

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APARECIDA MARIA FONSECA

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

UBERLÂNDIA - MG
2015

APARECIDA MARIA FONSECA

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Prof^{fa}. D^{ra} Maria Vieira Silva.

UBERLANDIA - MG
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F676p
2015

Fonseca, Aparecida Maria, 1979-
A produção do conhecimento em políticas públicas de educação infantil na região centro-oeste (2000-2010) / Aparecida Maria Fonseca. - 2015.
207 f. : il.

Orientador: Maria Vieira Silva.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Políticas públicas - Teses. 4. Políticas públicas - Educação - Teses. I. Silva, Maria Vieira, 1966-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

APARECIDA MARIA FONSECA

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO CENTRO-OESTE (2000-2010)**

Tese de doutoramento aprovada no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia pela
banca examinadora formada por:

Uberlândia, 03 de julho de 2015.

Prof^a D^{ra} Maria Vieira Silva
Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a D^{ra} Bianca Cristina Correa
Universidade de São Paulo

Prof^a D^{ra} Gercina Santana Novais
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a D^{ra} Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof^a D^{ra} Mara Rúbia Alves Marques
Universidade Federal de Uberlândia

“Me apaixonei por um olhar.
Por um gesto de ternura
Mesmo sem palavra
Alguma pra falar”

Ao meu marido Gilmar, meu grande e eterno amor, pelo amor, dedicação, companheirismo e pela presença constante em minha vida.

Aos meus filhos João Gabriel e João Paulo, que dão sentido a minha vida. De forma muito especial a minha pequena Ana Júlia, meu sonho de menina. Esteve comigo nos momentos finais da pesquisa, contribuindo para que esse momento deixasse de ser tão solitário. Com ela mexendo na barriga o tempo todo não me senti sozinha nas longas madrugadas.

A vocês, família que Deus me permitiu construir, todo o meu amor e a certeza que por vocês tudo tem sentido.

AGRADECIMENTOS

Conciliar trabalhos, filhos, marido, família, gravidez e todas as obrigações diárias e um trabalho com essa amplitude foi muito mais difícil do que imaginei. Porém, não foi impossível devido ao amparo, cuidado e carinho daqueles que Deus sabiamente colocou em meu caminho, auxiliando-me a construir e a escrever mais uma página de minha história.

Agradeço imensamente a Deus, por ter me dado força e coragem e principalmente por ter me dado motivos para não desistir. Ao Senhor, nosso Rei e salvador meu louvor e gratidão.

Ao grande amor da minha vida Gilmar, meu porto seguro. Por cuidar dos nossos filhos tão bem, principalmente quando minha presença era apenas física. Por aguentar meus momentos de depressão, de tristeza, de angústia, de raiva. E enfim por ser meu companheiro em todos os momentos.

Aos meus filhos, João Gabriel e João Paulo, que muitas vezes pediram colo e esse foi negado. À Ana Júlia, minha filhinha esperada, que não deixou que os meus momentos fossem tão solitário.

Aos meus pais e irmãos, cunhadas e sobrinhos, sogro e sogra, que confiaram em minha capacidade e mesmo sem palavras torceram por mim e pelo meu sucesso. Principalmente por muitas vezes cuidarem dos meus filhos para que eu pudesse avançar nesse estudo.

A todos os Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que de forma compreensiva, paciente e com muita competência, muito me ensinaram e, especialmente, à professora Maria Vieira Silva, que confiou na possibilidade da realização desse trabalho, quando nem eu mesma mais confiava. Uma grande mulher, exemplo de profissional e ser humano honesto e decente. A você todo o meu respeito e admiração.

A amiga Professora Gizelda que cuidadosamente leu esse trabalho e me deu valiosas dicas. Muito obrigada.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas informações prestativas e serviços prestados.

À banca examinadora da tese, por aceitar a participar desse momento, contribuindo para o enriquecimento desse trabalho.

Aos servidores da Emei Eurípedes Rocha que entenderam meu momento e com muita competência fizeram seu trabalho e muitas vezes o meu trabalho, sem reclamar, sem protestar, apenas confiando. Essa equipe é diferenciada.

Aos colegas da Faculdade Católica de Uberlândia por sempre disposto a ajudar. Sempre com uma palavra de carinho e incentivo.

Aos colegas da Unipac, onde iniciei minha experiência como docente no Ensino Superior e tenho tanto orgulho de ainda fazer parte.

À Secretária de Educação e amiga Professora Gercina Santana Novais, que confiou em meu trabalho e me concedeu a oportunidade de conhecer na prática aspectos ligados a Educação Infantil. Sempre dividindo suas experiências, seus exemplos e seu conhecimento.

A todos os companheiros do Partido dos Trabalhadores por tanta troca de experiência e por me mostrar que é necessário não deixar de estudar nunca.

CRIANÇA

Um espaço de tempo...
Um tempo de vida...
Não, apenas, um instante de passagem
Mas, o momento de construção do sempre.
Que – como a natureza
Reivindica brandura
Para ser preservada
E cuidada com amor
Para eclodir em beleza
Como um universo de cor...
Enquanto fala e grita
Compõe a canção da existência.
Enquanto chora
Contesta o sentimento.
Enquanto se movimenta
Clama liberdade.
Enquanto procura o chão
Protege o céu.
Enquanto vive a fantasia
Diz a verdade.
Enquanto indaga dá respostas com sabedoria.
Enquanto suja e se suja
Mostra-se sem embalagem ou mistura.
Enquanto faz é criador.
E criatura em essência pura.
Grandeza absoluta
Que, só no Universo,
Encontra seu seletivo.
É o antes
De cada um de nós
E pena – que não consigamos que seja,
Também, o depois.

Gilda Meirelles

RESUMO

O presente trabalho teve como propósito precípua desenvolver análises sobre a produção acadêmica da região Centro-Oeste concernente ao tema “Políticas Públicas de Educação Infantil” no período compreendido entre 2000 a 2010 de forma a compreender o Estado da Arte no campo das Políticas Públicas de Educação Infantil na citada região, caracterizando e revelando os múltiplos enfoques e perspectivas das pesquisas. Para tanto, optamos pelo tipo de pesquisa denominada de Estado da Arte, o qual tem como foco realizar o mapeamento das produções acadêmicas e científicas, analisando aspectos das pesquisas, de modo a contribuir com a consolidação de determinada área do conhecimento. As principais considerações realizadas ao final da pesquisa refere-se, primeiramente a quantidade de produções na referida área, que totalizaram treze trabalhos, permitindo-nos afirmar que tal temática, em termos quantitativos, carece de investigação na região Centro-Oeste. Isto, relaciona-se ao processo de consolidação desta enquanto campo do conhecimento. A apresentação de números escassos de trabalhos pode estar relacionada com o caráter ainda incipiente de linhas de pesquisa voltada as políticas públicas e também a Educação Infantil nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste. Com relação à análise dos conteúdos abordados na fundamentação teórica dos trabalhos que compuseram a nossa amostragem de pesquisa, observamos como tendência investigativa predominante situações que interferiram na efetivação da Educação Infantil. Assim, houve temáticas recorrentes nos trabalhos, os quais referiam, sobretudo, as questões ligadas aos processos históricos e legais da Educação Infantil, bem como ao financiamento e a interferência de organizações internacionais em tal etapa de Ensino. Tais temáticas foram importantes para fundamentar teoricamente o debate em torno das Políticas Públicas de Educação Infantil, justificando alcances, desafios, avanços, bem como as contradições históricas, sociais e econômicas de diferentes épocas, as quais interferiram no campo educacional. Além disso, Diante dessas problemáticas houve um debate ampliado nas dissertações, os quais mostraram aspectos essenciais para a formatação da Educação Infantil enquanto pertencente aos sistemas escolares. As temáticas referiram, sobretudo, às Políticas Públicas locais – Estaduais ou municipais; as Políticas Intersetoriais e Integradas; à Influência dos organismos internacionais na Educação; a efetivação dos direitos das crianças a Educação Infantil; à Política de financiamento da Educação Infantil; e por fim, a interferência da Ong OMEP na Educação Infantil.

Palavras chave: Educação Infantil. Políticas Públicas. Estado da Arte.

ABSTRACT

The present work main purpose is to develop analyses of academic production in the Brazilian Midwest region concerning "Public Policies for Early Childhood Education" between 2000-2010 in order to understand the State of the Art in the field of Children Education Public Policies in the said region, describing and revealing the multiple approaches and perspectives of the researches. To this end, we opted for the type of research called State of the Art, which focuses on performing the mapping of academic and scientific productions, analyzing aspects of research in order to contribute to the consolidation of certain area of knowledge. The main considerations accomplished at the end of the research refers, firstly to the amount of production in that area which totaled thirteen works, allowing us to state that such thematic, in quantitative terms, lacks research in the Midwest. This, relates to the healing process while this field of knowledge. The presentation of scarce numbers of jobs may be related to the incipient character of lines of research focused public policies and also the Early Childhood Education Programs in Graduate Education in the Midwest. Regarding the analysis of the contents covered in the theoretical basis of the work that made up our research sample, we observed as the predominant trend investigative situations that interfere with the effectiveness of early childhood education. Thus, there were recurring themes in the work, which referred mainly issues related to the historical and legal processes of early childhood education as well as the financing and interference of international organizations such education stage. These themes were important to theoretically support the debate on Public Early Childhood Education Policies, justifying achievements, challenges, advances, as well as historical, social and economic contradictions from different eras, which interfered in the educational field. In addition, the face of these problems there was an extended debate in the dissertations, which proved essential for the formatting of early childhood education as belonging to the school systems. The themes mentioned above all to local public policy - state or municipal; the Inter-sectoral and integrated policies; the influence of international organizations in education; the realization of children's rights Early Childhood Education; the funding of early childhood education policy; and finally, the interference of Ong OMEP in kindergarten.

Keywords: Early Childhood Education, Public Policy, State of the Art.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste	22
QUADRO 2 - Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste selecionados para a Pesquisa	23
QUADRO 3 - Quantidade de dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em educação da região Centro-Oeste	26
QUADRO 4 - Quantidade de teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste	26
QUADRO 5 - Produções acadêmicas de Mestrado e Doutorado no período de 2000 a 2010 na região Centro-Oeste.....	27
QUADRO 6 – Quantidade de Produções nos diferentes estados da Região Centro Oeste	27
QUADRO 7 - Dissertações sobre as Políticas Públicas de Educação Infantil defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010	28-29
QUADRO 8 - Produções divididas Por Nucleações Temáticas	29-30
QUADRO 9 - Produções, instituição, ano de publicação e autor das pesquisas que foram amostra da Pesquisa	91
QUADRO 10 - Títulos, pesquisadores e problemática de estudos das dissertações da região Centro-Oeste que compuseram a amostragem de pesquisa.....	92-95
QUADRO 11 - Principais eixos temáticos abordados na composição das dissertações, como capítulo ou sessão específica	96
QUADRO 12 - Título, problema de estudo e autor das produções que tiveram como objeto de investigação as Políticas Públicas de Educação Infantil local	141

LISTA DE GRÁFICO

GRAFICO 1 - Gráfico das temáticas principais abordadas	96
--	----

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEI - Centro de Educação Infantil
CEMEIS – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação Cultura
EI - Educação Infantil
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OMEP - Organização Mundial para a Educação Pré-escolar
ONG - Organização Não Governamental
PAC - Programa de Atendimento à Criança
PNE - Plano Nacional de Educação
PPA - Plano Plurianual
Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PUC-Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
UCB – Universidade Católica de Brasília
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMT – Universidade Estadual do Mato Grosso
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância Valorização do Magistério
UNIUBE – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	20
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PERCURSOS E CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	21
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO HISTÓRICO, LEGAIS E POLÍTICOS	32
1.1 – Questões históricas, legais e pedagógicas sobre o surgimento da Educação Infantil.....	33
1.2 - Educação Infantil, Movimentos Populares e a Constituição das Creches Comunitárias	46
1.3 – Desafios da Educação Infantil a partir da década de 1990	53
1.4 – A Educação Infantil no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).....	66
CAPÍTULO 2 - A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE	69
2.1 - Experiências de pesquisa do tipo Estado da Arte na Educação Infantil.....	69
2.2 – Pós-Graduação em educação na região Centro-Oeste: aspectos históricos e configurações atuais	74
2.3 - Programas de Pós-Graduação em educação da região Centro-Oeste que compuseram a amostra de pesquisa.....	79
2.4 – O enfoque da Política Pública de Educação Infantil em dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010.....	91
2.5 - Análises da fundamentação teórica das produções acadêmicas da região Centro-Oeste	97
CAPÍTULO 3 - AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS TEMÁTICAS ANUNCIADAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE	119
3.1 – Política de financiamento da Educação Infantil.....	119
3.2 – Educação Infantil e as Organizações Internacionais	127
3.3 – A Educação Infantil e as Políticas Públicas Municipais e Estaduais.....	140
3.4 – A Educação Infantil e os direitos das crianças menores de 7 anos	157
3.5 – Políticas Intersetoriais e Integradas para a Educação Infantil	168
3.6 – A influência de organizações não-governamentais na Educação Infantil	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	196

INTRODUÇÃO

A necessidade de ampliação das Políticas Sociais não é tema novo, mas vem adquirindo intensidade bem maior desde as últimas décadas do século XX. As transformações ocorridas nos campos político, social, econômico e tecnológico ganharam novo perfil e possibilitam discussões sobre temas que reforçam essa necessidade de rever o papel das Políticas Sociais. Nesse cenário, o papel da educação ganha evidência e, especificamente, as questões ligadas à infância e seus direitos, que contribuíram para a redefinição da condição social da criança, de um sujeito secundário e indiferente para o centro das atenções, isto também no que se refere à Educação Infantil.

Os avanços na concepção do que seja criança e dos direitos que ela tem começaram notadamente com o consenso estabelecido pelo movimento pré-constituente (1987), o qual teve seu ideário consolidado na Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988. Com ela surgiram concepções ligadas à necessidade de proteção integral da criança, incorporada mais tarde, já em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069/1990, que garantiu medidas de proteção à criança e ao adolescente que tivessem um de seus direitos violados.

Em relação à Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988 – CF/88 foi a primeira Lei a prescrevê-la como dever do Estado e direito da todas as crianças até 6 anos¹ de idade. Conforme o inciso IV, do seu artigo 208, a Educação Infantil deve ser implantada em creches para as crianças de 0 a 3 anos e em pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

De acordo com Campos, Rosemberg, Ferreira (1995) foi a primeira vez na história do Brasil que uma Constituição Federal fez referência aos direitos específicos das crianças de 0 a 6 anos, no que concerne à escolarização delas.

No que tange às leis infraconstitucionais, um marco legal, em prol da Educação Infantil, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96. Essa Lei regulamentou a Educação Infantil como componente da educação básica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico,

¹ A Emenda Constitucional 53 de 2006 alterou o inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal e a Lei nº 11.274 de 2006 alterou o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e a Lei 12.796/2013 alterou o Art.º 29 da mesma LDB, estendendo de forma decrescente o Ensino Fundamental, que passou a atender às crianças a partir dos 6 anos, reduzindo a Educação Infantil para idade de 0 a 5 anos. Porém, neste trabalho, consideramos a Educação Infantil como faixa etária de 0 a 6 anos, pois as produções pesquisadas a citam como tal faixa de ensino.

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade e garantindo o exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida.

A LDB 9.394/96 definiu também, juntamente com a CF/88, que a União, os Estados e os Municípios deveriam organizar, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, sendo responsabilidade prioritária dos municípios o ensino fundamental e a Educação Infantil, com apoio financeiro e técnico da União e do Estado.

Diante dessa perspectiva, a histórica precariedade que originou o trabalho destinado às crianças menores de 7 anos no Brasil começou a ser questionando, abrindo a possibilidade de ampliação das discussões, que vão além das creches destinadas às crianças pobres e os jardins de infância às crianças de famílias abastadas.

Seguindo a lógica da busca de direitos sociais e como consequência a necessidade de ampliação de debates e pesquisa em relação a tais transformações, ensejados a partir da década de 1980, os Programas de Pós-Graduação em Educação² se expandiram, tanto em nível nacional quanto na região Centro-Oeste, contribuindo para o crescimento da produção acadêmica e científica em educação no Brasil em diferentes áreas.

Nesse contexto, e diante das transformações políticas e legais da Educação Infantil, houve necessidade de ampliação dos estudos na área das Políticas Públicas de Educação, em específico no campo da Educação Infantil. Sob tal perspectiva, esta análise tem como objeto de investigação o campo de estudo das Políticas Públicas de Educação Infantil, tendo como problemática a seguinte questão: como se configurou a produção acadêmica das pesquisas no campo das Políticas Públicas de Educação Infantil na região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010?

Essa questão central encontra ressonância em outros questionamentos que também tangenciaram a investigação para a composição deste trabalho, quais sejam:

- a) Quais as similaridades e regularidades existentes na elaboração de dissertações e teses sobre Políticas Públicas de Educação Infantil na região Centro-Oeste?
- b) Quais as temáticas proeminentes nas pesquisas em Políticas Públicas de Educação Infantil na região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010?

O objetivo geral da pesquisa foi mapear e analisar a produção acadêmica vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste, no período de 2000 a 2010, de forma a compreender o Estado da Arte no campo das Políticas Públicas de Educação Infantil na citada região, caracterizando e revelando os múltiplos enfoques e perspectivas das

² Uma seção específica tratará dos dados sobre o crescimento da pós-graduação na região Centro-Oeste.

pesquisas, bem como ampliando os dados e congregando fontes já existentes relativas à produção nesse campo.

Como objetivos específicos, buscamos identificar aspectos históricos e legais que constituíram e definiram Políticas Públicas de Educação Infantil em âmbito nacional; identificar as reflexões sobre os aportes teóricos que sedimentaram as pesquisas realizadas na região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010; identificar as tendências de investigação presentes na elaboração de dissertações e teses sobre Políticas Públicas de Educação Infantil na região Centro-Oeste, assim como sistematizar o campo do conhecimento relacionado elas, apreendendo os principais resultados de investigação.

As discussões envolvendo o tema de políticas públicas também são recentes no Brasil e ganharam espaço mais significativo nas últimas décadas do século passado devido, dentre outros motivos, pelo avanço no processo democrático, que contribuiu para a ampliação de direitos sociais e favoreceu discussões em diferentes campos.

De acordo com Souza (2003), política pública é um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, fazer o governo desenvolver ações e, quando necessário, propor mudanças no curso delas. Isso significa que, na formulação de política pública, os governos traduzem seus propósitos em projetos, planos e programas.

Já Hofling (2001) considera governo como sendo o conjunto de programas e projetos para a sociedade que parte, dentre outros, de políticos, técnicos, configurando-se na orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado³ por um determinado período. Sendo assim, as políticas públicas, entendidas para tal autora, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Assim, as políticas públicas são compreendidas como de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Oliveira (2010) destacou que o conceito mais completo de política pública é aquele que considera tudo o que um governo faz ou deixa de fazer, sendo que ela tem o papel fundamental na solução de questões sociais. Apesar disso, não se pode desconsiderar os embates em torno da elaboração das políticas públicas, pois elas envolvem ideias e interesses

³ Para Hofling (2001), Estado é o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo. Este, não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas.

divergentes de alguns grupos. Por isso, mesmo que estudiosos concentram o foco no papel dos governos, não se pode desconsiderar aspectos conflituosos, bem como as limitações que cercam as decisões governamentais. A elaboração de determinada política nem sempre se relaciona apenas com os governantes, pois muitas vezes esses contam com a cooperação de instituições, movimentos sociais e populares e outros, cujo interesse está em determinada área.

Assim, diante das perspectivas apresentadas, parece que o papel dos governos, mesmo sendo destaque em relação às formulações de políticas públicas de diferentes áreas, muitas vezes é influenciado por organizações e entidades nacionais ou internacionais, como os movimentos sociais e as agências multilaterais, por exemplo, com diferentes graus de influência segundo o tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo (SOUZA, 2003).

Nesse sentido, o estudo de políticas públicas torna-se uma área instigante e desafiadora, pois envolve a disputa de grupos, muitas vezes com interesses opostos e até contraditórios. Isso torna as concepções, em torno delas e também das políticas sociais, algo muitas vezes complexo. Por isso também, justifica-se o interesse de pesquisa pelo período de 2000 a 2010, porque ele foi marcado pela legitimação e viabilidade sociais das políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil. Há a necessidade, então, de vislumbrar como os espaços dedicados à pesquisa vêm concebendo politicamente o campo da Educação Infantil. O período coincide com aproximadamente uma década após a promulgação da CF/1988 e do ECA, que inseriram a criança no campo dos direitos humanos, como sujeitos de direito, e da LDB 9.394/96, que elevou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, instituindo o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças e dever do Estado, para que elas tivessem condições de desenvolver-se em seus diferentes aspectos.

A região Centro-Oeste foi definida como *lócus* de pesquisa pela expressiva expansão da pós-graduação que teve e também pela nossa inserção, como pesquisadora, em um dos seus programas⁴.

O interesse pelo tema deste estudo guarda conexões com as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais construídas ao longo do processo histórico da pesquisadora, as

⁴ Uberlândia não faz parte geograficamente da região Centro-Oeste. Contudo, pela divisão regional feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, ela agrega os Programas de Pós-Graduação do Distrito Federal, de Goiás, de Mato Grosso, de Mato Grosso do Sul e as cidades de Uberlândia e Uberaba, localizadas no Triângulo Mineiro.

quais justificam o apreço pela investigação de questões atinentes à Educação infantil e também as Políticas Públicas Educacionais. Conforme Freire (2001, p. 80) "[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte" e, por isso, o interesse por determinado campo de pesquisa está relacionado à vivência e experiências construídas no percurso do processo histórico de cada sujeito social.

Em meados da década de 1980, ainda criança, vivenciei acontecimentos que foram marcantes. Um deles foi quando era levada por minha mãe às reuniões dos movimentos de mulheres ligadas ao clube de mães pertencente a então pequena comunidade de São Judas Tadeu, no Bairro Roosevelt, na cidade de Uberlândia, em prol da creche para crianças cujos pais eram trabalhadores e não tinham com quem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Tal processo, que foi marcado por conquistas, mas também por derrotas, nunca ficou claro para mim, pois antes de iniciar o curso de graduação em Pedagogia, não entendia a organização das mães, dos padres e dos líderes comunitários e religiosos do bairro em que morava.

Tal experiência não foi algo significativo naquele momento, porém, após muitos anos, compreendi qual grande foi a importância daquele momento histórico para a efetivação das creches como direito para todas as crianças.

As marcas dessas lembranças contribuíram por optar pela formação em Pedagogia, a qual foi cursada no período de 2000 a 2003 na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Na graduação em Pedagogia, tive contato com a temática da Educação Infantil, pois o curso tinha, entre as suas habilitações, a docência nesse nível de ensino. Assim, as leituras sobre diferentes aspectos dessa habilitação eram constantes, seja nas questões históricas, pedagógicas como também políticas.

Paralelo aos estudos teóricos do curso de Pedagogia, iniciei a experiência profissional com a educação, sendo estagiária remunerada em uma Escola de Educação Infantil, a qual era dividida em creche de 0 a 3 anos e em pré-escola de 4 a 6 anos. Como estagiária, atuei em uma sala denominada, naquele momento, de maternal I, bebês de até um ano de idade, no Serviço Social da Indústria – Sesi do Bairro Mansour que, juntamente com a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais – Fiemg, atendia crianças da comunidade e de trabalhadoras no setor industrial.

