa formação sólida. Por isso, a educação traz consigo a formação integral da pessoa. Se a vida evolui, necessariamente deve-se rever a educação, uma vez que existe uma estreita e mútua relação entre educação e vida, em suas dimensões pessoa, familiar e social¹⁸⁰.

Mesmo porque, viver é jogar-se num caminho novo, numa aventura que ninguém pode fazer por outrem, é projetar-se no por vir. Nesse contexto, compete aos educadores, em princípio, buscar que valores não de ser transmitidos aos educandos. Como diz Moreno: “precisamos verificar quais são os traços que definem cada um dos valores, como tema transversal e incluir esse resultado na dinâmica cotidiana da escola e de cada uma das disciplinas do nosso currículo”¹⁸¹, para se poder vivenciar os valores no cotidiano. Assim, o exemplo é a única forma de se transferir valores para os alunos, ao que complementa Moreno:

Afinal, educar, enquanto ação, tem um caráter intrinsecamente ético, não só por ser um meio essencial e necessário para o ser humano alcançar a plenitude, mas também por ser um tipo peculiar de atuação – uma prática a interpretar e um compromisso – essencialmente vinculado à ideia da liberdade às decisões da pessoa que a realiza¹⁸².

A educação deve ser projetada para o futuro. Afinal, o estudo vai conformizando a personalidade do educando e cada um estuda conforme sua personalidade. Ainda na lição de Moreno:

A educação é indispensável para o desenvolvimento sadio de qualquer pessoa. Ensino de qualidade e formação integral são as metas e exigências dessa mudança. O verdadeiro progresso das pessoas, por conseguinte, das

¹⁷⁹ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 173.

¹⁸⁰ MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Educar em valores*. Tradução de Maria Luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 41.

¹⁸¹ Idem. p. 44.

¹⁸² Ibidem. p. 44.

comunidades e das nações está na educação correta e saudável. A falta de educação obriga as pessoas a uma triste e fatal comodidade. Uma educação errada e doentia causa trágicos distúrbios na vida das pessoas e terríveis desvios na sociedade¹⁸³.

Essa educação, evidentemente, há de ver o aspecto objetivo da vida como, por exemplo, a preparação para o trabalho, para a conquista dos meios de sobrevivência, a busca de um status social; mas não pode esquecer o aspecto subjetivo de formação humana, de preparação para a vida, de formação de sua personalidade e do seu caráter.

Como afirma Balduino¹⁸⁴: a educação não pode ter uma visão eminentemente técnica; ela deve, sobretudo, formar o ser humano em bases morais. Porém, o caminho que nos conduz, atualmente, leva a todos a considerar o crescimento econômico, como o foco em que se deve investir em educação ou reformá-la¹⁸⁵, no entender de Brighouse.

Segundo se depreende da filosofia política reinante, o olhar da educação, no mundo capitalista atual, se volta para a economia, o capital, o dinheiro. Como se vê, os interesses materiais são o foco do homem moderno. Moreno acredita que 95% das pessoas do planeta não se perguntam quais são os pilares que sustentam suas vidas; qual o eixo de sua existência e qual o seu verdadeiro objetivo na vida; diz que, se perguntado, a resposta notória será o sexo, o dinheiro e o poder: estes, os três eixos que sustentam os desejos da humanidade¹⁸⁶.

¹⁸³ MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Educar em valores*. Tradução de Maria Luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 45.

¹⁸⁴ BAUDUINO, Geraldo. Entrevista à Revista Filosofia: ciência e vida, ano VII, n. 84. São Paulo: Escala, julho de 2013, p. 7.

¹⁸⁵ Brighouse afirma que “Os empregadores se queixam de que o sistema educacional não atende às suas necessidades, e os políticos lhe dão ouvido (se agem efetivamente para atender a essas exigências é outra questão). Os países em desenvolvimento realmente têm razão de se preocupar com o crescimento econômico futuro, mas não os países desenvolvidos. Nestes, o cidadão está cercado pelos frutos da economia desenvolvida. Sem dúvida, esses frutos são mal distribuídos, entretanto, pelo menos, em teoria, esse problema pode ser resolvido sem necessidade de mais crescimento; [...] O estudante precisa do tipo de educação que lhe permita ser participante eficaz da economia [...]” (BRIGHOUSE, Harry. Sobre educação. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo, Unesp, 2011, p. 3-4).

¹⁸⁶ Indaga moreno: “[...] não estará o mundo tão enlouquecido justamente por se apoiar quase que exclusivamente nesses pilares? Costuma-se afirmar que o ser humano do nosso tempo vence quando tem essas três coisas. E está disposto a lutar como um cão por esses três ossos quando

Moreno diz que mais difícil ainda é entender “[...] a obsessão pelo poder. Jefferson afirma que nunca compreenderia como um ser racional podia considerar-se feliz pelo simples fato de mandar em outros seres humanos” e acrescenta que “[...] o poder corrompe e o poder absoluto corrompe absolutamente, mas apostamos nessa corrupção¹⁸⁷.

Essa é a filosofia capitalista de hoje; e a escola, com algumas exceções segue o pensamento do engrandecimento dos interesses materiais, porque a humanidade luta freneticamente por esses três aspectos, como finalidade de vida, que resulta em um único ponto, o egoísmo, que se traduz em desigualdades e desumanidade.

Mas, esse estado de suposta falta de objetivo na vida, não pode se confundir com a racionalidade, visto é possível se conceber segundo Kant, um processo cultural-civilizatório em que a humanidade tem experimentado na sua longa peregrinação com destino à racionalidade. Dalbosco e Eidam, na trilha do pensamento Kantiano, colocam que “uma aproximação progressiva à ideia de moralização só é possível mediante a superação do que há de selvagem no ser humano”¹⁸⁸; o que significa, do ponto de vista da pedagogia, só pode ser alcançado possibilitando-se o desenvolvimento da capacidade de pensar, que é imprescindível para a aproximação da moralidade; por isso, é preciso a liberdade.

Esse sentido de liberdade complementando o já dito no capítulo anterior, segundo Dalbosco e Eidam, Kant estabelece nas preleções de “Sobre a Pedagogia”; em que diz que a educação é o esclarecimento da razão; quer dizer com isso, que, pela educação, o ser humano se livra de todas as amarras, ou de todo tipo de obrigação que venha da vontade alheia. Mas, diz, também, que a liberdade há de se submeter à coação, num contexto pedagógico, para se fazer a educação moral. Aí, existirá, então, um relacionamento entre a educação moral e a liberdade. Esse constrangimento da liberdade ocorre por meio da disciplina, “(...) como uma etapa necessária para se chegar à moralidade, que é o fim último e a tarefa mais nobre da

estão longe dele” (MORENO, Ciriaco Izquierdo. Educar em valores. Tradução de Maria luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 47-48).

¹⁸⁷ MORENO, Ciriaco Izquierdo. Educar em valores. Tradução de Maria luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 49.

¹⁸⁸ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. Moralidade e educação em Immanuel Kant. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 175.

ação educativa e da própria ação humana”¹⁸⁹. A moralidade é o fim último que se atinge pela educação.

A educação, contudo, como há de ter sempre um sentido moral, suscita, obrigatoriamente, a consideração de valores, na sua consecução; visto que, conforme Moreno:

Os valores estão efetivamente incluídos na problemática relacionada aos fins da ação educativa; daí, essa vinculação dos valores à educação; argumenta o mesmo autor que “[...] os valores devem ser considerados de maneira central e sistemática na ação educativa”, em razão da importância que têm na realização da pessoa e no desenvolvimento da personalidade humana¹⁹⁰.

Sendo assim, nenhuma educação é possível sem que tenha a noção de valores, como elementos centrais no conceito de educação e no processo educativo.

Resta, pois, saber em quais valores se educar; o que conduz a saber qual ser humano se quer constituir por meio da educação. Valores humanos significam aqueles que tornam o ser humano mais autêntico, ou seja, mais humano, em determinadas circunstâncias histórico-culturais. Nesse sentido, A. Korn, citado por Moreno, afirma que “a valorização é um processo complexo, no qual participa o conjunto das atividades psíquicas, em proporções variáveis até sintetizá-lo em *volição*”; é a significação de algo. Acrescenta o mesmo autor:

[...] ao fim, tudo se resume no ato de valores, no movimento da vontade que aprova ou repudia. Influem no ato de valorização o momento histórico que nos cabe viver, o ambiente coletivo – gremial, ético, cultural – que nos envolve, os traços do nosso caráter mais ou menos gregário; finalmente, na

¹⁸⁹ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, p. 30-31.

¹⁹⁰ Para ilustrar essa questão, Moreno afirma que “Nos últimos anos, os educadores tomaram mais consciência do significado e da transcendência da relação valores-pedagogia. O V Congresso Mundial de Ciências da Educação, celebrado no mês de julho de 1981, em Quebec (Canadá), teve como tema *A escola e os valores*, resposta ao crescente interesse por esse problema, tanto no plano político quanto no científico e pedagógico. Palestrantes das mais diferentes culturas e países expuseram suas ideias em torno do sentido profundo dos valores par a educação e seu significado diante da crise de identidade que sofre o ser humano no mundo contemporâneo” (MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Educar em valores*. Tradução de Maria luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 111).

valorização intervém um fator pessoal, escorregadio, inacessível a qualquer coação lógica¹⁹¹.

Os valores sociais não de ser tomados, compromissadamente, pela família, pela escola, pela sociedade e pelo Estado, como figuras centrais que são no processo educativo. Segundo Carneiro, comentando o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, afirma que a atual legislação:

elastece a carga semântica da educação”, trazendo à educação atributos de ação coletiva, “para construir identidades nas mais diferentes ambiências humanas: na família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, nos sindicatos etc.”. Por conseguinte, em qualquer espaço pode haver processo formativo para a cidadania¹⁹².

São os valores explícitos ou implícitos que determinam a qualidade da educação; valores cujos dignificados extrapolam a sala de aula, como expõe Reis:

Valores implícitos e explícitos determinam a qualidade do ensino. Isso significa dizer que a escola ensina também fora da sala de aula, nos corredores, no pátio escolar, na forma como recebe seus alunos, na disciplina dos professores, e assim por diante¹⁹³.

Dentre os valores da educação, reitera-se, se encontra a liberdade um dos mais importantes para o ser humano. A relação educação e liberdade forma um binômio inseparável, visto que, “o ser humano “pode ser educado porque é livre e pode ser livre porque foi educado; só se educa o homem libertando-o; só se liberta o homem educando-o”¹⁹⁴”. Assim, porque a liberdade conduz ao fim que é a moralidade; “à ideia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de autonomia e a este, o princípio universal da moralidade, que serve de fundamento à

¹⁹¹ MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Educar em valores*. Tradução de Maria Luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 112.

¹⁹² CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012, p. 38.

¹⁹³ REIS, Teuler. *Educação e cidadania: a batalha de uma educação comprometida*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, p. 88.

¹⁹⁴ MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Educar em valores*. Tradução de Maria Luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 113.

ideia de todas as ações de seres racionais [...]”, para Kant¹⁹⁵. O ser liberto poderá, então, conviver saudavelmente com o outro, solidarizar-se com o seu semelhante, tolerar, dialogar com o outro, ter consciência moral, ser altruísta, ter sentimento de empatia e compaixão, amar o próximo como a si mesmo: são outros valores da educação moral.

Nessa dualidade educação-liberdade, tem-se a unidade chamada educação moral ou educação em valores, que segundo Moreno, “Talvez o conceito mais profundo de educação seja o que a representa como um processo de ajuda ao ser humano, a fim de capacitá-lo para formular e realizar seu projeto pessoal”¹⁹⁶. Nesse diapasão é que a escola contribuirá para a plenitude do ser humano, superando os bens materiais e conquistando maiores qualidade pessoais, superando a crise de valores que afeta toda a Terra.

Em síntese, a educação em valores é o processo que facilita a concretização de aspectos especificamente humanos do indivíduo, que contribui para o desenvolvimento e afirmação do caráter da pessoa humana, num resgate constante de sua dignidade.

No contexto da educação moral, a escola é a realidade social que chega à criança logo após a experiência estritamente familiar. E ganha um novo espaço social, onde tem oportunidade de reafirmar os valores internalizados pela família e descobrir novos valores para formação e afirmação do seu caráter. Afinal, educar em valores, é educar em fundamentos morais. Na escola, a criança encontra um espaço aberto para um mundo de transformação. Mas, para transformar é preciso encontrar a metodologia educativa eficaz, que ensinem a pensar de maneira crítica, que ensinem a crescer em valores, como pessoa humana. Projeto pedagógico da escola é instrumento de planejamento e de orientação do professor; por ele poder-se-á fazer a vinculação educação-valores, ocupando todos os espaços escolares e transcendendo à sociedade, onde o educando porá à prova a educação em valores recebida: na realização concreta dos valores internalizados, na convivência com o outro em espaço social mais diversificado. Como afirma Moreno:

¹⁹⁵ KANT, Immanuel. Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 79-85 passim.

¹⁹⁶ MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Ob. Cit.*, p. 113.

O ambiente educacional escolar precisa abrir-se para a sociedade sem perder sua vocação específica; ao mesmo tempo, a cultura social precisa impregnar a cultura escolar sem asfixiá-la ou suplantá-la. A escola tradicional não soube procurar esse equilíbrio. Hoje, precisa-se de uma escola sem muros, de portas abertas; um ambiente que não amplie e perpetue a discriminação social. Isso exige uma qualidade de ensino. [...] Faz-se necessária uma pedagogia dinâmica, que exija regras para conciliar as exigências pessoais com as necessidades sociais¹⁹⁷.

Só a escola que promove um pensamento livre e crítico pode construir um cidadão legítimo. Só a escola que é capaz de trabalhar todas as disciplinas com valores morais em transversalidade, poderá educar em valores. Só a escola capaz de vincular valores morais à educação é capaz de formar um ser humano verdadeiramente livre e, por conseguinte digno. A educação moral há de ver o educando do ponto de vista moral e não, de forma simplesmente externa ou cívica, sem chegar à retidão interior. Essa será a escola que proverá uma educação de qualidade, num padrão garantido pelo art. 206, VII, da Constituição Federal de 1988. Para melhor compreensão do que pode ser na prática esse padrão de qualidade da educação, ver o Anexo I a esta tese.

Agora, já que o art. 206, VII, da Constituição Federal estabelece padrão de qualidade para a educação, sem fazer discriminação, e pelo fato de se afirmar, nesta tese, que o padrão de qualidade exigido constitucionalmente se alcançará pela “educação moral”, é preciso saber como é possível a realização desse tipo de educação à criança de zero a cinco anos de idade, na creche e na pré-escola; visto que, a educação moral exige do educando liberdade e ação, como se viu, até aqui.

A criança tem seu próprio mundo. Tem suas atividades e finalidades peculiares. Essas atividades começam cedo, “[...] quando o bebê descobre o quanto os próprios pés e mãos podem ser divertidos... Ao longo do tempo, brincar assume papel fundamental contribuindo para o desenvolvimento”¹⁹⁸. Acrescenta a autora:

Não por acaso, a multiplicação mais intensa de neurônios se dá justamente nos períodos em que práticas lúdicas e criativas são mais frequentes. À medida que crescemos, porém, deixamos este hábito tão importante

¹⁹⁷ MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Educar em valores*. Tradução de Maria luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 261.

¹⁹⁸ LEAL, Gláucia. *A lição dos filhotes*. Revista *Mente e Cérebro*. Ano XVIII, n. 216. Rio de Janeiro: Duetto, 2011, p. 3.

relegados a planos secundários, bem distantes de nossas prioridades, que passam a ser formação profissional, trabalho, relacionamentos afetivos...”¹⁹⁹.

Por essa razão primária, é muito importante que, principalmente, professores reflitam sobre o porquê do existir do brincar e relacionar esses conhecimentos a novas práticas pedagógicas. Costa, em comentário à obra *A dinâmica da criação*, do psiquiatra inglês Anthony Storr, relaciona várias teorias sobre o brincar que surgiram ao longo da existência das Ciências do comportamento biológico, em que afirma o seguinte:

O autor critica as ideias do neurologista austríaco Sigmund Freud, que relaciona o brincar à vaga ideia de realização do desejo e da fantasia e lhe atribui a mera função de fuga ou evasão da realidade, e apresenta outros argumentos, que lhe conferem razões biológicas, funcionais e evolutivas, e que procuram identificar na brincadeira o seu valor intrínseco para a sobrevivência²⁰⁰.

É, como visto acima, a brincadeira, um valor intrínseco para a sobrevivência. Por isso mesmo, deve ser consideradas como forma de ampliação, não só de sobrevivência, como também, de adaptação da espécie ao meio ambiente. Daí, carecer de consistência a referida afirmação de Freud. O brincar, por isso, “teria a função vital e adaptativa de fomentar o pleno desenvolvimento da criança em seus múltiplos e variados aspectos, sobretudo do ponto de vista social e cognitivo”²⁰¹. Há, por conseguinte, outras explicações que melhor sintetizam, como: “explorar o ambiente e adquirir informação, exercitar habilidades motoras, manter o sistema nervoso de prontidão, simular padrões de comportamento agressivo e sexual, ritualizar impulsos e interagir socialmente”²⁰²

¹⁹⁹ LEAL, Gláucia. *A lição dos filhotes*. Revista Mente e Cérebro. Ano XVIII, n. 216. Rio de Janeiro: Duetto, 2011, p. 3.

²⁰⁰ COSTA, Vera Lúcia. *Por que brincar é importante?*, p. 1. Disponível em: http://www.aliancapelainfancia.org.br/noticias.php?id_noticia=349. Acesso em 18.10.2013.

²⁰¹ Idem.

²⁰² Ibidem.

Pesquisas indicam que a falta de atividades lúdicas sem regras definidas pode ensejar futuros adultos desajustados e infelizes. Wenner explica da seguinte forma:

Brincadeiras “livres” são fundamentais para adaptação social, controle do estresse e construção de habilidades cognitivas e capacidade de solucionar problemas. Pesquisas sobre comportamento animal confirmam os benefícios da brincadeira e estabelecem sua importância evolucionária: brincar pode fornecer aos animais – incluindo humanos – habilidades que ajudam na sobrevivência da espécie²⁰³.

A brincadeira amplia as possibilidades de convívio com o outro e estimula o desenvolvimento pleno do cérebro, no dizer de Costa,

em uma perspectiva que procura aliar o conhecimento em biologia evolutiva ao das neurociências, o brincar não se limitaria apenas a exercitar habilidades motoras, emocionais, sociais ou cognitivas, como é costume alegar em educação. Teria uma função ainda mais nobre: seria parte do próprio desenvolvimento humano²⁰⁴.

Assim, pelo brincar, utilizando o ambiente e interagindo com o outro, a rede neural se amplia, interconectando diversas áreas do cérebro, do que resultam habilidades motoras, emocionais, sociais e cognitivas; evidenciando com isso, novos comportamentos no decorrer da infância. A neurociência informa que o ser humano, ao nascer, possui, apenas, um quarto da massa cerebral de um adulto e que parte considerável de suas áreas estão, ainda, pouco desenvolvida. Sabe-se que áreas fundamentais do córtex superior (neocórtex), “relacionadas diretamente às habilidades cognitivas ou funções mentais superiores, tais como a atenção, a memória interpretativa, a linguagem e a abstração, entre outras, ainda estão pouco desenvolvidas”²⁰⁵. Segundo a mesma autora, “Seria graças ao brincar que a nossa tomada de decisões, antes restrita à ação do sistema límbico ou sob comando das

²⁰³ WENNER, Melinda. *Brincar é coisa séria*. Revista Mente e Cérebro: brincar é coisa de gente grande. Ano XVIII, n. 216. Rio de Janeiro: Duetto, 2011, p. 28.

²⁰⁴ COSTA, Vera Lúcia. *Por que brincar é importante?*, p. 4. Disponível em: http://www.aliancapelainfancia.org.br/noticias.php?id_noticia=349. Acesso em 18.10.2013.

²⁰⁵ *Ibidem*.

emoções, poderia passar a contar com o apoio do neocórtex e **valer-se também de habilidades racionais**” (grifo nosso).

Para se ter uma ideia de como a fase da primeira infância é importantemente única, Costa faz o seguinte relato:

Um exemplo da ‘imaturidade’ do cérebro humano ao nascer encontra-se nos lobos temporais, relacionados à memória interpretativa: essas importantes áreas do cérebro estão praticamente ausentes ao nascer, mas se desenvolvem intensamente ao longo dos três primeiros anos de vida. E, para alguns neurocientistas interessados em entender como são armazenadas e processadas nossas memórias, isso pode explicar a ‘amnésia infantil’, ou seja, o fato de nossas memórias na primeira infância, até cerca de três anos, serem inconscientes. Segundo eles, nesse primeiro tempo de vida, nossas memórias seriam diferentes daquelas da vida adulta, não baseadas em linguagem simbólica, e estariam armazenadas em áreas subcorticais do cérebro ou em seus centros inferiores, relacionados mais diretamente ao processamento de emoções (o sistema límbico)²⁰⁶.

Graças à racionalidade adquirida com a brincadeira, o ser humano começa a aprender habilidades práticas, demonstrando as primeiras ações morais. No dizer de Anthony D. Pellegrini, professor e pesquisador da Universidade de Minnessota, nos Estados Unidos, citado por Wenner, “não nos tornamos competentes socialmente simplesmente porque professores nos dizem como devemos nos comportar”²⁰⁷; essas habilidades são aprendidas, principalmente, na prática, na convivências com os colegas, nas brincadeiras e nas atividades cotidianas, distingue-se o que é aceitável ou não. É na infância que as crianças começam a se colocar no lugar do outro.

Wenner, explica que, de acordo com pesquisa feita com crianças pobres com alto risco de fracasso escolar, publicada pela Fundação de Pesquisa Educacional de Alto Escopo, nos Estados Unidos, apresentou o seguinte diagnóstico:

[...] crianças de pré-escolas orientadas para brincar eram mais socialmente ajustadas do que as que frequentavam pré-escolas onde as atividades eram constantemente orientadas pelos professores e não tinham horas livres de lazer. Mais de um terço dos alunos que frequentaram escolas voltadas

²⁰⁶ COSTA, Vera Lúcia. *Por que brincar é importante?*, p. 4. Disponível em: http://www.aliancapelainfancia.org.br/noticias.php?id_noticia=349. Acesso em 18.10.2013.

²⁰⁷ WENNER, Melinda. *Brincar é coisa séria*. Revista Mente e Cérebro: brincar é coisa de gente grande. Ano XVIII, n. 216. Rio de Janeiro: Duetto, 2011, p. 31.

exclusivamente para a instrução tinha sido, aos 23 anos, preso por contravenção, enquanto menos de um décimo dos que haviam frequentado instituições que privilegiavam a brincadeira tinham esse histórico²⁰⁸.

Essa pesquisa não para por aí. O mesmo autor relata que, na vida adulta, menos de 7% das pessoas que frequentaram escolas que deram ênfase ao brincar, tinham suspensos do trabalho; no entanto, mais de 25% das pessoas do outro grupo sofreram afastamento.

As habilidades sociais tão importantes para a formação do cidadão, segundo Valle, “[...] correm dentro de um contexto interpessoal, com a finalidade de comunicar emoções, sentimentos, atitudes, direitos e interesses pessoais”; isso acontece desde os primeiros anos de vida da criança; a autora continua a desvendar essas circunstâncias infantis, nos seguintes termos:

Os primeiros anos de vida da criança são cruciais na formação de sentimentos a respeito do mundo que a cerca, das pessoas de diferentes faixas etárias, dos animais, das plantas, **num processo que educa a sensibilidade e, portanto, a formação de bons hábitos e de valores morais**²⁰⁹ (grifo nosso).

A formação desses valores morais na criança possibilita a prática da educação moral, já na primeira infância; como diz a autora, **“a educação moral e a afetiva não podem se separar ao longo da educação da personalidade”** (grifos nossos); a primeira infância é período em que “a criança se apropria dos valores que passam a compor seu comportamento moral, que Freud denominou *superego*”²¹⁰.

Por conseguinte, a educação moral é possível de ser ministrada, também, na creche e na pré-escola, por transversalidade, como deve operar no ensino fundamental e nas outras categorias da escola formal. Com a diferença de que, enquanto a transversalidade das virtudes morais (a convivência, a solidariedade, a tolerância, o diálogo, a bondade, a boa vontade, o respeito ao outro, o altruísmo...) nas fases mais avançadas da educação, através das disciplinas curriculares, a

²⁰⁸ WENNER, Melinda. *Brincar é coisa séria*. Revista *Mente e Cérebro*: brincar é coisa de gente grande. Ano XVIII, n. 216. Rio de Janeiro: Duetto, 2011, p. 31.

²⁰⁹ VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do. *Desenvolvimento na pré-escola*. Revista *Psique: ciência e vida*. S/n. S/d., p. 77.

²¹⁰ Idem.

transversalidade dessas virtudes morais ocorrerá, incidentalmente, nas brincadeiras. Com isso, não se regrad o brincar; apenas se matizará a brincadeira das crianças em valores virtuosos.

Dessa forma, poder-se-á ter a qualidade preconizada no art. 206, VII da Constituição Federal fundada em valores morais desde a creche e pré-escola.

2.3.1 A qualidade da Educação nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

No documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, o debate sobre a qualidade da educação da criança até seis anos no Brasil tem uma história. Para situar o atual momento, é necessário rever concepções e recuperar os principais fios dessa história para que a discussão atual possa dialogar com os avanços e as dificuldades anteriores, alcançando um novo patamar nesse processo de múltiplas autorias. O Ministério da Educação propõe para esse fim a seguinte contextualização:

Essa contextualização busca contemplar: 1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos; 3) os resultados de pesquisas recentes; 4) a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país.²¹¹

De acordo com a Resolução nº 7²¹², de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, no parágrafo único consta:

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e

²¹¹ Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 08 out. 2013.

²¹² Idem. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.²¹³

Observa-se que na forma da lei as diretrizes se aplicam a todas as modalidades de ensino. Ainda nas Diretrizes Curriculares encontramos:

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.
Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.²¹⁴

O termo “qualidade” presente no art. 4º é de extrema importância para alcançar o propósito máximo da educação infantil, e, de acordo com Freire citado em Zuin, há três desdobramentos temáticos de suma importância: i) *Educação para a Qualidade*; ii) *Qualidade da Educação* e iii) *Educação e Qualidade de Vida*²¹⁵.

Zuin diz que “não há “qualidades” que possam ser consideradas como absolutamente isentas, na medida mesma em que, valores são vistos de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos”²¹⁶. Neste contexto e a título de análise, é sobre o enunciado dois - “*Qualidade da Educação*” que aparentemente se projeta a realidade de educação infantil, ou seja, qualidade da educação significa dar condições à criança de se desenvolver plenamente respeitando sua história, sua cultura, seus direitos e sua condição humana cidadã.

Moacir Gadotti diz ainda:

O que é qualidade? - Qualidade é a *categoria central* deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da **quantidade**. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma

²¹³ Ministério da Educação – MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=download&gid=3D7246&Itemid+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13 out. 2013.

²¹⁴ Idem.

²¹⁵ FREIRE, P. *Política e Educação*. In: ZUIN, Aparecida L. A. *O uso da Educação como Mediação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2009, p. 34.

²¹⁶ ZUIN, Aparecida L. A. *O uso da Educação como Mediação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2009, p. 34.

“nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (grifos do autor).²¹⁷

Barros é categórico ao afirmar que todo o planejamento do legislador em fazer valer esse tipo de educação direcionada às crianças não avançou no país.

Entretanto, até a presente data esse sonho do legislador constituinte de 1988 ainda não virou realidade. O artigo 211, § 2º, dispõe que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil. Para tanto, preceitua o artigo 212 que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% (dezoito por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na Educação. Estabelece ainda no artigo 23, inciso V, a competência comum de proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência e, destes entes políticos-administrativos, somente os Municípios estão impedidos de legislar sobre Educação e proteção à infância, segundo dispõe o seu artigo 24, incisos IX e XV, respectivamente.²¹⁸

No entanto, consta nas Diretrizes Curriculares:

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma **educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano**. (grifos nossos).²¹⁹

Marília Costa Morosini comenta a qualidade na educação do seguinte modo:

²¹⁷ GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Instituto Paulo Freire. São Paulo, p. 1.

²¹⁸ BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

²¹⁹ Ministério da Educação – MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%26task=doc_download%26gid%3D7246%26Itemid+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13 out. 2013.