O espaço citado era denominado de Escola Infantil e contava com professoras habilitadas para trabalhar com as crianças de 0 a 3 anos, formadas em Pedagogia, e também estagiárias UFU. As atividades pedagógicas ocorriam no período da tarde e eram organizadas exclusivamente pelos professores. Essas experiências acabaram por ampliar minha visão em

torno da Educação Infantil e percebê-la como um campo amplo de discussão e debate, aguçando o interesse em aprofundar os estudos na área.

Depois de um ano de trabalho, optei por interromper o estágio remunerado nessa instituição para dedicar-me aos estudos, o que acabou contribuindo para o ingresso no mestrado da Faculdade de Educação da UFU, na linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação, discutindo o programa do governo Estadual de Minas Gerais da década de 1990, denominado Proqualidade.

A inserção no mestrado com a pesquisa em uma temática diferente poderia me afastar das leituras em relação à Educação Infantil, porém, paralelo ao curso, iniciei o trabalho como coordenadora pedagógica de uma escola particular de Educação Infantil, ligada à Rede Pitágoras e, também como professora no curso Normal Superior e Pedagogia, com foco nas disciplinas voltadas à área da Educação Infantil. Essas atividades me deram a oportunidade de continuar explorando o vasto campo bibliográfico da Educação Infantil, entendendo a infância em sua multiplicidade e diversidade. O trabalho como coordenadora rendeu muitas discussões com os profissionais da Educação Infantil, pois foi possível produzir uma agenda de pesquisa e estudos com os profissionais da escola.

Na docência no ensino superior busquei ampliar os estudos em relação às políticas públicas relacionadas à Educação Infantil. Isso porque muitos desses estudantes universitários já atuaram como professores desse nível de ensino e estavam voltando para os bancos escolares devido à promulgação da Lei 9.394/96, a qual passou a determinar a formação mínima para atuar nessa área e, principalmente, pelos benefícios financeiros que a carreira pública oferecia aos servidores com nível superior. Assim, passou a chamar atenção a carência de aprofundamento teórico a que a Educação Infantil estava submetida, bem como suas instituições e também os conceitos políticos de infância.

A experiência profissional em contextos heterogêneos e díspares mostrou poucos debates que ressaltavam a identidade da Educação Infantil, o que me aguçou questionamentos em torno dela. Ao mesmo tempo, ampliou as leituras sobre tal área em se tratando de questões históricas, políticas, e principalmente, formação dos profissionais que trabalhariam nesse nível de ensino. A experiência como coordenadora pedagógica e a docência no ensino superior foram momentos profícuos na ampliação dos conhecimentos em torno da Educação Infantil e também na ampliação da visão da necessidade de estudos em relação a essa área.

No ano de 2009, interrompi o trabalho como Coordenadora Pedagógica, pois fui convidada a assessorar um parlamentar municipal, no intuito de discutir junto aos antigos

auxiliares de creche – atualmente denominados de educadores infantis – a profissionalização dessa função e, ao mesmo tempo acompanhar o processo pedagógico nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Uberlândia. Ao adentar nas escolas públicas do município e consequentemente vivenciar o seu funcionamento, ligado intimamente às políticas públicas educacionais, o interesse em aprofundar estudos na área foi aumentando cada vez mais.

Assim, interessei-me nas discussões municipais em torno da função do Educador Infantil nos agrupamentos das crianças de 0 a 3 anos, percebendo a insatisfação de muitos profissionais por não pertencerem ao quadro funcional do magistério e sim ao administrativo. Buscando entender as argumentações dos servidores, foram muitas reuniões, visitas ao Ministério Público, participação em palestras, seminários e muitas outras, no intuito de entender a legalidade das demandas trazidas pelos educadores infantis, as quais renderam amplos e ricos debates sobre o assunto.

Nessa empreitada com os educadores infantis, as discussões avançaram, porém em questões práticas não houve avanço. O que os educadores almejavam era ser inseridos na categoria funcional do magistério, pois entendiam que já atuavam e exerciam atividades de cunho pedagógico. Não foi encontrada alternativa, pois muitos ainda não tinham formação para pertencer ao magistério e quando ingressaram na carreira não lhes foi exigido. Além disso, legalmente não há brechas que possibilitem a transposição de cargos públicos sem a realização de um novo concurso.

No ano de 2012, já como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Doutorado, decidi deixar o cargo de assessora parlamentar para dedicar-me à maternidade. Num primeiro momento, a decisão foi frustrante, pois as discussões em torno da Educação Infantil eram algo pessoalmente prazeroso. Porém, ao retornar da licença maternidade, fui convidada a dirigir uma Escola Municipal de Educação Infantil, no ano de 2013, a qual seria inaugurada naquele ano e onde atuo profissionalmente.

Todas as experiências apresentadas contribuíram para a definição da problemática de pesquisa, bem como pelo tipo de pesquisa denominado de “Estado da Arte” no campo das Políticas Públicas de Educação Infantil. A compreensão do conceito de Educação Infantil como uma política de atendimento educacional para crianças de 0 a 6 anos, a qual avançou legalmente, principalmente nas últimas duas décadas, impulsionou o meu o desejo de entender a totalidade de estudos e pesquisas nessa área de conhecimento, principalmente reflexões desenvolvidas em âmbito da pós-graduação na região Centro-Oeste, sustentadas pelo desafio de conhecer o já construído e produzido sobre tal tema.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Com o intuito de analisar a produção escrita na área da Educação Infantil e responder a problemática deste estudo, optamos pelo tipo de pesquisa denominada de Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. O Estado da Arte tem como foco realizar o mapeamento das produções acadêmicas e científicas, analisando aspectos das pesquisas, de modo a contribuir com a consolidação de determinada área do conhecimento.

Para Ferreira (2002), a pesquisa denominada “Estado da Arte” tem um caráter bibliográfico e realiza uma metodologia inventariante e descritiva. Isto é necessário no processo de evolução da ciência, a fim de ordenar resultados de pesquisas já obtidos, indicando possibilidades de diferentes perspectivas. Além disso, assegura que ao levantar e descrever o que já foi produzido sobre determinado conhecimento, o pesquisador responde que dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas em diferentes épocas e espaços. Tal tipo de pesquisa traz o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

De acordo com Larocca, Rosso e Pietrobelli de Souza (2005), os trabalhos efetivados nas universidades contribuem significativamente para apontar focos, núcleos temáticos, referenciais teóricos, meios, recursos e processos adotados na produção do conhecimento.

Além disso,

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.37).

Diante das perspectivas apresentadas, é possível considerar que o Estado da Arte, de acordo com Haddad (2002), deve identificar os principais resultados das investigações, verificando abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados. Além disso, tal metodologia evidencia as convergências e divergências, as aproximações e

contrariedades existentes nas pesquisas, os focos de pesquisas e apresenta a sistematização do conhecimento a partir de estudos acadêmicos realizados ao longo do tempo.

Para Romanowski e Ens (2006), o Estado da Arte pode contribuir com o campo teórico de uma determinada área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos de construção da teoria, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, apresentar experiências investigadas que apontam alternativas de solução para problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Além disso, pode identificar temáticas recorrentes e apontar novas perspectivas, verificar e analisar a multiplicidade e pluralidade de enfoques das pesquisas e os aportes significativos de sua construção, consolidando uma área do conhecimento.

Romanowski e Ens (2006) abordam ainda que a intensificação da quantidade de estudos, seja de teses ou dissertações, tem contribuído para o surgimento de inquietações por parte de pesquisadores a respeito de quais temas têm sido focalizados, como eles têm sido abordados, quais as contribuições e pertinências para a evolução na área. Nesse sentido, muitos pesquisadores optam por tal metodologia no intuito de conhecer a totalidade de estudos e pesquisas do campo de interesse do pesquisador, contribuindo com as inquietações a respeito de quais temas têm sido focalizados, como eles têm sido abordados, quais abordagens metodológicas, os métodos de pesquisa, as contribuições e pertinência dessas publicações na área e as considerações e resultados das pesquisas.

Nesse sentido, o balanço das pesquisas realizadas entre os anos de 2000 a 2010 sobre Políticas Públicas de Educação Infantil poderá se constituir em uma importante contribuição para dar visibilidade aos aportes teóricos, assim como aos conteúdos e sínteses analíticas produzidas em torno do tema em questão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PERCURSOS E CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Levando em consideração que o objeto de pesquisa se insere de forma prioritária nas discussões do campo da Educação, a escolha das fontes do trabalho ocorreu em torno dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste. Nesse sentido, referenciamo-nos em fontes primárias para a coleta de dados, mediante acesso aos sítios dos Programas de Pós-Graduação de Educação da região Centro-Oeste e ao Banco de dados da Capes.

Anterior à busca desses catálogos foi necessário acessar o sítio da Capes, no intuito de localizar as instituições que possuem Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo encontradas treze, das quais nove foram objetos de pesquisa deste trabalho. Conforme descrição apresentada no Quadro 1.

QUADRO 1 — Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste.

	PROGRAMA	IES	UF	CURSOS	ANO
1	EDUCAÇÃO	UNB	DF	Mestrado	1974
				Doutorado	2005
2	EDUCAÇÃO	UCB	DF	Mestrado	1994
				Doutorado	2009
3	EDUCAÇÃO	UFG	GO	Mestrado	1986
				Doutorado	2001
4	EDUCAÇÃO	PUC-GOÍÁS	GO	Mestrado	1999
				Doutorado	2007
5	EDUCAÇÃO	UFU	MG	Mestrado	1989
				Doutorado	2006
6	EDUCAÇÃO	UFTM	MG	Mestrado	2013
				Não Possui	Não Possui
7	EDUCAÇÃO	Uniube	MG	Mestrado	1999
				Não Possui	Não Possui
8	EDUCAÇÃO	UFMS	MS	Mestrado	1989
				Doutorado	2005
9	EDUCAÇÃO	UCDB	MS	Mestrado	1994
				Doutorado	2010
10	EDUCAÇÃO	UEMS	MS	Mestrado	2011
				Doutorado	1013
11	EDUCAÇÃO	UFGD	MS	Mestrado	2008
				Doutorado	2014
12	EDUCAÇÃO	UFMT	MT	Mestrado	1988
				Doutorado	2009
13	EDUCAÇÃO	Unemat	MT	Mestrado	2010
				Não Possui	Não Possui

Fonte: Elaboração própria.

A seleção por nove Programas de Pós-Graduação em Educação ocorreu especialmente pelo fato deles serem mais antigos e já terem trabalhos de mestrado ou doutorado concluídos no período de 2000 a 2010. Os demais iniciaram seus trabalhos a partir de 2008 não tendo, no corte cronológico de 2000 a 2010, resultados de pesquisa. Os nove Programas selecionados foram:

QUADRO 2 – Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste selecionados para a pesquisa.

	PROGRAMA	IES	UF	CURSO	ANO
1	EDUCAÇÃO	UNB	DF	Mestrado	1974
				Doutorado	2005
2	EDUCAÇÃO	UCB	DF	Mestrado	1994
				Doutorado	2009
3	EDUCAÇÃO	UFG	GO	Mestrado	1986
				Doutorado	2001
4	EDUCAÇÃO	PUC-GOÍÁS	GO	Mestrado	1999
				Doutorado	2007
5	EDUCAÇÃO	UFU	MG	Mestrado	1989
				Doutorado	2006
6	EDUCAÇÃO	Uniube	MG	Mestrado	1999
				Não Possui	Não Possui
7	EDUCAÇÃO	UFMS	MS	Mestrado	1989
				Doutorado	2005
8	EDUCAÇÃO	UCDB	MS	Mestrado	1994
				Doutorado	2010
9	EDUCAÇÃO	UFMT	MT	Mestrado	1988
				Doutorado	2009

Fonte: Elaboração própria.

Com essa etapa do trabalho finalizada, prosseguimos para identificação, no âmbito de cada Programa de Pós-Graduação, das produções que têm como foco investigativo a infância e a Educação Infantil. Para isso, visitamos a biblioteca virtual de cada Programa de Pós-Graduação, componente do universo empírico, buscando localizar catálogos das produções gerais, as produções sobre Educação Infantil e, por fim, as produções sobre Políticas Públicas de Educação Infantil.

Como, *a priori*, tais catálogos não foram achados em todos os sítios, aspecto que dificultou a localização das fontes necessárias para a pesquisa, tornou-se necessário buscar novas alternativas nesse sentido. Assim, com intuito de encontrar as produções, porém distanciando de possíveis fragilidades nos dados, optamos por acessar os sítios das bibliotecas virtuais das universidades, cujos Programas fazem parte. Os Programas de busca das bibliotecas exigiam palavras-chave para encontrar as produções, então utilizamos os descritores: creche, Educação Infantil, pré-escola e infância. Nessa fase de busca, também não

obtivemos êxito, pois as informações não se revelaram fidedignas, visto que muitas não coincidiam com as repassadas pelos próprios Programas de Pós-Graduação.

Assim, optamos como segunda alternativa para as buscas das produções o Banco de Dados de Teses e Dissertação da Capes, o qual disponibiliza, via *internet*, os resumos das teses e dissertações defendidas junto aos Programas de Pós-Graduação. No entanto, naquele momento, o Banco estava em processo de atualização, não tendo as informações disponíveis. Partiu-se, então, para a busca de uma terceira opção, os relatórios denominados de cadernos de indicadores da Capes, o qual se tornou a fonte básica para localizar as produções acadêmicas do período de 2000 a 2010. Nos relatórios contêm informações concernentes aos títulos, autores, ano de defesa, orientadores das produções e descritores de assuntos das pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação. As informações presentes nesses relatórios são preenchidas anualmente pelos próprios Programas e enviados a Capes, o que reafirma a credibilidade delas.

A definição dos Indicadores da Capes como fonte de pesquisa levou em conta também que eles oportunizam uma estrutura que abriga informações diferenciadas e importantes. Assim, foram incluídos campos relativos ao nome e sobrenome do autor do trabalho, título do trabalho, tipo de documento (dissertação ou tese), local da defesa, ano da defesa, número de páginas, nome da instituição de origem, estado, nome do orientador.

Inicialmente foram selecionados todos os textos cujos títulos e descritores se referiam à Educação Infantil ou à Educação de crianças de 0 a 6 anos, creche, pré-escola e infância. Os estudos que se referiam à infância sem definição etária e aqueles que estudavam sujeitos – fora do contexto institucional ou dentro dele – eram selecionados *a priori*, porém, antes de serem considerados, realizamos a leitura dos resumos para nos assegurar se eles pertenciam ao objeto de pesquisa ou não. Após a confirmação, tal produção era incluída ou excluída do estudo, eliminando assim trabalhos que se desconectavam do objeto de pesquisa.

Além disso, no processo de busca das produções, incluímos também todos os estudos relacionados ao processo de constituição da infância que envolvessem crianças de 0 a 6 anos e a educação delas, tais como estudos relacionados ao jogo, brincadeira, interação social, imitação, imaginação, alimentação, criatividade e, enfim, o desenvolvimento de forma geral⁵. No entanto, excluímos todos os trabalhos que se referiam aos termos citados, mas exclusivamente com as crianças maiores de seis anos completos no ensino fundamental.

⁵ Num primeiro levantamento dos trabalhos, tomamos o cuidado de selecionar o maior número de produções que conotavam pertencer ao campo da Educação Infantil, para que posteriormente fossem descartadas as que não possuíam ligação com a área de interesse.

Com essas definições, a seleção inicial passou a ser revista durante o processo de levantamento dos dados, especialmente a partir da seleção dos descritores de assuntos, que foi precedida de um estudo visando uma melhor classificação dos trabalhos. O título de cada trabalho selecionado que tratava das Políticas Públicas de Educação Infantil era colocado em uma planilha de Excel constando nome da instituição, ano, nome do trabalho, autor, orientador e o nível que havia sido apresentado. Essa medida se justifica porque, no decorrer do levantamento de dados, foi-se tornando urgente a construção de uma base de descritores que expressassem melhor as especificidades das Políticas Públicas de Educação da criança de 0 a 6 anos. Procedeu-se então a uma exploração com o objetivo de chegar a uma lista de assuntos que satisfizesse às necessidades de classificação da produção referentes às Políticas Públicas de Educação Infantil.

Nos indicadores da Capes foram encontradas, nos nove Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste, 2.793 produções, no período de 2000 a 2010, relacionadas às temáticas educacionais, sendo que 2.676 eram dissertações de Mestrado e 117 teses de doutorado.

A assimetria observada entre os números de dissertações e teses pode ser justificada, porque os cursos de mestrado foram criados anteriormente aos de doutorado, numa diferença temporal expressiva, sendo cronologicamente mais antigos e consequentemente tendo maior número de produção.

O primeiro registro de defesa de Doutorado do Centro-Oeste em Programas de Pós-Graduação em Educação foi no ano de 2004, na Universidade Federal de Goiás – UFG, seguidos pelos anos de 2006 e 2007, também na mesma instituição, fato que se explica em função dele ser o primeiro programa de Doutorado dessa região.

A análise do conjunto de produção, conforme mostram os Quadros 3 e 4, de diferentes temáticas educacionais, no período de 2000 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação em Educação permite apresentar alguns aspectos gerais da trajetória de pesquisa.

QUADRO 3 – Quantidade de dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste.

Instituição	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
UNB	14	12	59	48	43	42	30	57	62	80	63	510
UCB	29	18	25	10	32	23	17	31	35	26	28	274
PUC	-	12	25	13	18	27	13	22	28	29	28	215
UFG	32	28	43	18	27	21	22	26	35	21	16	289
UFMS	6	15	21	22	20	30	34	23	22	21	17	231
UCDB	-	-	14	19	3	19	22	24	27	26	23	177
UFMT	37	18	54	37	36	49	62	69	75	48	55	540
UFU	23	30	21	24	30	35	40	37	36	30	22	328
Uniupe	-	-	-	18	26	0	20	19	8	19	2	112
TOTAL	141	133	262	209	235	246	260	308	328	300	254	2676

Fonte: Elaboração própria.

QUADRO 4 – Quantidade de Teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste

Instituição	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
UNB	0	0	0	0	0	0	0	0	3	14	13	30
UCB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PUC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	10
UFG	0	0	0	0	1	0	9	10	0	13	8	41
UFMS	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	11	23
UCDB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UFMT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UFU	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	6	13
Uniupe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	0	0	1	0	9	10	4	45	48	117

Fonte: Elaboração própria

Dessas 2.793 produções acadêmicas relacionadas à Educação, 108 trataram especificamente dos vários aspectos da Educação Infantil e 13 das Políticas Públicas de Educação Infantil. Nas teses de doutorado, não foram encontradas produções sobre o nosso objeto de pesquisa.

QUADRO 5 – Produções acadêmicas de Mestrado e Doutorado no período de 2000 a 2010 na região Centro-Oeste relacionadas à Educação Infantil e Políticas Públicas de Educação Infantil.

ANO	DISSERTAÇÃO Educação Infantil	TESE Educação Infantil	DISSERTAÇÃO Políticas Públicas e Educação Infantil	TESE Políticas Públicas e Educação Infantil	TOTAL
2000	5	0	1	0	5
2001	3	0	0	0	3
2002	11	0	0	0	11
2003	3	0	1	0	3
2004	9	0	1	0	9
2005	13	0	5	0	13
2006	10	1	2	0	11
2007	14	2	2	0	16
2008	9	0	0	0	9
2009	15	2	1	0	17
2010	10	1	0	0	11
Total	102	6	13	0	108

Fonte: Elaboração própria.

A distribuição dos trabalhos mostrou ainda uma produção de 108 estudos, sendo 102 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado sobre a Educação Infantil na região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010, e delas aproximadamente 12% sobre Políticas Públicas de Educação Infantil, o que equivalem a 13 trabalhos.

Outra questão analisada diz respeito à distribuição geográfica das dissertações de Mestrado da região Centro-Oeste em relação à temática concernente às Políticas Públicas de Educação Infantil no período de 2000 a 2010. Observamos que a referida temática se concentrou de forma mais expressiva no Estado do Mato Grosso do Sul.

QUADRO 6 — Quantidade de produções nos diferentes Estados da região Centro-Oeste.

INSTITUIÇÃO	PRODUÇÕES TOTAIS	PRODUÇÃO EM EI	PRODUÇÃO EM POL. PÚBLICAS DE EI
Distrito Federal	814	29	0
Goiás	555	29	5
Mato Grosso do Sul	431	22	7
Mato Grosso	540	12	0
Triângulo Mineiro ⁶	453	16	1
Total	2793	108	13

Fonte: Elaboração própria.

⁶ Diferentemente da divisão geopolítica, os Programas de Pós-Graduação do Triângulo Mineiro fazem parte da divisão Centro Oeste.

No Quadro 6 é possível perceber que há destaque para o Distrito Federal e o Estado de Goiás em quantidades de produções que abordaram a temática da Educação Infantil. Em relação às Políticas Públicas de Educação Infantil, o Estado do Mato Grosso do Sul se destacou com 53,84% de trabalhos defendidos. Não foi possível encontrar fatores que permitem afirmar os motivos para o destaque da produção de trabalhos que enfoquem o tema relativo às Políticas Públicas de Educação Infantil nos referidos Programas desse Estado.

Os 13 trabalhos e seus respectivos autores, localizados sobre a temática específica, são elencados no Quadro 7.

QUADRO 7 – Dissertações sobre as Políticas Públicas de Educação Infantil defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste no período de 2000 A 2010.

INST.	TÍTULO	ANO	AUTOR
PUC GOIÁS	Política pública de financiamento da educação infantil no Estado de Goiás: o desvelamento do real (PUC/GOIÁS)	2005	Maria Cristina das G. D. Mesquita
UFG	A Unesco e as políticas de educação da infância: concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990 a 2003)	2004	Terezinha Duarte Vieira
	Políticas públicas educacionais para a educação infantil em Jataí: da proposição à materialização	2005	Laís Leni Oliveira Lima
	Políticas públicas e educação infantil no Estado do Tocantins: história e concepções norteadoras	2005	Eliane Pesente Soares
	O Banco Mundial e a educação infantil no Brasil	2006	Christine Garrido Marquez
UFMS	Educação infantil: Políticas públicas e ação institucional	2000	Giselle Cristina Martins Real
	A tessitura das políticas intersetoriais para a Educação Infantil: instâncias, papéis e responsabilidades	2005	Tânea Maria Mariano da Silva
	O direito à educação infantil: criança sua cidadã, dever universal	2006	Talal Dib
	A criança como sujeito de direitos: as contradições das Políticas de Educação Infantil e de Proteção Especial nos Abrigos do Município de Campo Grande/MS no período de 2000 a 2004	2007	Lilian Regina Zeola
	A Municipalização da Educação Infantil em Campo Grande Pós LDB/1996	2007	Katia Regina Nunes Ribeiro Motti
	Políticas sociais integradas e a educação infantil na creche: limites e possibilidades da gestão local	2009	Jucilene de Souza Ruiz
UCDB	As ações da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar – Omep/BRASIL/Mato Grosso do Sul e suas contribuições para a Educação Infantil em Mato Grosso do Sul	2003	Maria Cecília Amendola da Motta

UFU	Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional	2005	Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa Carrijo
-----	---	------	--

Fonte: Elaboração própria.

Após o levantamento e identificação dos textos junto aos programas de Pós-Graduação em Educação existentes da região Centro-Oeste, organizamos as listagens das dissertações e teses sobre Políticas Públicas de Educação Infantil produzidas durante o período 2000 a 2010. As dissertações e teses foram lidas integralmente, analisadas, catalogadas, descrevendo as particularidades de cada trabalho.

As produções elencadas foram categorizadas em dois momentos diferentes. Inicialmente separamos as abordagens que mais se destacaram na fundamentação teórica no interior do texto, buscando apreender os conteúdos que fundamentaram as problemáticas das pesquisas. Diante disso, discutimos contextos abordados que foram homogêneos, os quais mostraram haver consensos nos debates de determinados temas, conforme será visto. Os principais conteúdos enfocados pelos trabalhos foram: aspectos históricos e legais, as políticas de financiamento e, por fim, a interferência do Banco Mundial na Educação Infantil.

Num segundo momento, nucleamos as temáticas das produções com temas, problemáticas, objetos e objetivo de pesquisa a fim de apreendermos seus principais aportes teóricos e elementos analisados no âmbito dos estudos educacionais e das Políticas Públicas de Educação Infantil.

Assim, as pesquisas foram divididas para serem analisadas conforme mostra o Quadro 8:

QUADRO 8 – Produções divididas por nucleações temáticas.

NUCLEAÇÃO	TÍTULO DAS PRODUÇÕES
Política de Financiamento da Educação Infantil	Política pública de financiamento da Educação Infantil no Estado de Goiás: o desvelamento do real
Educação Infantil e as Organizações Internacionais	A Unesco e as políticas de educação da infância: concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990 a 2003)
	O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil
Educação Infantil e as Políticas Municipais e Estaduais	Políticas públicas educacionais para a Educação Infantil em Jataí: da proposição à materialização
	Educação Infantil: Políticas Públicas e ação institucional
	Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica

	educacional
	A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande Pós LDB/1996
	Políticas públicas e educação infantil no Estado do Tocantins: história e concepções norteadoras
A Educação Infantil e os direitos das crianças menores de 7 anos à escolarização	O direito à Educação Infantil: criança sua cidadã, dever universal
	A criança como sujeito de direitos: as contradições das Políticas de Educação Infantil e de Proteção Especial nos Abrigos do Município de Campo Grande/MS no período de 2000 a 2004
Políticas Intersetoriais e integradas para a Educação Infantil	Políticas sociais integradas e a educação infantil na creche: limites e possibilidades da gestão local
	A tessitura das políticas intersetoriais para a Educação Infantil: instâncias, papéis e responsabilidades.
A influência de Organizações não governamentais na Educação Infantil	As ações da organização Mundial para Educação Pré-Escolar – Omep/BRASIL/Mato Grosso do Sul e suas Contribuições para a Educação Infantil Em Mato Grosso do Sul

Fonte: Elaboração Própria.

Tal organização temática apresentada não teve a intenção de fragmentar os debates, mas avaliar em torno das prioridades de discussões das Políticas Públicas de Educação Infantil, apreendendo as interfaces entre as temáticas definidas pelos pesquisadores na composição de suas investigações.

Após esse estudo preliminar, este trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresentou uma síntese dos processos históricos da Educação Infantil e os marcos da legalidade dessa etapa educacional, tratando da viabilização das políticas públicas para a Educação Infantil ao longo do tempo.

O segundo capítulo enfocou os principais conteúdos abordados nos 13 trabalhos que foram amostragem deste estudo, buscando organizar o que os pesquisadores definiram como prioridade para fundamentar seus objetos de pesquisa. Na leitura das produções foram retirados os principais conteúdos que fundamentaram as pesquisas, isto é, as discussões que se fizeram convergentes nos diferentes trabalhos, destacando as seguintes questões: o histórico e a legalidade, políticas de financiamento e a interferência das organizações internacionais na Educação Infantil.

O terceiro capítulo trouxe a discussão das problemáticas, dos objetos encontrados nas amostragens de pesquisa construídas de dissertações de mestrado dos Programas de Pós-Graduação da região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010, as quais foram divididas em

seis nucleações. Para tal análise, não foi realizada nenhuma classificação prévia, ao contrário, a partir da leitura das produções, constituiu-se um quadro no qual os diversos objetivos e as problemáticas foram localizadas nas produções e transcritos para ele.

Nas considerações finais, destacamos a área de políticas públicas e também da Educação Infantil como campos novos de conhecimento, por isso necessitando de investimento em pesquisas. Constatamos que o número de pesquisa na região Centro-Oeste, na área de Políticas Públicas de Educação Infantil, é ainda pouco se comparado ao número de pesquisas na área educacional de outras áreas. Destacamos também os conteúdos principais da fundamentação teórica das pesquisas, bem como as considerações sobre as principais temáticas abordadas.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS

Este capítulo aborda aspectos históricos, políticos e legais da Educação Infantil no bojo das transformações sociais, econômicas e culturais de diferentes sociedades e épocas. As reflexões desenvolvidas pretenderam apreender um panorama de abordagens, avanços e limitações relacionados à concepção de infância e Educação Infantil em diferentes contextos.

Por entender que a Educação Infantil se constituiu da relação entre fenômeno histórico e a estrutura social, é necessário ir além das origens das instituições que foram criadas para atender às crianças pequenas, abordando também o momento histórico, econômico e social em que elas surgiram, tais como: a condição da mulher enquanto sujeito e a inserção dela no mercado de trabalho; o processo de urbanização; as transformações familiares, as relações de produção, dentre outros aspectos.

Nesse contexto, pensou-se também nas políticas de atendimento à criança, principalmente a partir do século XVII, abordando a criação da creche como demanda do setor produtivo, pela efetivação legal de tal espaço como escola no limiar do século XX até às políticas contemporâneas.

1.1 QUESTÕES HISTÓRICAS, LEGAIS E PEDAGÓGICAS SOBRE O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância e o processo educacional que conhecemos atualmente no Brasil é fruto de um percurso histórico que acompanhou as concepções de determinado tempo e influenciado pela conjuntura política, social e econômica. No período da colonização do País, os padres jesuítas propagaram suas concepções de educação nas terras brasileiras, porém com o objetivo de dominação em seus diferentes aspectos: social, econômico, cultural e religioso. Para os pequenos indígenas, que habitavam essas terras na ocupação dos portugueses, foi construída uma noção de educação alicerçada na catequese, como forma de dominação e não uma educação escolarizada, com direito a prosseguir nos estudos.

De acordo com Priore (2013), as escolas, no período de colonização, eram poucas e também para poucos sujeitos, uma prioridade dos filhos da classe alta que haviam chegado ao Brasil com intuito de dominá-lo.

Desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. O ensino público só foi instalado, e mesmo assim de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares (PRIORI, 2013, p. 10).

Tal questão, baseada na discriminação e na exclusão, ocorreu por muitos séculos no Brasil, não contribuindo para a emancipação de diferentes sujeitos, caminhando no sentido contrário disso, formando uma casta intelectualizada. “Como se não bastasse, a ação de fatores econômicos a interferir na situação da criança, a ausência de uma política de Estado voltada para a formação escolar da criança pobre e desvalida só acentuaram seu miserabilismo” (PRIORI, 2013, p. 13).

Além dessa questão de abandono intelectual das crianças, especialmente as pobres, o País passava por outros problemas relacionados à infância, os quais determinavam a própria condição de sobrevivência dela. Dentre eles, é possível destacar o alto índice de infanticídio, abandono e maltratos de meninos e meninas, especialmente os de até sete anos, sem que o Estado interferisse para resolver tal questão: “[...] para quem a história dos pesquenos seria apenas um catálogo de barbáries, maus tratos e horrores. No que diz respeito à história do Brasil, encontramos, de fato, passagens de terrível sofrimento e violência” (PRIORI, 2013, p. 11).

Os instrumentos sociais dedicados ao cuidado infantil eram praticamente inexistentes no Brasil e os que havia eram precários. De acordo com Venâncio (2006), até meados do século XIX existiram, praticamente, dois instrumentos destinados ao amparo de criança. O primeiro surgiu devido à quantidade de meninos e meninas com dias ou meses de vida encontrados jogados em calçadas, terrenos baldios ou lixeiras, o que causava indignação, especialmente para a sociedade que herdara o catolicismo como religião e assim não permitia a morte de suas crianças sem o sacramento do batismo.

Nesse contexto, uma das formas de auxílio para as crianças abandonadas, especialmente nos séculos XVIII e XIX, era o acolhimento delas nas casas de outras famílias. A pessoa acolhia a criança e a batizava, os padres davam um certificado explicando que aquela era uma enjeitada que estava residindo no domicílio da família e que era bem tratada, solicitando então ajuda financeira do presidente da câmara para a família acolhedora (VENÂNCIO, 2006).

Outra forma de auxílio para as crianças enjeitadas – e talvez uma das mais propagada instituição destinada ao cuidado com a criança pequena – foi a denominada “Roda dos Excluídos” ou “Roda dos Enjeitados”, implementada pelas Santas Casas. Ela foi criada na Europa no século XVI, com o objetivo de cuidar de crianças abandonadas.

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parque infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, familiares de fazendeiros assumiam o cuidado de crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidas nas “rodas dos expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

Tal Roda foi pensada inicialmente como forma de diminuir a prática de infanticídio e proteger a moral das mães solteiras, que não podiam assumir seus filhos concebidos fora do casamento, principalmente quando eram mulheres socialmente importantes.

A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor, evitando-se, na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento (MARCÍLIO, 1997, p. 74).

No Brasil, a implantação de tal instituição ocorreu em 1726, na cidade de Salvador, e chegou ao fim em 1950, sendo a instituição mais duradoura de atendimento à criança pequena. De acordo com Marcílio (2006, p. 59): “A tradição passou para o Brasil quando no século XVIII, se reivindicou a coroa, a permissão de se estabelecer uma primeira roda de expostos na cidade de Salvador da Bahia, junto à sua Misericórdia e nos moldes daquela de Lisboa”.

Tal Roda foi implantada por motivos desditosos, carregada de sentimentos negativos: abandono, discriminação e outros. Apesar disso, foi essa instituição que primeiramente contribuiu para fomentar o debate da necessidade de um espaço propício para o cuidado com a criança.

Os personagens que assumiram tal cuidado eram, geralmente, missionários ligados à instituição religiosa que, muitas vezes, substituíam o papel do Estado, eximindo-o de suas responsabilidades com as crianças pequenas, tanto em seus aspectos de cuidado quanto de formação. De acordo com Venâncio (2006), o que as autoridades faziam era pressionar os

cristãos de posse, privilegiados socialmente, a fazerem doações para que as Santas Casas de Misericórdia tivessem condições de recolher e cuidar das crianças abandonados. Isso, com o argumento da incerteza do futuro espiritual dos enjeitados, que não poderiam morrer sem o sacramento do batismo.

O auxílio das câmaras e as casas de misericórdia atuaram paralelamente, porém apresentavam diferenças marcantes. Isso porque, nos locais onde funcionavam as Rodas hospitalares, não havia como excluir crianças do auxílio, pois elas funcionavam dia e noite e qualquer pessoa poderia deixar um bebê nelas sem ser notado. Já o auxílio das câmaras se efetivava porque as pessoas que adotavam um exposto eram interrogadas e obrigadas a jurar sobre a Bíblia que não conheciam os pais dos enjeitados. Com a medida, muitas famílias não recebiam o auxílio (VENÂNCIO, 2006).

É bem verdade que, na época colonial, as municipalidades deveriam, por imposição das Ordenações do Reino, amparar toda criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência não existiu, não criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. As câmaras que amparavam seus expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para que as amas-de-leite amamentassem e criassem as crianças (MARCÍLIO, 2006. p. 53).

De acordo com as assertivas expostas, é possível afirmar que o Estado é historicamente omissor no cuidado e acolhimento das crianças. Na verdade, ele não assumiu esse papel, ao contrário, acabou responsabilizando outra instituição, por meio do discurso da importância da prática da caridade.

Diante disso, é inegável a importância das Rodas como local para abrigar crianças. No entanto, contraditoriamente, os espaços onde eram alojadas apresentavam-se precários, com condições de higiene pouco favorável, ficando a mercê de doenças variadas e, muitas vezes, desconhecidas ainda pela medicina. Além disso, Venâncio (2006) destaca a amamentação artificial e a má escolha de alimentos para as crianças como consequência para levar muitas a morte. Esse fato impulsionou os questionamentos em torno do sistema de Roda, especialmente por sujeitos ligados à área da saúde, pois “[...] a quase totalidade destes pequenos expostos nem chegavam à idade adulta” (MARCÍLIO, 2006, p. 55).

Juntando-se a isso, a partir da segunda metade do século XIX, o contexto de transformações sociais que envolvia, entre outros, o fim da escravidão, a migração urbana e a possibilidade da Proclamação da República no Brasil, contribuiu para intensificar problemas relacionados à falta de moradia e a miséria, bem como elevar os índices de abandono. Muitas

famílias que não desamparavam suas crianças pelos motivos já citados, passaram a fazê-lo devido à necessidade de inserção de todos os membros dela no processo produtivo, sendo que muitas mulheres não tinham com quem deixar os filhos enquanto trabalhavam. A sobrevivência era o mais importante e, desse modo, o desprezo pela infância tornou-se aceito como algo normal e prática comum em todas as camadas sociais, não sendo mais apenas para esconder um filho indesejado (VENÂNCIO, 1997; RIZZO, 2006).

A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para levá-la às dimensões de problema de Estado com políticas sociais específicas (PASSETTI, 2007, p. 347).

Nesse sentido, o aumento do número de crianças abandonadas na Roda, seja pela incapacidade moral da mãe em assumi-la ou pela necessidade do trabalho da família, contribuiu para precarizar o cuidado nas Santas Casas, intensificando o número de crianças que viviam cada vez menos. Isso fez com que passassem a existir iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil e também dar condições para que as famílias tivessem condições de trabalhar.

Os higienistas e os médicos intensificaram seu olhar profissional para a criança, considerada fisicamente mais frágil, tornando ela prioridade enquanto sujeito que necessitava de proteção. Assim, o debate em torno da necessidade de um espaço para as crianças serem cuidadas ganhou contornos diferenciados, pois era preciso proteger a vida da criança, criando mecanismos, principalmente ligados à saúde e a higienização, que pudessem diminuir a mortalidade infantil.

Kuhlmann Jr. (2007) destacou que a necessidade de diminuir os índices de mortalidade infantil contribuiu para aumentar as pesquisas envolvendo epidemiologia. Tal proposta se integrou ao projeto de saneamento que tinha o intuito de atingir a civilidade e a modernidade. Como havia um discurso de que a industrialização era sinônimo de progresso, não era mais aceitável o número elevado de mortalidade infantil, pois isso descaracterizava uma sociedade progressista.

Além disso, a criação de um espaço para as crianças ficarem com segurança tornou-se importante porque passou a ser necessário que a mulher assumisse atividades produtivas fora do lar, principalmente as oriundas das camadas populares. Além de ser um espaço importante para as famílias, era também para o processo produtivo e o fortalecimento do

capital, principalmente a partir das transformações sociais e econômicas ocorridas após a Revolução Industrial.

No período que antecedeu o contexto histórico apresentado, o cuidado e a educação da criança era praticamente exclusividade da família, especialmente na condição da mãe que, enquanto sujeito social, tinha como obrigação primeira, a criação dos filhos e os afazeres domésticos, trabalhando em suas casas e exercendo um importante papel no modelo de produção familiar da época. Para Venâncio (2006), cabia à mãe a formação e ao pai a direção dos filhos. A formação dizia respeito aos cuidados como alimentação, vestuário e a direção relativa aos valores morais e religiosos, especialmente até a idade de sete anos, quando a criança já possuía discernimento para apreender o significado dos preceitos cristão. Já ao pai, cabia a manutenção econômica do lar.

Rizzo (2006, p. 31) apontou que “o nascimento da indústria alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando costumes de dentro da família e o papel da mulher dentro de casa, e resultou em grandes mudanças com relação à proteção da criança”. Além disso, apontou também que “as modificações sociais verificadas em decorrência das novas, e sempre em mudança, estruturas de trabalho, afetaram profundamente a organização familiar e provocaram o afastamento da figura materna, que passou a deixar a casa e o filho, para trabalhar fora” (RIZZO, 2006, p. 32).

No estudo de Batalha (2000), ele destacou que nas regiões que sofreram maior influência do processo de modernização, a participação das mulheres nas indústrias era mais elevada. Em São Paulo, no ano de 1920, as mulheres representavam 29% do total de trabalhadores e no Rio de Janeiro 27%, o que nos permite afirmar que o movimento industrial, consolidado no século XIX, contribuiu para muitas transformações em todas as esferas da sociedade, modificando o jeito de viver, os costumes e as crenças das famílias.

Nessa linha de análise, muitas crianças também foram importantes para o setor produtivo. Além da pobreza que obrigavam os diferentes membros da família a trabalharem, as mães ainda não tinham um lugar específico para os filhos enquanto trabalhavam. Muitas crianças, então, eram inseridas no processo de produção, recebendo um valor salarial menor, servindo aos interesses da sociedade capitalista. Para Venâncio (2006), a República continuou empurrando a criança para fora da escola, agora na direção do trabalho.

De acordo com Marx (2011), a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular, apropriando das forças de trabalho suplementares e, assim, absorvendo as mulheres e as crianças nas fábricas. Como forma de diversificar os assalariados e intensificar

a exploração, foi colocada nessas fábricas, além do trabalhador, sua família, independentemente do sexo e da idade.

Tais questões demonstram uma concepção de infância que desvalorizava a criança enquanto sujeito com necessidades próprias. As crianças eram, muitas vezes, tratadas como objetos dos adultos, não sendo valorizado seu tempo e espaços para estudar e desenvolver-se.

Nesse contexto, muitas crianças trabalhadoras, por não terem suas necessidades físicas respeitadas, acabavam também morrendo cedo, pois o espaço das fábricas tinha condições impróprias de sobrevivência. De acordo com Moura (2006), muitas fábricas eram improvisadas, assim máquinas e operários, muitas vezes, eram submetidos a espaço exíguo, iluminação e ventilação insuficiente, ausência de dispositivos de segurança, o que colocava pequenos operários submetidos a condições de trabalho inadequado, sendo eles, muitas vezes, vítimas de acidentes.

A mão de obra infantil era considerada alta, especialmente na cidade de São Paulo:

Em princípio da década de 1910, o Departamento Estadual do Trabalho apurava que em estabelecimento têxteis da cidade, essa mão de obra [criança e adolescentes] era equivalente a 30%. Em 1919, o mesmo Departamento verificava que, considerada o total de trabalhadores absorvidos pelo setor têxtil no estado [São Paulo], 37% eram menores, sendo que, em relação aos estabelecimentos da capital, essa mão de obra era estimada em cerca de 40% (MOURA, 2010, p. 265).

Diante de um contexto de acidentes e mortes de crianças e adolescentes no trabalho, Moura (2013) destacou que dentre as reivindicações dos movimentos operários, na passagem para o século XX, estava a melhoria na condição de vida infantil. Isso porque as crianças eram inspiradoras de um sentimento de proteção e o mundo do trabalho fazia exatamente o contrário, expondo-as a diferentes tipos de perigo.

Assim, devido à intervenção dos operários:

[...] Em maio de 1898, por ocasião das comemorações do Dia do Trabalho, o *Fanfulla* informava que, dentre as reivindicações dos trabalhadores, estavam incluídas a proibição do trabalho para os menores de 14 anos, do trabalho noturno independentemente de idade – inclusive para adultos no que fosse possível-, devendo ser a infância protegida até a idade de 16 anos (MOURA, 2013, p. 279).

A indignação com o trabalho das crianças foi se espalhando, principalmente devido aos escândalos de acidentes que as envolviam. Assim, aumentaram os protestos dos

trabalhadores com diversas exigências, dentre as quais, a idade limite para a inserção no trabalho das fábricas a partir de 10 anos; o trabalho não podia ser noturno; nove horas de trabalho para crianças com menos de 15 anos e também um espaço para que as mães pudessem deixar seus filhos para trabalhar. Além dessas, os operários exigiam a redução da carga horária e aumento do salário para todos os trabalhadores, no intuito de que as famílias tivessem condições de oportunizar aos filhos a possibilidade de frequentar a escola e não as fábricas.

Neste momento particularmente dedicado do embate entre capital e trabalho, no qual a repressão policial não havia poupado sequer os menores, a pressão do movimento operário fez com que o Estado assumisse, em relação ao trabalho infanto-juvenil, o compromisso de redobrar esforços no sentido de que fossem rigorosamente cumpridas as respectivas disposições de lei vigentes quanto a atividades de menores nas fábricas (MOURA, 2013, p. 283).

Com as exigências apresentadas, muitas crianças foram então dispensadas do trabalho. Apesar disso, os salários continuavam insuficientes e as mães necessitando trabalhar, sem, porém, um espaço para as crianças ficarem. Como alternativa, muitas mães combinavam com uma amiga, vizinha, parenta ou conhecida, que não trabalhava fora, o cuidado de seus filhos, pagando-lhe um valor para isso. Tal mecanismo foi muito utilizado, porém para Passetti (2007), os diferentes espaços que as crianças ficavam tinham uma organização precária, o que contribuiu para que [...] muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios [...] nos internatos (PASSETTI, 2007, p. 347).

Muitos patrões passaram a se sentir pressionados, devido aos movimentos operários que exigiram tal espaço e também pelo receio de que as mulheres abandonassem seus postos de trabalho para cuidar dos filhos prejudicando a produção. Preocupados, muitos desses acabaram assumindo a guarda dos filhos das operárias, organizando um espaço na própria fábrica.

Diante das assertivas apresentadas, é possível considerar que a questão que envolve a criação de estabelecimentos para cuidar da criança pequena, enquanto suas mães trabalhavam, liga-se principalmente à necessidade de efetivação da sociedade capitalista. Nesse contexto, a primeira creche para filhos de operários que se tem registro é a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, no ano de 1899, com objetivo principal de cuidar dos filhos das mães trabalhadoras.

Kuhlmann Jr. (2007) destacou que foi fundado no Brasil, em 1899, também o Instituto de Proteção e Assistência à Infância – Ipai. Segundo Kramer (1987) e Kuhlmann Jr. (2007), o Ipai foi criado com objetivo de atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas, abandonadas e criar creches e jardins de infância, legitimando a ação do Estado no cuidado com as crianças desassistidas. Isso porque muitas morriam cedo, vítimas de condições precárias a que eram submetidas, situações negativas para a imagem de um País que pretendia ingressar no moderno mundo da industrialização.

Apesar do Rio de Janeiro ter registrado a implantação da primeira creche, Kishimoto (2002) destacou avanços na implantação de outras na cidade de São Paulo, onde ocorreram as principais manifestações operárias e consequentemente as primeiras iniciativas direcionadas à criação de um espaço para o cuidado com as crianças das camadas trabalhadoras, principalmente a partir do final da década de 1930 e no decorrer da década de 1940. Isso devido à quantidade de fábricas já existentes naquela cidade.