Qualidade na educação implica saber de que educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação. Precisamos dizer de que educação estamos falando e Paulo Freire defendia uma educação emancipadora como direito humano. “A educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos”.²²⁰

Para Machado citado em Gadotti, a qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica. Assevera o autor:

A qualidade da educação precisa ser encarada de forma **sistêmica**: da creche ao pós-doutorado. O sistema educacional é formado de muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas: o que ocorre em uma delas repercute nas outras. A educação só pode melhorar no seu conjunto. “Nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior”²²¹

Gadotti propõe pensar a questão da qualidade da educação pelos seguintes vieses:

Fatores intra e extraescolares da qualidade - O conceito de qualidade da educação é “polissêmico”: do ponto de vista social a educação é de qualidade “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação. (grifos do autor)²²²

Segundo Vinício Carrilho Martinez essas garantias destinadas ao cidadão e ao exercício da cidadania, e por fim, à criança - significa:

Sem o respaldo jurídico e político, não têm a mínima possibilidade de se estender aos segmentos sociais como um todo. É deste modo que Bobbio (em **Direita e esquerda**) comemora a inclusão do artigo 3º da Constituição

²²⁰ MOROSINI, Marília Costa. *Qualidade na educação superior: tendências do século*. In: Revista *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: FCC, v. 20, no, 43, maio/agosto de 2009, pp. 165-186

²²¹ MACHADO, Nilson José, 2007. “Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança”. In: Revista *Estudos Avançados*, no. 61, vol. 21. São Paulo: USP, pp. 277-294. In: GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Instituto Paulo Freire. São Paulo, p. 9.

²²² GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Instituto Paulo Freire. São Paulo, p. 10.

Italiana, entre as garantias constitucionais mais complexas e de maior alcance no mundo atual.²²³

Na íntegra o artigo de Norberto Bobbio diz o seguinte:

“Todos os cidadãos têm paridade social e são iguais perante a lei, sem discriminação de sexo, raça, língua, religião, opiniões políticas, condições pessoais e sociais. Cabe à República remover os obstáculos de ordem social e econômica que, limitando de fato a liberdade e a igualdade dos cidadãos, impedem o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a efetiva participação de todos os trabalhadores na organização política, econômica e social do país”²²⁴.

Martinez enfatiza que mais do que garantia à educação é um direito político, principalmente porque se refere à liberdade do indivíduo e à igualdade no coletivo. Pondera o autor: “Aliás, o próprio direito à liberdade, quando interpretado dessa maneira, adquire um caráter mais específico — liberdade para sermos iguais — e um alcance mais global, ultrapassando o limite meramente “indicativo” da lei”.²²⁵

Nesta perspectiva a qualidade da educação que se defende está calcada na legislação pertinente, por isso, necessário empreendimento para sua concretização. Está nas Diretrizes com o seguinte teor:

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter

²²³ MARTINEZ, Vinício Carrilho. *Política, Tecnologia e Educação na formação do cidadão*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Ensino Brasileiro. Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus de Marília. Marília, 1996, p. 30.

²²⁴ BOBBIO, Norberto. Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Editora Unesp, 1995, p.121. In: MARTINEZ, Vinício Carrilho. *Política, Tecnologia e Educação na formação do cidadão*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Ensino Brasileiro. Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus de Marília. Marília, 1996, p. 30.

²²⁵ MARTINEZ, Vinício Carrilho. *Ob. cit*, p. 30.

desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.²²⁶

No mesmo documento a afirmação sobre a qualidade da educação é marcada pelo § 4. Observa-se nas Diretrizes que a educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação reiteradamente pautada na questão da qualidade. Propõe o texto:

(...) será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Para Zuin:

Ao transpor o enunciado “*Qualidade da Educação*” para “*Educação com Qualidade Social*” confere-se ao espaço social da Educação a condição de transmitir o modo de educação administrado, política e socialmente, *com e pela* comunidade: esta concepção pressupõe tornar possível a presença dos cidadãos na direção e/ou destinos da escola, uma vez que ao ‘povo’ foi delegado o poder de se reconhecer no processo. Uma vez desenvolvida esta condição o termo “educação com qualidade social” se tornaria um valor de natureza “política”.²²⁷

Prosseguindo no argumento de Zuin, com o objetivo de se caracterizar como o lugar da “educação com qualidade social, é importante observar o modo como os responsáveis por esta educação devem combinar ou relacionar a teoria e a prática no cotidiano da escola com a vida da criança”²²⁸.

Da combinação entre a teoria e a prática educacional descrita aqui, a Educação Infantil se transformaria no campo educativo experimental que contempla a realidade social da criança no lugar onde vive e privilegia os componentes do

²²⁶ Ministério da Educação – MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2013.

²²⁷ ZUIN, Aparecida L. A. *O uso da Educação como Mediação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2009, p. 34.

²²⁸ Idem. p. 35.

conhecimento originário das mesmas. Quer dizer, o uso deste ambiente educacional daria à criança a premissa de participar dos processos de decisões com os outros cidadãos possibilitando os vínculos de uma parceria interativa; logo, a lógica desse modelo de educação para a criança, propõe segundo Zuin, “um discurso orientado ao estabelecimento de interações que visam criar relações de intersubjetividade”. Portanto, uma ação modalizadora, segundo a autora, “do *poder-fazer* das crianças face às relações com o seu mundo, na constituição de todo o arcabouço cultural, político e educacional”²²⁹, tais como determinam os documentos que regulamentam as ações educacionais com qualidade social.

Para atingir esses objetivos preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais as seguintes orientações:

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I – os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III – a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

IV – o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

²²⁹ ZUIN, Aparecida L. A. *O uso da Educação como Mediação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2009, p. 35.

Art. 50 A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.²³⁰

O que significa educação de qualidade? Educação de qualidade é aquela assegurada pelo Estado como fim a garantir a promoção da criança. Veja-se o texto Educação para todos:

Deve ser garantido um ensino básico que seja comum até uma determinada idade e que promova o conhecimento e capacidades necessárias para o futuro. De acordo com a definição da UNESCO, uma educação de qualidade deve ser baseada num quadro de direitos humanos e abordar áreas recentes como a diversidade cultural, multilinguismo na educação, paz e não-violência, desenvolvimento sustentável e competências para a vida.²³¹

Por fim o alcance do pleno desenvolvimento é conferido da seguinte forma:

Educação para o pleno desenvolvimento humano: todos e todas temos o direito a uma educação que não seja apenas aprender a ler, escrever e calcular. A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma explicitamente que a educação deve “visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (...)”. A Convenção sobre os Direitos da Criança afirma ainda, sobre o tipo de educação a que todas as crianças têm direito, que esta deve: “Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” e “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de

²³⁰ Ministério da Educação – MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%26task=doc_download%26gid%3D7246%26Itemid+%26cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13 out. 2013.

²³¹ Disponível em: Global Campaign for Education. A Campanha Global pela Educação (CGE) é uma coligação internacional de organizações não governamentais, sindicatos, instituições escolares e movimentos sociais de todos os tipos, empenhada na promoção do direito à educação. Esta coligação nasceu em 1999 com o propósito de exigir dos governos o acesso e o usufruto do direito à educação para todos e todas. Reclama que se ponham em prática todas as declarações que emergiram de fóruns e cimeiras internacionais até à data. Em Portugal, a CGE é implementada por uma plataforma de organizações da sociedade civil. Disponível em: <http://www.educacaoparatodos.org/index.php?option=com_content%26view%3Darticle%26id%3D1%26Itemid%3D2+%26cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 out. 2013.

amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena”.²³²

A educação é um direito humano fundamental em si mesmo. A educação é essencial para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, à criança para garantir o gozo de outros direitos.

Para Emerson Garcia isso significa:

O substantivo educação, que deriva do latim *educatio, educationis*, indica a ação de criar, de alimentar, de gerar um arcabouço cultural. A educação, longe de ser um adorno ou o resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania. Com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa. Em essência, “*educação é o passaporte para a cidadania*”. Além disso, é pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito, pois a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos mostra-se imprescindíveis ao alcance desse objetivo.²³³

Segundo o primeiro vice-presidente da Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), Richard Pae Kim, é necessário o estabelecimento de mecanismos que evidenciem de forma objetiva os deveres do poder público quando o assunto é a garantia do direito à Educação das crianças e jovens brasileiros. Sobre o tratamento da “Justiça pela Qualidade na Educação”, obra de Kim, o autor pontua:

É preciso orientar os operadores do Direito a tomar melhores decisões no âmbito da Educação, já que estarão mais informados. Por outro lado, os especialistas em Educação e educadores de forma geral podem, com a leitura do livro, entender como funciona o sistema judiciário e de que modo os processos se dão sob a óptica jurídica.²³⁴

²³²Disponível em: <http://www.educacaoparatodos.org/index.php%3Foption%3Dcom_content%26view%3Darticle%26id%3D1%26Itemid%3D2+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 out. 2013.

²³³ GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013.

²³⁴ KIM, Richard Pae. *Justiça pela Qualidade da Educação*. São Paulo: Editora Saraiva e ABMP, 2013. In: A busca pela qualidade do ensino passa pela vontade política. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jR9v0RUDScQJ:www.todospelaeducacao>>.

Em documento do sítio eletrônico - “Educação para todos” - Kim cita que a falta de preparo dos operadores do Direito não está presente somente nos municípios de pequeno porte, considerando serem esses os mais atingidos pelo problema de qualidade da educação. O magistrado assevera:

Não creio que as deficiências sejam apenas das cidades pequenas. O problema é nacional. Está nos municípios, nos estados, na União. Todos são responsáveis. É um problema presente no pacto federativo. Os estados e o governo federal devem apoiar os municípios, técnica e financeiramente, para eles vencerem a falta de estrutura.²³⁵

Nesse sentido Kim registra um fator o qual também consideramos de extrema relevância para a comprovação das hipóteses desse trabalho. Trata de responsabilizar os envolvidos no processo educacional, como ainda, fazer valer o que prescreve as orientações jurídicas sobre o assunto:

Temos uma boa Constituição e uma LDB com inúmeros princípios. Ou seja, a noção existe e nosso sistema legislativo é bom para reconhecer os fins. No entanto, faltam mecanismos que mostrem a eficiência dos processos e das decisões. É preciso delimitar estratégias para mudanças. Mas, enquanto a Educação não foi prioridade, isso não vai acontecer. A busca pela qualidade da Educação passa por vontade política.²³⁶

Richard Pae Kim menciona para isso:

A Lei de Responsabilidade Educacional deveria ser aprovada. Existe a necessidade de mecanismos de avaliação e retificação dos equívocos das gestões. A União, os estados e os municípios precisam identificar e retificar os equívocos de gestões anteriores. Os órgãos estatais devem apoiar o processo, estabelecendo sanções claras que devem incluir, por exemplo, a inelegibilidade de políticos que provocaram danos ao patrimônio público da Educação. As obrigações devem estar calaras, assim como as

org.br/comunicacao-e-midia/noticias/26578/a-busca-pela-qualidade-do-ensino-passa-pela-vontade-politica/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 13 out. 2013.

²³⁵ KIM, Richard Pae. *Justiça pela Qualidade da Educação*. São Paulo: Editora Saraiva e ABMP, 2013. *In*: A busca pela qualidade do ensino passa pela vontade política. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jR9v0RUDScQJ:www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/26578/a-busca-pela-qualidade-do-ensino-passa-pela-vontade-politica/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 13 out. 2013.

²³⁶ Idem.

competências do poder público no que tangem à garantia do direito à Educação de qualidade.²³⁷

Por isso, o livre acesso à Educação Infantil já não é considerado suficiente para garantir o direito à educação, como é previsto no arcabouço jurídico legal. Pois, observa-se: o oferecimento a essa modalidade de ensino é importante, mas deve vir acompanhada da qualidade social a que se propõe para atingir os objetivos almejados, ou seja, formar cidadãos.

²³⁷ KIM, Richard Pae. *Justiça pela Qualidade da Educação*. São Paulo: Editora Saraiva e ABMP, 2013. In: A busca pela qualidade do ensino passa pela vontade política. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jR9v0RUDScQJ:www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/26578/a-busca-pela-qualidade-do-ensino-passa-pela-vontade-politica/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 13 out. 2013.

3 ELEMENTOS DE ARTICULAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

3.1 Direito aos plenos direitos da Educação Infantil

Segundo Celso de Melo é importante conceituar a educação para potencializar sua importância e sua defesa como garantia e direitos fundamentais:

O conceito de educação é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A Educação objetiva a propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: a) qualificar o educando para o trabalho; b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização do ideal democrático.²³⁸

Na atualidade, o sentido de “dignidade da pessoa humana” tem variado nas mais diversas épocas e locais²³⁹, tendo, por fim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estabelecido em seu preâmbulo como um ideal comum a ser atingido:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, em promover o respeito a esses direitos e liberdades e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, em assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros quanto entre os povos dos territórios sob a sua jurisdição²⁴⁰.

²³⁸ MELO, Celso de. In: *A educação na constituição brasileira. Da educação, cultura e desportos*. Cavalcanti, Orlando Querino et al. Professores: PEB II, Campinas; São Paulo: Concursos Brasil, 2003, p. 26.

²³⁹ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – *Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana*, p. 4.. Disponível em: <http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

²⁴⁰ ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/2decla.htm>>. Acesso em: 14 set. 2012.

A educação que atualmente é debatida na sociedade, cuja evolução complexa é tida como modelo de educação escolar, surgiu na Grécia antiga e Roma.

Foi com os espartanos, atenienses e romanos que o assunto da educação acrescido da escola chegou ao contexto histórico nos moldes de hoje. Os espartanos relacionavam a educação grega aos ofícios simples dos tempos de paz e de guerra: pastoreio, artesanato, agricultura de subsistência e arte. Todas essas atividades estavam atreladas aos princípios da honra, fidelidade a *polis*, solidariedade, cidadãos livres e conseqüentemente, educados.

O modelo de educação grega, que adota uma dupla postura, carrega dentro de si a oposição que até hoje o nosso modelo de educação não resolveu.

O modelo de educação duplo, estruturado pelos gregos, elabora e põe em prática um sistema de divisão entre a **tecne e teoria**. Ou seja, o saber que se ensina para que se faça foi denominado **tecne**, devido suas formas mais rústicas e menos enobrecidas, ficando a cargo dos trabalhadores manuais, livres ou escravos.

As normas de vida que, quando reproduzidas como um saber que se ensina para que se viva e seja um tipo de homem livre e, se possível, nobre, os gregos acabaram chamando de **teoria**. (grifos do autor).²⁴¹

Quando se fala em educação à ideia que se faz ao termo é correlacioná-lo aos processos formais de ensino. Na visão antropológica a referência sobre educação não é abordada nesse sentido; educação no sentido antropológico implica processos sociais de aprendizagem cujos princípios não se encontram em situações propriamente ditas no âmbito da escola para transferência do saber.

Segundo Kant citado em Vicente Zatti:

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (1996b, p. 30) fala sobre a importância de a ação educativa seguir a experiência. A educação não deve ser puramente mecânica e nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência (cf. idem, p. 29). A partir da pedagogia kantiana, podemos dizer que uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão. Isso porque no caso de basear-se apenas no raciocínio puro, estará alheia à realidade e não contribuirá para a superação das condições de heteronomia e, no caso de guiar-se apenas pela experiência, não haverá autonomia, pois para Kant a autonomia se dá justamente quando o homem segue a lei universal que sua própria razão proporciona.²⁴²

²⁴¹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28. Ed., São Paulo, 1993, p. 6.

²⁴² ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Ob. cit.

Temos o exemplo bem real dessa conceituação nas práticas educacionais indígenas:

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, toda a relação entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, **são situações de aprendizagem**. A criança vê, entende, imita e aprende a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas. (grifo do autor)²⁴³

Émile Durkheim, um dos principais sociólogos da educação, explica isto da seguinte maneira:

“Sob o regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores”(18/19).²⁴⁴

É esta também a defesa de Werner Jaeger quando em um estudo sobre a educação do homem grego, procurou explicar o que é educação:

A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e a propagação de seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o seu mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade dirigida para a consecução de um fim.²⁴⁵

²⁴³ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28. Ed., São Paulo, 1993, p. 3.

²⁴⁴ DURKHEIM, Émile. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28. Ed., São Paulo, 1993, p. 3.

²⁴⁵ Cf. JAEGER, Werner, p. 14-15. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Ob. cit.* p. 3.

Segundo Aparecida Zuin, na visão da Ciência da Educação, a educação corresponde fundamentalmente ao espaço social de aprendizagem. E designa com esse termo o seguinte:

Educação é a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico²⁴⁶.

Para a autora, enquanto Ciência, também considera, valendo-se da atualização das efetivas relações transdisciplinares, da relação entre a área educacional e a área jurídica e outras, uma vez que, a área de educação passou por mudanças significativas como esfera constitutiva do processo de socialização e civilização²⁴⁷. Complementa:

Essas mudanças influenciaram sobremaneira a educação, em todos os seus níveis, pelos valores pessoais, morais e sociais que elas transmitem, produzindo imagens específicas de pessoa e sociedade; pela própria maneira como se realiza a participação na vida da comunidade e da sociedade; pelas estruturas de relacionamento social que elas criam; pelos novos objetivos, metodologia e tecnologia que a educação se obriga a adotar.²⁴⁸

De acordo com Nicola Abbagnano²⁴⁹, esse conjunto de técnicas se chama cultura, portanto, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão se chama “educação”.

Portanto, o poder público, os educadores e demais envolvidos são desafiados a não ignorarem a “educação” como um espaço sensível de diálogo e das transformações sociais, do condicionante básico e respaldador das relações e

²⁴⁶ ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. *O uso da Educação como mediação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica – PUC-SP. São Paulo, 2009.

²⁴⁷ Idem. p. 44.

²⁴⁸ Ibidem. p. 44.

²⁴⁹ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da 1. Edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 304-305. In: Zuin, Aparecida Luzia Alzira. *Ob. cit.* p. 43.

gostos da criança, jovens e adultos, onde seus membros internalizam e externalizam seus anseios, suas responsabilidades, sua participação, sua cultura, seus modos de vida.

Na vida social contemporânea observa-se que quando se fala sobre a criança, sujeito de análise dessa pesquisa, este é tratado como um ser fundamental. Embora esse fator não tenha sido assim desde os primórdios dos tempos porque nem sempre crianças foram vistas como sujeitos na história, uma grande mudança ocorreu talvez na época do feudalismo quando a criança deixou de ser simplesmente um membro a mais na família; o processo de universalização desta etapa convergiu com as lutas da sociedade civil organizada, principalmente, no século XX. Essa mudança afetou também a educação como já dito acima, ou seja, mudou substancialmente o modo e/ou o como transmitir saberes e valores às crianças.

Foi na fase da Idade Média que a educação passou a ser garantida como aprendizagem. É importante nesse contexto distinguir os valores imanentes nos termos educação, saberes e aprendizagem, e que tentamos neste aporte trazer à discussão logo em seguida, para fins de compreensão dos próprios direitos fundamentais da criança na educação infantil.

Isto esclarece uma prática e compreensão da alfabetização, pois a Educação é indispensável para a ação política graças a seu poder de transformação da linguagem (persuasão). O intercâmbio dialético assumiu a natureza política do processo educativo, pensando em política como as ações e relações de interdependência que as pessoas mantêm em conjunto, sabendo que as pessoas necessitam de interação e que têm uma necessidade de socialização. Assim, nesta ideia de dependência mútua podemos entender que a transformação social deve ser de fato entendida como um processo histórico: construção social, numa relação de intrínseca interligação do todo, isto é, da sociedade toda (mobilidade social).²⁵⁰

Por isso, a ideia segundo a qual a prática da alfabetização implica passar pelo exercício da Educação, evidencia a necessidade de diferenciar os dois processos,

²⁵⁰ DUARTE, Ana Cléia de Souza; BARBOZA, Reginaldo José. PAULO FREIRE: *O papel da educação como forma de emancipação do indivíduo*. In: A Alfabetização como um dos instrumentos de Libertação Humana. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia – ISSN: 1678-300x. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia é uma publicação semestral da Faculdade de Ciências Humanas de Garça FAHU/FAEF e Editora FAEF, Ano V – Número 09 – Janeiro de 2007 – Periódicos Semestral.

porque de um lado está a Educação com as contingências políticas, transformadoras e normativas; e de outro os processos de alfabetização inerentes no primeiro.

Nesta perspectiva, merece traçar o paralelo com o capítulo I, cujo propósito foi trazer à baila a discussão da Educação no âmbito do pensamento e/ou das ideias, nos debates teóricos; assim um viés deveras “sensível” de como avaliar, proceder, pensar, almejar a “educação”. Mas, por se tratar também do âmbito prático para efetivação de sua razão, há a necessidade do conhecimento das proposituras regimentais a fim de fazer acontecer a “educação”. Nesse ínterim vale citar que nas Constituições brasileiras anteriores a de 1934, o espaço para o tema da educação era mínimo ou inexistente.

Para conhecimento, a Constituição Política de 1824 tradicionalmente, conhecida como a “Carta Imperial” e, em seguida a, Constituição da República do Império do Brasil de 1891 (Carta Republicana de 1891), não trouxeram no seu bojo nenhum aspecto temático sobre a área educacional.

De acordo com Barros,

Do mesmo modo, a "Carta Republicana de 1891" não tratou especificamente da educação que somente foi explicitada a nível constitucional a partir da "Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil", de 16 de julho de 1934, seguindo-se nas demais constituições, cujo apogeu deu-se na atual "Constituição da República Federativa do Brasil", de 5 de outubro de 1988, também conhecida por "Constituição Cidadã", em razão de ter como foco de suas ações - o cidadão.²⁵¹

Nesta lógica, a educação foi abordada genericamente, por meio da Constituição da República do Brasil, de 1934, nos seus arts. 148 a 158. Diz Barros:

O mesmo aconteceu com as demais constituições: "Constituição dos Estados Unidos do Brasil", de 10 de novembro de 1937, artigos 128 a 134; "Constituição dos Estados Unidos do Brasil", de 18 de setembro de 1946, por meio dos artigos 166 a 175; "Constituição do Brasil", de 24 de janeiro de 1967, em seus artigos 168 a 172; "Constituição da República Federativa do Brasil" "Constituição da República Federativa do Brasil" ou "Emenda Constitucional nº 1 /69", de 17 de outubro de 1969, por intermédio dos

²⁵¹ BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

artigos 176 a 180 e, finalmente, a atual "Constituição da República Federativa do Brasil", de 5 de outubro de 1988, a "Constituição Cidadã", em seus artigos 205 a 214.²⁵²

Embora não seja o foco principal deste subitem do capítulo, as referências constitucionais foram mencionadas a fim de que possamos dar vazão às próximas análises que tratam, especificamente, da regulamentação, legislação, normas, planos da educação nacional, porque o que se observa neste contexto é que o tratamento dado à educação no Brasil não é tão antigo quanto a sua necessidade na vida humana.

3.2 A Legislação Infraconstitucional dinamizadora do Direito à Educação Infantil

Nesse capítulo, trataremos da Educação Infantil e suas especificidades normativas contidas no Plano Nacional de Educação, duas grandes áreas em interface (novamente do sensível ao inteligível) para a compreensão da organização da Educação Nacional no Brasil. Na etapa apresenta o processo de normatização dos serviços de Educação Infantil pública no país. Tal discussão é válida, considerando que a Constituição Federal de 1988 assegurou o direito à Educação Infantil como um direito social e, portanto, um direito fundamental a todas as crianças brasileiras.

Atrelados à CF/88 encontram-se o Plano Nacional de Educação - PNE, e em especial para os estudos presentes, o PNE direcionado às crianças de zero a cinco anos de idade. O PNE representa as metas que nortearão as políticas para a educação brasileira.

O PNE 2011-2020 é composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação. Na avaliação do governo federal, o novo plano terá como foco a valorização do magistério. A qualidade da Educação é outro tema de relevo.²⁵³

²⁵² BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

O tema educação infantil e qualidade de ensino é motivo de controvérsias no Brasil, haja vista a dificuldade de acesso ao sistema, à qualidade e ao atendimento, o tempo da criança na escola para um bom desempenho, os altos valores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Analisar o fenômeno educacional e propor teorias e legislações que possam a vir transformar o papel da educação em diálogo com a área jurídica é papel importante para a sociedade contemporânea, pois, esses problemas controversos constituem um conjunto de fenômenos que envolvem a família, o sistema de ensino, o modelo educacional que se faz opção, a sociedade. Isto é, somos convocados a colocar a responsabilidade em algum deles. No entanto, se todos estão inseridos no contexto, a fim de que, a educação atinja os objetivos propostos, todos são responsáveis e convocados a assumir a educação com qualidade para todas as idades e níveis, para uma sociedade com qualidade, como determina o próprio PNE/MEC.

O cenário atual das políticas educacionais vislumbra mudanças significativas na forma de atendimento às crianças pequenas, pois a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a mesma foi constituída como “primeira etapa da educação básica”, conforme declara o artigo 29 da referida lei: “educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade”.²⁵⁴

Embora a CF/88 tenha sido mencionada e/ou citada anteriormente, mesmo em se tratando do aspecto do Plano Nacional de Educação, não há como não reiterá-la, porque de acordo com o Art. 5º, Capítulo I – dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza. Este é o princípio da isonomia ou da igualdade (todos são iguais perante a Lei); sabe-se que este princípio é indispensável para a vida democrática, pois, todas as mulheres, homens, crianças e idosos devem ser tratados com igualdade para a Lei. O princípio da isonomia refere-se, exclusivamente, à igualdade jurídica e não as

²⁵³ Ministério da Educação – MEC. Plano Nacional de Educação – 2011-2020.

²⁵⁴ NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos. *A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/noticias/2013/08/15/a-educacao-infantil-no-plano-nacional-de-educacao/>>. Acesso em: 08 out. 2013.

igualdades de cunho físico, social, intelectual e econômico, uma vez que as pessoas são diferentes entre si quanto a estes aspectos.

Foi durante a discussão do tema Educação e Constituinte, realizada no Fórum da Educação na Constituinte, na ocasião do lançamento da Campanha em Defesa da Escola Pública e Gratuita, em 09 de abril de 1987, que entidades como o - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN; Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; Comitê Paraolímpico Brasileiro – CPB; Revista Educação & Sociedade – CEDES; Central Geral do Trabalhadores – CGT; Federação De Sindicatos De Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras – FASUBRA; Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; União Brasileira dos Estudantes – UBES; União Nacional dos Estudantes – UNE²⁵⁵ e outras, deflagraram o momento marcante para a educação nacional brasileira e passaram a exigir a garantia do ensino para todos – com igualdade de direitos. Nesse fórum foram expressos os princípios que os educadores propuseram para serem inscritos no texto da Constituição Federal de 1988 a defesa do ensino público e gratuito.

A defesa subscrita acima tem sido reeditada nos últimos anos como um das principais bandeiras de luta do movimento daqueles que prezam pela educação e pela inserção dos cidadãos na escola pública, tendência que se configurou paralelamente à progressiva política de desobrigação estatal para com a educação pública no país. Se por um lado houve uma posição explícita por parte dos educadores brasileiros – e de uma parte significativa da sociedade e representantes a esse favor, havia também a posição implícita do governo, por sua vez, contrária à época.

A fim de entender melhor essa sutileza dispensada pelo governo no período do debate para efeitos constitucionais é preciso entender como se reveste a oposição entre o público e o privado, observado também dentro da cena educacional o discurso sobre a educação e como se distancia daquela educação segundo a tomada de consciência kantiana já formulada em momento anterior.

²⁵⁵ Cf. Boletim Informativo, de 02 de abril de 1987, nº 1.

Dito de outra maneira, não é incomum que o tratamento dado a determinados temas na base do sistema do ensino caminhe de modo oposto do formulado pelos governantes. No caso do tema deste trabalho, pode-se detectar com certa evidência este movimento entre público e privado, em setores da administração federal, estadual e municipal se revestindo da mesma importância. As altas esferas governamentais e/ou estatais pautadas na burocracia parecem ter aderido à ideia de que a meio caminho entre as duas modalidades de ensino existem uma suposta terceira – a comunitária.

Esta “nova” tendência, a propósito, parece ter exercido influência sobre a Comissão de Estudos Constitucionais, que ao longo de 1986 – também de forma silenciosa – pretendeu definir as linhas mestras de uma proposta para ser encaminhada ao Congresso Constituinte. Quando o resultado de seu trabalho foi divulgado, pode-se verificar que a diferença entre público e privado foi sutilmente dissolvida no texto da Comissão pela introdução de algo que se situava entre os dois extremos: o comunitário. Dizia-se que:...”a outorga do subsídio do setor público ao privado se fará sem discriminação a todos que o solicitem, observando o critério da qualidade da sua prestação e tendo em vista: a) a contribuição pioneira da instituição para o ensino e a pesquisa; b) o interesse comunitário da sua atividade (Comitê, 1986).²⁵⁶

Como pode ser observado além de privado e público surge uma terceira via: o comunitário – que absorveu a diferença entre os dois e aos poucos foi sendo inserido no pensamento e no discurso de vários segmentos da sociedade que tinha peso no processo de geração de ideias à CF/88, no que se tratava da Reformulação da Educação, principalmente, a superior.