Diante das questões apresentadas, Kramer (1995) localizou dois marcos cronológicos importantes relacionados aos cuidados com as crianças. Um deles foi desde o descobrimento do Brasil até meados de 1930, partindo de instituições religiosas, hospitalares e de médicos e higienistas que buscavam combater o alto número de mortalidade infantil. Esse tipo de atendimento infantil foi marcado pela falta de educação formal e intelectual realizada através de trabalhos voluntários, principalmente de agentes religiosos. A outra fase, entre 1940 a 1980, caracterizada pelo trabalho assistencial, no qual as associações religiosas e organizações leigas, os movimentos populares e sociais, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizarem, junto com o setor público, a proteção e o atendimento à infância, através de doações.

Nesse sentido, é importante afirmar que historicamente o campo da assistência desempenhou papel essencial no atendimento infantil, uma vez que as instituições para esse fim originaram-se com a intenção de assistir às crianças, dando-lhe condições mínimas de sobrevivência, especialmente as de famílias desprestigiadas socialmente.

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de

emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR, 2001, p. 182).

Diante de tal perspectiva, não é possível vislumbrar historicamente uma preocupação escolar para os filhos da classe trabalhadora e órfãos, destinando a eles apenas a guarda e a assistência, contribuindo para condicionar o público, já marginalizado, a permanecer em sua posição social de submissão.

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro [...] não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR, 1999, p. 33).

Dessa forma, mesmo reconhecendo a necessidade de implantação da creche para proteger a criança e dar condições aos pais trabalharem, o caráter assistencial e não escolar das instituições, que cuidavam das crianças de classes menos favorecidas, acabou por retardar uma organização institucional escolar de cunho pedagógico, como direito da criança ao processo de ensino-aprendizagem, o que ocorreu legalmente, no Brasil, apenas no final do século XX. "A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social" (KUHLMANN JR., 2000, p. 88).

Nesse contexto, o espaço de assistência à criança foi sendo formatado, ora em casas de misericórdia; ora na própria fábrica, sob a responsabilidade do proprietário; ora improvisada nas casas de outras famílias e, mais tarde, já no século XX, institucionalizado em creches comunitárias como responsabilidade da comunidade. Essas instituições foram organizadas para atender primeiramente às crianças órfãs e abandonadas e, depois, os filhos das operárias. Tais espaços geralmente se configuraram como locais inadequados para as necessidades humanas, em ambiente frio e úmido, sem ventilação e com pessoas sem formação para o cuidado infantil. Mesmo com tais considerações, as citadas instituições tiveram importância fundamental para a consolidação de diferentes concepções de infância, a

qual passou por transformações, seguindo modificações da sociedade e o seu contexto político e econômico.

A ideia de infância [...] não existiu sempre, e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1995, p. 19).

Assim, as instituições destinadas ao cuidado infantil seguiram diferentes necessidades históricas, materializadas, sobretudo, nos sujeitos desfavorecidos. Isso permite afirmar que a história da infância atrela-se à ideia de preconceito, de exploração e de abandono, marcada pela desigualdade, exclusão e dominação. Apesar disso, mesmo que historicamente a condição da infância seja uma discussão marginalizada, a qual muitas vezes ignorou as relações sociais da criança e o seu papel na sociedade, é preciso pensar nos espaços do cuidado infantil, ligando as transformações históricas, sociais, políticas e econômicas pelas quais passou o País.

Paralelo ao fortalecimento da creche enquanto espaço destinado ao cuidado com as crianças, filhas dos sujeitos da classe trabalhadora, houve também a criação de outro espaço destinado ao atendimento dos menores de 7 anos, o qual foi chamado de pré-escola, ambos pertencentes ao que concebemos atualmente como Educação Infantil. Ele foi pensado inicialmente como forma de atender aos filhos das classes abastadas, oportunizando um espaço de atenção escolar, com perspectiva pedagógica para o ensino primário.

Na Europa, a Educação Infantil teve uma perspectiva pedagógica educacional praticamente desde sua origem que foi influenciada pelo alemão Friedrich Froebel, um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação de pessoas. Ele pensou num espaço singular dotado de caráter pedagógico para as crianças pequenas, chegando à ideia de jardim de infância, o qual deveria cumprir a tarefa de cuidar e ao mesmo tempo oferecer uma educação escolarizada para as crianças fora da faixa etária do ensino primário. Apesar disto, Kuhlmann (2001, p. 26), considera que:

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação

entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternais.

A própria concepção de Educação Infantil de Froebel, na qual os jardins de infância do Brasil foram inspirados, já entendia a criança como um sujeito que necessita de cuidados para crescer, desenvolver-se e aprender. Além disso, Bastos (2001) considerou que o objetivo do jardim de infância era servir uma clientela de elite, geralmente crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e cálculo, escrita, leitura, história, religião e outros.

Os profissionais que atendiam às crianças em escolas eram geralmente do sexo feminino, porque tal prática insere-se na tendência da época de redimensionar o papel da mulher na extensão de sua ação da esfera familiar para a esfera escolar. Assim, a figura da mulher no jardim de infância era a de mãe zelosa e cuidadosa, capaz de educar as crianças para princípios morais, especialmente ligados à religião. Froebel, que abriu o primeiro *kindergarten* no alvorecer da década de 1849, em Bllankenburgo, pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância [...] (KUHLMANN JR., 2001, p. 10).

Como filho de pastor protestante nascido no período do triunfo da indústria capitalista, repleta de contradições, características do processo no qual a burguesia se constituía em classe em ascensão, incorporou princípios capitalistas e religiosos na formação do indivíduo, centrando sua concepção pedagógica na tríade homem, Deus e natureza, pensando numa forma de ensino com o princípio pedagógico de liberdade e autonomia e individualidade. Assim, individualizou o ensino e os processos de aprendizagem, elegendo o desenvolvimento dos talentos de cada ser humano em harmonia com a natureza como objetivo da educação (ARCE, 2002).

As contribuições de Foebel nas concepções pedagógicas, especialmente no jardim de infância, foram essenciais na formação das primeiras instituições de pré-escola do Brasil, destacando a necessidade do brincar e também do diálogo entre professores e alunos, dos prejuízos dos castigos físicos, entre outras.

Um fato novo marcante na história da educação do mundo ocidental do século XIX foi a instituição das escolas infantis. Precedido, é bem verdade, por algumas experiências particulares esporádicas no início dos Oitocentos, foi W.F. Froebel, com o seu *Kindergarten* (1837), quem inventou não apenas

uma instituição para proteger a criança, em sua primeira infância, mas também sistematizou programas para educá-la e instruí-la. Fundada no princípio da educação ativa, o sistema de Froebel foi logo um sucesso em todos os lugares, chegando ao Brasil no último quartel do século XIX (MONARCHA, 2001, p. VII).

No Brasil, as ideias de Froebel contribuíram para o ideário da Escola Nova, que ocorreu a partir da década de 1930, período no qual se propagou intensamente a importância da criação de jardins de infância como espaço escolar. Anterior a isso, em 1875, de acordo com Kishimoto (2002) e Kuhlmann Jr. (2007), o Rio de Janeiro recebeu o primeiro Jardim de Infância do País, fruto da iniciativa do colégio particular Meneses Vieira, inspirado nas concepções já presentes na Europa. Depois, em 1877, fundou-se, em São Paulo, o Jardim de Infância pertencente à Escola Americana, ambas do setor privado. No setor público, foi fundado o Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, de 1896, que também atendia aos filhos da burguesia paulistana. Tais instituições foram iniciativas voltadas para um grupo prioritário de pessoas, que dificilmente pertenciam às classes populares. “[...] Na história do jardim-de-infância [sic], essas divisões sociais aparecem de maneira bastante clara, com o jardim de infância para os ricos, em instituições particulares ou mesmo públicas, e aquele para os pobres [...]” (KUHLMANN JR, 2007, p. 197).

Os jardins de infância deixaram marcas que fundamentaram a estrutura da Educação Infantil, porém a presença quantitativa no Brasil foi, ao longo do tempo, mínima. “[...] a presença dessas instituições no país é mínima e continuará a ser por boa parte do século XX” (KUHLMANN JR., 2005, p. 76).

A constituição de espaços diferenciados para filhos da classe trabalhadora e filhos da elite acabou contribuindo para que as famílias pobres não construíssem uma cultura de escolarização, pois, como a escola não foi pensada para elas, viam-na como uma realidade distante. Isso contribuiu para que a identidade das creches e pré-escolas fosse inicialmente marcada por diferenciações em relação à classe social das crianças, ou seja, para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social e, para as crianças advindas de famílias com um poder aquisitivo maior, outro modelo se desenvolveu aproximado a práticas escolares.

Assim, a Educação Infantil foi dividida em instituições para crianças pobres, denominadas de creches de caráter assistencialistas, e para as crianças socialmente privilegiadas, os jardins de infância, com caráter educativo de formação pedagógica.

[...] O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou qualquer outro nome dada a instituições com características semelhantes às *salles d'asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educam – não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JR., 2007, p. 69).

Para Kramer (1995), as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes; enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade, a sociabilidade infantil e já as preparavam para o ensino das primeiras letras. Apesar disso,

[...] não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternas ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classe sociais (KUHLMANN JR., 2007, p. 78).

Nesse contexto, separavam-se os filhos das elites das das classes desfavorecidas, Assim, os filhos das elites chegavam, ao antigo ensino primário, preparados para iniciar seus estudos, enquanto que os filhos das classes populares, quando chegavam à escola, tinham que iniciar o processo de escolarização, visto que o espaço onde estavam sendo cuidados não era adequado para os processos pedagógicos de aprendizagem. Tal diferenciação no tratamento da criança permaneceu por muitos anos no Brasil, pendurando, por décadas, uma concepção de educação excludente e discriminatória.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção de educação (KUHLMANN JR., 2007, p. 166).

Nessa perspectiva, enquanto o jardim de infância criado por Froebel, no ano de 1840 para o atendimento das crianças de 3 a 7 anos, buscava uma proposta pedagógica que visava à educação integral e um currículo centrado na criança, como preparação para o ensino primário, a instituição destinada à infância pobre baseava-se no assistencialismo, de acordo

com Kuhlmann Jr. (2001) e Kuhlmann Jr. (2007), configurada de forma a manter a submissão das famílias e das crianças das classes populares.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber [sic]. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania [...] (KUHLMANN JR., 2001, p. 182).

Nesse contexto, embora avançando os debates relacionados às necessidades infantis, os recursos para o investimento na educação das crianças pobres eram poucos, denunciando que o poder público não se responsabilizava pelas questões relacionadas a elas. Além disso, continuou omissa, transferindo responsabilidade da Educação Infantil para setores produtivos como espaço de guardar os filhos de trabalhadoras.

Neste quadro, percebem-se duas tendências [...]: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção de infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor (KRAMER, 1995, p. 61).

Assim sendo, mesmo constatando diferenciações em relação à creche e à pré-escola, ambas foram formatadas de forma a atender às diferentes necessidades da sociedade capitalista. Uma para possibilitar o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a outra para possibilitar que as crianças abastadas ingressassem na escola primária e não fracassassem, estabelecendo, como critério para o direito educacional, a situação social da criança.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, MOVIMENTOS POPULARES E A CONSTITUIÇÃO DAS CRECHES COMUNITÁRIAS

As décadas posteriores a 1960 foram profícuas para os debates em torno de questões sociais. A partir desse período, o País viveu momentos difíceis de crise econômica e política, o que gerou repressão e violência, física e emocional, contribuindo para a organização de movimentos sociais e populares com diversas reivindicações. Dentre tais reivindicações, os direitos à educação para as crianças menores de 7 anos.

Nesse período, foram promulgadas importantes legislações brasileiras, como a Lei 4.024/61 e a Lei de Reforma do 1º e 2º grau – Lei 5.692/71. A primeira estava em debate desde o final da década de 1940, pautando-se na necessidade de um projeto legal específico para a educação.

Em relação à Educação Infantil, a Lei 4.024/61 trouxe resoluções praticamente insignificantes na regulamentação dessa matéria. Ela prescreveu que a criança de 0 a 6 anos deveria receber educação em escolas maternas e jardins de infância. No entanto, responsabilizou as empresas, que tinham mães de menores de 7 anos, a criar, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-escolar, desresponsabilizando o Estado na condução das questões referentes à Educação Infantil.

Segundo Oliveira (2005), o dinamismo do contexto sócio-político do início da década de 1960, alterado pelos governos militares, refletiu sobre a educação em geral e a educação das crianças pequenas em particular, porque, historicamente, a promulgação da Lei 4.024/61 foi marcada por disputas no campo social e luta pela garantia de direitos básicos, como o acesso à educação em diferentes níveis.

Da mesma forma, o texto da Lei 5.692/71 teve também contribuições mínimas, em relação à Educação Infantil. Ela apenas recomendou, em seu artigo 19, parágrafo 2º, que “os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância [sic] ou instituições equivalentes”. Nem ao menos destinou uma sessão para especificar qual seria a responsabilidade dos poderes públicos.

Diante disso, é possível afirmar que as legislações educacionais, formatadas nos anos de 1961 e 1971, foram inexpressivas em relação à Educação Infantil. Apenas reafirmaram intenções de transferir a responsabilidade com as crianças pequenas para setores produtivos. Na verdade, foram leis vazias, que destacaram que tal nível de ensino deveria ser ministrado em maternas e jardins de infância e que as empresas deveriam ser responsáveis pelos filhos das operárias, sem atribuir responsabilidade ao Estado.

Nesse contexto, o Estado, que historicamente era omissor em relação à criança pequena, continuou a sê-lo, não deixando uma marca positiva para a Educação Infantil nas primeiras leis educacionais. Ambas as leis educacionais citadas fizeram parte de um contexto conturbado de crise social, política e econômica, agravando os conflitos pelo poder e enfraquecendo as bases do governo, o que ocasionou o golpe militar de 1964. Assim, “ao lado da contestação e da repressão, o que bem caracterizam essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou consequentemente

um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe” (ROMANELLI, 1978, p. 196).

Na progressão histórica a respeito dessa fase da educação, tanto para a creche como para a pré-escola, não se percebeu legalmente avanços e prioridades, especialmente nas leis da década de 1960 e 1970. Num texto legal, a redação que tratou da Educação Infantil de forma mais específica e com prioridades, só foi encontrada de forma detalhada na Constituinte de 1988 e depois na LDB 9.394/96.

No contexto de repressão política, no qual essas leis foram promulgadas, muitas vezes, como forma de diminuir o desgaste político e mascarar problemas sociais, surgiram projetos e iniciativas no setor educacional também para a Educação Infantil, com destaque para a pré-escola, principalmente a partir da década de 1970, como forma de responder aos anseios sociais por educação. Isso contribuiu para a efetivação de convênios e parcerias do MEC com os organismos multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e a Unesco. De acordo com Romanelli (1998), a justificativa para tais ações foi a crise econômica, que assegurou ao setor interno oportunidade para propor a organização do ensino capaz de contribuir com o desenvolvimento econômico.

Enquanto isso, a creche passou a ser pensada pelos movimentos populares e por agentes políticos da administração local, porém orientados por organizações como a Unicef e o BM. De acordo com Rosemberg (2002), uma das primeiras ações do Unicef foi a implantação de Clubes de Mães, junto às igrejas católicas, no intuito de valorizar a mulher no lar, orientar a participação da comunidade e apoiar o trabalho voluntário.

O modelo de Educação Infantil elaborado pelo UNESCO e UNICEF nas décadas de 70 e 80 proposto para os países subdesenvolvidos continha um fértil e variado menu para orientar a expansão da Educação Infantil, no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos cursos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores (as) ou professores (as), leigos (as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a Educação Infantil; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002, p. 3).

Rosemberg (2002) remeteu seus estudos ao cotidiano de uma Educação Infantil marcada pela desqualificação profissional, infraestrutura precária, falta de materiais didáticos, conhecimento e formação pedagógica insuficiente para essa fase e outros. O BM recomendou um formato para a Educação Infantil feito através de programas informais, realizados por mães em seus próprios lares, práticas que continuariam no campo da assistência, incentivando a exploração da mão de obra e não a profissionalização. Os programas de desenvolvimento da criança, propostos pelo BM, acabaram tendo menor custo, pois todo o trabalho era realizado em espaços improvisados e cedidos e as pessoas que deveriam trabalhar com essas crianças menores geralmente eram voluntárias: "Algumas recebem um salário; outras são consideradas voluntárias e recebem pequenos honorários" (ROSEMBERG, 2002, p. 50).

A única exigência para essas voluntárias era que elas fossem mães e já conhecessem como deveria ser realizado o cuidado com as crianças pequenas, num ambiente totalmente doméstico de cuidado. Essa medida desqualificou a profissionalização da Educação Infantil e sua característica enquanto espaço de formação e emancipação.

Nesse contexto, tanto a proposta da Unesco como a do MEC tratou de implantar uma política de Educação Compensatória⁷, a qual deveria equalizar as oportunidades educacionais. A Educação Compensatória propôs medidas que visavam compensar as deficiências físicas e intelectuais, especialmente das crianças com oportunidades culturais, sociais e econômicas desfavoráveis. Além disso, segundo Kramer (1982), o ideário era voltado para sanar as questões relacionadas ao fracasso escolar supostamente oriundo da deficiência cultural e da inexperience por parte das crianças que não tiveram acesso à escola.

Para a Educação Infantil, os programas pré-escolares de caráter compensatórios encobriram o real motivo da não escolarização das crianças pequenas. Sob tal perspectiva, é possível afirmar que tais programas foram efetivos para a manutenção das desigualdades, pois

⁷ Esse conceito denota, de modo amplo e geral, todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social. Nesse nível de generalidade, o conceito aplica-se a sociedades historicamente determinadas e refere-se às opções de políticas sociais de seus governos. Essas políticas têm incluído programas de assistência e de transferência de renda, além daquelas referidas à educação gratuita, à previdência e à seguridade social. O conceito e as diretrizes políticas que denotam estão associados às transformações históricas pelas quais passou o Estado Liberal, à medida que modificações significativas nos pactos políticos necessários para a manutenção da estabilidade institucional e da legitimidade dos governantes passaram a incluir a *questão social* na agenda política de países capitalistas. A concepção e a execução de políticas compensatórias deram origem às estruturas do chamado *Estado do Bem Estar* ou *Estado Social*. O conceito de *compensação* está associado, desse modo, à ideia de *proteção social*, que pode ser considerada como fundamento ético da revisão ideológica do liberalismo político mais ortodoxo, segundo o qual caberia ao Estado apenas e exclusivamente garantir a ordem jurídica protetora dos direitos de propriedade e a estabilidade social em geral, e mais especificamente no âmbito das relações entre trabalhadores e empregadores. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=325>>. Acesso em 20 de abril de 2014.

não alteraram as estruturas dos problemas sociais, apenas maquiaram questões e adiaram problemas.

De acordo com Rosenberg (2002), os princípios da Educação Infantil, naquele momento, baseavam-se numa educação cujo foco seria diminuir os efeitos da pobreza, geralmente em forma de voluntarismo, doações e improviso. Os modelos de Educação Infantil baseavam-se em programas alternativos não formais, em que toda a organização seria de responsabilidade da comunidade.

Tanto na postura do MEC como de organismos internacionais, o que se percebeu foram ações no sentido de gerir a creche e a pré-escola, porém sem se responsabilizar pelos financiamentos delas. Ao contrário, tais parcerias acabaram por dar o tom na Educação Infantil, conforme interesse do capital. Para Rosenberg (2002), os modelos apresentados pelos parceiros do MEC tinham caráter economicista, pois pretendiam um atendimento educacional de baixo custo, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, incentivando, conforme outrora, o trabalho voluntário.

Apesar de todas as questões apresentadas, as concepções relacionadas à Educação Infantil contribuíram para que ela fosse viabilizada mais tarde. As poucas conquistas até o período citado foram devidas principalmente aos movimentos populares e sociais, que não se abalaram com as diferentes formas de repressão, seja a dos governos, patrões ou do próprio movimento da ditadura. Ao contrário, foi na passagem do período de transição para a abertura política que diferentes cidadãos se posicionaram e defenderam as crianças como sujeitos de direitos, as quais deveriam ser respeitadas.

Sob tal perspectiva, a Educação Infantil teve importantes momentos de discussões e debates no período final da ditadura militar que impulsionaram a elaboração de leis, decretos e documentos focalizando a criança pequena. O fim da ditadura militar e o início da redemocratização do País foram marcados pelo fortalecimento de movimentos populares e sociais, os quais lutavam pela garantia de direitos historicamente negados. As conquistas históricas desse período foram sendo ampliadas e novos avanços ocorreram em diversos setores para uma parcela significativa da população. Dentre esses, o direito das crianças, que foram reconhecidas como cidadãs com necessidades específicas, inclusive a Educação Infantil.

As pressões populares pela demanda da Educação Infantil se intensificaram por parte de diferentes movimentos formados por sujeitos que entendiam a necessidade de um espaço para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. Nesse contexto, como as ações

voltadas para o cuidado com as crianças eram insuficientes para atender à demanda crescente e, ainda assim, apoiadas no incentivo ao trabalho voluntário, sem uma estrutura pública formatada como obrigações do Estado, que até aquele momento havia sido omissa, a própria sociedade buscou organizar um espaço para as crianças ficarem enquanto sua família estava no trabalho, originando creches comunitárias em diferentes lugares do País (KUHLMANN, 2007).

Tal organização, denominada movimento Pró-Creche, é resultado da interação de grupos como igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações governamentais e não governamentais e outros. Para Costa (1994), a organização da sociedade, nesse período de fortalecimento da democracia, mostrou como fazer a luta autônoma e a construção de projetos coletivos, através de mobilizações de trabalhadores, sejam homens ou mulheres.

O movimento em prol da creche seguia a lógica política que ocorria em diversas partes do País, principalmente a partir da década de 1970, quando mesmo após o bloqueio dos canais de representação popular pelo golpe militar de 1964, intensificou-se a quantidade de sujeitos que almejavam definir o seu destino enquanto cidadão. Isso contribuiu para as organizações de bases, nos quais as mulheres, além de participarem ativamente, tinham suas próprias reivindicações. A construção da creche como espaço destinado aos cuidados dos filhos enquanto trabalhavam era uma delas. A inserção da mulher no mercado de trabalho, que ocorria de forma gradativa, tornou-se algo urgente e inevitável, assim como a necessidade de um espaço de socialização para crianças pequenas, no qual a mãe pudesse deixá-las e trabalhar com tranquilidade (ROSEMBERG, 1984).

Sob tal perspectiva, ampliaram-se as discussões em torno das necessidades da cobertura dos serviços voltados para a Educação Infantil. De acordo com Oliveira (2002), no início do século XX, tal debate já havia se iniciado quando a mulher passou a ser necessária como mão de obra para as fábricas que estavam em expansão e depois na passagem da década de 1970 para a de 1980, quando os movimentos populares e sociais articulavam-se em diversas e diferentes lutas, dentre as quais por creche.

Nesse contexto, buscando se fortalecerem, os já citados movimentos populares juntaram-se a partidos políticos opositores ao regime militar, incentivando as famílias e as organizações populares a pensarem na gestão de creches e da pré-escola, principalmente através das associações de moradores e dos clubes de mães ligados à igreja católica. Os partidos políticos, mesmo apoiando a organização e a criação das creches, não tinham a pretensão de que o poder público as assumisse, ao contrário, o incentivo era para organização

delas, porém como espaço funcional de trabalho voluntário e, muitas vezes, em espaços improvisados, cedidos ou até mesmo em casa de famílias, mantidos através de doações.

Nessa perspectiva, a oferta de Educação Infantil se caracterizou, no final da década de 1970 e início da de 1980, pelo voluntarismo e por organizações externas ao poder público, como resposta às necessidades das mulheres em deixar seus filhos em lugar seguro enquanto trabalhavam. Nesse cenário, as creches comunitárias enfrentaram muitas dificuldades, especialmente no quesito financeiro, pois o desinteresse do poder público em financiá-las e o contexto econômico escasso de recursos fragilizavam o movimento que não tinha condições de manutenção delas sem apoio governamental.

Apesar das dificuldades apresentadas, que colocavam em risco a oferta do serviço das creches, em especial as que dependiam de política específica de financiamento, as décadas finais do século XX foram positivas para os movimentos populares que se mobilizaram pela abertura de creches comunitárias, pois eles conseguiram ampliar a quantidade delas, contribuindo com a vida de muitas famílias.

As creches comunitárias recebiam apenas as crianças cujas mães estavam inseridas no mercado de trabalho, em razão da acentuada demanda e da falta de um financiamento que inviabilizava a ampliação da oferta. Mesmo sendo mantidas através de trabalho voluntário e de doações, as prefeituras, reconhecendo a importância delas, passaram a conceder-lhes subvenções, as quais eram administradas, geralmente, por outras instituições, como as associações de bairros. Como tais recursos não eram suficientes, as crianças continuaram sendo selecionadas para ter o direito a um espaço coletivo de desenvolvimento. Isto porque, as organizações como as creches, enquanto espaço comunitário de cuidado infantil, eram um direito da mãe que necessitava de um lugar para os filhos ficarem enquanto trabalhavam e não da criança (FILGUEIRAS, 1994).

Apesar disso, os movimentos, ligados à busca da efetivação da creche enquanto direito, participaram também das organizações que discutiam o formato de uma nova Constituinte para o País, o que contribuiu para que a criança pequena também tivesse o direito à escolarização legalmente assegurado.

Do ponto de vista histórico, é preciso reconhecer que houve avanços na Educação Infantil, principalmente no campo da legalidade, porém que foi necessário quase um século para que a criança pequena tivesse seu espaço de desenvolvimento coletivo garantido. Isso, graças ao enfrentamento de grupos opostos que, além de assegurarem esse direito na Constituição Federal, também garantiram o direito à Educação Infantil na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990.

1.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A história do Brasil, na década de 1990, foi marcada por transformações no contexto social, político e econômico e também no padrão de gestão do Estado. Tais transformações foram devido à necessidade de enfrentamento de problemas na economia mundial no final da década de 1980, relacionados principalmente à crise fiscal e financeira, a qual acabou interferindo de modo intenso nos países em desenvolvimento como o Brasil.

Tal crise alterou a vida e o cotidiano das pessoas, pois o desemprego, a instabilidade econômica, o congelamento de preços e salários, as trocas de moedas, as altas taxas de inflação e outros problemas passaram a fazer parte da rotina de diferentes sujeitos. Como forma de reestruturar o capital e acabar com o discurso em torno de problemas envolvendo o setor econômico, o governo brasileiro optou por uma gestão marcada pelo ideário do Projeto Neoliberal, tendo ações no sentido de diminuir a intervenção do Estado na economia e consequentemente nos gastos com o social.

Paralelo ao processo de reformulação estatal sob a égide neoliberal, o Brasil viveu a experiência da redemocratização, tendo como momento mais importante a promulgação da já citada CF/88, a qual rompeu legalmente com o poder autoritário e centralizador do País, marcado por longos anos de governo militar, e sinalizou a necessidade de democratização da gestão pública, preconizando um novo modelo de administração. Este deveria basear-se na descentralização dos serviços públicos e na forma de fiscalização deles e na descentralização administrativa, através da municipalização das políticas públicas que, entre outras mudanças, representou a transferência de responsabilidade da União para as esferas estaduais e municipais.

Foi após a promulgação da CF/88 que ocorreu a primeira eleição direta para a presidência da República do Brasil, legitimando Fernando Collor de Mello como presidente do País. O governo dele foi o primeiro a caminhar em direção a medidas neoliberais, porém não teve tempo de traçar ações mais expressivas devido ao processo de *impeachment* ao qual foi submetido no ano de 1992, após escândalos de corrupção, que deram destaque internacional ao Brasil, levando o vice-presidente Itamar Franco ao governo (ANTUNES,

2004). Apesar disso, Collor ainda deixou organizada, para seu sucessor, a promoção do desmanche do chamado *Estado de bem-estar social*⁸ e também a desresponsabilização do Estado para com as questões sociais.

Três anos após a saída de Collor, assumiu a presidência da República Fernando Henrique Cardoso, que intensificou e orquestrou medidas conservadoras, consolidando a reforma do Estado através do estabelecimento de ações contempladas, principalmente, no Consenso de Washington⁹. Tais medidas neoliberais foram resumidas por Petras (1997), em cinco metas essenciais: estabilização de preços; privatização dos meios de produção e das empresas estatais; liberalização do comércio; austeridade fiscal, através das restrições aos gastos públicos, e desregulamentação de atividade privada. Tudo isso, com o discurso da necessidade de formatar uma administração pública mais moderna, atendendo à economia globalizada.

A citada reforma atingiu também os setores sociais, transferindo para eles as medidas de cunho neoliberal, tal como ocorreu na educação, setor que recebeu metas previstas no Conselho Washington: a focalização no ensino fundamental; a descentralização da educação, traduzida principalmente em municipalização e privatização da lógica dela; a desregulamentação, na qual o governo interferiu minimamente no processo escolar, porém controlando-o de forma totalitária e dentro outras ações que acabaram minimizando os gastos públicos.

⁸O *Estado de bem-estar social* é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como protetor social e organizador da economia, garantindo serviços públicos e proteção à população, regulamentação econômica em quase todos os níveis. No *Estado de bem-estar social*, os indivíduos têm o direito a bens e serviços, como educação, saúde, emprego e outros, fornecidos pelo Estado ou mediante seu poder de regulamentação. Sendo assim, o Estado é forte e interventor, prestando serviços públicos, atua combatendo a pobreza. A marca desse momento é a perspectiva de uma sociedade afluyente, de solidariedade nacional, estruturada no êxito do projeto de crescimento e pleno emprego. Nesse contexto, esse modelo não deve ser associado apenas ao aparecimento das políticas sociais e instituições públicas destinadas a regular o campo do trabalho assalariado e à cobertura dos riscos dos setores que se encontram fora da produção. Sua função, no âmbito da articulação com os diversos segmentos do capital, é indiretamente promover o processo de reprodução do modelo capitalista. Nesse sentido, traz, em seu bojo, a própria contradição capitalista: tanto é funcional ao processo de acumulação – na medida em que o setor público arca com parte dos custos de reprodução – quanto atende à classe trabalhadora, via concessão de benefícios sociais, possibilitando as condições de sua manutenção (OFFE, C, 1989, p 12, apud SENKO, E. C., 2012).

⁹ O Consenso de Washington foi fruto de uma reunião realizada em 1989 entre os funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais, os quais definiram as diretrizes para a adoção de políticas neoliberais para a América Latina, consolidada em formalizando cinco eixos e medidas principais dos programas: “[...] 1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; 3. Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos” (SOARES, 1996, p. 23).

Nessa lógica, a educação passou a ter como perspectiva o processo de municipalização, o qual foi regulamentado pela CF/88 e posteriormente pela LDB – Lei 9.394/96. Tais leis definiram, respectivamente nos artigos 211 e 11, a responsabilidade de cada ente federativo por determinado nível escolar, atribuindo a Educação Infantil e o ensino fundamental para os municípios.

Assim, como forma de legitimar o discurso da necessidade de reforma educacional, descentralizando e municipalizando e, ao mesmo tempo, focalizando no nível considerável essencial, a educação se apresentou como um campo carregado de problemas. As responsabilidades precisavam ser divididas na solução de problemas como a baixa escolaridade da população; qualidade de ensino e aprendizagens insuficientes; desvalorização profissional do magistério; custo alto para manter as escolas técnicas e superiores, entre outros.

Dentro da lógica do projeto neoliberal de oferecimento do mínimo para setor social, o governo arquitetou como estratégia de se eximir da responsabilidade pela educação programas de focalização, centrando ações no ensino fundamental, para crianças de 7 a 14 anos, justificando que investindo nessa fase de ensino, estaria focalizando a política educacional para os mais pobres¹⁰ (POLÍTICAS SOCIAIS, 2003). Isso acabou excluindo como prioridade outras etapas da educação, inclusive a Educação Infantil, que não obteve uma política de financiamento e não foi colocada na agenda de prioridades educacionais para as políticas públicas nacionais e locais.

De acordo com Libâneo (2009), os pontos de ações que o Governo Federal investiu na educação foram uma resposta aos problemas dela, os quais contrariaram as propostas de participação política e de decisões democráticas. O que ocorreu foram políticas centralizadas, que não foram discutidas com a sociedade ou com movimentos sociais: implantação de currículo padrão; distribuição de livros didáticos, *kits* eletrônicos para as escolas; avaliação externa e recursos financeiros enviados diretamente às instituições escolares. Esta última, única orientação descentralizadora.

Os problemas citados foram denunciados ressaltando como consequência a precariedade na oferta e a urgência para reverter negativos índices educacionais. Assim, como

¹⁰ O Banco Mundial, em seus relatórios especialmente da década de 1990, ditou recomendações e estratégias para que os países subdesenvolvidos implantassem políticas sociais focalizadas. No relatório, *Priorities and Strategies for Educacion*, ficou evidente o motivo do direcionamento no ensino primário, representando uma focalização da política pública nos mais pobres, oferecendo o mínimo e proporcionando um retorno econômico maior do que investir em outros níveis educacionais (BURNETT; MARBLE; PATRINOS, 1995, p.41).

ação primeira do governo para a saída da crise educacional, o País participou da Conferência Mundial de Educação para todos, em 1990, na Tailândia.

Após a participação na citada declaração, foram assumidas pelo Ministério da Educação medidas como: elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que ocorreu em dezembro de 1996 e afirmou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, em 1996, dentre outros.

A Lei 9.394/96, assim como a CF/88 e o ECA de 1990, foram marcos importantes na transformação na concepção de criança, pois, mesmo que as mudanças sociais, políticas e econômicas sejam um processo histórico, oficialmente foram elas que buscaram assegurar a construção de uma sociedade democrática e com direitos para todos, inclusive para as crianças menores de 6 anos. Além disso, a Lei 9.394/96 reconheceu, pela primeira vez na história da legislação educacional, a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (Art. 21 e 29) e definiu a corresponsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios em relação a ela (Art. 8 e 9).

Oliveira (2002), ao analisar as variações no tratamento dado ao direito à educação nas Constituições Brasileiras de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967, afirmou que a Educação Infantil não havia sido mencionada como integrante do sistema educacional, tampouco tinham tratado do direito da criança em espaços coletivos.

Pela primeira vez na história, uma constituição do Brasil faz referência a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola. Este fato, por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como assistir ou amparar a maternidade e a infância, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 17).

A Lei nº 8.069/90, que instituiu o ECA, também consagrou os direitos das crianças, assumindo a Educação Infantil como um deles. No artigo 54 do ECA, expõe-se que o Estado deve buscar efetivar o direito à educação, assegurando o ensino fundamental gratuito e universal a todos, incluindo a distribuição de material didático-escolar e a responsabilidade

com transporte, alimentação e assistência à saúde e o oferecimento da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Apesar desses avanços em âmbito legal, o Estado acabou assumindo as orientações neoliberais, investindo em ações focalizadas para a educação, tendo o ensino fundamental como prioridade, especialmente em relação ao financiamento. Assim, depois da promulgação da LDB, foi implantado o Fundef, o qual é um fundo instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. Este mudou a estrutura de financiamento do ensino fundamental, ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação. A CF/88 vinculou 25% das receitas dos Estados e municípios à educação. Com a Emenda Constitucional n.º 14/96, 60% desses recursos (o que representam 15% da arrecadação global de Estados e municípios) ficam reservados ao ensino fundamental (BRASIL, 2014).

As políticas de focalização no ensino fundamental, especialmente as ligadas ao financiamento, acabaram interferindo negativamente na Educação Infantil, pois, de acordo com Arelaro (1999) e Guimarães & Pinto (2001), após a promulgação do Fundef, houve queda ou estagnação na oferta da Educação Infantil, porque a prioridade passou a ser o ensino fundamental, em detrimento a outras etapas de ensino, contrariando o previsto na CF/88, a qual definiu que os municípios deveriam responsabilizar-se pelo ensino fundamental e pela Educação Infantil. Nesse contexto, os recursos tornaram-se insuficientes e os municípios ficaram com o desafio de gerir a Educação Infantil, porém sem uma política de financiamento, materializando a negação dos direitos da criança de 0 a 6 anos.

Braz adiciona que:

O financiamento da educação foi totalmente reorganizado por meio da Emenda Constitucional 14/96, que centrou recursos na universalização do Ensino Fundamental. Modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 e deu nova redação ao art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, priorizando recursos para o Ensino Fundamental por meio da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério – FUNDEF (BRAZ, 2008, p.69 - 70).

A aprovação do Fundef fazia parte de pacote de Reforma do Estado, preconizada pelo Projeto Neoliberal, o qual fortaleceu a reestruturação da política econômica, enfatizando políticas focais para um grupo restrito de sujeitos em detrimento das políticas sociais de caráter mais universais.

A decisão de priorizar o ensino fundamental, contemplada através da promulgação do Fundef, não foi uma orientação apenas para o Brasil, pois os organismos internacionais ditaram políticas de focalização para os setores sociais, principalmente para os países em desenvolvimento.

Nesse sentido, segundo Hadad (2008, p. 32), o Governo Federal da época adequou os sistemas de ensino às necessidades de orientações internacionais, assim, “o plano de governo de Fernando Henrique Cardoso buscou adequar o sistema de ensino à reforma do Estado brasileiro, em consonância com as orientações das instituições financeiras multilaterais”.

Nesse contexto, mesmo com os avanços legais pós-LDB de 1996, a Educação Infantil sofreu efeitos da focalização, não tendo uma política que contemplasse seu financiamento, que ficou marginalizada e como apêndice financeiro do ensino fundamental por mais de uma década.

De acordo com Rosemberg (2002), as políticas de Fernando Henrique Cardoso estavam em consonância com as orientações do BM, o que determinou a já citada focalização, levando, por um lado, a própria escola a assumir uma reestruturação da gestão, baseada na descentralização e autonomia e, por outro, uma nova regulação das políticas educacionais, marcadas pela padronização dos processos administrativos, pedagógicos e curriculares e pela verticalização das avaliações.

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2003, p. 1130).

Nesse contexto, a gestão escolar adotada foi baseada, por um lado, no discurso de formas democráticas de planejamento, o que requeria autonomia e participação coletiva nas decisões do sistema escolar e das escolas, e de outro, no controle da formulação de políticas em âmbito pedagógico e de seu planejamento. Em relação à Educação Infantil, o governo então passou a gestar a organização dela tendo como ação primeira a criação de uma coordenação dentro do MEC, com o objetivo de realizar estudos e formar planos, políticas e programas para a área, especialmente em âmbito curricular. De tais estudos realizados pela coordenação originaram então os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI/1998 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI/1999,

os primeiros documentos que buscaram a reestruturação no plano curricular, com vistas ao controle centralizado.

Os RCNEI/1998 não teve um caráter diretamente obrigatório. No entanto, foi apresentado aos professores como uma política curricular, que traria benefícios financeiros, como a redefinição de verbas para a profissionalização dos professores das unidades que o adotassem (BARRETO, 2003).

Já as DCNEIs que foram publicadas em 1999, através da Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, tiveram caráter obrigatório. De acordo com a Resolução, as diretrizes eram princípios e fundamentos que deveriam orientar as instituições de Educação Infantil nos aspectos pedagógicos, destacando a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto nessa etapa do ensino.

O documento em questão definiu a estrutura legal da Educação Infantil: horário mínimo de atendimento, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade para efetivação da matrícula e outros. Nas DCNEIs ficou estabelecido que as instituições de Educação Infantil deveriam: oportunizar que as crianças usufríssem de direitos civis, humanos e sociais; assumir a responsabilidade de compartilhar a educação e o cuidado das crianças com as famílias; possibilitar a ampliação de conhecimentos de diferentes naturezas; promover a igualdade de oportunidades educacionais entre os sujeitos de diferentes classes sociais; construir formas de sociabilidade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 1999).

Em relação aos objetivos e condições gerais para a organização curricular das unidades de Educação Infantil, Oliveira e Silva (2010) consideram que as Diretrizes buscaram, principalmente, a valorização da diversidade, o processo de construção de significados em relação ao mundo e a si mesmo, por meio da apropriação pela criança de diferentes linguagens, e o compromisso de garantir os direitos da criança.

Ambos os documentos, RCNEI e as DCNEIs, foram elaborados no governo Fernando Henrique Cardoso e efetivaram-se cumprindo o programa de reforma neoliberal, estabelecendo a padronização curricular também para a Educação Infantil. Paralelo ao estabelecimento dessas questões curriculares e até mesmo como forma de acompanhamento do processo de sua execução, o MEC criou um projeto, em 1999, em parceria com a Fundação

Orsa e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, denominado de “Prêmio Qualidade na Educação Infantil”. O objetivo era premiar projetos educativos desenvolvidos com crianças de 0 a 6 anos e valorizar o professor como principal agente no processo de melhoria na qualidade da Educação Infantil, atribuindo a ele o sucesso ou fracasso da escola pública (BRASIL, 2014).

De acordo com Assunção (2009), as novas regulações apresentadas acabaram por aumentar as exigências aferidas aos profissionais da educação, pressupondo maior responsabilização deles com a efetivação de resultados positivos no processo ensino-aprendizagem e na gestão, ao mesmo tempo em que propuseram disputa entre os professores, promovendo a valorização como ideário da competitividade e individualidade.

Assim, os sujeitos que eram considerados os principais responsáveis pela educação e, muitas vezes, não tinham condições de trabalho, foram submetidos à lógica de prêmios e castigos, seguindo orientações neoliberais, as quais atribuem a responsabilidade da escola pública quase que exclusivamente para o professor.

Contrapondo-se a isso, Corrêa e Pinto (2010) destacaram que a qualidade da educação não depende apenas das atividades realizada pelo professor, mesmo que elas sejam fator relevante para o sucesso da escola. É preciso considerar a realidade dos alunos, as condições de infraestrutura e o funcionamento da própria escola que dependem diretamente do montante de recursos públicos e de políticas públicas destinadas à educação.

Além disso, Gentili (1999) destacou que a cultura da culpabilidade também faz parte de um dispositivo da configuração neoliberal,

[...] Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; **os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais**. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social. Ambos passam a ser considerados variáveis dependentes de um conjunto de opções individuais através das quais as pessoas jogam dia a dia seu destino, como num jogo de baccarat. Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida. É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam. Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; **os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos**; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo, etc. (GENTILI, 1999, p. 40, grifos nossos).

Nesse contexto, a lógica de criação do prêmio encaixa-se nessa estratégia de responsabilidade individual.

A lógica competitiva promovida por um sistema de prêmios e castigos com base em tais critérios meritocráticos cria as condições culturais que facilitam uma profunda mudança institucional voltada para a configuração de um verdadeiro mercado educacional. Superar a crise implica, então, o desafio de traçar as estratégias mais eficientes a partir das quais é possível construir tal mercado (GENTILI, 1999, p. 40).

Diante dessa perspectiva, é possível vislumbrar que o Estado burocratizado cedeu lugar a um Estado mínimo para prover política social, mas máximo para regular e gerenciar as poucas que criou, colocando a sociedade civil para organizar-se e prover o que o Estado abandonou (MICHELS, 2006).

Nessa conjuntura, os projetos e ações citados para a Educação Infantil, conforme esclarece Rosemberg (2001 e 2002), não atenderam às necessidades de ampliação de vagas e tampouco conseguiram formatar o processo de Educação Infantil dentro de perspectivas dos sistemas educacionais. Ao contrário, de acordo com Barreto (2003), a criança de 0 a 6 anos ficou praticamente ausente na política educacional do Governo Federal, porque os projetos e ações citados destoaram de ações mais diretas para a Educação Infantil.

Paralelo às políticas governamentais, apresentadas no final da década de 1990 e início dos anos 2000, iniciou-se a discussão do Plano Nacional de Educação (2001-2011)¹¹. Tal ação foi uma orientação da LDB 9.394, de 1996, nos artigos 9º e 87, que atribuiu a responsabilidade à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a elaboração de seu Plano de Educação, o qual deveria estabelecer diretrizes e metas para dez anos e que deveria estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (LIBÂNEO, 2012).

Em relação à Educação Infantil, foram citadas 25 metas, as quais, de acordo com Vieira (2010), se resumem em: ampliação da oferta de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos; elaborar,

¹¹ O Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 foi criado para estabelecer políticas e metas para dez anos e foi aprovado pelo Congresso Nacional através da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tendo sua vigência encerrada ao final do ano de 2010. Ele foi elaborado e teve sua efetivação no governo FHC, porém sua execução ocorreu praticamente em sua totalidade nas duas gestões do Governo Lula (2003-2010), por isso sua efetivação ou não se deu no Governo Lula, a partir de 2003.

no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de educação infantil; estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil; somente admitir novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal; colocar em execução programa de formação em serviço de professores e auxiliares, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior.

Além dessas questões, o documento assegurou também que todas as instituições de Educação Infantil formassem seus projetos pedagógicos com a participação dos profissionais de educação; que todos os municípios tenham, no prazo de três anos, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil; a garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas na Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados; também assegurou que todos os municípios tenham o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional; que todos os municípios tenham programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar; estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil; promoção de debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas; e ainda assegurou que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundef sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil; e, por fim, a ampliação da oferta de cursos de formação de professores de Educação Infantil de nível superior.

Ao final do período do plano, autores como Libâneo (2012), Aguiar (2010), Dourado (2010), Vieira (2010) e outros avaliaram a efetivação das metas. Em relação à Educação Infantil, Aguiar (2010) afirmou que mesmo que haja dados do ano de 2007 que mostram que houve uma ampliação no número de crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil, há ainda atendimento limitado na faixa de 0 a 3 anos. Além disso, outras questões referentes à efetivação do plano também foram diagnosticadas como negativas, tais como: a qualificação de profissionais, que não atingiu a meta prevista; a adequação do espaço físico; a ampliação de vagas; as limitações de financiamento; e a frágil articulação entre entes federativos.

Para Vieira (2010), houve pouca utilização do Plano no primeiro triênio após sua aprovação; pouca consideração dada a ele quando do estabelecimento das políticas de governo, gerando ações, programas e políticas diferentes das estabelecidas no PNE;

desarticulação entre o PNE e os planos setoriais de governo; dissociação entre o PNE e os planos estaduais e municipais de Educação; articulação tardia do PNE e do Plano de Ações Articuladas – PAR; minimização da universalização da educação básica como direito; ausência de mecanismos para o acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE; o veto dos mecanismos expressos no plano de financiamento; a focalização no ensino fundamental; a pulverização de metas levando à fragmentação e dispersão das ações.

Juntando-se a isso, diagnosticou também questões que demonstram o não alcance das metas do PNE 2001-2010 quanto à Educação Infantil.