Até então a Educação Infantil não era refletida e, não diferente, ressignificada nos discursos governamentais. À medida que conhecemos a transformação da escola pública vamos acompanhando a trajetória da transformação e os mecanismos referentes à propagação em defesa desse nível de ensino.

A isso se deve as linhas que formulam o modelo de projeto educacional brasileiro inferido desde a chegada dos jesuítas. Seguindo a história, as concepções formuladoras desse modelo são: i) concepção humanista (mais conhecida como tradicional); ii) humanista moderna; iii) analítica (conhecida como positivista); iv) dialética.

²⁵⁶ VIEIRA, Sofia Lerche. *O público, o privado e o comunitário na Educação*. Revista Educação & Sociedade. Ano IX, número 27 – setembro de 1987, pp. 7-9.

A concepção denominada humanista ou popularmente chamada de tradicional foi marcada pela visão essencialista de homem. O essencialismo passa a ser a marca de pensamento adotado por Platão. Na concepção platônica, o homem é visto como constituído de uma essência imutável, e cabe à educação dar a ele a “forma” ideal já introjetada antes mesmo de vir ao mundo. Nessa perspectiva não há transformação do homem e caso houver, é por mero acidente.

Esse pensamento influenciou a educação brasileira em duas vertentes: i) religiosa, pautada nas raízes da Idade Média; ii) e a vertente leiga, com raízes no projeto de natureza humana. Na primeira vertente religiosa se funda a lógica filosófica de Platão, enquanto que a segunda é fundamentada no projeto do Século XVIII – o Iluminismo, em especial sob a influência de Jean-Jacques Rousseau.

Para prosseguir no item seguinte sobre a Organização da Educação Nacional e o sistema de ensino brasileiro, merece a correlação com o mencionado até aqui, tendo em vista que a educação e seus respectivos sistemas passam a vigorar de acordo com posicionamento e/ou ideologias próprias de cada época. Quanto ao parágrafo acima, Rousseau é destacado na educação naturalista que fundamenta o pensamento educacional na liberdade da criança, conforme menção em momento anterior. Além de influenciar o pensamento da educação e do ensino brasileiro, vem ao encontro da propositura deste trabalho, ou seja, é em Rousseau que a criança é naturalmente livre, e para ser um ser livre, é a educação a arena apropriada para atingir essa liberdade. Reiteramos, na fase primeira da educação brasileira, a vertente não contemplava nenhum aspecto acerca da educação das crianças.

Todavia essa manifestação filosófica é posta ao longo da conhecida obra *Emílio*. Neste aporte teórico Rousseau por diversas vezes afirma que é necessário o respeito à liberdade da criança ao mesmo tempo em que é preciso criar a sua volta um ambiente favorável para a reprodução dessa liberdade. Diz o filósofo:

(...) o respeito à liberdade deve ser presenciado desde os primeiros instantes em que a criança seio do seio de sua progenitora (mãe). (...) Com o seu crescimento, a criança deve ganhar para se deslocar com toda liberdade e praticar jogos que lhe possibilitem o exercício dos membros. Se há algum mal nessa atitude pedagógico, ele é negligenciável.²⁵⁷

²⁵⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. In: SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. Noção de liberdade no Emílio de Rousseau. Trans/Form/Ação. V. 28, n. 1, 2005, pp. 109-118.

Parece-nos que, o que Rousseau propõe pode ser relacionado ainda aos dias de hoje, afinal, o teórico ensina em deixar a criança ser criança a fim de conquistar o bem-estar da liberdade; vê-se aqui a conferência com os princípios e garantias previstos no dispositivo constante no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, artigo 3º: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Outra concepção educacional brasileira é a humanista moderna e nela se destaca, entre algumas das vertentes, o pragmatismo de J. Dewey.

Essa concepção delineia-se numa visão de homem centrada na vida e na atividade. Ou podemos ainda dizer: na vida ativa, na ação. Não é mais a ideia de uma educação para a atualização da essência, porque na perspectiva moderna e pragmatista não há uma natureza humana imutável. Ao contrário, é da natureza humana a mudança e a transformação. Nesse sentido, a educação pressupõe formas descontínuas e não fixas.²⁵⁸

De acordo com essa concepção analítica não há uma visão de homem, haja vista que não se trata de uma antropologia filosófica, mas um sistema filosófico geral, conforme assinala Almeida. Nesse sentido, prossegue a autora, “a tarefa da filosofia na educação é efetuar uma análise lógica da linguagem educacional já que a educação tem uma linguagem comum e não científica (não matemática, não quantificada por fórmulas).”²⁵⁹

A isso chamamos atenção para os incisos IV e IX do art. 3º da L.D.B – Lei 9.394/96., pois vejamos, na perspectiva de Dewey – o pragmatismo – é centrado na vida e na atividade, tal qual prevê a respectiva Lei quando garante a tolerância que deve haver por parte da escola e dos educadores com aqueles educandos os quais em determinado momento do processo ensino-aprendizagem não tiveram as necessárias condições para aprender o que deveriam ter aprendido no tempo e com os métodos determinados pela escola e pelos seus educadores. Porque a questão

²⁵⁸ ALMEIDA, Márcia Bastos. *A filosofia como fundamentação das práticas pedagógicas*. Unidade 1. In: *O pensamento pedagógico brasileiro*. Marcia Bastos de Almeida e Samira Favez Kfourri da Silva. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013, pp. 12-13.

²⁵⁹ Idem. p. 13.

da linguagem está explícita nos itens: III: pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV: respeito à liberdade e apreço à tolerância marcam as condições qualitativas da educação em dar ao educando outras condições para aprender em outro tempo e com outros métodos. Os artigos, parágrafos e incisos da Lei 9.394/96 citados aqui não somente nos parecem confirmar ser esta a filosofia pedagógica nela contida, como também nos mostram que podem tornar esta convicção uma realidade.

3.2.1 A Educação Infantil nos Planos Nacionais de Educação

A Lei 9.394/96 sabe-se vem ao encontro dos Direitos Sociais elencados no artigo 6º da Constituição Federal – Capítulo II – dos Direitos Sociais. No complemento da legislação está o artigo 205 que menciona a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, por sua vez deve ser incentivada com a colaboração de toda a sociedade. Visa para isso o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; aporte legal como consequência lógica das nossas argumentações de pesquisa até agora.

Logo, se a educação é um direito de todos, passa a ser um processo obrigatório, gratuito e universal. Como diz Anísio Teixeira:

A educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las.²⁶⁰

Para além da proposta defendida no item (a) o qual se refere à questão do trabalho, avançamos no ideal do item (b), porque acreditamos que é a educação o melhor meio para se alcançar o cumprimento dos objetivos estabelecidos no artigo 3º da CF/88, porque visa a garantir a erradicação da pobreza, a redução das

²⁶⁰ TEIXEIRA, Anísio. *In: A educação na constituição brasileira. Da educação, cultura e desportos.* Cavalcanti, Orlando Querino et al. Professores: PEB II, Campinas; São Paulo: Concursos Brasil, 2003, p. 26.

desigualdades sociais e a construção de uma sociedade solidária e livre. Nesse sentido a Educação Infantil é um desdobramento do princípio da isonomia (igualdade) previsto no caput do artigo 5º da Carta Magna e um direito contido no artigo 205 do mesmo documento. Do mesmo modo, a inclusão das crianças na Educação Infantil é a garantia do direito de frequentar uma escola extensiva a todos, independente de classe, idade etc. Enfim, está também no artigo 206 da CF/88, artigo 5º o princípio do devido processo legal, isto é, “ninguém será privado da liberdade ou de seu bem sem o devido processo legal”; ainda, II – liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, como já citado anteriormente no Título II, artigo 3º, II da L.D.B.

É no artigo 208 da CF/88 que consagramos o espírito da liberdade de aprender garantido pelo Estado. Assim como em Rousseau a liberdade é afirmada enfaticamente em suas várias formas e enquanto um princípio básico de ensino, é dever do Estado com a educação e será efetivada mediante a garantia de: i – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (ensino fundamental é o antigo ciclo da 1ª a 8ª série); (...) iv atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Diz Rousseau:

A educação ensina ao ser humano a desenvolver sua capacidade de viver em busca de um projeto de vida totalmente desvinculado do exercício da vontade, do desejo, enfim, das paixões, em um mundo no qual reina (...) o interesse particular e as paixões dos homens.²⁶¹

Tal liberdade interior é sob o ponto de vista de Rousseau, segundo Almeida, a única liberdade autêntica. Ao balancear suas observações e reflexões, o filósofo enfatiza a sua importância.

Como preparar, no entanto, a criança para esse controle de si mesma, para essa liberdade moral? Para uma criança que não alcançou ainda a idade da razão, deve-se seguir a regra da necessidade. Só as necessidades naturais devem receber satisfação; as necessidades de “fantasia”, ao contrário, devem ser impiedosamente reprimidas. Para Rousseau, uma educação que

²⁶¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. In: ALMEIDA, Márcia Bastos. *A filosofia como fundamentação das práticas pedagógicas*. Unidade 1. In: O pensamento pedagógico brasileiro. Marcia Bastos de Almeida e Samira Favez Kfourri da Silva. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013, p. 10.

simultaneamente confunde as diferentes espécies de necessidade e expõe as crianças aos menores anseios, faz nascerem nela desejos cada vez mais variados, intensos, tornando-a “o mais vil dos escravos e a mais miserável das criaturas”²⁶².

É no direito ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade que essa atitude deve ser regulamentada, porque enquanto Direito à Educação e do Dever de Educar como circunscreve no Título III, da Lei 9.394/96 o ensino deve assegurar, reconhecer e estabelecer de forma significativa o projeto para a liberdade que, segundo Rousseau, é o princípio fundamental que direciona a ação moral e política dos indivíduos²⁶³.

A Lei 9.394/96 é a forma encontrada para dinamizar tais dispositivos e incorporar de modo comprometido com os fins da educação, entre os quais emerge o principal, isto é, a aprendizagem dos educandos, o reconhecimento da necessidade da Educação Infantil. Dessa ordem, dos Direitos e suas Garantias se presentifica no Art. 29, Seção II, da Educação Infantil. Queda esse artigo conceber o nível faltante em outras etapas do sistema educacional brasileiro. Nessa fase, a L.D.B. reconhece e explicita que a Educação Infantil é “a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” No Art. 30 reforça como se dá o sistema constituinte desta fase por meio de: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Apesar de parecer um grande avanço na história da educação do Brasil, esta fase de escolarização passou por um período de intenso esquecimento. Por se tratar neste diapasão das garantias e direitos fundamentais à Educação Infantil, vale um reconhecimento do histórico.

A Educação Infantil como citada na L.D.B. e transcrita nesta pesquisa não era incentivada antes da CF/88; a distância se dava, principalmente, porque prevalecia o

²⁶² ROUSSEAU, Jean-Jacques. In: ALMEIDA, Márcia Bastos. *A filosofia como fundamentação das práticas pedagógicas*. Unidade 1. In: O pensamento pedagógico brasileiro. Marcia Bastos de Almeida e Samira Favez Kfourri da Silva. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013, p. 10.

²⁶³ Idem. p. 11.

método assistencialista que provinha dos interesses políticos para o atendimento às crianças:

Apesar do interesse e esforço isolados de educadores como Mário de Andrade, a Educação Infantil levou muito tempo para se desvencilhar do caráter que a pontuou desde o início: a assistência social. Essa demora foi de quase um século - o primeiro jardim da infância foi inaugurado em 1895, em São Paulo. Mudanças estruturais começaram somente na década de 1970, quando o processo de urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho levaram a um aumento significativo na demanda por vagas em escolas para as crianças de 0 a 6 anos. Como não havia políticas bem definidas para o segmento, a expansão de instituições de Educação Infantil nessa época foi desordenada e gerou precarização no atendimento, feito, em geral, por profissionais sem nenhuma formação pedagógica.²⁶⁴

Segundo Heidrich²⁶⁵, o assistencialismo perdurou por quase um século e só perdeu força quando a Constituição de 1988 tornou o segmento um dever do Estado e fortaleceu seu caráter educativo. Para Regina Scarpa

O marco que rompeu essa tradição no país foi a Constituição de 1988, que determinou a Educação Infantil como dever do Estado brasileiro. "Foi a partir daí que a Educação na creche e na pré-escola passou a ser vista como um direito da criança, facultativo à família, e não como direito apenas da mãe trabalhadora. Com isso, os profissionais de Educação Infantil ganharam mais legitimidade e a Educação Infantil passou a ser objeto de planejamento, legislação e de políticas sociais e educacionais".²⁶⁶

Se na CF/88 o poder público determinou a Educação Infantil como dever do Estado brasileiro, antes dessa competência ser conclamada como garantia e direito à criança, as promoções do ensino se davam de modo fragmentado e coordenado por instituições independentes. Conta-nos Heidrich:

²⁶⁴ HEIDRICH, Gustavo. *Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera*. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fnk2dp2syvgJ:revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 15 set. 2013.

²⁶⁵ Idem.

²⁶⁶ SCARPA, Regina. In: HEIDRICH, Gustavo. *Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera*. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fnk2dp2syvgJ:revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 15 set. 2013.

Em 1975, o Ministério da Educação começou a assumir responsabilidades ao criar a Coordenação de Educação Pré-Escolar para atendimento de crianças de 4 a 6 anos. Ainda assim, o governo continuou promovendo, em paralelo, políticas públicas descoladas da Educação. Em 1977, foi criada, no Ministério da Previdência e Assistência Social, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de coordenar o serviço de diversas instituições independentes que historicamente eram responsáveis pelo atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Essas instituições eram divididas em: comunitárias, localizadas e mantidas por associações e agremiações de bairros; confessionais, mantidas por instituições religiosas; e filantrópicas, relacionadas a organizações beneficentes. A LBA foi extinta em 1995, mas o Governo Federal continuou a repassar recursos para as creches por meio da assistência social.²⁶⁷

De acordo com o Ministério da Educação – MEC desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir o direito à continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Mesmo antes da proposta do PNE com metas 2011-2020 a Educação Infantil era ditada nos seguintes nos moldes da L.D.B.:

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996, o termo 'educação infantil' se refere tanto ao cuidado quanto à educação de crianças de 0 a 5 anos. A educação infantil é realizada mediante serviços específicos para duas faixas etárias: creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos.²⁶⁸

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a lei da Educação educacional brasileira de 1996. Essa lei reconheceu ou LDB formalmente pela primeira vez no Brasil a educação infantil como um conceito

²⁶⁷ HEIDRICH, Gustavo. *Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera*. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fnk2dp2syvgJ:revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 15 set. 2013.

²⁶⁸ Ministério da Educação – MEC. *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil: Brasília, 2009, p. 20.

abrangente incluindo as crianças de 0 a 6 anos. **(A lei anterior tratava somente de educação pré-escolar para a idade de 4 a 6 anos).**²⁶⁹ Grifos nossos.

Enquanto Garantia e Direito Fundamental da criança ao acesso à escola como vimos abordando durante a trajetória desse capítulo, em documento emitido pelo Ministério da Educação – MEC encontra o parecer sobre a “qualidade que defendemos” e anotações que o tema requer. Do mesmo modo vem ao encontro da evidência mencionada em uma das nossas hipóteses formuladas:

Existem leis e diretrizes que regulamentam a pedagogia da educação infantil, mas o cumprimento delas continua sendo problemático. A causa disso é que nem todos os serviços de educação infantil foram integrados ao sistema educacional brasileiro e reconhecidos como instituições educativas. Os níveis de qualificação dos professores estão melhorando, mas os professores de educação infantil carecem de formação especializada. Os desequilíbrios são evidentes também na qualidade. As entidades públicas que prestam serviços de educação infantil, frequentadas por crianças pobres, costumam ter qualidade inferior, sobretudo quanto às instalações e ao ambiente pedagógico, e as entidades particulares de boa qualidade estão disponíveis principalmente para as crianças das classes média e alta. O problema da qualidade é mais grave nas creches. O desafio maior é transformá-las em instituições educacionais, um processo que se encontra estagnado. Conflitos setoriais, limites à capacidade dos municípios e falta de recursos financeiros são considerados fatores que contribuem para tal situação.²⁷⁰

No documento governamental a recomendação a fim de garantir esse direito às crianças é:

A faixa etária de 0 a 3 anos merece atenção urgente, para que sejam enfrentadas, no mínimo, as questões da pobreza e da desigualdade social. A integração das creches ao sistema educacional traria diversidade e flexibilidade aos tipos de serviços oferecidos e fortaleceria o vínculo pedagógico da educação infantil. Os recursos da área social poderiam ser transferidos para a educacional, ou permanecer na área social para servir de suporte familiar à educação infantil. O governo federal deveria aumentar seus recursos para a educação infantil. A formação e a qualificação dos

²⁶⁹ Ministério da Educação – MEC. *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil: Brasília, 2009, p. 23.

²⁷⁰ Sumário Executivo. Projeto UNESCO/OCDE de Avaliação das Políticas Públicas de Educação Infantil. Qualidade. Ministério da Educação – MEC. *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil: Brasília, 2009, p.25.

educadores que trabalham com a primeira infância deveriam ser mais especializadas.²⁷¹

Neste diapasão entra a propositura do governo federal de investimentos na educação, destinando para isso, de acordo com o art. 5º a meta de ampliação progressiva do investimento público em educação que será avaliada no quarto ano de vigência dessa Lei, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PNE - 2011/2020.

Se a situação jurídica legal da Educação Infantil para crianças abaixo de cinco anos é um direito constitucional no Brasil, e de acordo com a Constituição, os municípios são responsáveis pelo provimento da educação dessas crianças, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação tenha atribuído ao Ministério da Educação a responsabilidade governamental de subsidiar os municípios quanto à educação infantil, persiste uma disputa entre as áreas educacional e de assistência social pela gestão e financiamento das pré-escolas e creches, segundo o Ministério da Educação.

A isso infere, com certeza, na falta de assistência adequada àqueles que necessitam de uma educação com qualidade. O Ministério da Educação menciona que houve melhorias consideráveis nesse aspecto, conforme segue abaixo, muito embora, o Brasil ainda tenha muitas ações a realizar em prol da garantia desse nível de educação.

Embora os desafios sejam muitos e preocupantes, o Brasil tem feito grandes esforços para melhorar a qualidade da educação infantil. A OCDE (2001) ressaltou que a integração setorial entre assistência e educação é um elemento determinante da qualidade dos serviços para a primeira infância. Neste sentido, a decisão brasileira, em 1996, de integrar as creches e as pré-escolas ao sistema educacional foi fundamental para a melhoria da qualidade.

Outro avanço notável foi a implantação de padrões de qualidade. Em 1998, o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual, embora sem um caráter obrigatório, pela primeira vez estabeleceu no país um conjunto de orientações para a educação de crianças para toda a faixa de 0 a 5 anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter obrigatório, juntamente com as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pelo

²⁷¹ Sumário Executivo. Projeto UNESCO/OCDE de Avaliação das Políticas Públicas de Educação Infantil. Qualidade. Ministério da Educação – MEC. *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil: Brasília, 2009, p. 26.

Conselho Nacional de Educação em 1999, visando à integração das creches e pré-escolas ao sistema educacional, foram importantes iniciativas que contribuíram para melhorar os padrões de qualidade das creches, entre outras melhorias.²⁷²

Afirma-se, a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental são responsabilidades dos municípios, mas mediante a cooperação das três esferas de governo. No Artigo 30, inciso VI, a Constituição estabelece que compete aos municípios cumprir sua responsabilidade “com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado”.

Ainda de acordo com a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os municípios que faziam parte do sistema estadual tiveram a opção de estabelecer seus próprios sistemas. Espera-se que como garantia e direito fundamental das crianças sejam colocados em prática, e que, enquanto documentos privilegiadores que primam pela defesa da Educação Infantil e da inclusão das crianças na promoção de uma educação desvinculada dos interesses políticos, sejam plenamente praticados para a liberdade e desenvolvimento pleno das crianças.

Art. 7º A consecução das metas do PNE - 2011/2020 e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 1º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 2º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão prever mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas do PNE - 2011/2020 e dos planos previstos no art. 8º.²⁷³

A isso infere que a administração pública brasileira, a partir da CF/88, foi objeto de profunda reforma política, cujo contexto educacional encontra-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases – L.D.B. 9494/96. Desses fatores, conseqüentemente, tal reforma reflete nas mudanças estratégicas da educação

²⁷² Ministério da Educação – MEC. *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil: Brasília, 2009, p. 50.

²⁷³ Idem. *Plano Nacional de Educação – PNE – 2011/2020*. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 20 set. 2013.

brasileira onde consta também o Plano Nacional de Educação possibilitando o direito à educação infantil sob a responsabilidade de todas as esferas públicas e com dotações orçamentárias exigidas para tal finalidade, de acordo com o art. 10, do PNE.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão ser formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PNE - 2011/2020 e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.²⁷⁴

Portanto, para entender o contexto da Educação Infantil no Brasil é necessário entender o tipo de pensamento administrativo público do qual provem seus fundamentos e exigências legais e orçamentárias; uma vez que, por se tratar de um modelo de política pública significa uma função do Estado, o que se pode deduzir que quando houver uma mudança na concepção de pensamento político, passa-se a fazer também alterações no arcabouço da administração pública e seus papéis sociais. Dentro desse movimento alterou-se o arcabouço jurídico sobre a Educação Infantil, afinal, é essa a orientação formulada pelo Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases como expostos, e outros; mas frisando, tais concepções só foram possíveis a partir do estabelecido pela CF/88, no art. 205.

3.3 A política de atendimento ao desenvolvimento pleno da criança

Pontuou-se no item anterior que, se por um lado existem hoje as garantias da educação infantil às crianças, no contexto histórico nem sempre foi assim, haja vista que em épocas passadas elas passaram pelo desprezo e sem os devidos tratamentos como sujeitos dignos da plenitude de vida. Um problema histórico a fim

²⁷⁴ Ministério da Educação – MEC. *Plano Nacional de Educação – PNE – 2011/2020*. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 20 set. 2013.

de exemplificar essa afirmação decorreu sobre o infanticídio tolerado que se deveu em várias épocas da humanidade.

No Direito, o histórico do crime de infanticídio está tipificado no Código Penal, artigo 123, como: "Matar, sob a influência do estado puerperal, o próprio filho, durante o parto ou logo após", embora pareça-nos estranho no século XXI, não pode passar despercebido desta fase de estudos, tendo em vista que no Direito Romano, a morte do filho pela mãe tratava-se de parricídio, no entanto, se o pai fosse o responsável pela morte não incorria em qualquer delito, uma vez que era ele o titular do *jus vitae ac necis*. A lei das XII Tábuas (século V a.C) era clara e dava autorização ao pai para matar o próprio filho nascido disforme ou monstruoso. Ou seja, historicamente a criança sempre passou por forte dominação social e familiar.

Por isso chamamos a atenção para esse fenômeno cuja persistência se deu até o fim do século XVII, isso é o infanticídio foi tolerado há tempos pela sociedade. Embora não se tratasse de uma prática aceita tal qual na Roma antiga, não sendo "tolerado" porque passou a ser crime, o infanticídio, no entanto, era praticado em segredo, talvez, conforme expõe P. Aries, em sua obra *História Social da Criança e da Família* (2006), de modo camuflado sob a forma de um acidente. Sabe-se que crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais onde dormiam, e nada era feito para salvá-las ou conservá-las (Aries, 2006).

Mas o que isso tem a ver com Educação Infantil, desenvolvimento pleno da criança e Direitos Fundamentais à formação da criança? Se a abordagem recai sobre a questão de Direitos, formação e Educação necessária se faz atentar a todos os objetos que implicam relação com a criança e seus direitos, dentre eles a vida para se alcançar plenamente o desenvolvimento no seio da família e, em consequência, a educação a fim de que ela seja inserida no contexto sociomoral de modo adequado e respeitável exigidos pela sociedade.

Do mesmo modo observou-se também que de acordo com a história, a educação institucionalizada para atendimento às crianças de zero a cinco anos não é novidade. No percurso dessa institucionalização, várias denominações passaram a designar os equipamentos que pudessem dar condições de aprendizagem ao ser humano nessa faixa etária, tais como os conhecidos jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, etc.; todos fazem parte do arcabouço teórico institucional do direito previsto ao ensino infantil. Esse processo, em si, denota que a criança passou a ter um espaço próprio

para a educação. No entanto, a expansão desse tipo de educação, bem como a sua validade e importância, tomou corpo a partir da década de 1960, na Europa e na América, principalmente, com novo impulso recentemente nos Estados Unidos da América, e, no Brasil, a partir de 1970.

A história das instituições responsáveis pelo atendimento de crianças na primeira infância em nosso país possui como características principais o assistencialismo e a predominância da visão médica. A iniciativa privada se fez presente por meio das associações filantrópicas e confessionais, com o acolhimento de crianças carentes, porém, também observamos instituições destinadas para atendimento dos filhos de famílias das elites.²⁷⁵

Essa exigência e realidade surgiram com a crescente urbanização das cidades, com a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, da luta dos movimentos sociais pela vida e dignidade humana, da antecipação crescente e necessária da escolarização de crianças. Acrescenta-se a esses fatores, o movimento da progressão continuada nas escolas visando colocar as crianças em melhores condições de escolarização e inserção social, consubstanciados por meio dos dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente – o conhecimento ECA - que emergiu em 1990.

Encontra-se no texto “Direito à Educação e acesso à justiça” um referencial teórico importante para fundamentação das nossas proposituras:

A educação infantil é duplamente protegida pela Constituição Federal de 1988 (CF/88): tanto é direito subjetivo das crianças com idade entre zero e 5 (cinco) anos (art.208, IV), como é direito dos(as) trabalhadores(as) urbanos(as) e rurais em relação a seus filhos e dependentes (art.7º, XXV) . Ou seja, a educação infantil é um exemplo vivo da indivisibilidade e interdependência que caracterizam os direitos humanos, pois reúne em um mesmo conceito vários direitos: ao desenvolvimento, à educação e ao trabalho.

Além da Constituição, o direito à educação infantil vem assegurado em outras normas nacionais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001).

²⁷⁵ GANZELLI, Pedro. Plano Nacional de Educação: Implicações para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-2-no.-2-2013-2012-issn-impresso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460/artigos/plano-nacional-de-educacao-implicacoes-para-a-educacao-infantil/at_download/file>. Acesso em: 10 out. 2013.

A LDB organiza a educação escolar em dois grandes níveis: educação básica e educação superior. A educação infantil, segundo os artigos 29 e 30 da referida lei, é a “primeira etapa da educação básica”, sendo oferecida em creches para as crianças de zero a 3 (três) anos e em pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade. A diferença entre as idades máximas de permanência na educação infantil estabelecidas na LDB e na Constituição é fruto da recente modificação provocada pela Emenda Constitucional nº 53/2006, prevalecendo o texto constitucional, que reduziu o limite para 5 (cinco) anos de idade, uma vez que o ensino fundamental passou a durar 9 (nove) anos.²⁷⁶

Todos os itens elencados conclamam à política de atendimento ao desenvolvimento pleno da criança e o incisivo compartilhamento da educação infantil entre escola e família, destacada como mecanismo de política pública afirmada no Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, que ratificou a educação infantil como dever do Estado, da família e da sociedade.

Embora saibamos das dificuldades desse direito se concretizar, haja vista que dentre os problemas se encontra o grande contingente de crianças sem acesso às escolas, vale dizer que o exercício da educação para crianças implica, futuramente, o exercício pleno da cidadania que virão a desenvolver na sociedade.

De acordo com Vinício Carrilho Martinez esse fato é histórico e há tempos a sociedade tem almejado atingir tal objetivo. Diz o autor utilizando Mesquita Benevides:

A importância desse tipo de educação voltada à cidadania está no fato de ser um dos sonhos mais antigos da humanidade. Sua importância histórica é assegurada por Maria Victória de Mesquita Benevides, no artigo *Cidadania e democracia* (em **Revista Lua Nova**, nº 33):
 “A educação política para a cidadania é um tema tão antigo quanto, pelo menos, o da democracia. Para o pensamento político clássico, a principal tarefa dos governantes — e principal virtude dos regimes políticos — era justamente propiciar a educação política do povo. A formação da sociedade pressupunha um povo ‘adulto’ na política, e não tutelado. Era esse, aliás, o *leitmotiv* de Platão, no diálogo com os sofistas e, certamente, o de Aristóteles em *Política e Ética a Nicômaco*. No século XIX, a educação para a cidadania foi ardorosamente defendida por pensadores como Stuart Mill (em *Governo Representativo*), embora, a essa época, a cidadania significasse, para muitos tementes a Deus, a formação de bons contribuintes e trabalhadores qualificados”.²⁷⁷ (1994: 13-4).

²⁷⁶ Disponível em: <<http://www.direitoeducacao.org.br/tags/eca/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

²⁷⁷ BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. In: Vinício Carrilho Martinez. *Política, Tecnologia e Educação na formação do cidadão*. Dissertação em mestrado, junto ao programa de pós-graduação em Ensino na Educação Brasileira. Unesp, Marília-SP, 1996, p. 10.

No entanto, embora o reconhecimento jurídico contido na CF desde 1988, na LDB, no ECA e no PNE, dar como prioridade absoluta o atendimento com qualidade, às crianças de zero a cinco anos, sabe-se que o acesso a essa faixa etária está longe de ser alcançado.

Na esteira do texto citado, diferentemente do ensino fundamental, esta etapa foi renegada pelos administradores públicos, conforme dito em outras fases desse trabalho: “Em relação à educação infantil, para crianças de zero a 6 (seis) anos, e atualmente de 0 a 5 (cinco) anos, pode-se dizer que a falta de acesso é ainda o grande foco da exclusão. Apesar do impacto da educação infantil no desenvolvimento das crianças, no Brasil menos da metade das crianças até cinco anos frequenta creche e/ou pré-escola – crianças de zero a 6 (seis) somam 23 milhões (Haddad, Sérgio. Educação e exclusão no Brasil. Ação Educativa; 2007)”.²⁷⁸

Dentro desta lógica surgem os questionamentos sobre a transição da educação infantil para os demais níveis de educação e que tem gerado algumas questões que precisam ser esclarecidas. No texto comentado sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no sítio eletrônico Direito à Educação e acesso à Justiça, aponta: Afinal, a criança que completa 6 (seis) anos durante o ano letivo deve ser matriculada em qual etapa da educação básica? Aos 6 (seis) anos é obrigatório transferi-la para o ensino fundamental?

Assim como os pensadores ponderam sobre esse aspecto, algumas respostas convergem para o debate.

Primeiramente, qualquer que seja a solução a ser dada para tais questões, deve prevalecer o princípio do interesse superior da criança (CF/88, art.227 e ECA), ou seja, nenhuma medida de natureza administrativa **pode limitar o exercício de seus direitos e o seu pleno desenvolvimento.** (grifos nossos). Além disso, tem que ser ressaltado o princípio da permanência na escola (CF/88, art.206, I), o qual implica na garantia de continuidade dos estudos, não podendo haver vacância no atendimento escolar. Observados esses princípios fundamentais, os sistemas de ensino devem regulamentar a referida transição, de modo a assegurar que as crianças exerçam o direito à educação até o último dia do ano letivo anterior ao seu ingresso no ensino fundamental. Pode-se determinar, por exemplo, que ingressem no ensino fundamental as crianças que completarem 6 (seis) anos até o dia de início das aulas, devendo as demais serem matriculadas na pré-escola.

²⁷⁸ AÇÃO EDUCATIVA. Direito à Educação e acesso à Justiça. Disponível em: <<http://www.direitoeducacao.org.br/tags/eca/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

(...)

É importante lembrar que todos os princípios constitucionais do ensino devem ser cumpridos na educação infantil: equidade no acesso e na permanência, liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade (art.206, I a VII); além dos direitos previstos na legislação específica da infância: direito de ser respeitado pelos educadores, direito à creche ou pré-escola próxima da residência e direito dos pais ou responsáveis de “ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Lei nº 8.069/1990, art.53, II, V e parágrafo único).²⁷⁹

Por isso, o Direito aqui defendido é bem explícito e sustentado nas leis que justificam nossas hipóteses, isto é, direito é direito e, enquanto requerido, deixa claro, é direito das crianças o pleno desenvolvimento por meio da educação infantil.

A enunciação específica em relação ao ensino obrigatório tem o objetivo de demarcar a opção por priorizá-lo no âmbito das políticas públicas, mas não afeta a integralidade e interdependência dos níveis e modalidades que compõem o direito à educação. Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o qual, na prática, dilui a prioridade em toda a educação básica, seria coerente modificar a redação do § 1º do art.208 para “o acesso à educação básica gratuita é direito público subjetivo”.

Desse modo, assim como as demais etapas e modalidades de ensino, a educação infantil pode ser exigida judicialmente pelas crianças, através de seus pais ou responsáveis legais, ou diretamente por estes. Também pode ser exigido individual ou coletivamente pelas organizações não-governamentais legalmente constituídas, pela Defensoria Pública e pelo Ministério Público.

As ações aplicáveis são, principalmente, o Mandado de Segurança individual ou coletivo e a Ação Civil Pública.²⁸⁰

3.4 Organização da Educação Nacional e da Educação Infantil

²⁷⁹ AÇÃO EDUCATIVA. Direito à Educação e acesso à Justiça. Disponível em: <<http://www.direitoaeducacao.org.br/tags/eca/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

²⁸⁰ Idem.

Na Lei de Diretrizes e Bases Brasileira, no art. 8º confere à União, aos Estados, o Distrito Federal e aos municípios a organização, em regime de colaboração, para a implantação aos respectivos sistemas de ensino.

No parágrafo 1º confere ainda que caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. No parágrafo 2º é previsto que os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.

Cabe à União a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, art. 9º, I. Quanto à organização com o objetivo de manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino também caberá à União tal incumbência, conforme disposto no art. 9º, II. Ainda no artigo, III: à União compete a obrigatoriedade de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o pleno desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva.

As competências e diretrizes para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio surgem no item IV do referido artigo e, do mesmo modo, a União deve estabelecer em conjunto com os Estados e os Municípios as orientações que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

A coleta, análise e disseminação de informações sobre a educação, como ainda assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os responsáveis pelos sistemas de ensino, são objetivos da União para definir as prioridades e a melhoria da qualidade de ensino. O tratamento das normas sobre cursos de graduação e pós-graduação, e, o asseguramento do processo nacional de avaliação das instituições de ensino, a autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação das instituições ficarão sob a responsabilidade da União.

Embora extenso merece destaque a citação do art. 11 da Lei 9.394/96, uma vez que, a Educação Infantil surge como mote e responsabilidade dos municípios. Menciona o referido artigo:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único: Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema única de educação básica.²⁸¹

Uma vez que é competência da União acompanhar todos os procedimentos educacionais dos Estados, Distrito Federal e dos municípios, por meio da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação – MEC, a Educação Infantil é vista como indispensável para o exercício da cidadania, por isso, deve ser observada por quem quer que seja, isto é: União, Estados; Distrito Federal e os Municípios. Porém, é a Secretaria de Educação Básica a responsável por zelar com afincos pela Educação Infantil.

A Secretaria de Educação Básica zela pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020, que se encontra atualmente em discussão no Congresso Nacional. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.²⁸²

²⁸¹ CAVALCANTI, Orlando Querino et al. Professores: PEB II, Campinas; São Paulo: Concursos Brasil, 2003, p. 32.

²⁸² Ministério da Educação – Mec. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164>. Acesso em: 17 set. 2013.

Para compreender a organização da educação brasileira que está em vigência no sistema educacional, perpassamos pela história do Ministério da Educação.

O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.²⁸³

Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação.²⁸⁴

Com a Constituição Federal de 1934, a educação passou a ser vista como um direito de todos, para isso devendo ser ministrada pela família e pela administração pública. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional.

Até 1953, foi Ministério da Educação e Saúde. Com a autonomia dada à área da saúde surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC. O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC.

Foram necessários treze anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB. O ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja.

²⁸³ Idem.

²⁸⁴ Ibidem.

O salário educação, criado em 1962, também é um fato marcante na história do Ministério da Educação. Até hoje, essa contribuição continua sendo fonte de recursos para a educação básica brasileira.

A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB do ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas.²⁸⁵

Em 1971, a educação do Brasil passou por uma nova Lei de Diretrizes e Bases e o ensino passou a ser obrigatório a partir dos sete ao quatorze anos. Nesse documento é previsto um currículo comum para o primeiro e segundo graus (hoje educação básica e ensino médio) e uma parte diversificada em função das diferenças regionais do país.

Segundo o Ministério da Educação, em 1985, foi criado o Ministério da Cultura e, em 1992, uma lei federal denominou o Ministério com a sigla – MEC, significado Ministério da Educação e do Desporto. Mas, somente em 1995, o MEC passou a ser responsável apenas pela área educacional do país.

Uma nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996. Trata-se da mais recente LDB, que trouxe diversas mudanças às leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico para tratar do assunto²⁸⁶.

Ainda em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para atender o ensino fundamental. Os recursos para o Fundef vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação.

O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Agora, toda a educação básica, da creche ao ensino médio, passa a ser beneficiada com recursos federais. Um compromisso da União com a educação básica, que se estenderá até 2020.²⁸⁷

²⁸⁵ Ministério da Educação – Mec. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164>. Acesso em: 17 set. 2013.

²⁸⁶ Idem.

²⁸⁷ Ministério da Educação – Mec. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164>. Acesso em: 17 set. 2013.

Assim, com essa trajetória de quase oitenta e três anos, o MEC – Ministério da Educação busca a promoção do ensino de qualidade e a organização do sistema de educação brasileiro, como ainda, traça as diretrizes e os planos de desenvolvimento para a educação.

No que se refere à estrutura do órgão responsável pela Educação no Brasil - MEC, temos:

- a) Gabinete do Ministro;
- b) Secretaria Executiva;
- c) Subsecretaria de Assuntos Administrativos (SAA);
- d) Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO);
- e) Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI);
- f) Secretaria de Educação Superior (SESU);
- g) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC);
- h) Secretaria de Educação Básica (SEB);
- i) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI);
- j) Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE);
- k) Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES);

Importante para os estudos do trabalho é o tratamento sobre a Secretaria de Educação Básica – SEB que está assim organizada:

- a) Secretaria de Educação básica
- b) Chefe de Gabinete
- c) Assessores
- d) Diretoria de Currículos e Educação Integral
- e) Coordenação Geral do Ensino Fundamental
- f) Coordenação Geral de Educação Infantil
- g) Coordenação-Geral de Ensino Médio
- h) Coordenação Geral de Educação Integral
- i) Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais
- j) Coordenação Geral de Tecnologia da Educação

- k) Coordenação Geral de Materiais Didáticos
- l) Coordenação Geral de Mídias e Conteúdos Digitais
- m) Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
- n) Coordenação Geral de Gestão Escolar
- o) Coordenação Geral de Redes Públicas
- p) Coordenação Geral de Infraestrutura Escolar e Tecnologias da Informação

No histórico da Educação Infantil presente na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 consta que a construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX no Brasil se insere na história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Se hoje na organização da Educação Nacional a educação infantil consta como direito, como dito no item anterior desse capítulo, reitera-se nem sempre foi assim, inclusive, consta no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o triste histórico dessa realidade.

Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.²⁸⁸

²⁸⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14. Interessado Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF RELATOR Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

Neste mesmo sentido, o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, faz referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), no que concerne a Lei nº 10.172/2001, estabelecendo as metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcançasse a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país. Quanto a identidade da Educação Infantil e do ponto de vista legal, o relatório do parecer citado menciona:

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).²⁸⁹

Consta sobre a Educação Infantil, no art. 31, Seção II, da L.B.D. que o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, seja tomado como procedimento ao pleno atendimento e desenvolvimento integral das crianças, por sua vez deve ser prestado diuturnamente, respeitando as premissas de que elas na faixa etária condizente à Educação Infantil recebam alimentação adequada, saúde e estímulo educativo dos sentidos e da sociabilidade.

No Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências no trato a esse nível de escolarização prevê:

Processo Nº 23001.000038/2009-14 Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Colegiado Ceb. Aprovado em 11/11/2009.

²⁸⁹ Idem.

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020) constante do Anexo desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

Art. 2º: São diretrizes do PNE - 2011/2020:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino; (...)

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Metas e estratégias:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Estratégias:

1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.

1.2) Manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas.

1.3) Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.

1.4) Estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação,.

1.5) Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil.

1.6) Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos.

1.7) Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.

1.8) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada.

1.9) Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos. (grifos do documento).

Por isso a necessidade de fomentar o atendimento ao pleno desenvolvimento da criança, porque existem períodos sensíveis nos primeiros tempos da vida humana, em que é decisivo haver oportunidades para organização da sua arquitetura cerebral. Na primeira infância, período de zero a três anos de idade, segundo Piaget, a criança precisa aprender confiança, empatia e compaixão; isso

requer um processo químico, que é regulado pelas emoções e pelos afetos; isso é condicionante básico e respaldador das relações e dos gostos da criança.

Do tratamento informativo e afetivo recebido, nesse período, dependerá grande parte do comportamento futuro do ser humano. Mesmo porque é preciso ter em mente que a criança é o reduto de transformação da humanidade, logo possuidora da dignidade humana.

E quem corrobora com a defesa é Kant. É em Kant que buscamos respaldo, novamente, a essa propositura. Porque ao tratar da dignidade humana referiu-se à natureza do ser humano e não à condição humana; a razão disso deve estar em duas premissas: a primeira repousa no fato de que a dignidade alcança o ser humano não no que ele é, mas no que ele pode ser; sendo assim, refere-se ao ser na sua essência e no seu destino último, no seu fim; segundo, porque, em face da primeira razão, se a dignidade humana refere-se à essência do ser e, portanto, à sua natureza, ela se refere a toda humanidade; “a dignidade, assim, está na totalidade do ser humano”²⁹⁰; é de concluir que a dignidade é uma característica do ser humano, porque é uma característica da humanidade; por isso, também, cada ser humano e sociedade emerge dessa dignidade da humanidade com a sua própria dignidade, conformizados com a própria condição humana, artificializado pela sua individualidade histórica e por sua cultura local²⁹¹; logo, encontrada na educação.

Toda esperança de mudança de conceito moral social sedia-se na mentalidade das novas gerações; essa condição obriga que se pense na criança, cabendo refletir se o que é investido nela, enquanto criança é suficiente para acreditar-se num porvir melhor. É preciso entender que essas necessidades iniciais da criança são inalienáveis, irredutíveis e inquestionáveis. Está na L.D.B., na CF/88 e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, nos demais documentos regulatórios da modalidade - Educação Infantil. Desse modo, quando, por exemplo, direitos humanos são violados como o caso do não atendimento à educação infantil,

²⁹⁰ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – *Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana*, p. 10. Disponível em: <http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

²⁹¹ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 66.

a agressão não é à dignidade, porque é intangível; mas nesse caso é à condição humana que está no plano da sensibilidade, da percepção empírica do ser humano (sensível); uma vez que esta é passível de ser diminuída. No entanto, a dignidade, sendo absoluta, existirá soberanamente, independente das violações de direitos que se praticarem. Pode-se dizer, a dignidade está de costas para os direitos humanos, porque ela é alheia ao que é exterior; visto ser de natureza puramente interna.

Sob a mesma luz, a Lei n. 8.069/1990, o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, que desempenha papel de articulador, reordenando as transformações provenientes da sociedade, organizando-a para o exercício da cidadania popular, estabelece, em seu art. 53, a educação infanto-juvenil, da seguinte forma:

Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.²⁹²

Conclui-se, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 trouxe maior alento para a educação das crianças, constituindo-se um dever do Estado garantir esse benefício. Vê-se, em 1990, com a publicação da Lei n. 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, a reafirmação dos direitos constitucionais à educação; dois anos depois, em 1994, a publicação pelo MEC da *Política Nacional de Educação Infantil*, prescrevendo metas como a expansão de vagas e política de melhoria de qualidade de atendimento à criança, como a qualificação dos profissionais da educação, que resultou na edição da *Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Ainda em virtude de mandamento constitucional, em 1996, publicou-se a Lei n. 9.394/96, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, em cujo texto, a educação infantil passou a compor a primeira etapa a

²⁹² Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990, de acordo com as alterações dadas pela Lei n° 8.242, de 12 de outubro de 1991.

educação básica, constituindo um todo com o ensino fundamental. Assim passou a ser a organização e direcionamento da Educação Infantil brasileira.

4 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEÚDO COM CONTORNO ESPECIAL

4.1 A criança no contexto kantiano-jurídico

Para o Direito, de acordo com Maria Victória Benevides, a Educação parte de três pontos essenciais:

Primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.²⁹³

Nesta linha, Benevides questiona: o que significa trabalhar a Educação em Direitos Humanos? Diz a autora:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.²⁹⁴

Observa-se com esta posição a defesa constante nesta pesquisa, ou seja, direitos da criança são considerados fundamentais, como são a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de cor, sexo, classe social, religião, faixa etária,

²⁹³ BENEVIDES, Maria Victória. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em texto: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9hDzHsokC9UJ:www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>, 2000, p. 1.

²⁹⁴ Idem.

nível de instrução e julgamento moral. Por isso, dizer sobre direitos humanos é sim, dizer sobre a Educação Infantil, levando em conta que são fundamentais porque são indispensáveis para a vida com dignidade. Benevides enfatiza:

Quando insistimos nessa questão da dignidade, muitas vezes esbarramos numa certa incompreensão, como se o termo fosse indefinível e tratasse de algo extremamente abstrato em relação à concretude do ser humano. Portanto, é importante tentar esclarecer o que entendemos por dignidade da pessoa humana.

(...)

Durante muito tempo o fundamento da concepção de dignidade podia ser buscado na esfera sobrenatural da revelação religiosa, da criação divina – o ser humano criado à imagem e semelhança do Criador. Ou, então, numa abstração metafísica sobre aquilo que seria próprio da natureza humana, o que sempre levou a discussões filosóficas sobre a essência da natureza humana. Independentemente dessas polêmicas, aqueles que são religiosos ou espiritualistas têm um motivo a mais para se preocupar com a dignidade da pessoa humana, se acreditam na criação divina, na afirmação de que todos somos irmãos, nessa fraternidade que vem da religião, como no caso, dentre outros, do cristianismo. Hoje, numa visão mais contemporânea, percebemos como todos os textos nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos explicam a dignidade pela própria transcendência do ser humano, ou seja, foi o homem que criou ele mesmo o Direito. Ele mesmo criou as formas da idéia de dignidade em grandes textos normativos que podem ser sintetizados no artigo 1º da Declaração Internacional de Direitos Humanos de 1948: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Esta formulação decorre da própria reflexão do ser humano que à ela chegou de uma maneira que é historicamente dada.²⁹⁵

A dignidade humana não se insere somente no âmbito da racionalidade, pois, ela passa pelo sensível para atingir a razão, isto é, pelos sentimentos, mentes, emoção; afinal, o ser humano não é tão somente razão/raciocínio, por ele perpassa a capacidade da criação estética. Na mesma linha proposta por Kant, Maria Victória Benevides menciona:

O homem é um ser essencialmente moral, ou seja, o seu comportamento racional estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o mal. Nenhum outro ser no mundo pode ser assim apreciado em termos de dever ser, da sua bondade ou da sua maldade. Portanto, o ser humano tem a sua dignidade explicitada através de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser

²⁹⁵ BENEVIDES, Maria Victória. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em texto: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9hDzHsokC9UJ:www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>, 2000, p. 2.

humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de auto-consciência como o oposto da alienação.²⁹⁶

A despeito desse esforço evolutivo, a dignidade em Kant pressupõe um ser racional dotado de autonomia e autodeterminação, que, através da liberdade, realiza a moralidade²⁹⁷. O ser humano é tido como um fim em si mesmo²⁹⁸.

Kant deixa claro que esse “fim em si mesmo” não está no plano do ser humano concreto de hoje; visto que, o reino dos fins em que o ser humano existe é o fim em si mesmo, é o *habitat* do ser moral, o ser inteligível; situação ainda não alcançada pelo ser humano de hoje. Mesmo porque, a moralidade, no reino dos fins, consiste na “relação de toda a ação com a legislação”²⁹⁹; situação essa, ainda, impensada para o ser humano da atualidade.

Se todos tem dignidade e se esta é incomensurável, insubstituível e incondicional, ela é igual para todos os seres humanos; de onde decorre a necessidade do respeito recíproco; a dignidade se expressa pelo respeito³⁰⁰. Mas, o respeito recíproco ainda está longe de ser alcançado pelo ser humano atual. Essa igualdade preconizada em face da dignidade humana ainda não existe no plano do ser sensível. Lafer ao refletir sobre os transtornos discriminatórios sofridos por Hannah Arendt, afirma no seguinte sentido:

Não é verdade que ‘todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos’, como afirma o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU, de 1948, na esteira da Declaração de Virgínia de 1776, ou da Revolução Francesa de 1789 (art. 1º). Nós não nascemos iguais: nós nos tornamos iguais como membros de uma coletividade em virtude de uma decisão conjunta que garante a todos direitos iguais. A dignidade não é um *dado* – ele não é *physis*, nem resulta de um absoluto transcendente externo à comunidade política. Ela é um construído, elaborado convencionalmente

²⁹⁶ BENEVIDES, Maria Victória. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em texto: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9hDzHsokC9UJ:www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>, 2000, p. 2.

²⁹⁷ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 85.

²⁹⁸ Idem. p. 59.

²⁹⁹ Ibidem. *Textos Seletos*. Trad. de Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 64.

³⁰⁰ Id. Ibidem. p. 66.

pela ação conjunta dos homens através da organização da comunidade política³⁰¹.

É de considerar que até o ser humano chegar à consciência de se organizar politicamente, para, em concreto reconhecer a igualdade entre todos, indistintamente, leva um grande caminho de descasos, arbitrariedades, humilhações e invisibilidade do outro; esse é um estágio pelo qual o ser humano ainda está passando. Para demonstrar isso Lafer descreve a seguinte situação pela qual passou Arendt:

Hannah Arendt foi uma refugiada. Viveu, na própria pele a condição de apátrida e num artigo de 1943, intitulado “We refugees”, escreveu: “Perdemos nossos lares, o que significa a familiaridade da vida cotidiana. Perdemos nossas ocupações, o que significa a confiança de que temos alguma utilidade no mundo. Perdemos nossa língua, o que significa a naturalidade das reações, a simplicidade dos gestos... Aparentemente, ninguém quer saber que a história contemporânea criou um novo tipo de seres humanos – o que é colocado em campos de concentração por seus inimigos, e em campos de internamento por seus amigos”³⁰².

Enquanto o ser humano transgride, há de ir, aos poucos, crescendo moralmente. Para Kant, a pessoa humana há de conduzir sua vida pelos próprios passos através do esclarecimento e só, quando nesse estágio, estará adulta ou terá chegado à maioridade. Precisa, para isso, da liberdade segundo a qual “consistente de fazer uso público da razão”³⁰³. É o uso, pelo ser humano, da sua razão, para a satisfação de questões de consciência moral, o que enseja a autonomia. Kant, então, situa a autonomia moral da consciência na base da ideia de dignidade humana.

Sob o aspecto da moralidade, o caminho é longo; é de considerar a relação intersubjetiva das pessoas humanas como seres racionais; é a ideia de se agir pelo dever, afastando-se todos os sentimentos, impulsos e inclinações; donde sobressai a “vontade” que, segundo Kant, há de ser sempre e simultaneamente uma vontade

³⁰¹ LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 150.

³⁰² Idem. p. 148.

³⁰³ KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Trad. de Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 64-65.

boa, legisladora, posto que, de outra forma, não se poderia pensar a pessoa humana como fim em si mesma. Esse ser de que Kant fala, é o ser inteligível; é o *status*, ainda, a ser alcançado pelo ser humano. Assim, a pessoa humana não obedece outra lei, senão aquela que ela mesma estabelece³⁰⁴.

Para justificar da vontade legisladora, Kant teoriza o “Reino dos Fins”: onde tudo tem um “preço” ou uma “dignidade”. Terá um preço, quando puder ser trocada por algo equivalente; embora existam coisas que não tem um valor venal e se aquilatam, apenas, pelas suas faculdades anímicas; essas tem um preço, apenas, de afeição ou de sentimento; o que por única condição tem um fim em si mesmo, o que não é relativo a nada e que se põe, como um valor interno, terá, então, dignidade³⁰⁵. Essa dignidade posta por Kant é um valor, ainda, intangível para o ser concreto de hoje.

Há de considerar-se como um ser racional, a única realidade que poderá concretizá-lo como fim em si mesmo, isto é, a moralidade; visto que pela moralidade o ser humano pode fazer parte do reino dos fins³⁰⁶. Daí, a dignidade humana apresentar-se com três características próprias da moralidade: a *incondicionalidade* – traduzida numa absoluta prioridade; a *superioridade absoluta* –significa estar acima de qualquer preço e a *incomensurabilidade* –manifestada por não ter nada que lhe equivalha. Sob esse prisma, moralidade e dignidade formam uma identidade.

Assim, a moralidade guarda uma dependência da vontade que há de ser sempre boa; devendo o ser humano agir sempre por dever e nunca por força de seus impulsos, desejos ou inclinações, quaisquer que sejam. Nessas condições, resta, objetivamente, a lei; e subjetivamente, o respeito. Donde resulta: agir moralmente é agir numa relação fiel com a lei³⁰⁷.

Essa é a expressão da primeira formulação do Imperativo categórico: “Age como se a máxima de tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei

³⁰⁴ KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Trad. de Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 80.

³⁰⁵ Idem. p. 66.

³⁰⁶ Ibidem. p. 65

³⁰⁷ Id. Ibidem. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p.64.

universal!”³⁰⁸. A vontade, então, há de ser na conformidade das máximas universais. Essa realidade só pode ser encontrada em seres racionais. Kant completou a máxima do respeito ao outro com a segunda formulação do imperativo categórico decorrente de que o ser humano é um fim em si mesmo e, por conseguinte, não pode servir de meio ao uso arbitrário de outra vontade: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca como meio!”. Máxima essa que se refere a todos os seres racionais³⁰⁹.

Vê-se que o respeito em Kant, é ponto fulcral, porque, compreende a dignidade humana como expressada pelo respeito ao outro. Porém, tudo leva a crer que respeito e reconhecimento se complementam, como aponta CNECV:

Devemos pensar em dois conceitos: em Kant é principalmente o conceito de respeito que é sublimado e em Hegel o conceito de reconhecimento é mais básico que o de respeito. Para ser humano é preciso ser reconhecido como tal e não somente reconhecido como organismo biológico. Por exemplo: se a criança não é reconhecida como aquilo para que tem capacidade (autonomia, liberdade) mas que ainda não realiza, não é considerada como um ser digno³¹⁰.

Acrescenta o mesmo Conselho que só haverá reconhecimento e, assim, respeito, na interação dos seres humanos, na vivência social:

É na relação com o outro que se é reconhecido como ser humano. A dignidade é, neste sentido, o efeito e fundamentação deste reconhecimento; e nesse reconhecimento recíproco, ser humano torna-se capaz de liberdade. Aprendemos com Hegel que todo o processo da cultura é um processo no qual procuramos aceder a níveis cada vez mais profundos de reconhecimento da igualdade. Nesse sentido, enquanto o outro não for totalmente livre, eu não sou livre. Em resumo, a dignidade do ser humano repousa sobre o eu ser real, enquanto esta realidade é capacidade daquilo

³⁰⁸ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 53.

³⁰⁹ Idem. p. 59.

³¹⁰ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana, p. 9. Disponível em: <http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

que ele pode ser, e não apenas sobre o que ele faz efetivamente desta capacidade³¹¹.

Essa alteridade que deve obrigatoriamente existir envolve todas as pessoas, em todas as faixas de idade e em todas as condições humanas. O mesmo Conselho oferece exemplo muito oportuno, em relação à criança: “se a criança não é reconhecida como aquilo para que tem capacidade (autonomia, liberdade) mas que ainda não realiza, não é considerada como um ser digno”³¹²

A terceira formulação do imperativo categórico expressa a vontade na dimensão de legisladora universal. “Age como se a tua máxima devesse servir ao mesmo tempo de lei universal”³¹³. Sendo assim, a vontade vincula-se ao universal ético, no contexto da incondicionalidade.

A autonomia evidencia-se como elemento essencial e fundamental da dignidade, em Kant, na medida em que o ser humano legisla para si mesmo: é o seu autolegislador³¹⁴. O ser que congrega todo o valor (do ser racional) tem que ter, exatamente por isso, uma dignidade, isto é, um valor incondicional e incomparável, cuja avaliação feita por qualquer ser racional só pode ser convenientemente expressa pelo respeito³¹⁵.

Acrescenta o autor que “a dignidade do ser humano repousa sobre o ser real, enquanto essa realidade é a capacidade daquilo que ele pode ser, e não apenas sobre o que ele faz efetivamente desta capacidade”³¹⁶. Essa afirmação traduz a

³¹¹ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana, p. 9. Disponível em: <http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

³¹² Idem. p. 9.

³¹³ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 69.

³¹⁴ Idem. p. 66.

³¹⁵ Ibidem.

³¹⁶ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana, p. 10. Disponível em: <http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.p. 9.

limitação do ser humano, atribui-lhe o *status* de ser condicionado; reflete a condição humana.

A dignidade humana só pode ser considerada na relação com o outro, porque, poderá ver no outro um igual, de modo a ser compassivo e saber respeitá-lo. Nessa relação se estabelece a empatia contextualizada no existencial da humanidade.