Em 2001, apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam creches. No período 2001-2008, o atendimento de crianças em creche cresceu apenas 8,7 pontos percentuais, alcançando 18,1%, ritmo insuficiente e ainda muito distante para o alcance da meta constante no PNE (2001), de terem matriculadas 50% das crianças de 0 a 3 anos, em 2010 (VIEIRA, 2010, 818).

A faixa etária de 4 a 6 anos, que frequentou a escola em 2008, alcançou a média nacional de 80%, índice que responde à meta prevista para 2010. Apesar disso, em ambas as faixas etárias é preciso considerar que o número positivo apresentando para a Educação Infantil atingiu primeiro as famílias economicamente favorecidas. Houve, durante os anos de 2001 a 2008, consideráveis diferenças entre as condições socioeconômicas. “[...] a frequência de crianças pertencentes às famílias com renda per capita de até meio salário mínimo (12,4%) foi 3,2 vezes menor do que a de crianças pertencentes a famílias com renda de três ou mais salários mínimos mensais (39,5), em 2008” (VIEIRA, 2010, p. 818).

Em relação às crianças de 4 a 6 anos, o atendimento às famílias com rendimento médio acima de três salários mínimos ficou perto de ser universalizado. Em 2011, primeiro anos após o plano, 98,8% de crianças em idade pré-escolar, de famílias privilegiadas socialmente, já frequentavam a escola, ao passo que as crianças de renda inferior apresentaram taxa de frequência de 78,1%, evidenciando a enorme defasagem (VIEIRA, 2010).

Em relação à meta que diz respeito à formação de professores, estudos de Gatti e Barreto (2009) mostraram que, no âmbito da educação básica, a Educação Infantil concentrou os professores mais jovens, mulheres, com menor escolaridade e menores salários e jornadas de trabalho diárias e semanais mais extensas. As metas do PNE (2001) sobre formação de professores para a Educação Infantil tinham como referência a LDB 9.394/96, que estabelecia

a formação em nível superior para os docentes da educação básica, admitindo, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade “Normal”.

A série histórica das estatísticas publicada pelo Inep em 2003, sobre a formação de professores para a Educação Infantil, afirmou que, em 2002, houve alteração no quadro da formação, crescendo o número de docentes com nível médio, na categoria “Normal”, e de licenciados em superior e diminuindo os que possuem apenas o ensino fundamental. O que já era de se esperar, pois, desde 1996, a orientação era que todos os professores possuíssem como formação mínima o ensino médio (INEP, 2003).

Comparando o ano de 2002, segundo ano de vigência do Plano, com 2011, final da vigência dele, houve um crescimento considerável de professores com formação superior. Naquele ano, 27,4% dos docentes atuantes na Educação Infantil apresentavam formação superior, em licenciatura ou não. Já de acordo com a sinopse estatística da educação básica, em 2011, 74,95% dos professores que atuavam na Educação Infantil tinham a formação exigida pela Lei 9.394/96 para o exercício do magistério, sendo que 33,42% dos professores apresentavam o magistério na modalidade “Normal” e 41,53% possuem nível superior com licenciatura. Do restante dos professores, 27,02% tinham nível superior sem licenciatura, 41,89% nível médio e 1,19% nível fundamental, o que representa, em relação às outras etapas de ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência (INEP, 2003).

Apesar dessas questões apresentadas, é possível afirmar que as medidas em prol da Educação Infantil foram insuficientes para resolver questões ligadas a ela. Os direitos constitucionalmente conquistados, os quais colocaram a criança como sujeito de direito e prioridade na agenda de políticas sociais, não foram suficientes para promover a Educação Infantil como direito de todas as crianças, pois prevaleceram, nesse momento histórico abordado, interesses econômicos em detrimento a questões sociais.

Assim, a conquista da cidadania, garantida para a criança na CF/88, atendeu parcialmente aos cidadãos, pois o exposto legalmente não fez, em sua totalidade, parte da realidade do País, ao contrário, ocorreu entre o limite da concessão de direitos na sociedade burguesa para o ser humano e o mínimo de sobrevivência.

Os desafios ainda estão postos e necessitam ser rompidos para a Educação Infantil ter condições de avançar. É necessário caminhar na direção da universalização da oferta; na criação de espaços apropriados para a formação de crianças pequenas, na formação de currículo que respeite às singularidades e individualidades das diferentes infâncias e, por fim,

oferecer formação de profissionais de forma que os educadores tenham condições de trabalhar com as crianças oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades.

1.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010)

Luiz Inácio Lula da Silva foi o primeiro presidente brasileiro oriundo da classe trabalhadora. Ele assumiu o governo em 2003, após várias tentativas fracassadas de eleição. Em diferentes setores sociais, o governo Lula apresentou projetos, porém, foi na área educacional que se destacou no cenário nacional, principalmente mediante a apresentação de Programas como Universidade para Todos – Prouni, o qual, de acordo com MEC, contribuiu para democratizar o acesso de pobres e negros na Universidade.

Apesar disso, é possível estabelecer apenas avanços tímidos na educação em geral, pois o primeiro mandato do Presidente Lula foi marcado por continuidade em muitas ações do governo Fernando Henrique Cardoso (OLIVEIRA, 2009).

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Em relação à educação básica, ainda de acordo com Oliveira (2009), os quatro primeiros anos do mandato de Lula podem ser caracterizados pela ausência de políticas regulares e de ação efetiva, capazes de romper com o movimento de reformas neoliberais instalado no governo FHC. Na Educação Infantil, um dos programas que o governo Lula deu continuidade foi o já citado “Prêmio de qualidade na educação infantil”, o qual foi, em 2005, transformado no “Prêmio Professores do Brasil”, o qual engloba a Educação Infantil e o ensino fundamental.

Nesse projeto, o governo do PT, dentre outras ações, manteve a lógica de premiação e castigo pautada por princípios meritocráticos, expondo, aos profissionais da educação, a necessidade de competirem entre si com projetos educacionais, ao invés de colaborarem e trocarem experiências para o crescimento coletivo e o avanço da educação em seus diferentes

campos de atuação. Claro, mantendo a lógica neoliberal de responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso da escola, sem considerar a realidade dos sistemas escolares, bem como as condições de trabalho dos professores.

Além do citado programa, o primeiro mandato do governo Lula apresentou ações tímidas em relação à educação, e assim como no governo de FHC, continuou privilegiando um público focalizado. Somente no último ano do seu primeiro mandato, 2006, que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, o governo modificou o parágrafo 5º do Art. 212 da CF/88 e o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, em substituição ao Fundef.

O Fundeb ampliou a etapa educacional que seria prioritária em relação ao Fundef. O Fundeb passou a ocupar-se da educação básica em suas três etapas: infantil, fundamental e ensino médio.

Para Oliveira (2009), a instituição do Fundeb, como um fundo de financiamento que cobre a educação básica como um todo, é um considerável avanço no sentido de que mudou o foco do ensino fundamental, atribuindo importância também para a Educação Infantil. Isso não foi suficiente para alterar estruturalmente o financiamento e as condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil no País. Além disso, os números de matrícula na Educação Infantil revelaram a distância existente entre a realidade e as metas estabelecidas pelo PNE¹². Os dados apresentados pelo censo escolar de 2010 mostram uma queda de aproximadamente 4% na matrícula em pré-escola, o que foi justificada pelo MEC como decorrência da implantação do ensino fundamental de 9 anos, o qual passou as crianças de 6 anos, que antes eram matriculadas na Educação Infantil, para o ensino fundamental.

Com relação à formação dos profissionais da Educação Infantil foi implantado, no contexto em tela, o Programa Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil, em 2005, um curso sem fins lucrativos, em nível médio, à distância, na modalidade “Normal”, destinado aos professores da Educação Infantil em exercício das redes públicas e da rede privada. Tal programa teve a parceria do MEC com os Estados e os municípios, sendo que as responsabilidades entre os entes federados foram estabelecidas em um acordo de participação das esferas administrativas e que pode ser realizado também pelos auxiliares de sala (BRASIL, 2005b).

¹² Questões correlatas à abordagem da Educação Infantil no PNE já foram enfocadas na seção anterior.

Já em seu segundo mandato, após muitas críticas de diferentes setores ligados à Educação, os quais diagnosticaram a falta de uma política que pudesse romper com as propostas adotadas por FHC na década anterior, o governo lançou, no ano de 2007, um pacote de ações que pode ser considerado o mais importante e extenso programa relacionando à educação básica e também superior, denominado de Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Em relação à Educação Infantil, uma das propostas do PDE foi a implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos – Proinfância, que se propôs a destinar recursos federais para a construção de unidades de Educação Infantil, ampliando o número de vagas.

De acordo com MEC (2014), por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são ações indispensáveis à melhoria da qualidade da educação e também à ampliação de vagas, é que se pensou no Projeto Proinfância como parte das ações do PDE. O objetivo do PDE é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças à Educação Infantil da rede pública. Assim, entre os anos de 2007 e 2011, o Proinfância investiu na construção de 5.678 escolas, por meio de convênios com os entes federados (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, ainda como meta do PNE (2001-2010), o objetivo era chegar a 2011 com metade das crianças de até 3 anos de idade matriculadas em creches, e 80% daquelas entre 4 a 6 anos em pré-escolas. O Proinfância e o Fundeb contribuíram para atingir a meta de expandir o acesso à Educação Infantil, porém, não conseguiram ainda eliminar a demanda reprimida, que é ainda alta no País, especialmente se tratando de creches.

Além dos aspectos já mencionados, que envolveram principalmente as questões financeiras e estruturais, pode-se citar ainda – como medidas adotadas para a Educação Infantil e que podem afetá-la positivamente – a inclusão de programas complementares, os quais até então eram destinados apenas ao ensino fundamental: Programa Nacional de Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola.

Sob tal panorama histórico e político apresentado, é possível argumentar que as ações do governo Lula, nos seus dois mandatos, podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, no campo educacional, a tentativa de resgate de direitos e

garantias estabelecidos na CF/88, adotam-se políticas que impossibilitaram ações práticas capazes de ampliar avanços educacionais, especialmente relacionadas ao financiamento da Educação Infantil.

CAPÍTULO 2

A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Este capítulo apresenta as sistematizações do “Estado da Arte” das pesquisas realizadas sobre as Políticas Públicas de Educação Infantil na região Centro-Oeste. Com efeito, buscamos sistematizar as fundamentações teóricas, similaridades e especificidades na produção do conhecimento da temática e, especialmente, os conteúdos nos quais foram fundamentadas as produções acadêmicas.

Além disso, apresentamos sínteses de experiências do tipo de Pesquisa Estado da Arte no campo da Educação Infantil, no intuito de evidenciar a contribuição dessa metodologia para o âmbito acadêmico e também com o propósito de entender as produções que utilizaram esse procedimento metodológico para a análise das políticas de Educação Infantil.

Buscamos ainda conhecer, de forma sumária, os nove Programas de Pós-Graduação da região Centro-Oeste, nos quais foram produzidas as dissertações e teses, objetos desta investigação. O objetivo não produzir uma análise genealógica da histórica da instituição de tais programas, mas produzir um perfil descritivo de sua implantação e desenvolvimento. Também elencamos as abordagens que mais se destacaram na fundamentação teórica no interior do texto, buscando aprender os conteúdos trabalhados que fundamentaram as problemáticas das pesquisas. Diante disso, discutiremos contextos abordados que foram homogêneos, os quais mostraram haver consensos nos debates de determinados temas, chegando também a temáticas marginalizadas, as quais necessitam ser abordadas em profundidade.

2.1 EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na primeira seção deste capítulo, localizamos alguns trabalhos que utilizaram como procedimento metodológico o tipo de pesquisa Estado da Arte, relacionados às produções no campo da Educação Infantil, no intuito de entender a dinâmica da sistematização delas e o acúmulo da produção que utiliza tal metodologia como referente precípua. Localizamos produções como a de Gatti (1983), Oliveira (1985), Rocha (1999), Strenzel, Haddad (2000),

Moraes (2005), Ramos (2007) Gonçalves (2013), e, por último, uma produção do MEC, denominada de “Série do Estado do Conhecimento”, publicada em 2001, sendo o campo da Educação Infantil o documento 2.

A imersão na produção de pesquisas, cuja metodologia baseou-se no Estado da Arte, reafirmou o exposto por Ferreira (2002) que concluiu ter crescido o número de pesquisas com esse tipo de abordagem. Nos autores citados, não obtivemos informações relacionadas às Políticas Públicas de Educação Infantil e tampouco localizamos trabalhos com o mesmo corte cronológico, de 2000 a 2010, aspectos que reafirmaram a importância de um trabalho como este, que contribuirá para a ampliação do conhecimento e a consolidação do no Brasil.

O primeiro trabalho localizado foi o de Gatti (1983) intitulado *Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil 1978-1981*, um artigo científico publicado nos Cadernos de Pesquisa de fevereiro de 1983. A autora realizou uma revisão bibliográfica avaliando a produção de recursos humanos e geração de conhecimento na área da educação, contribuindo com o levantamento de produções sobre a educação da criança pequena, no período entre 1978 e 1981. Gatti concluiu que os temas referentes à Educação Infantil ocuparam 10% dos trabalhos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Isso quando a Educação Infantil era ligada ao campo da assistência social, não sendo ainda considerada um direito constitucional da criança e estando em expansão as lutas populares por creches comunitárias em diversas regiões geopolíticas do Brasil.

Nesse mesmo trabalho, Gatti (1983) destacou que, até o final da década de 1980, cresceram, nos Programas de Pós-Graduação, temas relacionados à Educação Infantil, porém, os trabalhos sofreram mudanças de objeto ao longo do tempo, pois passaram de uma preocupação relacionada aos movimentos sociais e à definição de políticas públicas para o campo de práticas pedagógicas e do processo de ensino e aprendizagem.

Outra produção que merece destaque é a pesquisa de mestrado de Oliveira, realizada em 1985 e publicada em 1986, intitulada de *Educação pré-escolar: uma análise crítica de dissertações e teses (1973-1983)*. A autora analisou dezenove trabalhos, sendo dezessete dissertações de mestrado e duas teses de doutorado defendidas em Programas de Pós-Graduação localizados no Estado de São Paulo e do Rio de Janeiro. A autora percebeu, em seu estudo, que o campo da Psicologia foi destaque em relação às produções da Educação Infantil, principalmente questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Rocha (1998), em sua tese de doutorado, se referenciou na metodologia Estado da Arte, no trabalho intitulado *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e*

perspectiva de consolidação de uma Pedagogia. A autora investigou como as pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento têm contribuído para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil. A pesquisa delimitou as produções científicas sobre Educação Infantil no período de 1990 a 1996, tendo como foco de análise produções de diferentes eventos científicos, nos diversos campos do conhecimento, como Antropologia, Ciências Sociais, História e Ciências Políticas. Para a autora, a produção acadêmica sobre Educação Infantil no período citado mostrou que o conhecimento nessa área defronta-se com questões contraditórias em cada campo específico e com os dilemas fundamentais presentes em relação à infância e pedagogia: liberdade e subordinação; natureza e cultura; atenção e controle; dentre outros. Os pesquisadores preocuparam-se mais em apreender a diversidade, porém, sem dar a devida importância para o pensamento das crianças.

Na década 2000, Strenzel desenvolveu dois trabalhos referenciando-se na metodologia Estado da Arte, relacionados ao campo Educação Infantil. O primeiro refere-se a uma pesquisa de mestrado localizada no ano 2000 e depois uma pesquisa de doutorado realizada em 2009. A dissertação intitulada *A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação No Brasil: Indicações Pedagógicas das Pesquisas para a Educação da Criança de 0 a 3 anos* teve como objeto de pesquisa as indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 6 anos, entre os anos de 1983 e 1998, analisando as contribuições das investigações para a consolidação do conhecimento em Educação Infantil. Nesse trabalho, a autora constatou uma maior concentração da produção dessa temática nos Programas de Pós-Graduação em Educação no âmbito dos cursos de mestrado, selecionados no período citado, 321 dissertações e 38 teses de doutorado.

Na tese de doutoramento realizada na Universidade de Minho, Portugal, com o trabalho denominado *As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003*, a autora analisou a concepção de criança presente na produção acadêmica discente sobre a formação de professores de Educação Infantil no Brasil e em Portugal, entre 1997 a 2003. O objetivo do trabalho foi entender a concepção de criança na relação entre a produção do conhecimento e a formação de professores nos dois países citados. A autora concluiu que a produção do conhecimento, pautou-se predominantemente na teoria construtivista, tanto na formação de professores quanto para as concepções pedagógicas.

Moraes (2005) realizou um trabalho com o título de *Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002)*. Foram verificadas as imagens da infância e da criança contemporâneas nas produções acadêmicas referentes à Educação Infantil, apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, no G7 – Grupo de Trabalho – Educação das Crianças de 0 a 6 anos, entre os anos de 1997 e 2002. O objetivo de seu trabalho foi identificar, por meio da análise das concepções mapeadas, o papel social, ativo e participativo que a criança ocupa no processo educacional. A pesquisadora identificou, nos trabalhos selecionados, a concepção de infância a partir do seu caráter plural e heterogêneo, percebendo-a como sujeito social e produtora de cultura e o desenvolvimento da criança a partir da influência dos aspectos socioculturais e maturacionais humanos.

Ramos (2007) investigou a produção do conhecimento sobre formação de profissionais da Educação Infantil no período de 2000 a 2005, encontrada nos bancos de dados da Anped e Capes. A pesquisa denominada *Produção do conhecimento sobre formação de professores da Educação Infantil: dissertações e teses no período de 2000 a 2005/Brasil* encontrou 175 dissertações e teses sobre formação de professores para a Educação Infantil. O estudo evidenciou algumas tendências das pesquisas na área: preocupação em evitar a transferência do modelo de escola do ensino fundamental para a Educação Infantil, principalmente nos cursos de formação docente; atenção à atividade principal da criança pequena, que é o brincar, com suas várias linguagens; olhar crítico aos documentos oficiais, que regem a formação inicial e continuada; trabalho coletivo na formação continuada, com o envolvimento de todo o pessoal da instituição e familiares das crianças; diagnóstico das necessidades dos docentes e crianças, dando-lhes voz para expressarem essas necessidades.

Por fim, Gonçalves (2013) pesquisou o Estado da Arte da Educação Infantil mapeando as produções científicas educacionais ligadas à Educação Infantil na década de 2002-2012. Destacou as dimensões quantitativas das produções sobre a temática, evidenciando carência na abordagem do assunto, denunciando a urgência de pesquisas na área.

Acrescidos a esses trabalhos de pesquisa acadêmica, foi organizada pela Universidade Federal de Santa Catarina a Série Estado do Conhecimento – Educação Infantil (1983-1996), cujos organizadores apresentaram um relatório com 270 dissertações, 19 teses e 143 artigos publicados em oito periódicos nacionais da área da educação, no mesmo período,

totalizando 432 registros relacionados à Educação Infantil (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL, 2001).

Nesses trabalhos, registrou-se que:

Sobretudo a partir de 1990, passam a ganhar força entre nós pelo menos duas perspectivas de estudo: as pesquisas que buscam estabelecer parâmetros de avaliação da qualidade dos serviços de educação para a criança de 0 a 6 anos – e que tomam como referência as experiências nacionais e internacionais (CAMPOS, ROSEMBERG, 1994; MACHADO, 1994; FARIA, 1993), incluindo a caracterização e a formação dos profissionais da creche e da pré-escola (CAMPOS, ROSEMBERG, 1994) – e, como já foi destacado, as pesquisas relacionadas com os diferentes tipos de relações estabelecidas no cotidiano destas instituições, envolvendo os sujeitos (crianças e adultos e cada qual entre si, nas diferentes situações) com a família, com o espaço físico, etc. [...] Desde então temos assistido a uma razoável participação de pesquisadores desta área no debate e na crítica dos planos e iniciativas governamentais junto aos órgãos consultivos e deliberativos de âmbito nacional. Em contraposição ao grande número de trabalhos que têm se dedicado à formação do professor e dos profissionais de uma forma geral, veremos que, curiosamente, os estudos sobre a formação dos profissionais têm antecedido aqueles sobre a própria definição das particularidades dos profissionais de educação infantil, tais como as características de sua função e de sua atuação prática e, mesmo, de sua identidade e configuração profissional (ROCHA, 2001, p. 11).

Além disso, a pesquisa evidenciou que:

Entre os assuntos mais privilegiados, identificam-se ainda aqueles que tratam dos vários aspectos da prática pedagógica, muitas vezes associados às teorias psicológicas e aos processos de desenvolvimento das crianças pequenas, como forma de subsidiar a ação pedagógica. Nesta mesma direção, os assuntos jogos, brincadeiras e aprendizagem são frequentes, acompanhados de um menor número de artigos que se referem, particularmente, ao desenho infantil, ao movimento corporal, à arte e à literatura. Abordagens específicas de áreas de conhecimento preocupadas com uma determinada dimensão de ensino na pré-escola tiveram pouca frequência, estando mais relacionadas com a alfabetização e com os processos de aquisição da linguagem escrita, seguidas de casos isolados referentes apenas à matemática e às ciências. Por outro lado, há uma grande incidência de assuntos novos, frutos de demandas atuais, que têm sido objeto de estudos no campo da educação infantil, tais como mídia, televisão, gênero, cultura, etc. (ROCHA; 2001, p. 23).

Destarte, no mapeamento dos trabalhos relacionados à Educação Infantil, questões relacionadas às políticas públicas não assumiram centralidade nas temáticas envolvidas no Estado da Arte da pesquisa. As abordagens dos trabalhos foram voltadas especialmente para o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, bem como sobre a privação cultural a que elas

são submetidas. As tendências gerais de pesquisa sobre o tema, no período de 1990 a 1996, pautaram-se também em aspectos relacionados às instituições de Educação Infantil, à formação de profissionais, às características do trabalho pedagógico e do processo ensino aprendizagem, dentre outros.

Nesse sentido, propusemo-nos a uma imersão investigativa dessa temática apreendendo a produção de trabalhos realizados nos Programas de Pós-Graduação da região Centro-Oeste. Na seção que se segue, apresentaremos, ainda que de forma sucinta, uma descrição dos Programas de Pós-Graduação da referida região, os quais se constituíram em locais de pesquisa deste trabalho.

2.2 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONFIGURAÇÕES ATUAIS

As atuais configurações dos Programas de Pós-Graduação em Educação na região Centro-Oeste são emblemáticas de um campo em franca expansão. Destarte, tal expansão não é um fenômeno localizado em nível regional, mas uma tendência bastante expressiva em nível nacional. Segundo dados da Capes¹³, no segundo semestre de 2014, o Brasil contava com 159 Programas de Pós-Graduação em Educação, divididos entre os 60 que têm apenas cursos de mestrado, 66 cursos de mestrado e doutorado e 33 cursos de mestrado profissional. Desses, havia 225 cursos, sendo 126 de mestrado, 66 de mestrado e doutorado e 33 de mestrado profissional. Os números expressam um crescimento da pós-graduação de forma exponencial e em um período temporal relativamente curto.

Ao recorrer a contextos históricos, conforme contribuições das formulações de Saviani (1997), verificamos que a primeira regulação da pós-graduação no Brasil é datada de 1965, significando que oficialmente ela está completando 50 anos. No entanto, anterior a isso, havia se configurado um campo propício para sua efetivação, especialmente com o fim do Estado Novo e do processo de redemocratização no Brasil, quando se abriu novas discussões sobre o ensino que deveria se adaptar à conjuntura modernizante que se expandia.