Assim, no plano da humanidade, há uma obrigatória relação de reciprocidade, a qual se sintetiza no respeito recíproco: é o reconhecimento da dignidade do outro e de todos os seres humanos entre si, que deve ser alcançada. Como essa dignidade é pautada na autonomia da vontade e, contudo, essa vontade é submetida à lei universal, o ser humano há de ter limites no exercício de sua vontade, em si mesmo. Isso porque, o imperativo categórico kantiano como dito acima propõe: “Age como se a máxima de tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal”.

Assim, quando se pratica a moralidade de si mesmo, espontaneamente, num exercício interior livre de qualquer interferência exterior, faz-se porque a liberdade contém em si mesma a lei moral de uma forma absoluta e incondicionada; nesse caso, tem-se um comportamento pautado em valor absoluto; tem-se, então dignidade, a dignidade humana; esta é a máxima do reino dos fins. Ao contrário, quando se age por dever, pauta-se em direitos e deveres; orienta-se, a conduta por comandos exteriores, por isso, exigem-se direitos por exigência da condição humana.

Apesar desta argumentação, resta, ainda, para Kant a constatação de que, para um ser racional-sensível, a lei moral não é uma consequência analítica da liberdade de sua vontade; em outras palavras, é preciso explicar a passagem da metafísica dos costumes para uma crítica da razão prática. Ou seja, há de se encontrar um caminho, uma saída para explicar a relação entre a liberdade da vontade humana (do ser racional-sensível) e a lei moral. Kant, após fazer a diferença entre o ser racional-puro e o ser racional-sensível e, também, entre o mundo sensível e o mundo inteligível, afirma que:

[...] um ser racional deve considerar-se a si mesmo como inteligência (isto é, não pela parte de suas forças inferiores), não como pertencendo ao mundo sensível, mas ao inteligível; ter, portanto, dois pontos de vista dos quais pode considerar-se a si próprio e reconhecer leis do uso de suas forças e,

por conseguinte, de todas as suas ações: o primeiro, enquanto pertence ao mundo sensível, sob leis naturais (heteronomia); o segundo, como pertencente ao mundo inteligível, sob o domínio de leis que, independentemente da natureza, não são empíricas, mas se fundamentam unicamente na razão³¹⁷.

Assim, se as ações ocorressem no plano do mundo inteligível, assentariam-se “no princípio supremo da moralidade; mas como ocorrem no plano do mundo sensível, assentam-se no princípio da felicidade”, como ensina Kant dito aqui e em outro momento:

Se eu fosse um mero membro do mundo inteligível, todas as minhas ações estariam em perfeita conformidade com o princípio da autonomia da vontade pura; mas, como simples parte do mundo sensível, teriam de ser tomadas como inteiramente de acordo com a lei natural dos apetites e inclinações e, portanto, da heteronomia da natureza. As primeiras se assentariam no princípio supremo da moralidade; as segundas, no da felicidade. Mas como o mundo inteligível contém o fundamento do mundo sensível, e portanto de suas leis, sendo assim, com respeito à minha vontade (que pertence totalmente ao mundo inteligível), imediatamente legislador, devendo, pois, ser pensado como tal, do que resulta que, por outro lado me conheça como pertencente ao mundo sensível, teri de julgar-me como inteligência, submetido à lei do mundo inteligível³¹⁸.

Dessa maneira, os imperativos categóricos são possíveis de serem estabelecidos, visto que a ideia de liberdade faz do ser humano um membro do mundo inteligível. Esse dever categórico representa uma proposição sintética *a priori*, visto que, sobre a afetação da vontade humana por apetites e inclinações sobrevém a ideia desta mesma vontade, agora, pertencente ao mundo inteligível.

De tudo isso infere que o ser humano (o ser racional-sensível) é um ser imperfeito, mas transcendente; posto, estar inarredavelmente ligado ao mundo ideal, inteligível. E que, sendo um fim em si mesmo, o seu fim último é alcançar o aperfeiçoamento moral próprio do mundo inteligível. De modo que a transcendência a que está submetido equivale a realizar a superação do seu estado sensível, da sua condição humana relativa e transitória, para atingir o ideário de moralidade do

³¹⁷ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 83-86.

³¹⁸ Idem. p. 86.

mundo inteligível. Assim, a busca do aperfeiçoamento moral é o fim último do ser humano, que deve ser atingido, sobretudo, pela educação.

Sendo dessa forma, a dignidade da pessoa humana abordada no capítulo I e retomada aqui como fundamentação para a defesa da Educação Infantil há de ser considerada em dois pontos de vista: considerando o ser racional puro pertence ao mundo inteligível, *habitat* do valor da moralidade plena e, por isso mesmo, da dignidade absoluta (aliás, qualificar a dignidade de absoluta é pleonasma, porque a dignidade em si já se consubstancia de todos os valores e virtudes próprios do mundo inteligível, reduto da moralidade).

De outro ponto de vista, considera-se o ser racional-sensível (o ser humano concreto), o ser humano de moralidade relativa, o qual busca resgatar sua dignidade no mundo exterior, em forma de direitos e segundo a sua condição humana; esta é a referência para o resgate da dignidade da pessoa humana, no mundo sensível, na sociedade humana, porque, sendo um ser racional-sensível, o ser humano julga-se e conhece-se pelo seu olhar empírico, só percebendo a sensibilidade permitida. Sendo um ser em aperfeiçoamento moral, a sua condição humana resta, também, mutável, sofrendo as mutações que o mundo exterior lhe impõe.

Torna-se inegável, pois, a existência da dignidade humana como valor intangível. Mas, não se pode negar, também, a dupla face da dignidade. Uma considerada como valor absoluto intangível, aquela considerada por Kant revestida de moralidade plena; outra cujas ações ocorrem livres das inclinações e apetites; elas são possíveis em si mesmas, segundo Kant: “a causalidade dessas ações reside nele como inteligência e nas leis dos efeitos e ações segundo princípios de um mundo inteligível, do qual nada mais sabe senão que neste mundo só dá a lei a razão” e isso dá pureza à razão livre de qualquer sensibilidade; sendo, da mesma forma, o ser é o verdadeiro EU, a essência do ser humano, “enquanto como homem é apenas fenômeno em si”³¹⁹. Como as leis do mundo inteligível pertencem ao EU de forma imediata e categórica,

³¹⁹ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, pp. 89-90.

Em nada pode lesar as leis do seu querer como inteligência; mais ainda, ele não toma a responsabilidade desses apetites e inclinações e não as atribui ao seu verdadeiro eu, isto é, à sua vontade, ainda que for responsável pela complacência que poderia ter por elas se lhes concedesse influências sobre suas máximas, com prejuízo das leis racionais da vontade³²⁰.

A dignidade humana em Kant parte da concepção de uma autonomia moral do ser humano, considerando essa autonomia como o fundamento da dignidade humana. A lei universal e a submissão a essa universalidade, na doutrina Kantiana da dignidade humana, é de importância capital, não só para explicar o idealismo transcendental sob a teoria do duplo ponto de vista, como também, para caracterizar o ser digno. Kant entende que todo ser racional deve se considerar, pela sua vontade, um legislador universal; e afirma da seguinte forma:

O conceito segundo o qual todo ser racional deve se considerar, por todas as máximas de sua vontade, o legislador universal, para julgar a si mesmo e às suas ações desse ponto de vista, conduz a um outro conceito bastante fecundo que se lhe relaciona e que é o *reino dos fins*³²¹.

Kant explica:

Ora, como as leis determinam os fins segundo a sua validade universal, se se abstrair das diferenças pessoais entre os seres racionais e de todo o conteúdo de seus fins particulares, poder-se-á conceber um todo do conjunto dos fins (tanto dos seres racionais como fins em si mesmos como dos próprios fins que cada qual pode propor a si mesmo) em ligação sistemática, quer dizer, um reino dos fins que seja possível segundo os princípios acima referidos³²².

Essa convivência há de ser de tal forma que tenha validade universal. Todos os seres racionais estão submetidos a essa lei, segundo a qual cada ser deve tratar o outro como fim e jamais como simples objeto. Por conseguinte, todo ser racional jamais deverá praticar uma ação que não possa se tornar uma lei universal. É assim, para o ser racional-puro, porque a moralidade, inafastavelmente, está para ele na relação ação-legislação; outra, contudo, é a situação do ser racional-sensível porque

³²⁰ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p.90.

³²¹ Idem. p. 63.

³²² Ibidem. p. 64.

ele é afetado pela sensibilidade e por isso, “nem sempre acontece o que a razão por si só faria”³²³.

Nesse entendimento, para o ser racional-sensível suas ações não são necessariamente concordantes com a lei moral; a necessidade da ação, conforme o princípio da moralidade chama-se obrigação moral ou dever³²⁴. Nesse contexto, a razão compreende a máxima da vontade humana como legisladora universal a que estão submetidos todos os seres racionais; é evidente que a figura do legislador universal está no reino dos fins e não, no mundo das sensibilidades, onde o ser humano é afetado, diretamente, pelos seus interesses, inclinações e apetites, levando-o a defender, continuamente, seus próprios interesses e, com isso, é afetado, sobremaneira, pelo egoísmo, que orienta sua vontade, não para a universalidade, mas para si próprio.

No reino dos fins a que pertencem todos os seres racionais, tudo tem um preço ou uma dignidade: “quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço e, por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade”³²⁵. Kant complementa:

O que diz respeito às inclinações e necessidades do homem tem um preço comercial; o que, sem supor uma necessidade, se conforma a certo gosto, digamos, uma satisfação produzida pelo simples jogo, sem finalidade alguma, de nossas faculdades, tem um preço de afeição ou sentimento; mas o que se faz condição para alguma coisa que seja um fim em si mesma, isso não tem simplesmente valor relativo ou preço, mas um valor interno, e isso quer dizer, dignidade³²⁶.

Toda essa argumentação se desenvolve tendo por base a lei moral. A moralidade, como diz Kant, é o mais nobre dos conceitos entre nós; é a única condição para o ser racional se tornar um fim em si mesmo; “por isso, a moralidade

³²³ DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009, 112-113.

³²⁴ KANT, Immanuel. *Ob. cit.* p. 64.

³²⁵ Idem. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 65.

³²⁶ Ibidem.

e a humanidade enquanto capazes de moralidade são as únicas coisas providas de dignidade”³²⁷.

4.2 Os contornos do Direito à Educação Infantil exigível

A dignidade, como valor absoluto, é algo desconhecido do ser humano, e intangível a qualquer ação ou intenção do ser racional-sensível, porque está indizivelmente além da sensibilidade e do conhecimento humano, pela simples razão de que o menos, racionalmente, não o pode mais. Tanto que a dignidade escapou completamente ao mundo sensível para pertencer ao plano da inteligência, o mundo inteligível. Porque a dignidade por estar além da sensibilidade humana, resta, praticamente, quase impossível para o ser racional-sensível defini-la. Sarlet afirma:

Tal dificuldade, consoante exaustiva e corretamente destacado na doutrina, decorre certamente (ao menos também) da circunstância de que se cuida de conceito de contornos vagos e imprecisos, assim como por sua natureza polissêmica, muito embora tais atributos não possam ser exclusivamente atribuídos à dignidade da pessoa³²⁸.

Nesse diapasão alerta o mesmo autor: não se cuida de aspectos mais ou menos específicos da existência humana (integridade física, intimidade, vida, propriedade etc.), mas, sim, de uma qualidade tida como inerente a todo e qualquer ser humano”³²⁹; a dignidade é um valor que identifica o ser humano como tal; é o atributo intrínseco da pessoa humana, por isso mesmo, irrenunciável, inalienável e indestacável; isso dificulta a compreensão e a utilização justificadora da dignidade humana, como elemento promotor de direitos³³⁰. Afinal, o que existe de mais

³²⁷ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 73.

³²⁸ SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988*, 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004, p. 39.

³²⁹ *Ibidem*. p. 40.

³³⁰ *Ibidem*. p. 40-44.

palpável da dignidade entre nós é o seu suporte ético na relação social. Além disso, como cita Sarlet:

não poderá ser conceituada de maneira fixista, ainda mais quando se verifica que uma definição dessa natureza não se harmoniza com o pluralismo e a diversidade de valores que se manifestam nas sociedades democráticas, razão pela que é correto afirmar-se que (também aqui) nos deparamos com um conceito em permanente processo de construção e desenvolvimento³³¹.

Ocorre que, entre a dignidade humana como valor absoluto e o comportamento humano, está a *condição humana* como já dito, a qual representa o ser humano em sua situação mutável e falível. A dignidade por ser um valor absoluto, é um conceito universal, portanto, existe na sua inteireza; é uma partícula da perfeição, por conseguinte, é ou não é. Apesar de sua abstração, não resta dúvida de que é algo real.

Quanto a se atribuir à dignidade humana um valor absoluto, essa visão não é pacífica, sob a alegação de eventual relativização da dignidade “notadamente na sua condição jurídico-normativa e em alguma de suas facetas”³³². Todavia, há de se compreender que a dignidade da pessoa humana de que tratam todos os documentos internacionais e nacionais não é a dignidade como valor absoluto, em abstrato; mesmo “a dignidade da pessoa humana” a que se refere a Constituição Federal (art. 1º, III); a dignidade que se protege e que se procura proteger, na realidade, é a condição humana. Só esta é passível de ser atingida e violada, porque ela se põe na relatividade do ser humano.

A condição humana pode ser satisfeita pelos direitos conquistados pelas reivindicações e lutas sociais; a dignidade humana como valor absoluto é intangível: está no plano do valor absoluto. A dignidade de que se trata como realidade promotora de direitos, é uma dignidade em concreto, relativa segundo as próprias falências do ser sensível (ser incompleto): a dignidade da pessoa humana que se

³³¹ SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988*, 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004, p. 41

³³² Idem. p. 42.

defende e que a Constituição Federal garante, pelas explicações acima, a “condição humana”.

A dignidade em si, só pode ser percebida como um conceito universal, em virtude de representar um valor supremo fora do âmbito de conhecimento do ser falível. Porém, a dignidade vista em concreto, afigurada na condição humana, esta sim, pode ser relativizada, violada, agredida, tendo em vista que é uma construção do ser diante das circunstâncias socioeconômicas e ambientais vivenciadas, de percurso experienciado, no curso da história, pelo ser humano.

O ser humano claudica porque só olha para fora sem se preocupar com o “si mesmo”. Procura com isso satisfazer a sua dignidade através de realidades externas, como os benefícios e os direitos, ambos fora dele. Porquanto a dignidade é da essência do ser humano e está no seu interior. Por essa via, se o ser humano focar tão só o mundo exterior, na busca de afirmação de sua dignidade, só conseguirá afirmar a sua exterioridade. Por isso, pressupostamente, continuará a ser desrespeitado e desconsiderado como ser digno; posto só estar afirmando algo sensível e falível, ou seja, a sua condição humana.

Para afirmar de fato a sua dignidade será preciso olhar para dentro de si, em cujo “lugar” se encontra a essência, o seu EU³³³, por isso, essencialmente moral, como já se reiterou várias vezes durante a trajetória desse trabalho. Daí concluirá, por meio do próprio crescimento e do aperfeiçoamento moral, a afirmação do ser digno. Mesmo porque, a dignidade universal e absoluta, ainda não foi alcançada pelo ser empírico; portanto, o ser humano ainda não é um ser digno no plano social em que vive.

Pode-se falar em uma dignidade numa percepção subjetiva e em outra objetiva do ser humano; aquela perpassa, ainda, no aspecto sócio-psicológico, que se basta na condição humana. “Trata-se, então, da percepção subjetiva duma dignidade que é objetiva. Trata-se, não da dignidade como valor em si, nem da sua compreensão racional por mim, mas da sua conotação intuitiva e emocional em

³³³ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 84.

mim”³³⁴. Esse é um aspecto fenomenológico, portanto, condicionante; é um aspecto menos essencialista, mas mais existencialista, que não pode ser minimizado, porque envida a condição humana.

A dignidade objetiva é a dignidade como valor intangível e absoluto; esta, o ser humano, só conseguirá quando identificar-se consigo mesmo, com a sua essência; quando sua ação for sempre incondicionalmente correlata com a lei da moralidade; situação em que será possível um reino dos fins, no dizer de Kant³³⁵.

O caminho para esse alcance pode ser encontrado como dito anteriormente, no crescimento e aperfeiçoamento moral, visto que a moralidade é o fundamento da dignidade; essa satisfação da lei moral poderá se dar através da educação. Mas não, de qualquer educação, mas, pela educação pautada em valores morais, cujo princípio é a aprendizagem de como se pode e se deve respeitar o outro como um igual. No dizer de Moreno temos:

A escola é o espaço social que vem após a experiência familiar. Pode-se dizer que é o primeiro cenário em que a criança aprende a ser sujeito da vida social. No fundo, educar em valores é educar nos fundamentos éticos que devem governar a pessoa nessa tripla relação que temos destacado nesta obra: *eu, os outros e Deus*³³⁶.

Não é por outra razão que a Constituição Federal de 1988 prevê, em seu art. 1º, inciso III, a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito. Como um fundamento centrado na pessoa humana, implica a interpretação, observação e aplicação de normas jurídicas em todo o ordenamento jurídico brasileiro. Para Farias e Rosenvald, a dignidade humana é, enfim, “o valor

³³⁴ PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – *Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana*, p. 64.. Disponível em: <http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf >. Acesso em: 21 set. 2012.

³³⁵ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 64.

³³⁶ Morenos lapida sua orientação dizendo que: “A consciência deve ser o eixo central do comportamento da pessoa, seu caminho, seu guia e o impulso motivador de fazer o bem. A tarefa de forma a consciência moral deve durar a vida toda, uma vez que sempre é possível aprimorar a delicadeza e o trato com os demais e que cada vez mais devemos refletir sobre o que podemos dar aos outros. A consciência nos levará à perfeição pessoal e à solidariedade com os demais. MORENO, Ciriaco Iquierdo. *Educar em valores*. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 260 e 164, respectivamente.

máximo da ordem jurídica brasileira. É o centro de gravidade ao redor do qual se posicionaram todas as normas jurídicas³³⁷.

De outro lado, tem-se a outra face da dignidade humana: a face falível do ser humano, que o empurra de forma frenética, constante e impiedosamente para frente, num misto de evolução e sofrimento, conduzindo o ser humano a mudar a cada momento e lhe envida uma nova condição, uma renovação ou uma degradação. Ainda, o que o torna um ser mutável pela necessidade do seu destino, que é um dia ser um ser, exclusivamente, pertencente ao mundo inteligível; ou seja, ser um ser digno. Essa interferência socioambiental gera uma condição humana, formada pelos acertos relativos e pelos erros continuados, como diz Kant, “a razão humana, neste como em todos os usos puros, enquanto lhe falta a crítica experimental primeiramente todos os caminhos errados antes de conseguir encontrar o único verdadeiro”³³⁸. É nesse âmbito da condição humana que o ser cresce pelos meandros de seus erros; é nesse continente que o ser encontra o caminho da evolução moral, com destino ao valor absoluto da verdadeira dignidade humana. Por ser uma passagem obrigatória do ser; por consistir em estágios transitórios da caminhada do ser humano na sua evolução.

E onde se pretende chegar com tais referências? Na condição do Direito em defesa do ser humano, porque quando falamos em Educação Infantil tratamos também da educação para a cidadania. E, educação para a cidadania implica entendê-la à formação do cidadão, consciente de seus direitos e deveres. Nessa perspectiva é possível relacioná-la aos direitos humanos com o objetivo de se alcançar uma educação democrática, ou seja, “em decorrência, podemos afirmar o que já vem sendo discutido em certos meios jurídicos como a quarta geração, ou dimensão, dos direitos humanos: o direito da humanidade à democracia”.³³⁹

A fim de melhor compreensão desse processo do Direito à Educação Infantil, necessário se faz uma breve distinção entre os termos cidadania e cidadão, haja

³³⁷ FARIAS, Cristiano Chaves de e ROSENVALD, Nelson. *Direito civil: parte geral*, 7. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, 99.

³³⁸ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 72.

³³⁹ Idem.

vista o que se propõe é inserir a criança no debate como um cidadão com direitos e deveres específicos que a ela competem.

Cidadania é um termo antigo. Surgiu na Grécia Clássica discutida por Sócrates e Platão. Nesse período, cidadania se relacionava mais a um determinado perfil social que a uma condição do homem; por isso dizer ser o cidadão o homem livre, adulto, grego e de posses. Na trajetória histórica, o conceito de cidadania passou a receber diferentes concepções, resultados de debates e embates ideológicos, culturais, políticos e sociais. No entanto, sempre manteve estreita ligação com o homem e as práticas institucionais.

Segundo Vinício Carrilho Martinez:

Preferimos diferenciar os termos entre cidadania e cidadão porque a política se aplica a todos — ao indivíduo participativo ou coletivo, alfabetizado ou não — e o cidadão é um indivíduo concreto, um sujeito e um participante da história, ou seja, neste caso há referência à formação de cada um, no sentido de ser um bom eleitor ou leitor, etc.³⁴⁰

Para Aristóteles³⁴¹ cidadão é um ser político e procedente de uma cidade, que através da política define até que ponto determinadas atitudes são necessárias em seu meio vivente. Ou como acrescenta Hobbes³⁴², pela política e pela ética, o cidadão tem o poder de elencar o que é justo ou seu contrário, assim como determinar as leis e convenções que se aplicam nestes contextos. Aqui, chega-se à concepção atomista ou contratualista, pois, é o Estado obra humana: não tem dignidade nem caracteres que não lhe tenham sido conferidos pelos indivíduos que o produziram. Nos dizeres de Cícero: o Estado (*res publica*) é coisa do povo, e o povo não é qualquer aglomerado de homens reunidos de uma forma qualquer, mas uma reunião de pessoas associadas pelo acordo em observar a justiça e por comunidade de interesses³⁴³.

³⁴⁰ MARTINEZ, Vinício Carrilho. *Política, Tecnologia e Educação na formação do cidadão*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Ensino Brasileiro. Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus de Marília. Marília, 1996, p. 26.

³⁴¹ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.773.

³⁴² *Idem*. p.773.

³⁴³ *Ibidem*. p.365

Uma vez que surge o cidadão de acordo com a ideia desenvolvida por Hobbes, necessário afirmá-lo e ao mesmo tempo constituí-lo como sujeito da história. Nesse diapasão vem em seguida a “defesa de John Locke segundo o qual fez recair o peso desta nova modalidade de se viver a política justamente no indivíduo”.³⁴⁴

Carrilho Martinez diz:

Locke é descrito como o “teórico da revolução liberal inglesa” e do cidadão. A revolução de 1688, na Inglaterra, é tida como um marco da defesa do parlamento e do liberalismo. Resultou numa declaração dos direitos do parlamento e consagrou o direito individual de liberdade.³⁴⁵

Para Martinez, não é por acaso que autores clássicos da política, contemporâneos do surgimento da cidadania, referem-se sempre no singular, ao cidadão e não propriamente à cidadania. Trata-se de uma distinção sem importância? Segundo o autor, acredita-se que não. Prossegue:

O próprio surgimento do cidadão na história revela um período em que era preciso afirmar o indivíduo frente ao poder do Estado. Afirmavam-se os *direitos individuais* frente aos poderes absolutos do Estado. Portanto, de alguma forma também se opunham os direitos individuais aos *direitos sociais*.

Os direitos sociais deveriam estar representados e sacramentados por uma espécie de contrato social, que por sua vez estaria encarnado no Estado. Daí novamente a preocupação com o indivíduo e que mesmo no absolutismo de Hobbes, encontrava preservado o *direito à propriedade*.

No acompanhamento histórico até os dias atuais, um dos instrumentos básicos para a manutenção do cidadão em uma sociedade democrática é a regulamentação normativa da política, como propõe Martinez:

(...) um dos instrumentos básicos para a manutenção do cidadão numa sociedade democrática, é a própria regulamentação normativa da política e do Estado de Direito moderno. Porque, se as garantias legais e institucionais do cidadão são de fato asseguradas e implementadas pelo

³⁴⁴ MARTINEZ, Vinício Carrilho. *Política, Tecnologia e Educação na formação do cidadão*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Ensino Brasileiro. Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus de Marília. Marília, 1996, p. 27.

³⁴⁵ Idem.

Estado (segurança, por exemplo), o cidadão não precisa tomar a “justiça em suas próprias mãos”.³⁴⁶

Desse modo, empregando a ideia do materialismo dialético e incorporando o conceito de cidadania, segundo Marshall³⁴⁷, a cidadania pode ser relacionada a conquistas e exercício de direitos de diferentes naturezas. Em um primeiro momento, os direitos conquistados são os direitos civis; depois, os políticos e, por último, os sociais.

Na conquista dos direitos civis, a cidadania teve como base a igualdade jurídico-formal: “todos são iguais diante da lei”, o mesmo princípio de surgimento do Estado Moderno. Essa igualdade jurídica se materializa sob a forma de direitos à liberdade e à propriedade privada, cláusulas pétreas do liberalismo proposto por Tocqueville (2003). Nesse sentido, a conquista de direitos se dá por ausência do Estado ou, nas palavras de Barbalet (1989, p.38), “direitos contra o Estado”. Os direitos civis surgem como possibilidade do cidadão comum – plebeu - ter proteção contra atos arbitrários do estado absolutista, frequentes na monarquia.³⁴⁸

Cumprido dizer que no processo histórico de lutas sociopolíticas dos séculos XVIII e XIX, o discurso político advindo das reivindicações do povo, principalmente, pela burguesia, cuja ideia de materialização desta interface se incorpora aos significados de “cidadania” acrescidos aos direitos civis e aos direitos políticos, passou a assentir a necessidade de se colocar limites na própria liberdade. Volta-se aqui ao pensamento de Locke:

Para Locke (1994), o homem, no estado natural, está plenamente livre e sente necessidade de colocar limites a sua própria liberdade a fim de garantir sua propriedade. Então, o estado surge da realidade individualista da sociedade burguesa, alicerçada nas relações mercantis e de contrato. O

³⁴⁶ Bobbio define da seguinte forma: “Por Estado de Direito entende-se geralmente um Estado em que os poderes públicos são regulados por normas gerais (as leis fundamentais ou constitucionais) e devem ser exercidos no âmbito das leis que os regulam, salvo o direito do cidadão de recorrer a um juiz independente para fazer com que seja reconhecido e refutado o abuso ou excesso de poder (...) Estado de direito em sentido fraco, que é o Estado não-despótico, isto é, dirigido não pelos homens, mas pelas leis (...) Do Estado de direito em sentido forte, que é aquele próprio da doutrina liberal, são parte integrante todos os mecanismos constitucionais que impedem ou obstaculizam o exercício arbitrário e ilegítimo do poder e impedem ou desencorajam o abuso ou o exercício ilegal do poder.” (1990: 18-9). In: Vinício Carrilho Martinez. *Ob. cit.* p. 29.

³⁴⁷ MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

³⁴⁸ Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento - Educação Básica*. Livro 1. 2013, p. 24.

governo deve garantir liberdade de propriedade, política, de segurança pessoal, de assembleia, da palavra, e principalmente, da iniciativa econômica.³⁴⁹

Acompanhando o percurso desse debate acerca dos direitos do homem, tem-se após a conquista dos direitos civis e políticos ocorrido no período do capitalismo moderno, principalmente, no pós-guerra e sob a influência das insurgências dos trabalhadores no século XX, a defesa dos direitos sociais. No âmbito dos direitos sociais encontram-se os direitos à saúde, educação, habitação, renda mínima, lazer, cultura que, gradativamente, passaram a ser inseridos ao significado de “cidadania, redefinindo o indivíduo como sujeito de direitos. O asseguramento desses três tipos de direito materializa a cidadania”.³⁵⁰

Para Barbalet³⁵¹, é a concretização de um *status* de pleno membro de uma comunidade. Para Pedro Demo³⁵², a cidadania é, assim, “a raiz dos direitos humanos, [...] competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria, coletivamente organizada”.

A cidadania como raiz dos direitos humanos evidencia a cidadania como fundação para a edificação dos direitos humanos, destacando a importância da ação e da participação social para a garantia dessa condição.

Os direitos sociais emergem como resistência ao capitalismo e às desigualdades produzidas na contradição capital/trabalho.

Essa modalidade de direito concretiza melhorias na condição de existência da classe trabalhadora. “Os direitos de cidadania impõem limitações à autoridade soberana do Estado [...] e podem ser chamados com mais propriedade deveres do Estado para com seus membros”³⁵³.

Desse modo, a cidadania passa a ser um atributo dos sujeitos sociais, porque o cidadão é o sujeito que consegue exercer de modo pleno os direitos inerentes a sua condição humana. Sendo assim, a condição humana não é restrita a um

³⁴⁹ Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento - Educação Básica*. Livro 1. 2013, p. 24.

³⁵⁰ Idem.

³⁵¹ BARBALET, J. M. *Políticas de bienestar: un estudio sobre los derechos sociales*. Madrid: Tecnos, 1998. In: Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento - Educação Básica*. Livro 1. 2013, p. 24.

³⁵² DEMO, P. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 1995. p. 3.