De acordo com Tavares (2010), o termo pós-graduação foi utilizado pela primeira vez no Decreto nº 21.321, de 18 de julho de 1946, concernente ao Estatuto da Universidade

¹³ Disponível em:

<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificador=38>> Acesso em 08 de dezembro de 2014. CAPES/MEC. Programas reconhecidos, atualizado em 17 de novembro de 2014.

do Brasil, porém, sem definir de forma clara do que se tratava. No artigo 76 expôs que o curso de pós-graduação era destinado aos diplomados em cursos do ensino superior, tendo como objetivo a especialização profissional. Em se tratando do doutorado, ele também apareceu no texto do Decreto, porém sem uma clara definição. Diante disso, o título de doutor, até o final da década de 1960, era conquistado através da livre-docência, que consistia na defesa de uma tese sem que se exigisse do doutorando a matrícula e a participação em disciplina regular.

As características do curso de pós-graduação existente naquele momento tinham como finalidade a formação profissional, aproximando-o das características de um curso *lato sensu*. Após a Lei 4.024 de 1961, o curso de pós-graduação ficou destinado aos portadores de diploma de graduação, porém tal preceito não tratou das minúcias referentes às características dele, o que ocorreu quatro anos depois, com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 977/65, elaborado por Newton Sucupira (TAVARES, 2010).

De acordo com Tavares (2010), o parecer nº. 977/65 formalizou o doutorado, passando a ser necessário o cumprimento de um curso regular de dois anos e, ao finalizá-lo, a apresentação e defesa de uma tese para conquistar o título de doutor. Foi tal parecer, de 3 de dezembro de 1965, que definiu que a pós-graduação no País deveria propiciar a instrução científica e humanística, bem como construir uma superestrutura destinada à pesquisa, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da cultura em geral e à formação profissional via treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

O mesmo parecer definiu o conceito de pós-graduação distinguindo-o em *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo o primeiro curso de especialização e aperfeiçoamento que tem por objetivo o domínio técnico e científico de certa área do saber, para formar o profissional especializado, e o segundo caracterizou-se pela pesquisa científica visando à formação de pesquisadores.

[...] a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de Pós-Graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1965).

O Parecer 977/65, através de dezesseis itens, expôs os procedimentos normativos da pós-graduação, as hierarquias dos cursos de mestrado e doutorado, suas atribuições, e outras características legais, conforme a citação abaixo.

1) A Pós-Graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico; 2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado; 3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor [...]; 4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber; 5) O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes [...]; 6) Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se [...] e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras [...]; 7) Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, [...]; 8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção (BRASIL, 1965).

Em relação aos candidatos, o parecer afirmou que:

9) Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema; 10) O programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos [...]; 11) O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade [...]; 12) Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos (BRASIL, 1965).

Quanto à organização geral dos cursos, o Parecer estabeleceu critérios mínimos de funcionamento:

13) Nas Universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais; 14) Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa; 15) Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos; 16) Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos (BRASIL, Parecer 977, 1965).

Destarte, o Parecer 977/65 contribuiu significativamente para formatar os cursos de pós-graduação no Brasil, normatizando características que permanecem atualmente, porém não explicou os mecanismos de sua implantação. Assim, como forma de controlar a criação indiscriminada de cursos de pós-graduação, a Lei da Reforma Universitária – Lei 5.540 de 1968 – manteve essa competência restrita ao Conselho Federal de Educação, conforme seu artigo 24: “O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de Pós-Graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão”.

Segundo Cury (2005), o referido Parecer foi e ainda continua sendo a referência sistemática para a organização e implementação da pós-graduação brasileira, pois suas premissas iniciais são ainda seguidas na formação dos cursos.

No mesmo ano da publicação do Parecer, foi aprovado o primeiro curso de Mestrado em Educação do País na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ. A Capes¹⁴ foi essencial no processo de abertura do curso, contribuindo com apoio financeiro ao Programa e também com toda a organização legal dele (SAVIANI, 2005).

De acordo com Santos (2009), os programas de pós-graduação brasileiros possuem reconhecimento da comunidade científica internacional e nacional, isso devido à seriedade das políticas públicas para eles, o que se expressou entre outros modos, por sua expansão visível em termos numéricos.

¹⁴ A Capes, desde a criação do sistema de pós-graduação no Brasil, ocorrida em 1965, tem como atribuições avaliar e contribuir com o financiamento dos programas na área e de validar os diplomas emitidos, cumprindo o importante papel de buscar garantir a qualidade na educação superior, seja na graduação ou pós-graduação. A Capes é uma autarquia do Ministério da Educação que cumpre papel estratégico na qualidade da educação superior e na formação de mestres e doutores.

A pós-graduação no Brasil tem ainda contribuído para a qualificação de um expressivo quadro de profissionais nas áreas de ensino, gestão e pesquisa.

Sem nenhuma dúvida, a pós-graduação no País se transformou numa sementeira de pesquisadores, o que contribuiu para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional. Pode-se afirmar com segurança que a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro sob o critério do nível de qualidade alcançado e vem contribuindo significativamente para a construção de um retrato mais fiel da realidade nacional, graças à sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que forma novas gerações de pesquisadores (SEVERINO, 2006, p. 51-52).

Na área da educação, os cursos, especialmente de mestrado, começaram a ser fundados a partir de 1971. A partir de 1977, iniciaram-se a organização em prol dos cursos de nível de doutorado em educação, porém, de acordo com Saviani (1997), eles foram limitados para as regiões Sul e Sudeste, especialmente nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Assim, por algumas décadas, a pós-graduação em educação ocorreu no Brasil de forma prioritária nessas regiões.

No caso da região Centro-Oeste, o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação foi criado dez anos após a efetivação do parecer 977/65, na Universidade de Brasília, e a primeira dissertação defendida foi em 1977. Foi, a partir de 1987, que retomaram a criação dos cursos na região Centro-Oeste, sendo quatro novos programas, entre eles o Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, o Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de Goiás, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Atualmente a região Centro-Oeste possui treze Programas de Pós-Graduação em Educação, dos quais nove compuseram a amostra desta pesquisa¹⁵. Desses nove Programas, apenas o de Brasília foi oficializado na década de 1970, os demais em meados das décadas de 1980 e 1990.

Segundo Tavares (2010), no âmbito da política de expansão da pós-graduação, a região Centro-Oeste tem crescido consideravelmente, especialmente nas últimas décadas. No entanto, ela não é privilegiada com o crescimento conforme outras regiões mais desenvolvidas

¹⁵ Alguns programas não participaram da pesquisa pelo fato deles terem iniciado seus trabalhos após a década de 2000, não tendo resultado de pesquisa no tempo cronológico analisado.

do País, como a região Sul e Sudeste. Apesar disso, consideramos essencial tal crescimento, pois contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, intensificando a produção no campo da Educação.

Como forma de caracterizar os programas de pós-graduação da região Centro-Oeste que compuseram a amostra desta pesquisa, a próxima seção se dedicará a um panorama da configuração deles.

2.3 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE QUE COMPUSERAM AS AMOSTRAS DE PESQUISA¹⁶

Conforme já analisado, o período de início da consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil pode ser retratado especialmente a partir da década de 1970, num momento em que, de acordo com Santos e Azevedo (2009), o regime militar começava a sinalizar fragilidade e crise, devido especialmente à intensificação da luta por uma organização social democrática no País.

De acordo com Tavares (2010), as áreas de concentração dos cursos de Mestrados em Educação, em funcionamento naquele momento no País, eram: Administração de Sistemas Educacionais, Ensino, Aconselhamento Psicopedagógico, Filosofia da Educação e Planejamento Educacional.

A região Centro-Oeste estava distante de consolidar programas de pós-graduação, visto que, no período da década de 1970, existia apenas um que estava em franca expansão. O surgimento e fortalecimento dos programas, nessa região, ocorreram apenas no final da década seguinte. A implantação dos cursos de Pós-Graduação em Educação, especificamente a implantação dos Mestrados em Educação, seguiu as prescrições legais do Conselho Nacional de Educação, de organizá-los em áreas de concentração, com um elenco de disciplinas obrigatórias, eletivas e de domínio conexo.

Tavares (2010) afirmou que, durante a década de 1980, a preocupação com as desigualdades sociais e com a negação de direitos, repercutiu na busca pela escolarização das camadas populares, bem como no ressurgimento dos movimentos sociais e populares, os quais influenciaram as pesquisas em educação e fortaleceram abordagens críticas com caráter de denúncias à negação do direito educacional.

¹⁶ Essa seção não tem a pretensão de detalhar historicamente os programas de pós-graduação da região Centro-Oeste e sim caracterizá-los como espaços de amostra desta pesquisa, de forma descritiva.

Foi nesse contexto que se intensificou a organização de Programas de Mestrado em Educação na região Centro-Oeste, quando havia apenas um localizado no Distrito Federal.

Universidade de Brasília

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE foi criado em 1975, sendo o primeiro curso da região Centro-Oeste e um dos mais antigos programas de formação de pesquisadores em educação do País. De acordo com dados apreendidos da Plataforma Sucupira, de lá pra cá, ele tem atuado na formação de novos quadros profissionais para a educação pública brasileira, em todos os níveis, e na formação de pesquisadores aptos a contribuir com o avanço do campo da educação e com estudos sistemáticos que auxiliam a elaboração de políticas sociais.

Atualmente, a Pós-Graduação em Educação de Brasília oferece cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado e também cursos *lato sensu*, como o de Especialização em Gestão da Educação Básica; Especialização em Educação à Distância; Especialização em Educação Continuada a Distância; Curso de Especialização em Educação Infantil e em Especialização em Diversidade e Gênero.

A partir de avaliações do triênio de 2000 a 2003, o qual foi atribuído nota 4, o PPGE/FE/UnB optou-se por configurar apenas uma área de concentração denominada Educação incluindo-se nela questões das práticas, espaços e contextos educacionais, em suas diferentes dimensões, aspectos e perspectivas. Vinculadas à referida área de concentração se consolidaram seis Linhas de Pesquisa: *Educação Ambiental e Educação do campo – EAEC*; *Educação em Ciência e Matemática – ECMA*; *Educação, tecnologias e comunicação – ETEC*; *Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na Educação – EAPS*; *Políticas Públicas e Gestão na Educação – POGE*; *Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA*.

O PPGE/UnB possui uma via de divulgação da produção em pesquisa que é a Revista Linhas Críticas, reconhecida em nível nacional e com estratificação na lista Qualis da Capes. Além disso, é visível a presença e participação de docentes e discentes no cenário acadêmico a partir de apresentação de trabalhos em diferentes congressos, encontros, e seminários, tanto da área da educação como daquelas que lhe são afins, que se realizam no País ou no exterior. Além desses dados já apresentados, a UnB possui ainda alunos oriundos de instituições internacionais, especialmente da América Latina, da África e também de

Portugal. Da mesma forma, os alunos da UnB têm participado de cursos no exterior, a partir do doutorado sanduíche e das experiências em pós-doutorados, bem como existem professores realizando pesquisas mediante parcerias interinstitucionais em Portugal, Espanha e Canadá¹⁷.

Atualmente está definido como objetivo para o mestrado contribuir para a competência acadêmica de seus alunos, tendo em vista o aperfeiçoamento docente e a formação inicial de pesquisadores no campo educacional e para o doutorado à formação e ao aprimoramento de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento na área de educação, para o desenvolvimento da pesquisa e o exercício do magistério superior (PPGE-UnB, 2014)¹⁸.

Universidade Federal de Goiás

O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE de Goiás foi o segundo criado na região Centro-Oeste e o pioneiro no Estado de Goiás. Ele implementou o curso de Mestrado em Educação, em 1986, sendo o 31º a ser criado no País até o final dos anos de 1990 e o único do Estado de Goiás. Desde sua criação até o final de 2012, o PPGE/UFG atingiu a marca de 419 dissertações de mestrado e 86 de doutorado.

No ano 2000, foi proposta a criação do primeiro curso de doutorado da região Centro-Oeste. À época, a política da Capes com relação à criação de cursos novos era bastante restritiva, porém mesmo assim a proposta foi aprovada e o curso teve início em 2001. De acordo com dados da Plataforma Sucupira (2015), o curso de doutorado trouxe para o PPGE/UFG novos desafios e novas possibilidades ao seu aprimoramento, permitindo a expansão de suas linhas de investigação e o aprofundamento de sua intervenção no processo de formação de quadros para a área. Isso foi realizado, através da proposição de projetos e intercâmbios nacionais e internacionais, com novas possibilidades de financiamentos e, principalmente, de inserção dos docentes em âmbito nacional e, mais recentemente, em nível internacional.

A seleção de alunos para o doutorado tem atendido a uma demanda importante de professores e pesquisadores da região e de outros Estados do País. No que concerne à UFG, o curso de doutorado, como já vinha ocorrendo com o mestrado, tem sido particularmente

¹⁷ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/ppge>>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

decisivo para a qualificação de seus quadros docentes e administrativos. Tal trajetória e seu desenvolvimento, em especial na produção bibliográfica e na destacada atuação dos docentes em esfera nacional, revelam um Programa maduro, enraizado no contexto educacional de Goiás e do Centro-Oeste¹⁹.

O PPGE/UFG tem se destacado também no oferecimento de projetos de pesquisas financiados por diversas e diferentes organizações, contribuindo com a formação de profissionais e de pesquisadores de diversas áreas educacionais em âmbito nacional e internacional. Em relação aos alunos do curso, o Programa consegue abarcar ingresso de diferentes regiões do País, o que contribuiu para que ele seja reconhecido no cenário nacional, o que fica evidenciado na produção intelectual e na significativa inserção dos seus docentes em diversas atividades e representações da área da educação²⁰.

Atualmente, o PPGE/UFG possui cinco linhas de pesquisa: *Educação, Trabalho e Movimentos Sociais*; *Estado, Políticas e História da Educação*; *Cultura e Processos Educacionais*; *Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas*; *Fundamentos dos Processos Educativos*.

As linhas de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação; e Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas são as áreas que apresentam maior amplitude em se tratando da diversidade de pesquisas, pois ambas apresentam, em sua descrição, uma abrangência que pode possibilitar estudos em diferentes campos e níveis de ensino. A primeira analisa o Estado, as transformações e implementação de políticas sociais, particularmente das políticas educacionais. O campo da História da Educação, por sua vez, tem como objeto precípua a trajetória das instituições escolares, a memória e as representações sociais ligadas a instituições escolares. Tal descrição permite uma abrangência que poderia incluir aspectos relacionados à Educação Infantil, porém, nas emendas das linhas de pesquisa, essa temática não está inclusa. A linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente* tem como base os estudos sobre a profissionalização do professor em diferentes níveis de ensino, explicitando o caráter político-pedagógico das políticas de formação inicial e continuada.

As demais linhas de pesquisa, com exceção da linha *Educação, Trabalho e Movimentos Sociais*, apresentam também a possibilidade de pesquisas que envolvem a Educação Infantil, mas não há uma linha específica para ela. como objeto de estudo. Apesar

¹⁹ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

²⁰ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

disso, localizamos, no período de 2000 a 2010, cinco trabalhos defendidos sobre Políticas Públicas de Educação Infantil, evidenciando que o Programa tem contribuído para discussões nesse sentido.

Há dois Projetos de pesquisa do PPGE/UFG ligados à Educação Infantil, especialmente na área de formação de professores, sendo que um desses é continuação de outro. Os títulos deles: *Formação Continuada de Professores Formadores, Supervisores e Tutores do Proinfantil*, que está em andamento desde 2007; e *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: Elementos Constituintes e Concepções*, já concluído em 2002 (PPGE-FE, UFG, 2014)²¹.

Universidade Federal do Mato Grosso

O terceiro Programa de Pós-Graduação em Educação criado na região Centro-Oeste foi na Universidade Federal do Mato Grosso – PPGE/UFMT, no ano de 1988. Ele é o mais antigo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* do Estado de Mato Grosso e o único a oferecer, nessa unidade da federação, o curso de Mestrado e de Doutorado em Educação.

Dados da Plataforma Sucupira²² afirmam que o que impulsionou a criação do PPGE/UFMT foi especialmente a quantidade de professores da instituição que se licenciavam de suas atividades para cursar o mestrado e doutorado. Em decorrência, o pesquisador Doutor Nicanor Palhares Sá foi convidado para implantar o projeto do Mestrado em Educação, juntamente com o Doutor Bruno Pucci, na instituição, o qual foi elaborado no decorrer dos anos de 1985-1986. Em 1987 o Mestrado em Educação foi autorizado pela Capes, sendo o primeiro curso de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso.

A partir de 1992, o Curso de Mestrado transformou-se em Programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado em Educação. O doutorado funcionou de 1993 até 1998, quando interropeu-se por falta de autorização da Capes, voltando a funcionar apenas em 2008, na comemoração de 20 anos de Programa de Pós-Graduação. Atualmente são cinco linhas de pesquisa: *Culturas escolares e linguagens; Cultura, memória e teorias em educação; Educação em Ciências e Matemática; Organização escolar, formação e práticas pedagógicas e Movimentos sociais, Política e Educação Popular*.

²¹ Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/p/4978-apresentacao>> Acesso em 21 de novembro de 2014.

²² Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

De acordo com dados da Plataforma Sucupira, cada Linha de Pesquisa é constituída por grupos de pesquisa que abrem um leque de possibilidades de investigação científica referenciadas em diferentes matrizes teórico-metodológicas.

Atualmente, o PPGE/UFMT é uma referência fundamental para a produção do conhecimento e para a formação de pesquisadores da educação, não apenas em Mato Grosso, como também em toda a região Centro-Oeste e, até mesmo, em outros Estados brasileiros, de onde provêm seus estudantes. Sobretudo, a partir de 2009, com a aprovação da proposta de Doutorado, o PPGE/UFMT ampliou seu escopo de atuação acadêmica, passando a receber estudantes e estabelecer intercâmbios com instituições de ensino superior de todas as regiões do País.

Mesmo convivendo com mais dois programas de Mestrado em Educação no Estado²³, o Programa registrou uma demanda constante por formação de mestres, ao mesmo tempo em que, a partir de 2009, a demanda por formação em nível de Doutorado apresentou-se de forma crescente.

Universidade Federal de Uberlândia

A inserção do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia na região Centro-Oeste ocorreu mediante grupamentos de Instituições de Ensino Superior feito pela Capes. O PPGE/UFU foi criado em 1988 e iniciou suas atividades regulares em março de 1990. No período compreendido entre os anos 1990-1995, voltou-se para a formação de mestrandos, por meio do desenvolvimento e da acumulação de estudos e pesquisas em torno da área de concentração “Educação Brasileira”. Em 14 de dezembro de 1994, o PPGE/UFU foi recomendado pela Capes e, a partir de 1995, começou a ser delineada uma proposta de reestruturação dele.

Quanto à estrutura curricular, o PPGE/UFU passou a ser estruturado por meio da área temática, contando com linhas de pesquisa, disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, atividades programadas e orientação. Inicialmente, ele se organizou em duas Linhas de Pesquisa, a primeira sendo *História e Historiografia da Educação* vinculada ao desenvolvimento de pesquisas que visavam à produção de novos conhecimentos no âmbito da História da Educação. Com essa perspectiva abrangia investigações históricas sobre os fenômenos educativos escolares e não escolares, respeitadas as diferentes possibilidades

²³ Os Programas estão localizados nos municípios de Rondonópolis (UFMT) e Cárceres (Unemat).

teórico-metodológicas. E a segunda linha de pesquisa, *Saberes e Práticas Escolares*, vinculada à produção de conhecimentos na área harmônica, particularmente nos campos do Currículo e das diversas dimensões do Processo de Ensino e Aprendizagem.

Com o crescimento do PPGE/UFU em termos quantitativos e qualitativos, ampliou-se o debate sobre sua própria experiência e a construção de sua identidade. Assim, o currículo e o regulamento, implantados em 1997, foram objetos de análise e de discussão, sobretudo no decorrer do ano de 2001, sendo que a reformulação curricular ocorreu no interior do processo de elaboração do Regimento Geral da Pós-Graduação da UFU, aprovado em 22 de janeiro de 2003. A partir de então, foram aprovados, em 2003, pelo Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação – Conpep/UFU, a nova organização curricular e o novo regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Em 2004, foi apresentado o projeto relativo à Implantação do Doutorado em Educação, tendo sido aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia em 2005, autorizado e recomendado pela Capes. A primeira turma do curso de Doutorado em Educação iniciou suas atividades em março de 2006. Em relação à estrutura curricular implantada em 2003 e em vigor até o ano 2010, conforme indicado no Relatório do PPGED-UFU (2014), ano base 2004, a área temática do Programa era "Educação Escolar".

A partir da Resolução nº 08/2011, do Conpep, aprovada em 29/06/2011, que alterou a de nº 05/2008, a área de concentração do PPGE/UFU passou ser "Educação", dividida em cinco linhas de pesquisas assim denominadas: I - *História e Historiografia da Educação*; II - *Saberes e Práticas Educativas*; III - *Estado, Políticas e Gestão em Educação*; IV - *Trabalho, Sociedade e Educação* e V - *Educação em Ciências e Matemática* (PPGED/UFU, 2014).

Desde 2013, o PPGE/UFU iniciou as comemorações pelos seus 25 anos, propondo atividades de cunho acadêmico e científico, possibilitando a ampliação de debates com pesquisadores renomados nacionais e internacionais de diferentes campos do conhecimento.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul teve seu Programa de Pós-Graduação implantado em 1988, por meio de convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/Unicamp, processo mantido até o ano de 1991. Após esse período, tornou-se autônomo e passou a funcionar segundo sua própria proposta de pós-graduação. A organização dos professores e das disciplinas do curso, naquele momento,

foi realizada por áreas temáticas, como forma de transição entre a área de concentração e as linhas de pesquisas.

O projeto curricular garantiu, por um lado, a natureza do objeto de conhecimento da área e também permitiu a incorporação de professores doutores de distintos departamentos e campi da UFMS. O procedimento que desencadeou a organização por Linhas de Pesquisas, teve início ao final do processo de avaliação da Capes/MEC, realizado em 1996, período no qual também se operou a alteração de sua identidade institucional²⁴.

Atualmente o Programa é estruturado em cinco linhas de pesquisas: 1) *Educação e Trabalho*; 2) *Ensino de Ciências e Matemática*; 3) *História, Políticas e Educação*; 4) *Escola, Cultura e Disciplinas Escolares*; e 5) *Educação, Psicologia e Prática Docente*.

No portal do Programa, aparece em destaque que a formação de pesquisadores foi importante também para a consolidação de uma cultura voltada à pesquisa e à pós-graduação na UFMS, e de seus quadros saíram parte dos docentes que compõem programas acadêmicos e profissionais na área de Educação (Curso de Mestrado em Educação Matemática, Curso de Mestrado em Educação Social e Curso de Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências).

Universidade Católica de Brasília

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília foi criado em 1994, recebendo estudantes de diversas unidades federativas, além do Distrito Federal, começando suas atividades com o mestrado e, a partir de 2009, com o doutorado. Nos seus 20 anos de atuação, foram formados 410 mestres e 15 doutores. Nesse percurso é oportuno registrar que, em 2002, foi criado o Observatório de Violências nas Escolas e, em 2004, foi realizado um seminário de comemoração dos 10 anos do PPGE/UCB com a presença de pesquisadores internacionais, como Humberto Maturana, o que fortaleceu parcerias interinstitucionais.