³⁵³ BARBALET, J. M. *Políticas de bienestar: un estudio sobre los derechos sociales*. Madrid: Tecnos, 1998, p. 3. In: Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento - Educação Básica*. Livro 1. 2013, p. 25.

indivíduo ou grupo social, pois, o exercício da cidadania não pode prescindir da dimensão do direito coletivo como deve ser assegurado pelo Estado.

Ainda nos termos do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação – CNE/CEB nº 2/98 onde definem como fundamentos norteadores do desenvolvimento pleno da criança – a Educação Infantil -, vale registrar os princípios que delas advém para conferir que é por meio do conteúdo do Direito que se podem alcançar as exigências em prol desse benefício.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB n.º 2/98) definem como fundamentos norteadores:

Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais³⁵⁴.

De acordo com o princípio normativo da Constituição, as normas constitucionais, da mesma forma que as normas jurídicas em geral, possuem o atributo da imperatividade e, portanto, devem ser observadas, sob pena de ativação de mecanismos próprios para seu cumprimento forçado. Cabe principalmente ao Poder Judiciário assumir essa função de concretizador das normas constitucionais, conferindo a essas normas a máxima efetividade que delas pode ser extraída.³⁵⁵

O trecho do acórdão abaixo é bastante elucidativo deste princípio interpretativo:

RE-AgR 410715 / SP - SÃO PAULO
 AG.REG.NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO
 Relator: Min. CELSO DE MELLO
 DJ 03-02-2006 PP-00076 EMENT VOL-02219-08 PP-01529
 RIP v. 7, n. 35, 2006, p. 291-300
 E M E N T A: RECURSO EXTRAORDINÁRIO - CRIANÇA DE ATÉ SEIS ANOS DE IDADE - ATENDIMENTO EM CRECHE E EM PRÉ-ESCOLA - EDUCAÇÃO INFANTIL - DIREITO ASSEGURADO PELO PRÓPRIO TEXTO CONSTITUCIONAL (CF, ART. 208, IV) - COMPREENSÃO GLOBAL DO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO - DEVER

³⁵⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação – MEC, 1998b, p. 10.

³⁵⁵ MARTINEZ, Anna Luiza Buchalla. *Os princípios de interpretação constitucional e sua utilização pelo Supremo Tribunal Federal*. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3167, 3 mar. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/21213>>. Acesso em: 13 out. 2013.

JURÍDICO CUJA EXECUÇÃO SE IMPÕE AO PODER PÚBLICO, NOTADAMENTE AO MUNICÍPIO (CF, ART. 211, § 2º) - RECURSO IMPROVIDO.

(...) A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, que, deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral, e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola (CF, art. 208, IV). - Essa prerrogativa jurídica, em consequência, impõe, ao Estado, por efeito da alta significação social de que se reveste a educação infantil, a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das “crianças até 5 (cinco) anos de idade” (CF, art. 208, IV), o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola, sob pena de configurar-se inaceitável omissão governamental, apta a frustrar, injustamente, por inércia, o integral adimplemento, pelo Poder Público, de prestação estatal que lhe impôs o próprio texto da Constituição Federal.

Não há como a administração pública não colocar em prática o que está determinado; aos municípios responsáveis por assegurar o direito fundamental da criança à Educação Infantil não deve se eximir do que foi outorgado pela CF, art. 208, IV, da Lei Magna. Diz o STF nesta linha:

A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental. - Os Municípios - que atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil (CF, art. 211, § 2º) - não poderão demitir-se do mandato constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi outorgado pelo art. 208, IV, da Lei Fundamental da República, e que representa fator de limitação da discricionariedade político-administrativa dos entes municipais, cujas opções, tratando-se do atendimento das crianças em creche (CF, art. 208, IV), não podem ser exercidas de modo a comprometer, com apoio em juízo de simples conveniência ou de mera oportunidade, a eficácia desse direito básico de índole social.³⁵⁶

A Educação Infantil por se tratar de um direito fundamental contido na CF deve ser colocada em prática, uma vez que é nato do constitucionalismo como lei suprema do Estado brasileiro a fundamentação da validade de todas as normas jurídicas.

Dos direitos fundamentais se têm:

³⁵⁶ MARTINEZ, Anna Luiza Buchalla. *Os princípios de interpretação constitucional e sua utilização pelo Supremo Tribunal Federal*. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3167, 3 mar. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/21213>>. Acesso em: 13 out. 2013.

[...] são ditos fundamentais porque é necessário reconhecê-los, protegê-los e promovê-los quando se pretende preservar a dignidade humana e oferecer possibilidades de desenvolvimento. Eles equivalem às necessidades humanas fundamentais.³⁵⁷

Assim, as normas válidas para a Educação se estiverem em conformidade com as normas constitucionais, como é o caso do direito da criança de zero a cinco anos frequentar a escola com ensino de qualidade a fim de que possa se desenvolver em plenitude, devem ser respeitadas. Nesse sentido, encontram-se os alicerces do Estado Social: a democracia e os direitos fundamentais dos cidadãos.

Para Barros a ideia de Educação Infantil vem sendo discutida por todo o mundo. Assevera o autor:

A educação e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, por um número crescente de países em todo o mundo. No Brasil, a Educação Infantil - isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas - é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.³⁵⁸

Por isso, a CF/88 visa garantir a efetivação de políticas públicas eficazes com o objetivo de alcançar uma Educação Infantil que preze e/ou preserve a dignidade da pessoa humana, portanto, também, da criança brasileira. E, compete ao Judiciário, embora os poderes sejam constituídos de autonomia, moderar a vontade desses poderes e fazer valer o controle das políticas públicas direcionadas a essa finalidade e, coibir práticas e normas que não respeitam a contento os valores sociais contidos na Carta Magna.

Vejamos como o Supremo Tribunal Federal se posiciona quanto ao respeito pela Educação Infantil:

Embora inquestionável que resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, ainda que

³⁵⁷ DALLARI, D. A. *Um breve histórico dos direitos humanos*. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 25.

³⁵⁸ BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

em bases excepcionais, determinar, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas, sempre que os órgãos estatais competentes, por descumprirem os encargos político- -jurídicos que sobre eles incidem em caráter impositivo, vierem a comprometer, com a sua omissão, a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional. DESCUMPRIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DEFINIDAS EM SEDE CONSTITUCIONAL: HIPÓTESE LEGITIMADORA DE INTERVENÇÃO JURISDICIONAL. - O Poder Público - quando se abstém de cumprir, total ou parcialmente, o dever de implementar políticas públicas definidas no próprio texto constitucional - transgredir, com esse comportamento negativo, a própria integridade da Lei Fundamental, estimulando, no âmbito do Estado, o preocupante fenômeno da erosão da consciência constitucional. Precedentes: ADI 1.484/DF, Rel. Min. CELSO DE MELLO, v.g.. - A inércia estatal em adimplir as imposições constitucionais traduz inaceitável gesto de desprezo pela autoridade da Constituição e configura, por isso mesmo, comportamento que deve ser evitado. É que nada se revela mais nocivo, perigoso e ilegítimo do que elaborar uma Constituição, sem a vontade de fazê-la cumprir integralmente, ou, então, de apenas executá-la com o propósito subalterno de torná-la aplicável somente nos pontos que se mostrarem ajustados à conveniência e aos desígnios dos governantes, em detrimento dos interesses maiores dos cidadãos. - A intervenção do Poder Judiciário, em tema de implementação de políticas governamentais previstas e determinadas no texto constitucional, notadamente na área da educação infantil (RTJ 199/1219-1220), objetiva neutralizar os efeitos lesivos e perversos, que, provocados pela omissão estatal, nada mais traduzem senão inaceitável insulto a direitos básicos que a própria Constituição da República assegura à generalidade das pessoas. Precedentes (...)"³⁵⁹ (grifos nossos)

No que se refere à questão das políticas públicas, Aparecida Zuin pontua:

Muito dessa tarefa depende da política em torno de como sublinhar este ou aquele conjunto de projetos educacionais. Para isto significa (re)conhecer a natureza política desses instrumentos que supõe descartar o cunho assistencialista para contextualizá-los nas características de cada lugar.³⁶⁰

Como citado em momentos anteriores o tratamento dado à Educação Infantil no Brasil se pautava na política assistencialista. Paulo Freire citado em Zuin, diz:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições

³⁵⁹ MARTINEZ, Anna Luiza Buchalla. Os princípios de interpretação constitucional e sua utilização pelo Supremo Tribunal Federal. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3167, 3 mar. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/21213>>. Acesso em: 13 out. 2013.

³⁶⁰ ZUIN, Aparecida L. A. *O uso da Educação como Mediação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2009, p. 33.

especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.³⁶¹

Portanto, o que se verifica é que os documentos e leis que norteiam e fundamentam a Educação Infantil prezam por sua qualidade para o desenvolvimento pleno da criança. Nesse sentido, é sobre esse aspecto que se propõe trazer à baila nos próximos encaminhamentos.

4.3 Sistemas educacionais e os direitos da criança

Durante a trajetória desses estudos foi marcante a posição sobre a defesa de uma Educação Infantil que não despreze a sensibilidade e a razão. Ambas as motivações são focos de análises na área educacional tendo em vista que não se pode pautar uma em detrimento da outra. Sensibilidade e inteligibilidade se afirmam, reciprocamente, porque são inerentes ao homem e, por sua vez, no meio ambiente onde vive.

No entanto, quando se revê as condições do atual sistema educacional no Brasil, verifica-se segundo Carrilho Martinez que:

A democracia não cumpriu várias de suas promessas, mas a falta para com a educação é das mais graves. Em termos práticos, é como se não existisse uma educação política popular ou a educação para a cidadania. Uma promessa histórica não efetivada. Afinal, o que obstaculiza o desenvolvimento de uma consciência da cidadania, exatamente quando os instrumentos políticos parecem mais adequados a essa proposta?³⁶²

Se a educação se insere nos direitos fundamentais, merece ainda identificar as três dimensões desses direitos, os quais coexistem de modo harmonioso; são

³⁶¹ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. p. 65. In: ZUIN, Aparecida L. A. *O uso da Educação como Mediação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2009, p. 33.

³⁶² MARTINEZ, Vinício Carrilho. *Política, Tecnologia e Educação na formação do cidadão*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Ensino Brasileiro. Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus de Marília. Marília, 1996, p. 45.

eles: os direitos individuais, sociais e de fraternidade. Essa classificação se dá tal qual o ideário político francês: *liberté, égalité et fraternité*.³⁶³

De acordo com Garcia:

A primeira geração alcança os direitos individuais e políticos, que são verdadeiros direitos de defesa, impondo limites à ação estatal. Tais direitos foram consagrados no *Bill of Rights of Virginia*, de 12 de junho de 1776, fruto da Revolução Americana, na Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789 e nas dez primeiras emendas à Constituição americana, que, após a ratificação por três quartos dos Estados da Federação, entraram em vigor em 1791. A segunda geração corresponde aos direitos sociais, econômicos e culturais, que exigem um *facere* do Estado, vale dizer, uma ação positiva com o fim de propiciar melhores condições de vida (*lato sensu*) à pessoa humana e diminuir as desigualdades sociais. Como marcos fundamental dessa geração, podem ser mencionadas as Constituições do México de 1917 e a alemã de Weimar, esta de 1919. A terceira geração alcança os direitos difusos, que rompem a individualidade do ser humano para abarcar grande parcela do grupamento ou a própria espécie, do que é exemplo o meio ambiente - em síntese: são direitos despersonalizados, pertencentes a todos e, simultaneamente, a ninguém em especial.³⁶⁴

Com relação aos direitos sociais, dentre eles a educação, segundo Garcia é indiscutível a existência de limites ao poder reformador. Desse modo, os direitos sociais, embora não mencionados “em sua literalidade pelo art. 60, § 4º, da Constituição de 1988, que somente se refere aos “*direitos e garantias individuais*”, são meras especificações desses últimos”. Os direitos ali referidos, em verdade, tanto aglutinam às liberdades individuais, que podem ser opostas ao próprio Estado, como o direito a prestações, que situa o indivíduo no polo ativo de uma relação obrigacional instituída *ex vi legis*³⁶⁵.

Prossegue o teórico:

Além disso, não se pode restringir a proteção constitucional ao rol de direitos previsto no art. 5º, preceito situado no Capítulo intitulado “*Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos*” e que não exclui outros previstos no texto constitucional (v.g.: direitos políticos, limitações ao poder de tributar etc.). Essa conclusão, aliás, deflui da própria letra do parágrafo segundo do art. 5º: “*Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem*

³⁶³ GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013.

³⁶⁴ Idem.

³⁶⁵ Ibidem.

*outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte".*³⁶⁶

No que trata os contornos do Direito à Educação como citado anteriormente, observa-se que a temática em decorrência da universalidade dos direitos fundamentais, tem sido abordada com mais afinco após a Segunda Grande Guerra Mundial. Pensou-se para sua efetivação nos atendendo aos seguintes termos:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁶⁷, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948,³⁶⁸ dispõe, em seu art. XXVI, que: "1. *Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.* 2. *A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.* 3. *Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.*" Não obstante o flagrante desalinho entre a plasticidade de suas linhas e a ausência de qualquer obrigatoriedade jurídica aos Estados subscritores, pois a Declaração Universal não chega a ser um tratado, mostra-se inegável o papel por ela desempenhado na sedimentação do imperativo respeito aos valores que aglutina e, porque não, perpetua. Como veremos, somente em 1966, com a edição dos Pactos Internacionais, os princípios e as aspirações ali veiculados receberiam o colorido da vinculatividade em relação aos Estados que os ratificassem.³⁶⁹

Foi com a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, aprovada pela Resolução XXX, da IX Conferência Internacional Americana, realizada em abril de 1948, na Cidade de Bogotá, dispôs, em seu art. XII:

³⁶⁶ Técnica similar já fora adotada na 9. Emenda à Constituição Norte-Americana: "*A enumeração de certos direitos na Constituição não será alegada para negar ou subestimar outros direitos que pertençam ao povo*". Ibidem. p. 5.

³⁶⁷ Designação atual resultou da Resolução 548 (VI) da Assembleia Geral, que deliberou pela substituição da anterior – Declaração Universal dos Direitos do Homem - em todas as publicações das Nações Unidas.

³⁶⁸ O Brasil assinou a declaração na mesma data. GARCIA, Emerson.. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013.

³⁶⁹ GARCIA, Emerson.. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013. p. 7.

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária". Também a Carta Internacional Americana de Garantias Sociais, aprovada na mesma ocasião, assentou, em seu art. 4º, que "todo trabalhador tem direito a receber educação profissionalizante e técnica para aperfeiçoar suas aptidões e conhecimentos, obter maiores remunerações de seu trabalho e contribuir de modo eficiente para o desenvolvimento da produção. Para tanto, o Estado organizará o ensino dos adultos e a aprendizagem dos jovens, de tal modo que permita assegurar o aprendizado efetivo de um ofício ou trabalho determinado, ao mesmo tempo em que provê a sua formação cultural, moral e cívica."³⁷⁰

No que concerne à questão sobre as crianças e à Educação direcionada a elas, é na Declaração dos Direitos da Criança³⁷¹, aceita na Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959, que encontramos subsídios e/ou dispostos legais para aferir a legalidade da sua defesa. No documento está disposto, em seu art. 7º:

"a criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se membro útil da sociedade."³⁷²

Ainda no que competem os dispostos acerca dessa modalidade ensino, temos na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Resolução XLIV da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989, em seu art. 28, dispõe:

³⁷⁰ GARCIA, Emerson.. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013. p. 7.

³⁷¹ Ratificada pelo Brasil.

³⁷² GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013, p.8.

"1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente a todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade; c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar (...)"³⁷³.

Na linha da Lei Geral de Educação de 1970, cujo princípio estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, outorgou-se, como exemplo de universalização do debate sobre o assunto, a Lei Orgânica Espanhola nº 8, de 3 de julho de 1985³⁷⁴. Cita a referida Lei:

"la extensión de la educación básica, hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos, constituye, sin duda, un hito histórico en el progreso de las sociedades modernas. En efecto, el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. No es de extrañar, por ello, que el derecho básico, y que los estados hayan asumido su provisión con un servicio público prioritario." Segundo o inciso 1 de seu art. 1º, "todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad,. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca". Em seguida, no inciso 2, acrescenta: "todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno".³⁷⁵

Nesta esteira, merece conhecimento a legislação francesa como outro exemplo a fim de justificar a relevância do conteúdo; porque sobre a educação

³⁷³ GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013, p.8.

³⁷⁴ Com alterações posteriores, v.g.: Lei Orgânica nº 1, de 3 de outubro de 1990, que dispôs sobre a Ordenação Geral do Sistema Educativo), passou a regular o direito à educação. De acordo com o preâmbulo da Lei Orgânica nº 8. In: GARCIA, Emerson. *Ob. cit.* p. 11.

³⁷⁵ GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013, p. 11.

incide um arcabouço substancial de propostas, cujo objetivo é fazer valer os direitos fundamentais da criança, do jovem e do adulto.

Na França, a alínea 13 do Preâmbulo da Constituição de 1946 já dispunha que “a nação garante o igual acesso das crianças e dos adultos à instrução, à formação profissional e à cultura. A organização do ensino público gratuito e laico em todos os graus é um dever do Estado”. Dentre os inúmeros diplomas que trataram do ensino, merecem ser lembrados: a) a “Lei Guizot”, de 28 de junho de 1833, que organizou o ensino primário e disciplinou a criação de estabelecimentos de ensino; b) a “Lei Falloux”, de 15 de março de 1850, que consagrou a liberdade de ensino secundário; e c) as “Leis Ferry”, que conferiram o formato hoje adotado no ensino público francês, assegurando a gratuidade (Lei de 15 de junho de 1881), a obrigação de matrícula escolar e a laicidade no ensino (Lei de 28 de março de 1882) e a atividade de coordenação a cargo do Poder Público (Lei de 30 de outubro de 1896).³⁷⁶

Ainda de acordo com o texto “O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade”, de Emerson Garcia, os contornos jurídicos norteadores da Educação francesa se pautam no atual Decreto 86-217, de 18 de setembro de 1986. Nesse documento se reconhece a igualdade de acesso à instrução como um dos princípios fundamentais do serviço público francês. Esclarece:

A Lei de 26 de janeiro de 1984 regula o ensino superior, que não é gratuito; a “Lei Haby”, de 11 de julho de 1975, disciplina a educação em geral; e a Lei de orientação à educação, de 10 de julho de 1989, dispõe, em seu art. 1º, que “a educação é a primeira prioridade nacional”. Diversamente do que se verifica em relação ao ensino superior, desde 1881 é assegurada a gratuidade do ensino primário e, desde 1927 (com produção de efeitos a partir de 1936), a do secundário.^{377 378}

Não diferente ocorre em Portugal.

Em Portugal, a Constituição de 1822 dispunha sobre a necessidade de existirem escolas suficientemente dotadas, “em todos os locais onde convier”, sendo previstos nos demais textos constitucionais a gratuidade da instrução primária: art. 145, § 30, da Carta Constitucional de 1826; art. 28, I, da Constituição de 1838; art. 3º da Constituição de 1911, que dispunha,

³⁷⁶ GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013, p. 11.

³⁷⁷ Cf. Louis Favoreu *et alii*, *Droit Constitutionnel*, 6. ed., Paris: Éditions Dalloz, 2003, pp. 828/831.

³⁷⁸ GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013, p.8.

além da gratuidade, sobre a obrigatoriedade do ensino primário, sistema que foi repetido nas Constituições de 1933 (43, § 1º) e na atual (art. 74, 2, a, após as revisões de 1982, 1989 e 1997). A Constituição de 1976 ainda dedica todo um capítulo aos “*direitos e deveres culturais*”, integrado pelos arts. 73 *usque* 79.³⁷⁹

No Brasil a educação também faz parte do rol do direito social de segunda geração. Aqui se defende que a efetividade desse direito é importante para a própria confirmação do Direito em si.

4.3.1 A formação plena da criança através da Educação Infantil

Como vimos além do art. 205 da CF/88 que respalda as crianças e adolescentes, com prioridade no quesito educação, abordaremos um pouco mais acerca da proteção integral contida no art. 227 da Carta Magna cujo princípio assegura às crianças, com absoluta prioridade, o gozo dos seus direitos, dentre eles, a educação. Segundo Emerson Garcia, merece destaque no plano lexical o termo “prioridade”:

Prioridade indica a "qualidade do que está em primeiro lugar ou do que aparece primeiro; primazia, preferência conferida a alguém relativa ao tempo de realização de seu direito, com preterição do de outros; qualidade de uma coisa que é posta em primeiro lugar dentro de uma série ou ordem".³⁸⁰

Assim, uma vez prioridade, significa consagrar o que é praticamente suprimido o âmbito da discricionariedade política da administração pública, uma vez que se elimina a condição de sopesar quaisquer outros direitos com aqueles das crianças e dos adolescentes. Nesta perspectiva em Garcia subjaz a seguinte ponderação:

³⁷⁹ GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013, p.8.

³⁸⁰ Aurélio Buarque de Holanda, Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 11. ed., 12. tiragem, Rio de Janeiro: Arquivo Gamma Editorial. In: GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013, p.17.

A ponderação entre os possíveis valores envolvidos foi realizada, *a priori*, pelo Constituinte, pouco sendo deixado ao administrador. Tratando-se de direitos que congreguem valores idênticos ou inferiores àqueles consagrados às crianças e aos adolescentes, não haverá qualquer espaço para uma opção distinta daquela que prestigie a *absoluta prioridade* (v.g.: entre a educação de um adulto e a educação de uma criança, esta haverá de prevalecer; entre a realização de construções de natureza voluptuária e a educação de uma criança, a última, por veicular valores mais importantes à coletividade, deverá igualmente prevalecer). No entanto, em situações extremas, um direito que possua maior peso no caso concreto poderá afastar outro de peso inferior (v.g.: para assegurar o direito à vida, pode ser afastado o direito à educação de uma criança).³⁸¹

No entanto, no que pese o assunto em tela, sobrecai sobre a educação à criança a análise presente, como bem acentua Garcia:

As normas constitucionais que dispõem sobre a educação fundamental, na medida em que asseguram a imediata fruição desse direito, já que, consoante o art. 208, § 1º, foi ele tratado como direito subjetivo público, têm eficácia plena e aplicabilidade imediata, prescindindo de integração pela legislação infraconstitucional. Não bastasse isso, essa conclusão é reforçada por integrarem o rol mínimo de direitos imprescindíveis a uma existência digna, o que afasta qualquer tentativa de postergar a sua efetivação. Igual conclusão, aliás, deverá prevalecer quanto aos já mencionados preceitos da Lei nº 8.069/90.³⁸²

Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação formulou-se, como citado anteriormente, o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2*.

Vimos em capítulo anterior que o assunto sobre a “qualidade” da educação infantil é fórum reconhecido e no que tange classificá-la como prioridade no contexto educacional avança nas esferas jurídicas, educacionais e governamentais.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC:

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (volumes 1 e 2) busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o

³⁸¹ GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013, p.8.

³⁸² Idem. p.21.

objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade”.³⁸³

No bojo dessa legislação vale destacar que se a Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, a ela se devam aplicar todos os princípios e diretrizes direcionadas a prioridade dessa modalidade de ensino. Necessário, portanto, a tradução da legislação a fim de que possa se transformar em realidade e possa cumprir a que veio, ao mesmo tempo em que, ao ser aplicada supere os desafios, principalmente, no que concerne o acesso e/ou inclusão das crianças quanto à qualidade do atendimento existentes. Afinal, conforme constam nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam o crescimento das matrículas nos últimos anos no país, porém ainda longe de atingir a maioria das crianças entre 0 e 6 anos de idade. De acordo com o censo escolar, no período de 2001 a 2003, a média anual de crescimento foi de 6,4% na creche e de 3,5% na pré-escola.³⁸⁴

Entretanto, de acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2003, temos apenas 37,7% do total de crianças com idade entre 0 até 6 anos frequentam uma instituição de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. Esse percentual diminui para 11,7% quando consideramos apenas as crianças de 0 a 3 anos e aumenta para 68,44% quando são consideradas as crianças de 4 a 6 anos de idade.³⁸⁵

³⁸³ Este documento tratará as crianças da educação infantil como pertencentes à faixa etária de 0 até 6 anos de idade em decorrência da promulgação recente de duas leis (Lei 11.114, de 16.05.05 e Lei 11.274, de 06.02.2006) que incluem a criança de 6 anos no ensino fundamental e de orientações dadas pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (Parecer nº 18, de 15.09.05) com relação a essa inclusão. Ministério da Educação – MEC. Brasil, 2001, cap. II, item 19, do tópico: Objetivos e Metas da Educação Infantil. Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2005).

³⁸⁴ GARCIA, Emerson. *O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade*. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/10136>. Acesso em: 08 out. 2013, p.22.

³⁸⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, 2003.

Segundo ideias pautadas em Paulo Freire faz-se neste íterim um aporte sobre a questão das estruturas sociais e os possíveis condicionamentos inerentes a elas, e pontua como é pela educação defendida, a perspectiva para se alcançar a autonomia e pleno desenvolvimento do sujeito tal como se propõe nos documentos legais-jurídicos:

As estruturas sociais, o contexto no qual estamos imersos, a debilidade da razão que possui seus limites, a nossa constituição racional intersubjetiva impedem uma autonomia absoluta³⁸⁶. Mas defendemos a possibilidade da emancipação do homem para a vivência da condição humana e liberdade, a fim de poder determinar sua própria vida autonomamente. E a educação possui papel central na formação desse homem capaz de desvencilhar-se das heteronomias e fazer a si e ao mundo com autonomia.

Atendendo aos valores absolutos do mundo inteligível, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Seus objetivos são:

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.³⁸⁷

Por isso, ao observar a tabela abaixo como referência à proposta racional em defesa da Educação Infantil se constata que a dignidade humana das crianças no Brasil ainda precisa ser efetivada. Mas, para isso primeiro necessita do compromisso e da responsabilidade por parte daqueles que constituem as leis para tal fim.

³⁸⁶ ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 11.

³⁸⁷ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, 2010, p. 11.

Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação Básica por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Dependência Administrativa - Brasil 2012

Dependência Administrativa	Etapas e Modalidades												
	Total	Creche Pré-Escola		Ensino Fundamental Regular			Ensino Médio Regular		Educação de Jovens e Adultos		Educação Profissional	Educação Especial	
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)					
Total	50.545.050	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	2.561.013	1.345.864	1.063.655	199.656	620.777	
Federal	276.436	1.245	1.309	24.704	7.164	17.540	126.723	1.299	14.579	105.828	749	1.155	
Estadual	18.721.916	6.433	51.392	9.083.704	2.610.030	6.473.674	7.111.741	916.198	1.200.061	330.174	22.213	205.227	
Municipal	23.224.479	1.603.376	3.526.373	16.323.158	10.916.770	5.406.388	72.225	1.600.720	43.047	20.317	35.263	377.237	
Privada	8.322.219	929.737	1.175.647	4.270.932	2.482.066	1.788.866	1.066.163	42.796	88.177	607.336	141.431	37.158	

Fonte: MEC/Isoep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.
2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
3) Ensino Fundamental: inclui matrículas do turno do ensino fundamental de 8 e 9 anos.
4) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
5) Educação especial: inclui matrículas de escolas exclusivamente especializadas e ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
6) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.
7) Educação profissional: não inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

Fonte: Ministério da Educação – MEC.

Com os dados atualizados na Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) do IBGE - análise baseada principalmente em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2010 - indica que a educação infantil teve significativa melhora entre 1999 e 2009, mas 61,9% das crianças de até 5 anos não estão na escola.

No final da década de 90, 23,3% das crianças de 0 a 5 anos frequentavam creches o pré-escola, contra 38,1% no ano passado. Apesar da melhora, a síntese indica que a maioria das crianças nessa faixa etária ainda não frequenta a escola³⁸⁸. Mas, observemos, de acordo com o IBGE, na zona rural, onde a oferta de creches e escolas para crianças até 5 anos é menor, a situação é pior - 28,4% frequentam educação infantil. Apesar disso, também houve melhora para essa população, sendo que o índice em 1999 era de 15,2%. Segundo o próprio IBGE, o fato de muitos jovens ingressarem no ensino fundamental sem cursar o pré-escolar, o que acarreta em um atraso médio de dois anos durante nesse nível escolar. Os atrasos no ensino fundamental levam, por sua vez, a atrasos no ensino médio.³⁸⁹

³⁸⁸ Dados disponíveis em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-619-das-criancas-de-ate-5-anos-nao-estao-na-escola,8379ec8d7cbea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em 15/10/2013.

³⁸⁹ Idem.

Tabela 2 - Número de Matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e 4 e 5 anos de idade - Brasil - 2007 – 2012

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por Idade	
	Total	0 a 3 anos	4 e 5 anos	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721
Δ% 2011/2012	4,5		10,5	1,6	...

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).³⁹⁰

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2011 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo)

Essa é a realidade da criança, que hoje, para a satisfação de sua plena condição humana requer seja tratada como sujeito de direito, titular de direitos fundamentais dirigidos especialmente para ela, como o direito à vida digna, à saúde, à vida comunitária acolhedora e saudável, à educação de qualidade.

³⁹⁰ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo MEC/INEP/DEEB em parceria com as Secretarias de Educação estaduais e municipais, que levanta informações estatístico-educacionais sobre a educação básica brasileira. O informante do Censo Escolar é o Diretor ou pessoa responsável indicada. Nesta pesquisa são coletados dados educacionais, tanto sobre a infra-estrutura da escola, como sobre o pessoal docente, matrículas, jornada escolar, rendimento e movimento escolar, por nível, etapa e modalidade de ensino, dentre outros.

Os dados censitários permitem acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos sistemas de ensino em todo o País e são essenciais para a realização de análises e estudos comparados, subsidiando a formulação de políticas públicas para distribuição dos recursos. Um exemplo da sua aplicabilidade está no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007), quando é a base de dados oficial para o cálculo dos recursos a serem repassados aos estados e municípios. Os dados do Censo Escolar são a principal referência para a gestão de programas federais, tais como: Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNAT, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Programa de Informatização das Escolas – Proinfo, dentre outros. IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Escolar da Educação Básica. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/educacao-basica>>. Acesso em 15 jun. 2013.

Tabela 3 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental e População Residente de 6 a 10 e 11 a 14 anos de idade - Brasil 2007 – 2012.

Ano	Matrículas no Ensino Fundamental			População por Idade	
	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	6 a 10 anos	11 e 14 anos
2007	32.122.273	17.782.368	14.339.905	17.067.855	14.354.679
2008	32.086.700	17.620.439	14.466.261	16.317.730	14.144.393
2009	31.705.528	17.295.618	14.409.910	16.205.199	14.023.891
2010	31.005.341	16.755.708	14.249.633	15.542.603	13.661.545
2011	30.358.640	16.360.770	13.997.870	15.252.392	14.011.623
2012	29.702.498	16.016.030	13.686.468	---	---
$\Delta\%$ 2011/2012	-2,2	-2,1	-2,2	---	---

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 e 2011 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo)
 Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: MEC

Todos esses direitos devem ser efetivados de forma compartilhada pela família, sociedade e Estado que devem, obrigatoriamente segundo os ditames das leis, proteger a criança contra todos os tipos de agressões e humilhações (art. 227, *caput*, da CF/88). Há de se compreender, para isso, a infância como um processo de atendimentos e cuidados, institucionalmente reconhecido e sob a responsabilidade da família e do Estado, como afirma Hansen:

Foi preciso que a sobrevivência delas fosse uma realidade e que o trabalho dos adultos saísse do âmbito familiar para que a infância passasse a ser vista, como uma questão, tanto para as famílias quanto para o Estado. Assim, a “infância” não é um intervalo cronológico natural, mas uma categoria constituída por um sistema normativo, que lhe atribui características, competências e funções precisas, de acordo com o sistema de classificação das idades que cada sociedade associa a seu próprio sistema valorativo³⁹¹.

Tudo parece indicar que a existência digna a que se refere a Constituição Federal consubstancia a dignidade em concreto a que acima se fez referência, porque é uma garantia espelhada na condição humana, onde subjaz o conceito de dignidade tantas vezes citadas nesse trabalho.

³⁹¹ HANSEN, Laura. *A Invenção da criança*. Revista *Mente e Cérebro*. Edição especial: O mundo da infância, n. 20. São Paulo: Duetto, 2000, p. 11.

Por isso, reitera-se para concluir, o conceito de dignidade humana: “foi sendo elaborado no decorrer da história, como uma conquista da razão ético-jurídica, fruto da reação à história de atrocidades que, infelizmente, marca a experiência humana”³⁹²; e não, propriamente, a dignidade humana em si, perfeita como valor absoluto.

A dignidade da pessoa humana garantida pela Constituição Federal, proposta no art. 205 que trata da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, em especial aqui – da criança, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Logo, é aquela que faz parte integrante e irrenunciável da “condição humana”, portanto, uma dignidade em concreto, aferida na Carta Magna do Brasil. Como o próprio conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil defende, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura³⁹³.

Por essa razão o ser humano, mesmo desconhecendo o valor absoluto de sua dignidade (haja vista, ainda não ter tido acesso a essa qualidade de vida), mesmo como um ser condicionado às interferências e mutações de seu ambiente, ostenta valores ditos intrínsecos a ele mesmo e, por isso, servem de referências à aquisição de benefícios e direitos, os quais dão suportes ao resgate, à esperançosa busca de sua “dignidade”:

“a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida a cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto quanto todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições essenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover

³⁹² NUNES, Rizzatto. *O princípio constitucional da dignidade humana: doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 46-48.

³⁹³ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, 2010, p. 12.

sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos”.

Por conseguinte, só baseado nessa condição humana pode-se inferir da conceituação da dignidade da pessoa humana mencionada na Constituição Federal de 1988. Esse conceito foi expresso com muita sabedoria por Sarlet³⁹⁴, como citado acima e que tomamos como referência para fechamento deste capítulo.

A dignidade humana, na teorização de Kant, é dignidade da natureza humana, incondicional e absoluta³⁹⁵. Kant, após discorrer sobre a dignidade ele a conceitua nos seguintes termos:

Essa apreciação dá, pois, a conhecer como dignidade o valor de uma tal disposição de espírito e põe-na infinitamente acima de todo o preço, com o qual não pode se pôr em confronto nem em cálculo comparativo sem de um modo ou de outro ferir a sua santidade³⁹⁶.

Em suma, o valor intrínseco existe: é a dignidade humana como valor absoluto; mas o ser humano ainda desconhece esse valor; por isso pode-se concluir que o ser humano concreto não é digno, porque ainda é um vir a ser. Compraz-se, então como um ser condicionado e como tal busca conquistar direitos, como forma de conquistar liberdade e respeito e assim, aproximar-se de valores transcendentais.

O destino do ser humano é busca ser digno. Nesse sentido, Kant pensa:

Que é então que justifica tão elevadas pretensões dos sentimentos morais bons ou da virtude? Nada menos do que a possibilidade que proporciona ao ser racional de participar na legislação universal e o torna por meio disso, apto a ser membro de um possível reino dos fins ao qual estava destinado já por sua própria natureza [...]³⁹⁷.

Enquanto isso, o ser humano vive a sua condição humana; evolui na sua condição humana; forja novos valores através de sua condição humana; apresenta-

³⁹⁴ SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988*, 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004, p. 59-60.

³⁹⁵ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 66.

³⁹⁶ Idem.

³⁹⁷ Ibidem. p. 66.

se socialmente ao outro, através de sua condição humana. Como o conceito mais nobre que se conhece é o da moralidade³⁹⁸, cabe ao ser humano forjar a sua condição humana na lei da moralidade. A melhor forma de se fazer isso, como já se viu neste trabalho, é através da educação. O momento de se começar é na infância.

³⁹⁸ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 74.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dignidade da pessoa humana dá unidade aos direitos fundamentais e, também, à ordem jurídica, como meio de satisfação para o ser humano digno. Como ensina José Afonso da Silva, a dignidade da pessoa humana é um valor supremo e, por isso, agrega em torno de si mesma, todos os direitos fundamentais; não se podendo reduzir a dignidade humana a simples defesa de direitos individuais, em face de sua densidade valorativa.

Do que foi proposto nos estudos, o ser humano nascendo ou não, com bases morais, de qualquer forma, fica inegável a sua propensão à prática e ao desenvolvimento do seu senso moral. Resta, pois, aprender e aperfeiçoar a moralidade, satisfazendo, paulatinamente a busca da liberdade. Nesse sentido, a conquista e a luta pela conquista dos direitos humanos, significam, a cada direito conquistado, mais liberdade diante do outro, que deverá respeitá-lo cada vez mais. Os direitos satisfazem à condição humana, mas, ao mesmo tempo, pelo respeito ao outro, aproxima-se da dignidade. Esse caminho será alcançado pela educação em valores morais.

Visto o trajeto do ponto de vista da condição humana, restou refletir três aspectos, hoje, altamente significativos para a afiguração da condição humana: o indivíduo, o casamento e o consumidor e, nesse contexto, a criança, numa delicada situação de internalização de valores, que lhe são transmitidos pelos pais, professores e a pela comunidade onde vive. No entanto, analisando pelas vias legais, ainda resta o indivíduo e o cidadão. Nesse contexto, Bauman diz que o “cidadão” é aquele que busca seus próprios interesses através do bem-estar da sociedade.

Olhando por esse ângulo, Kant reconhece que o ser humano, por ter como destino alcançar o *status* do homem do mundo inteligível, absoluto, precisa caminhar na sua relatividade de erros e relativos acertos, num caminho de aperfeiçoamento moral, até atingir a moralidade do homem ideal. O ser humano, diferentemente dos demais animais os quais o seu próprio instinto orienta para sobrevivência, como

esclarece Kant “é a única criatura que precisa ser educada”³⁹⁹ dada a fragilidade pela qual se encontra em vida e como se coloca na sociedade e/ou com o meio em que vive, por isso afirma que “a educação é o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”⁴⁰⁰.

De acordo com o posto nos estudos, o *status* de direito fundamental é adquirido porque o direito à educação é condição necessária e indispensável para a satisfação da “dignidade humana”, para a construção do cidadão e para o fortalecimento dos valores sociais do trabalho, todos sacralizados pelo art. 1º da Constituição federal de 1988, como fundamentos do Estado Democrático de Direito.

Nesse sentido, a Constituição federal de 1988 tem um papel inovador e de profundo senso de justiça social, relativamente à proteção jurídica da educação, em seus arts. 205 a 214; além de elevá-la à categoria de direitos sociais, juntamente com a infância (art. 6º, CF/88), fase da vida humana mais propícia a, beneficiando-se da educação, frutificar uma sociedade futura melhor. A educação apresenta-se, assim, como oportunidade de se construir uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, é a Educação Infantil um modelo de ensino com qualidade social, pelo menos, conforme consta nos documentos governamentais os quais pressupõem assegurar o ingresso e a permanência na escola, a diminuir as desigualdades sociais etc.

A CF/88, a L.D.B., as Diretrizes Curriculares Nacionais e documentos do Conselho Nacional de Educação – CNE valorizam e reconhecem os mecanismos norteadores que possam fazer dessa modalidade de ensino prioridade a fim de subsidiar a formação das crianças. Logo, pensar sobre a educação, não é só constatar as suas especificidades relativas às práticas de aprendizagem, mas observar como se dá enquanto construção do espaço social, institucional e de democratização societária. Com isso, constata-se que todos os regulamentos históricos supostamente necessários para a transição da educação como espaço social, sensível e do diálogo, para a transição à modernidade, concebem a escola como um espaço assenhorado, em todos os seus meandros, à compreensão do

³⁹⁹ KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. 3. ed. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002, p. 11.

⁴⁰⁰ Idem. p. 20.

espaço de ação: lugar onde os sujeitos coletivos buscam assentar, reunir e garantir a implementação dos seus direitos e deveres de cidadãos. Desse modo, a visibilidade que se deva dar à educação infantil requer, do Direito, pesquisas que problematizem as ações direcionadas a essa modalidade de ensino, tendo em vista que o atendimento a essa faixa etária pretende proporcionar que os direitos sejam devidamente garantidos e superem o mero caráter assistencialista sobre o qual, historicamente, recaiu sobre essa modalidade de ensino.

A educação infantil levará o ser humano, a partir da infância, a construir-se no meio físico e social. De forma que, em saltando a etapa infantil da educação, a pessoa humana, certamente, registrará considerável atraso em relação ao outro, porque não terá passado pelo processo de assimilação e acomodação do conhecimento. A educação infantil há de ser considerada a base inicial do processo educativo, devendo, portando ser um ambiente em que a infância seja vivida em toda sua plenitude. A educação, nesse sentido, é basilar para a formação integral da criança. Sem este fim, nenhuma educação, por mais que seja embasada cientificamente, conseguirá alcançar, por inteiro, o objetivo de formar uma pessoa responsável, livre, solidária e humana. Para isso, a escola, além da transmissão do conhecimento comum, deverá, juntamente com a colaboração dos pais, promover o “desenvolvimento da consciência de valores, de uma perspectiva ética sobre a vida, da pessoa humana e seus direitos” e deveres para com o outro e para com a sociedade.

No Brasil, foi por meio da Constituição Federal de 1988 o maior alento para a educação das crianças, constituindo-se um dever do Estado garantir esse benefício. Vê-se, em seguida, em 1990, a publicação da Lei n. 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, que reafirmou os direitos constitucionais à educação; dois anos depois, em 1994, o MEC publicou a *Política Nacional de Educação Infantil*, prescrevendo metas como a expansão de vagas e política de melhoria de qualidade de atendimento à criança, como a qualificação dos profissionais da educação, que resultou na edição da *Política de Formação do Profissional de educação Infantil*. Ainda em virtude de mandamento constitucional, em 1996, publicou-se a Lei n. 9.394, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, em cujo texto, a educação infantil passou a compor a primeira etapa a educação básica, constituindo um todo com o ensino fundamental e médio, na busca de se trazer dignidade ao ser humano através da educação.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* garantem que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão cumprir, em plenitude, a sua função sociopolítica e pedagógica (art. 7º, *caput*); visto que, deverá compartilhar e complementar a educação e cuidados das crianças com suas famílias (art. 7º, I); deverão, na assimilação e ampliação de saberes, possibilitar a convivência entre crianças e adultos e crianças, promovendo a igualdade de oportunidades entre as crianças de diferentes classes socioeconômicas e culturais, numa construção de novas formas de sociabilidade e subjetividade “comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (art. 7º, III, IV e V), numa demonstração de vontade de prover à criança o desenvolvimento pleno e formação integral.

O direito à educação infantil precisa ter um conteúdo com contorno especial, delimitado e adequado à necessidade que o desenvolvimento integral da criança exige para a satisfação de sua dignidade humana, pautado, sobretudo, no aspecto formativo ético. A educação emoldurada na eticidade, na transferência de valores é que dará o necessário significado à formação integral da criança.

Por conseguinte, tudo indica restar inegável que a educação é o bem sustentador de todos os aspectos da vida digna; com atenção redobrada à educação infantil, visto que a infância reporta a fase primordial da vida humana; seja na visão da ciência, seja sob a luz da legislação brasileira. Assim, a composição desse trabalho moveu-se pelo ideal de propor uma forma legal que reconheça a criança no seu real estado infantil e lhe supra de todo o atendimento educativo que a sua condição peculiar de desenvolvimento exige, para a satisfação de sua dignidade humana e de uma geração futura melhor: é preciso efetivar-se a formação integral da criança.

A razão ao direito da criança é o chamamento à atenção para se tratar do problema posto na sua base e essência, visto que, é na infância que se forma e estrutura a personalidade da pessoa humana e se constroem todas as bases de perspectivas para o futuro adulto; é na infância, então, que se constrói o futuro; por isso se acredita e defende que, se a criança tiver todo o apoio sustentador (material e afetivo e de valores) necessário e suficiente para o seu pleno desenvolvimento, ter-se-á, por consequência, um adolescente e um jovem saudável e um adulto mais humanizado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Márcia Bastos. A filosofia como fundamentação das práticas pedagógicas. In: ALMEIDA, Marcia Bastos de; SILVA, Samira Fayez Kfourri da. *O pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013. Unidade 1.
- ANDRADE, Vander Ferreira de. *A dignidade da pessoa humana: Valor-fonte da ordem jurídica*. São Paulo: Cautela, 2007.
- ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 89-96, jan./ fev./ mar./ abr. 1998.
- APPLE, Michael. *Poderão as pedagogias críticas interromper as políticas de direita?* São Paulo: PUC, 2000. Mimeo. Resumo traduzido de conferência pronunciada em 16 de maio de 2000.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David; NEVES JÚNIOR, Vidal serrano. *Curso de direito constitucional*. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- _____. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- BAPTISTA, Isabel. Dar Rosto ao Futuro: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005. In: JOHANN, Jorge Renato. *Educação e Ética – em busca de uma aproximação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. [S.l.: s.n., 21--].p. 4. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- BARROSO, Luís Roberto. *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial*. Belo Horizonte: Forum, 2012.
- BAUDUINO, Geraldo. Filosofar filosofando. *Filosofia: Ciência & Vida Escala*, São Paulo, ano VII, n. 84, jul. 2013. Entrevista concedida a Fábio Antonio Gabriel. Disponível em:<
<http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/84/artigo292510-1.asp>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE*, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 49-56, 1981.

BONDIOLI, Anna (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera o caput do art. 32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 15 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 04, aprovado em 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes operacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 6 jul. 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 mar. 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 mar. 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Seção 1, p. 97.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, aprovado em 07 de abril de 1999b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&catid= 323%3Aorgaos-vinculados&id=13684%3A resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&catid=323%3Aorgaos-vinculados&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article)>. Acesso em 15 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - 2011-2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478 &Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 29 maio 2013.

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995a.

_____. *Educação Infantil*: bibliografia anotada. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1995b.

_____. *Educação Infantil no Brasil*: situação atual. Brasília: MEC/SEF/DPEF/ COEDI, 1994b.

_____. IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Escolar da Educação Básica. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/educacao-basica>>. Acesso em 15 jun. 2013.

_____, *Padrões de infraestrutura para as instituições de educação infantil e Parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Documento preliminar. Brasília: MEC/SEF, 2004.

_____. *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ DPE/COEDI, 2005b.

_____. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/DPE/ COEDI, 2005c.

_____. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2005a.

_____. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

_____. *Sinopse estatística da educação Básica - 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica - 2002*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica - 2003*. Brasília: MEC/INEP, 2004a.

BRAZELTON, T. Berry e GREENSPAN, Stanley I. *As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver*. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Consulta sobre qualidade da educação na escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. *Educação infantil: o debate e a pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva - artigo por artigo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth. *O senso do bem e do mal entre as crianças*. Revista Filosofia: grandes temas do conhecimento, n. 91. [S.l.]: Mytos Editora.

CAVALCANTI, Orlando Querino et al. *Professores: PEB II*. Campinas; São Paulo: Concursos Brasil, 2003.

CEAAL – CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA. In: *II Encuentro Latinoamericano De La Sociedad Civil Para La Incidencia En Políticas Educativas: Reflexionando So Bre La Calidad De La Educación*. Santa Cruz, Bolívia: Ayuda em Acción/IBIS/PIDHDD/ActionAid/CEAAL, 2003. Anais.

CHERUBINI, Karina Gomes. *A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino*, p. 2. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3230, 5 maio 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/21697/a-garantia-do-padrao-de-qualidade-da-educacao-em-todos-os-niveis-de-ensino/2>>. Acesso em: 09 maio 2012.

CHIESA, Bruno dela. *A tabula que não é rasa*. Revista Educação. Neuroeducação n. 2. São Paulo: Seguimento. 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

CONH, Clarice. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1993.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Educação: uma perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COSTA, Vera Lúcia. Por que brincar é importante? *Aliança pela Infância*. São Paulo, 17 out. 2013. Disponível em: <http://www.aliancapelainfancia.org.br/noticias.php?id_noticia=349>. Acesso em 18.10.2013.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático (1964-1981)*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A Judicialização da educação. In: *Revista do Ministério Público do Estado de Goiás*, Goiânia, Ano XII, n.19, out. 2009

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí: Unijuí, 2009.

DOLTO, Françoise. *A causa das crianças*. Tradução de Ivo Stomiolo e Ivone Maria C. T. da Silva. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes [Org.]. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUARTE, Ana Cléia de Souza; BARBOZA, Reginaldo José. PAULO FREIRE: O papel da educação como forma de emancipação do indivíduo. In: A Alfabetização como um dos instrumentos de Libertação Humana. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. Faculdade de Ciências Humanas de Garça FAHU/FAEF e Editora FAEF, Ano V, Número 09, jan. 2007.

DURHKEIN, Émile. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28. ed. São Paulo, 1993.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ELIAS, Roberto João. *Direitos fundamentais da criança e do adolescente*. São Paulo: Saraiva, 2005.

ESTEVÃO, José Carlos. *Educação, Justiça e Democracia: um estudo sobre a geografia da justiça em educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

FARIAS, Cristiano Chaves de e ROSENVALD, Nelson. *Direito civil: parte geral*, 7. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

FERNANDES, Aliana et al. *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. São Paulo: Biruta, 2002.

FILHO, 2001, p.30. In: ORIANI, Valéria Pall. *Direitos Humanos na Educação Infantil: algumas reflexões*. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.2, p. 186-195, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados/UFSC/UFSCAR/UNICAMP, 1999.

GANZELLI, Pedro. *Plano Nacional de Educação: Implicações para a Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-2-no.-2-2013-2012-issn-impresso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460/artigos/plano-nacional-de-educacao-implicacoes-para-a-educacao-infantil/at_download/file>. Acesso em: 10 out. 2013.

GIANNETTI, Eduardo. *O valor do amanhã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa e DIAS, Maria Tereza Fonseca. *Repensando a pesquisa Jurídica*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

HÄBERLE, Peter. A dignidade humana como fundamento da comunidade estatal. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). *Dimensões da Dignidade: Ensaios de Filosofia do Direito e Direito Constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

HANSEN, Laura. A Invenção da criança. *Revista Mente e Cérebro*. Edição especial: O mundo da infância, n. 20. São Paulo: Duetto, 2000.

IMBERT, Francis. *A Questão da Ética no Campo Educativo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

JOHANN, Jorge Renato. *Educação e Ética - em busca de uma aproximação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009.

KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008 a.

_____. *Textos Seletos*. Trad. de Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KIM, Richard Pae. *Justiça pela Qualidade da Educação*. São Paulo: Editora Saraiva e BMP, 2013.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN, Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEAL, Gláucia. A lição dos filhotes. *Revista Mente e Cérebro*. Ano XVIII, n. 216. Rio de Janeiro: Duetto, 2011

_____. Sob o signo da insatisfação. *Revista Mente e Cérebro*, Ano XIX, n. 244. Editora Duetto, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 4ª edição. São Paulo, 2003.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros, 2004.

LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MACHADO, Nilson José, 2007. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. In: *Revista Estudos Avançados*, no. 61, vol. 21. São Paulo: USP, pp. 277-294. In: GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Instituto Paulo Freire. São Paulo

MARTEL, Letícia de Campos Velho. *Direitos Fundamentais Indisponíveis: os limites e os padrões do consentimento para a autolimitação do direito fundamental à vida*. 2010. 475 f. Tese (Doutorado em Direito Público) - Centro de Pós-Graduação em Direito Público, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 18 mar. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. Conselhos Escolares e Direitos Humanos. Brasília, 2008.

MARTINEZ, Vinício Carrilho. *Política, tecnologia e educação na formação do cidadão*. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Campus de Marília. Dissertação Mestrado. 1996.

MORAES, Simone. *A importância da educação infantil para o desempenho do aluno*. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/a-importancia-da-educacao-infantil-para-o-desempenho-do-aluno/>>. Acesso em: 26 maio 2013.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Educar em valores*. São Paulo: Paulinas, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina, 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. In: *Revista Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: FCC, v. 20, no, 43, maio/agosto de 2009.

MOURA, Aline Alencar S.; GONÇALVES, Roziane dos Santos; LIMA, Valéria assunção. *A importância da educação infantil para o amplo desempenho da criança*. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/desenvolvimentodacrianca/index.php?pagina=4>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

NARANJO, Claudio. *Mudar educação para mudar o mundo: o desafio mais significativo do milênio*. São Paulo: Esfera, 2005.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. *A criança visível*. São Paulo: [s. n.], 2009.

NOLTRE, Dorothy; HARRIS, Rachel. *As crianças aprendem o que vivenciam: O poder do exemplo dos pais na educação dos filhos*. Tradução de Maria Luiza Newlands Silveira. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

NUNES, Rizzatto. *O princípio constitucional da dignidade humana: doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Saraiva, 2002.

ONU. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Trata de reafirmar os direitos da criança afirmados na Declaração Universal sobre os direitos da Criança de 1959. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/crianca.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

ONU. Declaração Universal dos direitos das crianças. Declara os direitos universais da criança, ressaltando o direito à igualdade, sem distinção de raça ou religião ou nacionalidade. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/documentos_internacionais/id90.htm>. Acesso em: 20 abr. 2013.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 12 mar. 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORIANI, Valéria Pall. Direitos Humanos na Educação Infantil: algumas reflexões. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 8, n.2, p. 186-195, 2008.

PESSANHA, Vanessa Vieira. Um panorama do direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988, p. 2. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 18, n. 3557, 28 mar. 2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/24050>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

POLLARD, Katherine S. O que nos faz humanos? *Revista Cientific American Brasil*, edição especial Antropologia 1. São Paulo: Duetto, 2013.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. *Direito Internacional público e privado*. Salvador-Bahia: JusPodivm, 2009.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana. Disponível em: <http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

REIS, Teuler. *Educação e cidadania: a batalha de uma educação comprometida*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Émile ou de l'éducation. In: SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. *Noção de liberdade no Emílio de Rousseau*. Trans/Form/Ação. V. 28, n. 1, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988*. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 30. ed. Campina/SP: Editora Autores Associados, 1996.

SEELMAN, Kurt. Pessoa e dignidade da pessoa humana na filosofia de Hegel. In SARLET, Ingo Wolfgang (Org.) *Dimensões da dignidade humana*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRIEDER, Roque. *Dignidade humana como desafio da exclusão escolar*. Disponível em: <<http://www.usc.br/etc/conferencias/index.bhp/anpedsul/9anpedsul/paper/viewfile/1191/652>>. Acesso em: 16 set. 2012.

TAILLE, Yves de la. O despertar do senso moral. *Revista mente e Cérebro*, n. 230, ANO XIX, março de 2012.

TAVARES, Juliana. Além do alcance. *Revista Filosofia Ciência e Vida*, n. 8, p. 64-71. São Paulo: Jussara Goyano, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. In: *A educação na constituição brasileira*. Da educação, cultura e desportos. CAVALCANTI, Orlando Querino et al. *Professores: PEB II*. Campinas; São Paulo: Concursos Brasil, 2003.

UNICEF; UNDP; INEP. *Indicadores da qualidade*. [S.l.: s.n., 20--].

VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do. Desenvolvimento na pré-escola. *Revista Psique: ciência e vida*. [S.l.: s.d.]

VELOSO, Fernando [et al.]. *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. O público, o privado e o comunitário na Educação. *Revista Educação & Sociedade*. Ano IX, número 27 – setembro de 1987.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Lezioni di Psicologia*. Roma: Editore Riuniti, 1986.

_____. *La psique, la consciencia, el inconsciente*. Obras Escogidas. Madri: Visor, 1991, tomo I, p. 95-110.

WENNER, Melinda. Brincar é coisa séria. *Revista Mente e Cérebro: brincar é coisa de gente grande*. Ano XVIII, n. 216. Rio de Janeiro: Duetto, 2011

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. *O uso da Educação como Mediação*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2009.

ANEXO A - Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**Índice Fundamental do Direito****Legislação - Jurisprudência - Modelos - Questionários - Grades****Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Decreta:

obs.dji.grau.1: Art. 8º a Art. 15, Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L-009.394-1996; Art. 23, V, União - Organização do Estado, Art. 205 e Art. 211, Educação - Educação, Cultura e Desporto - Ordem Social - Constituição Federal - CF - 1988

obs.dji.grau.2: Art. 3º, D-006.302-2007 - Programa Brasil Profissionalizado; Art. 3º, D-006.494-2008 - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Pro-Infância; Art. 5º, § 2º, VI, D-007.219-2010 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID; Art. 8º, § 4º, D-007.626-2011 - Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional

Capítulo I - do PLANO DE METAS compromisso todos pela educação

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

§ 1º Os auxiliares de condutores autônomos de veículos rodoviários contribuirão para o Regime Geral de Previdência Social de forma idêntica à dos contribuintes individuais. (Acrescentado pela L-012.765-2012)

§ 2º O contrato que rege as relações entre o autônomo e os auxiliares é de natureza civil, não havendo qualquer vínculo empregatício nesse regime de trabalho.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua freqüência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-freqüência do educando e sua superação;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Capítulo II - Do Índice de Desenvolvimento da Educação básica

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Capítulo III - da adesão ao compromisso

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

Capítulo IV - Da assistência técnica e financeira da união

Seção I - Das Disposições Gerais

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infraestrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

Seção II - Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada convenente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

DOU de 25.4.2007

ANEXO B - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica

Coordenação Geral de Educação Infantil

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Brasília 2010

© 2010 Ministério da Educação (MEC).

Diagramação

Via Comunicação – Carlos DTarso

Capa e projeto gráfico

Via Comunicação – Carlos DTarso

Fotos

Wanderley Francisco da Silva Pessoa/MEC

Acervo do 5º Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT

Tiragem

435.000

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.

– Brasília : MEC, SEB, 2010.

36 p. : il.

ISBN: 978-85-7783-048-0

1. Educação Infantil. 2. Proposta Pedagógica. I. Título.

CDU 373.21

Sumário

Apresentação	7
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009	10
1. Objetivos	11
2. Definições	12
3. Concepção da Educação Infantil	15
4. Princípios	16
5. Concepção de Proposta Pedagógica	17
6. Objetivos da Proposta Pedagógica	18
7. Organização de Espaço, Tempo e Materiais	19
8. Proposta Pedagógica e Diversidade	21
9. Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas	22
10. Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo	24
11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil	25
12. Avaliação	28
13. Articulação com o Ensino Fundamental	30
14. Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação	31
15. O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes	33

Foto: Acervo /CEERT

Apresentação

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em

creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Esta publicação busca contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Foto: Acervo /CEERT

MEC- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

1. Objetivos

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. 1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

2. Definições

Para efeito das Diretrizes são adotadas as definições:

2.1 Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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.

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

2.2 Criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

2.3 Currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

2.4 Proposta Pedagógica:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Foto: Wanderley/MEC

3. Concepção da Educação Infantil

Matrícula e faixa etária:

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.

As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

Jornada:

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Foto: Wanderley/MEC

4. Princípios

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

5. Concepção de Proposta Pedagógica

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; 99 Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

6. Objetivos da Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

7. Organização de Espaço, Tempo e Materiais

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

A indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

8. Proposta Pedagógica e Diversidade

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Foto: Wanderley/MEC

9. Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas

Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem: Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

10. Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil Eixos do currículo:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira** e **Garantir experiências que:**

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros

textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de **integração dessas experiências**.

Foto: Wanderley/MEC

12. Avaliação

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Foto: Wanderley/MEC

13. Articulação com o Ensino Fundamental

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

14. Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação

Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares.

Visando atender a essa determinação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada, sobre os seguintes temas:

O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?

As especificidades da ação pedagógica com os bebês 99 Brinquedos e brincadeiras na educação infantil 99 Relações entre crianças e adultos na educação infantil

Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com

familiares e profissionais de saúde.

Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.

A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.

As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.

Crianças da natureza

Orientações curriculares para a educação infantil do campo

Avaliação e transições na educação infantil.

15. O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes

Em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil.

Disso resultou uma série de documentos, dentre eles “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009). Esse processo serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009), texto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação pelo Senhor Ministro de Estado da Educação.

A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho de 2009, da Câmara de Educação Básica. Nessa ocasião foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari e tendo como relator o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa (Portaria CNE/CEB nº 3/2009).

Em 5 de agosto de 2009, com a participação de representantes de entidades nacionais como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), bem como da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e

das especialistas da área de Educação Infantil Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC/UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência sobre as Diretrizes), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto), o relator da Comissão, Raimundo Moacir Mendes Feitosa, apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais. Essas foram então promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, em São Luis do Maranhão, Brasília e São Paulo.

O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais (como os encontros da UNDIME – Região Norte e do MIEIB em Santarém, PA, ocorrido em agosto de 2009; o debate na ANPED, em outubro de 2009). Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP); Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/Universidade Federal de Santa Catarina; Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA); Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI); Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins (FEITO); Fórum de Educação Infantil do Amapá; Fórum de Educação Infantil de Santa Catarina (contemplando também manifestações dos municípios de Jaguaré, Cachoeiro e Vitória); Fórum Paulista de Educação Infantil; Fórum Gaúcho de Educação Infantil; GT de Educação Infantil da UNDIME; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT); GT 21 (Educação das Relações Étnico-Raciais) da ANPED; Grupo de Estudos em Educação Infantil do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL conjuntamente com equipe técnica das Secretarias de Educação do Município de Maceió e do Estado de Alagoas); alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI/USP); representantes do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) de São Paulo; técnicos da Coordenadoria de Creches da USP; participantes de evento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife e do Seminário Educação Ambiental e Educação Infantil, em

Brasília. Ainda pesquisadores das seguintes Universidades e Instituições de Pesquisa fizeram considerações ao longo desse processo:

Faculdade de Educação da USP; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP); Fundação Carlos Chagas (FCC); Centro Universitário Claretiano Batatais; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade de Campinas (UNICAMP);

Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Rio de Janeiro. (UFRJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

ANEXO C - Projeto “Vivendo Valores na Escola”

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BELISÁRIO PENA – CAPINZAL (SC)

Relatores da Escola: Maria Lucinda Corcetti⁴⁰¹ Rita Maria Cadorin da Silva⁴⁰²

Pesquisador: Maria Teresa Ceron Trevisol – UNOESC

O Contexto

A Escola de Educação Básica Belisário Pena, situa-se no município de Capinzal, no estado de Santa Catarina. Conta-se na história do município que a origem do seu nome se deu em virtude da grande quantidade de capim muito macio, à beira dos rios que cortam a cidade, que servia de alimento para os tropeiros quando viajavam carregando gado do Rio Grande do Sul para São Paulo. Capinzal fica distante 400 km da capital do estado, Florianópolis.

A escola Belisário Pena é uma escola pública estadual, fundada em 18 de Julho de 1950. Está situada na área central da cidade, recebendo alunos de famílias das diversas localidades do município como também de municípios vizinhos. Neste ano de 2010 completou 60 anos de atividades educacionais na comunidade. Atualmente atende a segunda etapa da educação básica, isto é, o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). (Anexo 1 – Imagem da Escola)

A escola possui 18 turmas nos turnos matutino e vespertino totalizando 490 alunos. O quadro de docentes é composto por 13 professores efetivos com graduação e com Pós-graduação em nível de Especialização e 07 professores ACT (Admitido Em Caráter Temporário) sendo que dois deles ainda encontram-se em formação na área específica que estão atuando.

A escola oferece em horário de contraturno aulas de dança, espanhol, Grupos de Estudos (próprios alunos fazem a monitoria das aulas sob orientação dos

⁴⁰¹ Mestre em Educação pela UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina e Orientadora Educacional da EEB Belisário Pena.

⁴⁰² Professora de Ciências. Em 2010 assumiu o projeto e as aulas de Ensino Religioso

professores aos alunos com necessidade de reforço escolar), sala informatizada para estudos e pesquisas dos alunos e professores, biblioteca escolar com 15.476 títulos e 20 assinaturas de revistas e periódicos adquiridas pela própria escola ou enviados pelo Ministério da Educação. A escola recebe ainda a assinatura de 2 jornais de circulação no território catarinense.

A gestão escolar é composta por uma equipe formada por um diretor, um assistente de educação, um assistente técnico pedagógico, um administrador escolar e um orientador educacional. Auxilia ainda no trabalho escolar, um professor readaptado que atende a sala de materiais e serviços de fotocópias.

Por que e como o projeto começou?

A escola nos seus 60 anos de existência sempre teve como missão, inserida no seu Projeto Político Pedagógico, desenvolver valores éticos no indivíduo para a boa convivência de todos dentro e fora da escola.

Durante muito tempo a escola pleiteou junto aos órgãos governamentais e autoridades a construção de um prédio novo com instalações modernas e funcionais que oferecesse no mínimo segurança aos alunos e professores. Assim, no início de 2009 a nova escola iniciou suas atividades. Também no início de 2009, a orientadora educacional Profa. Maria Lucinda, reassumiu as atividades na escola, após o período de 8 anos exercendo a função de secretária municipal de educação.

Durante a semana de planejamento e organização do ano letivo, juntamente com os professores e equipe gestora, Maria Lucinda discutiu e pesquisou quais os temas que o coletivo da escola considerava necessários para trabalhar com as turmas, principalmente das séries finais do ensino fundamental. Ficou definido que se utilizaria as aulas de Ensino Religioso, juntamente com a professora responsável, e se desenvolveria um grande projeto de orientação sobre a valorização da vida abordando os valores éticos e morais, conduta familiar e social, atitudes na escola, com colegas e professores.

Assim, a escola organizou-se de maneira que teria, semanalmente, um profissional em contato na sala de aula para sentir de perto as necessidades, os problemas, principalmente dos alunos, que na maioria do tempo, convergem para tumultuar e desequilibrar o ambiente de aprendizagem dentro e fora da sala de aula

e os relacionamentos interpessoais, bem como, para ouvir as opiniões buscando a melhoria no e do ambiente escolar.

Mesmo a escola organizando-se com um profissional que pudesse trabalhar de maneira mais próxima, sistemática sobre temas relacionados aos valores, todos os professores assumiram a responsabilidade de colaborar com o projeto proposto e buscar nas suas aulas desenvolver os princípios elencados no Projeto Político Pedagógico. Assim, a escola através da prática diária desenvolveu os temas: aprender a aprender; vivência dos valores: respeito, solidariedade, disciplina, responsabilidade, coletividade; trabalho unificado – coletivo; humanizar e compromisso.

O projeto de trabalho pautou-se em programar as aulas com dinâmicas diversas que permitissem aos alunos exporem suas opiniões refletindo, principalmente, sobre a importância da vida, valorizando-a através de bons hábitos de saúde física, mental e espiritual, reflexão sobre valores, seus próprios comportamentos, atitudes e tomada de decisão.

Relato da ação pedagógica desenvolvida

Buscando alcançar os objetivos propostos, consistiu preocupação constante a organização dos procedimentos metodológicos a serem utilizados no decorrer dos encontros com os alunos. Nesse sentido, optou-se por diferentes dinâmicas de acordo com o assunto (aceitação de si, respeito, solidariedade, sentimentos, identidade, integração, grupo, comunicação e sexualidade) e com a turma, utilizando-se de projeção de filmes, vídeos, slides e documentários, leituras de textos e livros, contação de histórias, apresentações dos trabalhos realizados pelas turmas em Atividade Cívica Cultural (uma a cada quinze dias), exposição dos trabalhos em murais na escola e nos jornais da cidade.

Conforme a temática a ser desenvolvida e de acordo com o conteúdo abordado, outras disciplinas foram se integrando ao projeto, possibilitando ao aluno verificar o interesse dos profissionais que atuam na escola com o projeto que estava sendo desenvolvido. O grupo de professores e a equipe gestora estavam coesos e afinados, voltados ao desenvolvimento do aluno como ser de intelecto, de sentimentos e atitudes.

Cada um dos encontros, semanais, havia delimitado um foco de trabalho, uma história que suscitasse discussão sobre a temática de valores ou que se trouxesse à discussão comportamentos e atitudes do cotidiano da escola, da família e sociedade.

Para exemplificar seus procedimentos, a escola nos possibilitou o relato de duas atividades. A primeira aconteceu na turma da 8ª série (2009) a orientadora leu a História “**Um cego com dois olhos só**”, de Carlos Alberto Sanches da Coleção Encantamento de Valores.

Após a leitura, os alunos debateram e opinaram sobre o que cada um entendeu sobre a história, citando situações do cotidiano que envolviam pessoas de suas relações ou até mesmo deles próprios em função da fase da adolescência que se encontravam. A temática da história trata da **aceitação de si mesmo**, o que, segundo os professores envolvidos, é difícil para os adolescentes; pois estão passando pela fase em que o mundo parece girar somente de acordo com suas vontades. Nessa idade, se acham os mais feios, pensam que o colega sempre é mais bonito(a); não se gostam, não gostam do cabelo, da cor da pele, reclamam de tudo, ou querem tomar atitudes de adultos. Os adolescentes parecem pensar que podem tudo; a palavra deles é que vale e deve sempre ser a última – principalmente com relação à família.

Após a discussão do texto solicitou-se que produzissem um outro texto (prosa, poesia) sobre aceitação de si mesmo baseando-se na história lida. Os trabalhos foram entregues, corrigidos, expostos no mural da escola e um deles foi o escolhido para ser apresentado no momento cívico cultural e posteriormente enviado para ser publicado nos jornais da cidade.

(Anexo 1).

A segunda atividade, dando seqüência ao projeto iniciado em 2009, foi realizada em

2010, com o tema “**Bullying, isso não é brincadeira!**” Sabe-se que bullying é uma forma específica de violência e é um mal que aparece com grande ênfase nas escolas. Na Escola Belisário Pena, segundo relato da orientadora e dos professores, não é diferente, por isso precisou ser identificado, reconhecido e tratado como um problema social, complexo e de responsabilidade de todos. Nesse sentido,

desenvolveram-se algumas atividades preventivas e ações combativas para a redução da violência na escola.

Primeiramente, houve, segundo os relatores, **uma boa conversa** clara e aberta,

expondo a gravidade contida nesse ato e suas conseqüências. Em seguida, realizou-se uma **Apresentação de slides** sobre o que é bullying, tipos de bullying, vítimas, agressores e testemunhas, conseqüências para a vítima de bullying e como identificar uma vítima.

Organizou-se uma **autobiografia escolar**, com o objetivo de revelar os pensamentos, sentimentos e emoções que podem estar sendo camuflados ou reprimidos pelos alunos.

Durante o projeto foram elaborados **cartazes** contando sobre pessoas famosas que durante sua vida foram vítimas de bullying e superaram o trauma. Os próprios alunos criaram **frases e desenhos** falando sobre a importância de se ter um amigo, de respeitar, de se colocar no lugar do outro, ser solidário, saber ganhar e perder, saber viver com o diferente e foram espalhados pelos murais e corredores da escola.

Principais resultados e formas de avaliação

O trabalho sobre valores durante 2009 e 2010 foi bem aceito pelos alunos, pais e professores. Em conversa com a professora de Geografia, ela assim se posicionou:

Trabalhar o tema 'Valores' nas disciplinas escolares é fundamental, pois nossos adolescentes estão carentes em vivenciar estas práticas, seja em casa, na rua ou com o grupo de amigos. Nós educadores temos o dever de mostrar que a nossa existência deve ser construída e vivida com valores éticos, morais e espirituais, só assim teremos uma sociedade solidária, justa e coerente com seu pensar e agir.

Analisando o posicionamento da professora é possível verificar a compreensão de que os valores são aprendidos não *apenas* na escola, mas *também* na escola. Reportamo-nos ao que nos aponta Zabalza (2000, p.23) quando sugere três níveis de ação das escolas no âmbito da educação em valores, são eles:

- a) Por meio dos próprios compromissos institucionais;
- b) Por meio do currículo;
- c) Por meio de nosso próprio exemplo como professores/as.

Com relação aos valores institucionais não se restringe aos valores que a escola deseja transmitir e exigir dos alunos, mas sim aos valores que a instituição como comunidade educadora possui, uma vez que grande parte dos valores são aprendidos pelas interações com a família, grupo de amigos/as, na escola, comunidade e são vivenciados nas ações cotidianas.

Sob esta ótica, é importante que a escola analise seu estilo de funcionamento, a dinâmica institucional e o modelo educativo que é “respirado” entre todos.

Assim, é importante que o currículo escolar esteja carregado de valores para que se torne parte substantiva dos conteúdos explícitos que as escolas devem transmitir aos estudantes.

[...] propostas curriculares oficiais costumam compilar não apenas os conteúdos de informação que os alunos devem assimilar nas diferentes matérias do currículo, mas também as atitudes e os valores que se pretende comunicar-lhes ao abrigo do trabalho escola nas diferentes áreas curriculares (ZABALZA, 2000, p.23).

E ainda, por meio do próprio exemplo. O professor transmite valores não apenas quando ensina, mas também quando transforma em “estilo de vida”, pois os professores são sempre modelos.

Reafirmamos essa compreensão nas palavras de Zabalza (2000, p.24) que enfatiza:

A ação do professor como modelo de atitudes faz com que o tema do ensino dos valores transcenda a natureza fundamentalmente técnica do ensino e de outros conteúdos. [...] quando um professor “vive” com intensidade um determinado valor, este acaba sendo transmitido com força aos alunos.

Durante o contato com a escola, tivemos a oportunidade de conversar com algumas alunas que participaram nos dois anos (2009/2010) das atividades realizadas, sobre a importância da escola trabalhar com temáticas pautadas na

educação em valores. Destacamos, a seguir, a posição de três alunas: A aluna F. estuda na 6ª série, segundo ela:

A Escola Belisário Pena ensina vários direitos e deveres que o aluno deve seguir na escola e na sociedade. Em 2009 aprendemos tudo sobre o jovem, o respeito, sobre seus transtornos e dificuldades e até a beleza de 'aprontar'. As aulas eram muito boas, pois assim os jovens alunos que encontravam dificuldades podiam esclarecê-las. No ano de 2010 aprendemos tudo sobre Bullying que com uma simples palavra podemos prejudicar as pessoas. Também aprendemos a dar valor às pessoas e a tudo o que a gente tem, seja de valor espiritual ou material. Foram dois anos muito bons que ajudou a facilitar a vida de muitos jovens.

A aluna B. estuda na 7ª série ressalta:

Nossa escola comenta e discute bastante sobre drogas (todos os tipos). Acho importante ser falado nas escolas porque os alunos, falando melhor "adolescentes" estão perdendo a consciência de que droga não traz benefícios, mas sim prejuízo tanto físico quanto psicológico. Falo das drogas porque é um caso que está crescendo rápido, mas não deixo de lado outros temas trabalhados como amizade, bullying, amor e preconceito. Sobre bullying muitos trabalhos foram realizados como pesquisar sobre a vida de pessoas famosas que sofreram bullying em algum momento da vida. Eles contam sobre coisas horríveis. As pessoas que cometem bullying não sabem o quanto é ruim para as vítimas, não sabem o quanto sofrem e até mesmo eles podem virar agressores depois de tanto serem vítimas. Aprendemos através das aulas sobre respeito, amor e preconceito com momentos de discussão, cada aluno expondo sua opinião. Em nossa escola os assuntos foram bem trabalhados, bem comentados, discutidos. Os alunos se interessam por esses temas. Os trabalhos realizados e expostos na escola deu oportunidade de outras turmas lerem e refletir sobre cada assunto.

A aluna P. da 6ª série expõe seu ponto de vista da seguinte maneira:

As aulas de Ensino Religioso de 2009 e 2010, trabalhadas por diferentes professoras, que possuíam a mesma intenção: educar mostrando o valor da vida. Em 2009 tivemos diferentes tipos de tópicos, ou seja, diferentes tipos de conteúdos como, por exemplo: sexualidade, amizade, respeito à escola, pessoas, família e valorização da vida. Fazendo uma avaliação das aulas de Ensino Religioso de 2009 e 2010 foram uma lição de vida para todos nós e fica a critério de cada um decidir que rumo tomar e é com a ajuda dessas professoras que vemos quem verdadeiramente somos.

Limites e dificuldades

Um dos grandes fatores que limitam as iniciativas da escola em trabalhar sua proposta fundamentada em valores está relacionado à seleção do professor da

disciplina de ensino religioso; isto é, muitas vezes, essa disciplina é assumida por um professor apenas porque ele precisa completar a sua carga horária. Nem sempre o profissional gosta de desenvolver temáticas dessa natureza em sala de aula. Nesse sentido, são necessários projetos que sejam assumidos e desenvolvidos pelo coletivo da escola, e não ficar somente sob a responsabilidade do professor e da disciplina de ensino religioso. Da mesma forma, segundo a professora Maria Lucinda “a escola às vezes investe em momentos esporádicos, com palestras, que também são importantes, mas, esquece de que é o contato diário com o aluno que deve proporcionar reflexões sobre si mesmos e sobre suas atitudes no coletivo da escola”.

Outro fator limitante, importante, é o pouco envolvimento da família com o cumprimento de regras que a escola tem definidas no seu Projeto Político Pedagógico. Para algumas famílias, a escola ainda é a única responsável para desenvolver valores e regras de conduta nas crianças e adolescentes.

A professora e orientadora educacional Maria Lucinda avalia as atividades realizadas enfatizando que:

Ao desenvolver as ações planejadas percebeu-se que a escola está, cada vez mais, trabalhando, primeiro, para educar no sentido de desenvolver bons hábitos nos alunos, para fazê-los entender regras de bom convívio, sentimentos de companheirismo e solidariedade, para, em segundo lugar, realizar sua verdadeira atividade que é a de ensinar. Sabe-se que vários são os fatores que interferem na atenção e concentração da pessoa no processo de aprender, dentre eles a inquietude natural das fases de desenvolvimento do ser humano (infância e adolescência), mas que de maneira alguma se deve deixar de lado as exigências que a vida promove, isto é, a seleção natural dos responsáveis com os que não são, dos criativos dos não criativos, dos éticos com os não éticos, dos morais com os amorais, dos solidários com os egoístas, dos autônomos com os dependentes, dos honestos com os desonestos, dos mentirosos com os verdadeiros, confiáveis.

Quando se busca desenvolver trabalhos dessa natureza assume-se o conceito de que valores (moral/ética) são adquiridos. Por isso, é necessário que o organismo amadureça, interaja com objetos e outras pessoas, que seja submetido a um processo educativo adaptando-se e desadaptando-se constantemente ao meio físico e social.

Assim, a escola que objetiva ser instituição de relevância no desenvolvimento do caráter de pessoas e homens de bem, principalmente, na construção e reconstrução de ambientes harmônicos e dialógicos, e de convivência, não deverá deixar de lado a discussão, os debates sobre sua própria condição de convívio,

sobre o que é certo e errado e que afetam o desenvolvimento das parcerias e a coletividade.

Algumas considerações sobre o projeto realizado na Escola Belisário Pena

Os relatos coletados na escola nos permitiram confirmar que os projetos, as ações pedagógicas que são realizadas na escola necessitam estar articulados com objetivos claros, delineados no Projeto Político Pedagógico. Esse documento sintetiza a visão de homem, de mundo, de sociedade, de processo de ensino e de aprendizagem que norteará “os caminhos” da escola e de seus profissionais.

O trabalho com valores se enriquece muito se estiver contido no Projeto Político

Pedagógico da escola dando um sentido mais profundo às metas da educação.

De acordo como o que se observa em Zabalza (2000, p.21):

[...], o tema dos valores foi e será um tema-chave em qualquer processo de ação e de reflexão sobre as pessoas e suas ações; desde a religião à filosofia, desde o pensamento social às doutrinas econômicas e políticas, desde a educação à psicologia. Em geral, tudo está envolto em valores (ou contravalores) que dão sentido às ideias e às propostas que em cada âmbito são estabelecidas.

Assim, sob o viés dos valores, Zabalza (2000) aponta que nenhuma educação terá sentido, se sustentará se não estiver comprometida com valores. São eles os grandes orientadores que ajudam a dar sentido à vida, a construir-se como pessoa responsável, comprometida e emocional e socialmente ajustada.

Quando nos remetemos à ação pedagógica relacionada ao tema valores é fundamental que o coletivo escolar esteja envolvido e consciente de seu papel de intervenção. No projeto relatado foi possível observar essa parceria entre os profissionais e o reconhecimento dessa parceria nos relatos dos alunos. Formar para os valores implica vivência dos mesmos no dia a dia da escola e da sala de aula, no pátio, no refeitório; enfim, todos os espaços de convívio e de diálogo entre pessoas devem estar embebidos desse propósito (TREVISO, 2009).

Com o foco voltado para uma educação de ascensão do humano, vale ressaltar que:

A educação deve ser vista como um processo integral que permite às crianças e aos jovens aprender a pensar, raciocinar, sintetizar, serem responsáveis, praticar as virtudes de solidariedade e de amor ao próximo. [...] a educação desenvolva a autonomia, a criatividade, o espírito científico, o espírito literário e artístico. [...] que contribua na construção da identidade e da autoestima, que incite ao respeito dos direitos humanos e dos valores éticos e que, permita desenvolver relações de amizade e de solidariedade com os outros (PARRAT-DAYAN, 2008, p.104).

É importante ressaltar nas ações que são realizadas na Escola Belisário Pena a importância e preocupação de seus profissionais com a organização de procedimentos metodológicos que possibilitem no aluno processos de reflexão sobre o tema valores e outros temas morais. Acreditamos que toda a atividade pedagógica que mobilize o aluno para processos de reflexão (reflexão sobre si mesmo) e descentração (colocar-se na perspectiva do outro), o pensar sobre, a construção de argumentos, contra-argumentos, até chegar a consensos sobre determinados focos, são essenciais para ativar a dimensão cognitiva e afetiva do aluno, ao contrário de metodologias que somente se baseiam na reprodução (TREVISOL, 2009).

Entretanto, para que esse objetivo seja alcançado é fundamental, tanto para os profissionais que atuam na escola quanto para os alunos, o diálogo.

Consideramos o trabalho desenvolvido na escola uma “proposta de educação moral”, compreendida não e tão só como um meio de adaptação social ou de aquisição de hábitos virtuosos; também não é apenas o desenvolvimento do juízo moral ou o descobrimento dos próprios valores. A educação moral é uma tarefa complexa que os seres humanos realizam com a ajuda dos seus companheiros e dos adultos para elaborar aquelas estruturas de sua personalidade que permitirão integrar-se de maneira crítica ao seu meio sociocultural (PUIG, 1998). Enfim, uma proposta de educação moral que objetive a construção de uma personalidade moral.

Parafraseando os professores Cortella e La Taille (2005), a escola é o espaço privilegiado das crianças durante anos; é lá que elas crescem. Não se pode supor que só se vai ensinar uma parte dos conhecimentos, deixando de lado o civismo, a moral e a ética.

REFERÊNCIAS DO PROJETO

CORTELLA, M.S.; LA TAILLE, Y. de. **Nos Labirintos da Moral**. Campinas, S.P.: Papyrus, 2005.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In.: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stefano et al (Org.).

Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio Pedagógica**. Ano 4, nº 13, mai/jul. 2000.

Educação

A SEMANA

Capinzal/Joinville, 15 de abril de 2009

Falando, escrevendo e vivendo valores

centes.

A escola por entender de que a família nem sempre consegue dar conta de orientar e também por saber que os adolescentes acabam sendo as vítimas preferidas da mídia fazendo o jogo do ter ao invés do ser, da realização pessoal através do padrão de beleza imposto pelas propagandas, moda e novelas.

A Escola de Educação Básica Belisário Pena, através do Serviço de Orientação Educacional coordenado pela professora Maria Lucinda Coretti, desenvolve, uma vez por semana, com cada turma das séries finais do ensino fundamental, trabalho de reflexão sobre valores morais e éticos necessários à formação de seres humanos equilibrados, educados, capazes de assumir seus erros e autênticos na postura de vida. Que possam sempre fazer parte de grupos sociais agindo sempre na verdade, dignidade, respeito, bom

senso, fraternidade e justiça.

Com o objetivo de refletir sobre valores, a Orientadora leu a história "Um cego com dois olhos só", de Carlos Alberto Sanches, da Coleção Encantamento de Valores.

Após a leitura foi conduzido o debate e colhida a opinião dos alunos. Cada aluno expôs o que entendeu sobre a história. Na turma da 8ª série, logo em seguida a exploração da história, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto, sobre aceitação de si mesmo, baseando-se na história lida.

O texto em destaque foi elaborado pela aluna Lucia Bruna Bernardi, da 8ª série da Escola de Educação Básica Belisário Pena.

ACEITAÇÃO

Talvez hoje ao acordar e se olhar no espelho, você tenha odiado a imagem que viu refletida... Talvez tenha detestado as rugas e as marcas que as experiências amargas deixaram esculpidas em seu rosto... Talvez você se sentiu mal ao ver a expressão cansada e abatida de alguém tão desiludida com a vida... Talvez você não se conteve e viu uma lágrima rolar lentamente pela sua face contraída... Talvez você tenha se sentido culpada e, desesperada, blasfemou por ser esta pessoa.

Não se deixa iludir, pois a imagem que você viu no espelho não é o seu verdadeiro eu. A imagem refletida no espelho não é a pessoa que você é, mas apenas a imagem momentânea de como você está se sentindo.

Perceba que, na sua essência, você é uma pessoa que tem paz interior, compaixão e plenitude.

Tenha autoaceitação que é o resultado do nosso próprio julgamento a respeito de nós mesmos. É a autoavaliação que fazemos através de nosso crítico interior, que se expressa através da nossa voz interior.

A única maneira de mudarmos a percepção que temos de nós mesmos é mudando a forma como fazemos a nossa autocríti-

ca. Isso só nós podemos fazer.

A autoaceitação é apenas o primeiro passo para podermos iniciar o nosso processo de auto-desenvolvimento.

Sem autoaceitação, dificilmente estaremos motivados a iniciar essa importante caminhada em busca da excelência. Reflita bem sobre isso.

Lembre-se que você é perfeito através de sua imperfeição.

Aceite você do jeito que você é.

Veja suas deficiências e limitações como ponto de partida para mudarmos, visando seu aperfeiçoamento e evolução como ser humano, e não como bloqueadores de suas realizações e como justificativas para seus fracassos.

Aluna Lucia Bruna Bernardi

Professora Maria Lucinda conversando com alunos

Anexo 1- Texto produzido por uma aluna da 8ª série, publicado no Jornal "A semana".