Nesse trajeto, houve empenho no desenvolvimento de projetos de pesquisas, envolvimento com o ensino de graduação e com a extensão, no sentido de tornar o Programa uma referência no processo educacional e na responsabilidade social.

Ao final desse período, concretizaram-se as parcerias inter-regionais entre programas *stricto sensu* do Centro-Oeste. Entre as universidades que integram o Fórum de

²⁴ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste foi estabelecido um intercâmbio estruturado, principalmente, a partir da organização contínua dos Encontros de Pesquisas. Isso possibilitou uma sólida parceria entre os participantes e, como produto desses eventos, pode-se salientar a organização e publicação de livros e artigos com a contribuição de vários professores.

Atualmente, o PPGE/-UCB possui duas áreas de concentração: Política e Administração Educacional e Ensino-Aprendizagem. As duas articulam-se três linhas de pesquisas: *Política, Gestão e Economia da Educação*; *Dinâmica Curricular e Ensino-Aprendizagem*; e *Educação, Juventude, Sociedade*.

A linha de pesquisa de *Política, Gestão e Economia da Educação*, busca investigar a formulação, implementação e avaliação de políticas, programas e projetos na área de educação, nos diferentes níveis e modalidades. A linha de pesquisa *Educação, Juventude, Sociedade*, vinculada à Cátedra homônima UCB/Unesco tem se dedicado à investigação de temas voltados à articulação dos três tópicos presentes no título da linha. A linha de pesquisa vinculada é a denominada *Dinâmica Curricular e Ensino-Aprendizagem*, que investiga diferentes dimensões do currículo, a psicogênese do conhecimento, o ensino para a criatividade e para a *expertise*, a avaliação e as tecnologias adotadas nos diferentes níveis e modalidades de ensino (PPGE/UCB, 2014)²⁵.

Universidade Católica Dom Bosco

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco teve o ingresso de sua primeira turma em 1994. Em 2002, teve o reconhecimento da Capes/MEC e a validação de oitenta diplomas de dissertações defendidas antes do Processo Recomendado pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2009, teve a aprovação do doutorado e, em 2010, a implantação dele com a seleção da primeira turma.

Na Plataforma Sucupira (2015), destaca-se que o Programa tem a preocupação com a temática da educação e se expressa nos estudos e investigações, desenvolvidas nas três Linhas de Pesquisas do Programa, com diferentes enfoques e níveis de abrangência. Enseja abordagens relacionadas com o contexto socioeconômico, político e filosófico, bem como suas influências na política educacional e repercussões na estrutura do sistema educacional. Também focaliza questões que permeiam as relações entre educação, cultura,

²⁵ Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/479/Apresentacao/?sIT=8>>. Acesso em 21 de novembro de 2014.

multiculturalismo e interculturalidade, contemplando a diversidade cultural e as diferentes manifestações e práticas educativas em diversos contextos.

Os estudos propostos pelas linhas de pesquisas buscam investigar a educação nas suas inter-relações com os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação que atuam em diferentes instâncias educativas, assim como as contribuições do espaço escolar, as novas formas de organização e gestão, com vistas à produção/socialização de saberes que favoreçam o desenvolvimento dos professores na medida em que buscam modos mais apropriados de aprender a ensinar e que avançam na direção de uma profissionalização coletivamente assumida²⁶.

Há que se destacar que, no Brasil, apenas esse Programa de Pós-Graduação possui uma linha de pesquisa que aborda a *Educação Indígena*, atraindo, por isso, candidatos de vários Estados brasileiros.

Atualmente são três linhas de pesquisas: *Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente*, que tem o objetivo central de pesquisar e analisar os processos macroestruturais que fundamentam as políticas públicas sociais, com ênfase para as políticas educacionais; *Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente*, que prioriza as investigações sobre as práticas pedagógicas como forma de efetivação do processo educativo, salientando as suas relações com a formação docente, já que as primeiras constituem necessariamente objeto da segunda; e *Diversidade Cultural e Educação Indígena*, que estuda a diversidade cultural contemplando questões que permeiam as relações entre educação, cultura, multiculturalismo e interculturalidade, como dimensões epistemológicas, tendo como referência, entre outras realidades marcadas pela pluralidade, a realidade das comunidades indígenas, afrodescendentes, a educação popular e os movimentos sociais²⁷.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Outro Programa de Pós-Graduação, criado ainda no final da década de 1990, foi o da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PPGE/PUC-Goiás, que iniciou suas atividades em março de 1999, recebendo a recomendação da Capes em 2001 para oferta de curso de mestrado e, em 2007, foi credenciado o curso de Doutorado pelo Ministério da Educação.

²⁶ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

²⁷ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

A política de pós-graduação assegura carga horária para o ensino e a pesquisa no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado, apoio financeiro para a apresentação de trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais, apoio financeiro para a publicação em periódicos científicos mais qualificados da área a que pertence o Programa. No PPGE, todos os docentes têm dedicação para a pesquisa, de 8 a 12 horas semanais. O investimento na formação de potenciais estudantes da Pós-Graduação e futuros pesquisadores é representado pelas 291 bolsas de Iniciação Científica – IC concedidas a alunos de graduação (PIBIC/CNPQ, BIC/PUC-GOÍÁS, OVG/SECTTEC/GO e voluntários). O PPGE publica, juntamente com a Unidade Acadêmico-Administrativa de Educação, a Revista Educativa, com Qualis/Capes²⁸.

A área de concentração é Educação e Sociedade, que centra suas atividades investigativas e curriculares nas práticas educacionais inseridas em contextos socioculturais, econômicos e históricos. A educação, enquanto objeto de estudo, é compreendida, na sua natureza multidimensional, como processo de comunicação e interação visando ao desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, implicando modalidades pluridisciplinares de investigação e de produção de conhecimento.

Atualmente possuiu três linhas de pesquisas: *Teorias da Educação e Processos Pedagógicos*, que abrange a educação escolar em seus aspectos internos e, em seus movimentos e contornos, volta-se a aspectos intraescolares da instituição educativa, à especificidade dos processos didático-pedagógicos, para pensar a escola com base na reflexão teórica e nos modos de ação sobre seus problemas mais desafiadores. As linhas de pesquisas *Estado, Políticas e Instituições Educacionais* e *Educação, Sociedade e Cultura* agregam pesquisas que expressam os vínculos e interfaces sociais e culturais da escola e compreendem, nesse contexto, as instituições educacionais, as políticas, a gestão, o financiamento da educação, a avaliação educacional e as implicações políticas e culturais configurando-se, predominantemente, com análises mais abrangentes da problemática educacional²⁹.

Universidade de Uberaba

O Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, também criado em 1999 e recomendado pela Capes em 2004, foi o primeiro Programa de Pós-Graduação da

²⁸ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

²⁹ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

instituição. A partir dele, vem-se constituindo e fortalecendo, na instituição, uma cultura da pós-graduação *stricto sensu*. Atende às demandas relacionadas à preparação e formação de profissionais pesquisadores e docentes, com capacidade para apreender, interpretar e responder às diferentes solicitações técnico-científicas locais, regionais e nacionais. A ampliação e o fortalecimento do Programa, conforme exposto no portal Sucupira, são notáveis, principalmente através de seu corpo discente, que enquadra alunos de diferentes regiões do País.

No portal do Programa, em seus discursos oficiais, afirma-se que ele assumiu, ao longo de sua constituição, a concepção de que a docência é uma profissão com demandas próprias e para as quais se exige permanente atualização e desenvolvimento técnico e científico associado a uma sólida formação humanista que favoreça intervenções responsáveis e éticas em prol da autonomia e emancipação do ser humano. Ao longo de sua existência como universidade, faz-se cada vez mais evidente o empenho no reordenamento progressivo de suas ações, tendo em vista tornar mais clara e consistente uma política para o fortalecimento da pós-graduação, respaldada em programas e ações voltados à pesquisa, ao ensino e à extensão, fiel à sua natureza e condição jurídica de universidade.

De acordo com sua apresentação no portal Sucupira (2015), o Programa contribui para agregar pesquisadores, mestrandos e alunos de iniciação científica, de modo a sedimentar a cultura científica com base em debates sobre aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a produção do conhecimento no campo educacional, especialmente em se tratando de formação de professores.

O Programa tornou-se referência local e regional, com repercussão também nacional, entre os profissionais que buscam prosseguir em sua vida acadêmica e vem-se consolidando gradativamente na pesquisa, tendo todos os seus professores, no ano de 2013, coordenado ou participado de projetos aprovados por agências de fomento de caráter nacional ou estadual.

A área de concentração, desde 2009, foi Educação, sendo que as linhas definidas e ainda em vigor são: *Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente e Cultura e Processos Educativos* (UNIUBE, 2014)³⁰.

Esse levantamento das características de cada programa teve o objetivo de marcar uma visão panorâmica deles, a fim de localizar algumas de suas particularidades. Isso nos possibilitou perceber o crescimento, não apenas em quantidade de Programas, os quais sem

³⁰ Disponível em: <<http://www.uniube.br/propepe/mestrado/educacao/index.php>>. Acesso em 21 de novembro de 2014.

dúvida são expressos de forma exponencial, mas principalmente perceber avanços científicos e acadêmicos no interior deles, ao longo do tempo, o que, sem dúvida, tem contribuído para a ciência em diferentes áreas.

2.4 O ENFOQUE DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE NO PERÍODO DE 2000 A 2010

A pesquisa das produções acadêmicas referentes às Políticas Públicas de Educação Infantil, a qual se configura em objeto deste estudo, foi realizada mediante o mapeamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado no período de 2000 a 2010, aproximadamente uma década após a publicação da Lei 9.394/96, que inseriu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

Conforme exposto anteriormente, a partir dos Indicadores da Capes localizamos 108 trabalhos realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação na região Centro-Oeste relacionados à Educação Infantil e 13 trabalhos cujos objetos de investigação estão relacionados às Políticas Públicas de Educação Infantil, dos quais há apenas dissertações de mestrado, não sendo encontradas teses de doutorado que enfocassem as Políticas Públicas de Educação Infantil. Desses, cinco foram localizados em Goiás, sete em Mato Grosso do Sul, um no Triângulo Mineiro. Um trabalho foi defendido em 2000, um em 2003, um em 2004, cinco em 2005, dois em 2006, dois em 2007 e um em 2009.

O QUADRO 9 apresenta um demonstrativo das supracitadas produções, as quais compuseram a amostra da pesquisa.

QUADRO 9 – Produções, instituição, ano de publicação e autores que foram amostra da Pesquisa.

INSTITUIÇÃO	TÍTULO DA PRODUÇÃO	ANO	AUTOR
PUC GOIÁS	Política Pública de Financiamento da Educação Infantil no Estado de Goiás: o Desvelamento do Real (PUC GOIÁS)	2005	Maria Cristina das G. D. Mesquita
UFG	A Unesco e as Políticas de Educação da Infância: Concepções e Implicações nas Políticas de Educação Infantil no Município de Goiânia (1990 a 2003)	2004	Terezinha Duarte Vieira
	Políticas Públicas Educacionais Para a Educação Infantil em Jataí: da Proposição à Materialização	2005	Laís Leni Oliveira Lima

	Políticas Públicas e Educação Infantil no Estado do Tocantins: História e Concepções Norteadoras	2005	Eliane Pesente Soares
	O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil	2006	Christine Garrido Marquez
UFMS	Educação Infantil: Políticas Públicas e Ação Institucional	2000	Giselle Cristina Martins Real
	A Tessitura das Políticas Intersectoriais para a Educação Infantil: Instâncias, Papéis e Responsabilidades	2005	Tânea Maria Mariano da Silva
	O Direito À Educação Infantil: Criança Sua Cidadã, Dever Universal	2006	Talal Dib
	A Criança Como Sujeito de Direitos: As Contradições das Políticas de Educação Infantil e de Proteção Especial nos Abrigos do Município de Campo Grande/MS no Período de 2000 A 2004	2007	Lilian Regina Zeola
	A Municipalização da Educação Infantil em Campo Grande Pós-LDB/1996	2007	Katia Regina Nunes Ribeiro Motti
	Políticas Sociais Integradas e a Educação Infantil na Creche: Limites e Possibilidades da Gestão Local	2009	Jucilene de Souza Ruiz
UCDB	As Ações da Organização Mundial Para Educação Pré-Escolar – Omep/Brasil/Mato Grosso do Sul e Suas Contribuições Para a Educação Infantil Em Mato Grosso Do Sul	2003	Maria Cecília Amendola da Motta
UFU	Educação Infantil e Políticas Públicas na Contemporaneidade: Avanços e Limitações no Discurso Legal e na Dinâmica Educacional	2005	Menissa Cícera F. de Oliveira Bessa Carrijo

Fonte: Elaboração própria.

As produções que corresponderam aos quesitos definidos pelo foco investigativo e recorte temporal da pesquisa perfizeram o cômputo total de 13 trabalhos, nos quais é possível perceber aproximações quanto a seus objetos de pesquisa, conforme Quadro 10.

QUADRO 10 – Títulos, pesquisadores e problemática de estudos das dissertações da região Centro-Oeste que compuseram a amostragem de pesquisa.

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	PROBLEMA	OBJETIVO PRINCIPAL
Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil em Jataí: Proposição à materialização	LIMA (2005)	Como as políticas educacionais da Educação Infantil se constituem na realidade específica de Jataí-GO	Analisar as políticas públicas da infância, posposta e materializada em Jataí-GO

Políticas Públicas e Educação Infantil no Estado do Tocantins: histórias e concepções norteadoras	SOARES (2005)	A pesquisadora tratou o objetivo e a problemática central da pesquisa como sinônimos.	“Identificar quais são e como se articulam as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Estado do Tocantins a partir da década de 1980 e 2004”
A Unesco e as Políticas de Educação da Infância: concepções e implicações nas políticas de Educação Infantil no município de Goiânia (1990 a 2003)	VIEIRA (2004)	Ausente	Compreender o conceito de infância da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e perceber como essa concepção aparece nas diretrizes de atendimento da Educação Infantil.
Políticas Públicas de Financiamento da Educação Infantil no Estado de Goiás: O desvelamento do real	MESQUITA (2005)	Houve de fato o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e como se dá a Educação Infantil nos municípios de Goiânia, Catalão, Ipameri, Urutaí e Palmeiras de Goiás, pertencentes ao estado de Goiás, tendo como referência de análise o financiamento no período de 2000 a 2004?	Verificar até que ponto tem sido realizado o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e como se dá a Educação Infantil nos municípios de Goiânia, Catalão, Ipameri, Palmeiras de Goiás e Urutaí localizados no Estado de Goiás, tendo como referência de análise o financiamento.
O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil	MARQUEZ (2006)	“Quais as orientações conceituais e políticas do Banco Mundial para a Educação Infantil e que programas e projetos existem para sua implementação no Brasil, a partir dos anos noventa?”	“Investigar as orientações conceituais e políticas elaboradas, implementadas e monitoradas pelo Banco Mundial quanto à educação, especialmente, à Educação Infantil no Brasil, a partir dos anos noventa.”
A criança como sujeito de direito: as contradições das políticas de Educação Infantil e de proteção especial nos abrigos do município de Campo Grande/MS no período de 2000 a 2004	ZEOLA (2007)	Os direitos à Educação Infantil estão sendo garantidos às crianças que se encontram em situação de abrigamento no município de Campo Grande/MS.	“Compreensão dessa situação ³¹ , se há possibilidade de convergências de atuação entre essas duas políticas sociais, a fim de garantir os direitos às crianças.”
A Municipalização da Educação Infantil em Campo Grande Pós LDB / 1996	MOTTI (2007)	Análise do processo de municipalização da Educação Infantil em Campo Grande, implementada pela esfera municipal no período Pós-Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96.	“Compreender como o executivo municipal campo-grandense tem tratado a questão da infância na integração dos Centros de Educação Infantil (CEINFs) ao sistema de ensino e a questão da municipalização da gestão dos Centros de

³¹ Oferecimento de Educação Infantil a crianças abrigadas.

			Educação Infantil (CEIs), ou seja, na esfera estadual para a esfera municipal”
Políticas Sociais Integradas e a Educação Infantil na creche: Limites e Possibilidades da Gestão Local	RUIZ (2009)	Como ocorre a articulação de Políticas Integradas na esfera municipal, de creche, localizado em Corumbá ³² .	“Identificar e analisar os atuais projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS nas creches que envolvem políticas integradas com a área da Saúde e da Assistência Social”.
Educação Infantil: Políticas Públicas e ação institucional	REAL (2000)	Ausente no texto	“Analisar a política pública de Educação Infantil formalizada na esfera federal e suas implicações na ação institucional no âmbito do município de Dourado/MS no período de 1988 a 1998”
A Tessitura das Políticas Intersetoriais para a Educação Infantil: Instâncias, Papéis e Responsabilidades.	SILVA (2005)	Ausente no texto	Averiguar de que modo a organização de um projeto educativo para a infância, necessariamente, exige que as diversas instâncias administrativas e as políticas sociais básicas, de modo especial, Educação, Saúde, Assistência Social e Justiça estejam consoantes na criação de circunstância políticas e legais para a garantia de serviços de qualidade destinados a esse público alvo.
O direito à educação infantil: criança sua cidadã, dever universal	DIB (2006)	Ausente no texto	Demonstrar a obrigatoriedade do Estado em oferecer a Educação Infantil consoante determinação dos textos legais e, em contrapartida: delinear as formas de proteção e cobrança do direito do infante à educação; formas de incremento das possibilidades de atendimento da Educação Infantil pelo poder público; indicação da priorização da Educação Infantil como

³² Não está claro no texto. Considerações nossas.

			modo de avançar nos objetivos da educação.
As ações da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar – Omep/Brasil/Mato Grosso do Sul e suas contribuições para a Educação infantil em Mato Grosso do Sul	MOTTA (2003)	Ausente no texto	Analisa as ações desenvolvidas por uma Organização Não Governamental, a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar em Mato Grosso do Sul e suas contribuições para a Educação Infantil em Mato Grosso do Sul desde sua fundação em 1976.
Educação Infantil e Políticas Públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional	CARRIJO (2005)	“Como se configuram as políticas educacionais para a primeira infância e suas implementações no período pós LDB de 1996?”	Analisar as políticas públicas para a Educação Infantil no período pós LDB de 1996, buscando apreender as diretrizes operacionais de viabilização e materialização de tais políticas no âmbito municipal.

Fonte: Elaboração própria.

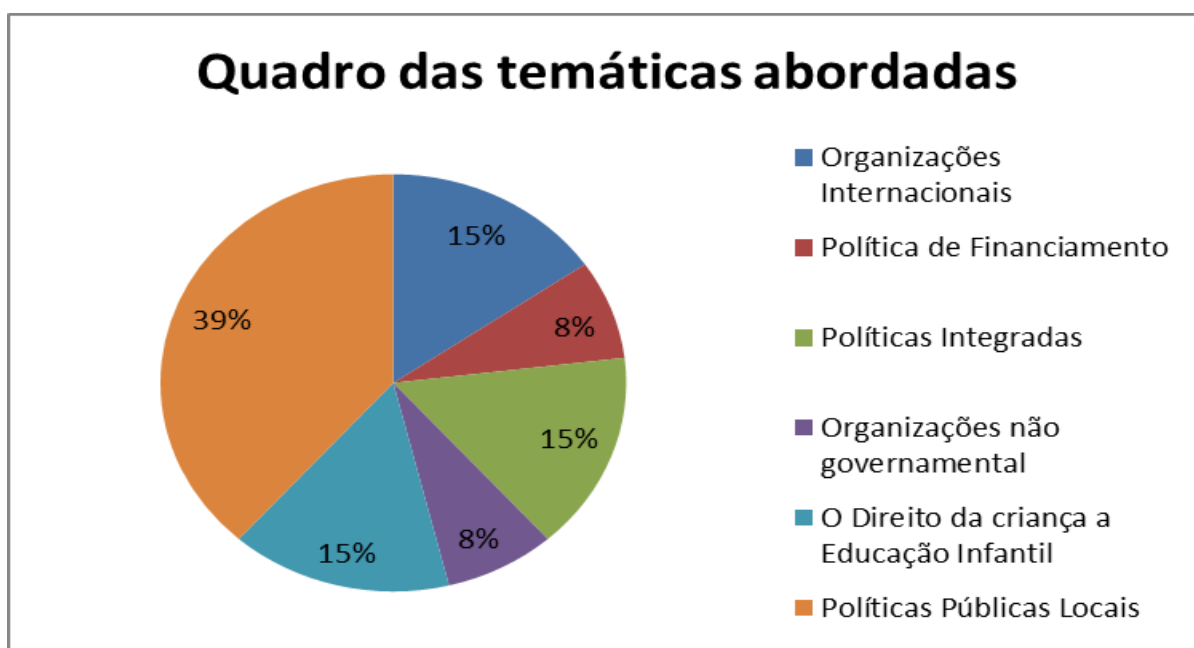
A leitura dessas produções possibilitou-nos afirmar que as dissertações da região Centro-Oeste relacionadas às Políticas Públicas de Educação Infantil tenderam seus estudos problematizando a implantação de políticas públicas locais³³. Abordaram especialmente como tais políticas foram sendo construídas ao longo das décadas de 1990 e de 2000 em determinado Estado ou municípios. No entanto, o enfoque de tais temas aparece correlacionado a outros, como: a política de financiamento para a Educação Infantil; as políticas sociais integradas; a interferência de Organismos Internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial; a interferência da Omep na Educação do Brasil e a efetivação dos direitos das crianças, pós-Lei 9.394/96.

O Gráfico 1 apresenta um panorama do enfoque de temas nos trabalhos analisados³⁴.

³³ Referem-se às políticas locais as discussões que pautam suas análises em dados de determinada cidade ou Estado. Na nucleação das temáticas foram analisadas como políticas locais apenas as produções que não continham, em suas problemáticas, temas paralelos.

³⁴ Dados aproximados.

GRÁFICO 1 – Principais temáticas abordadas nas produções acadêmicas da região Centro-Oeste.



Fonte: Elaboração própria.

Outra observação importante no processo de análise das amostragens de pesquisa diz respeito à estrutura interna das produções. Os conteúdos que fundamentaram as pesquisas foram elaborados de forma convergente, abordando especialmente os seguintes aspectos: dimensões históricas e aspectos legais da Educação Infantil; políticas de financiamento e as influências de organismos multilaterais na Educação Infantil. Outras questões também surgiram, porém, sem muito destaque, conforme mostra o Quadro 11.

QUADRO 11 – Principais eixos temáticos abordados na composição das dissertações, como capítulo ou sessão específica.

TEMÁTICA	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES QUE SE FUNDAMENTARAM COM TAIS TEMÁTICAS
História da Educação Infantil	11
Questões legais da Educação Infantil	10
Conceito de Infância	2
Política de Financiamento da Educação	10
Influência de Organizações multilaterais na Educação Infantil	6
Influência da Organização Mundial de Educação Pré-Escola na Educação Infantil	1

Fonte: Elaboração própria.

2.5 ANÁLISES DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Conforme retratado anteriormente, muitas questões fundamentaram as discussões teóricas das produções acadêmicas da região Centro-Oeste, com destaque para: o histórico e a legalidade da Educação Infantil, o financiamento da Educação e a influência dos organismos multilaterais, especialmente a Unesco e o Banco Mundial.

Em relação à história da Educação Infantil, foi uma abordagem que se tornou recorrente nas produções. Esse enfoque foi utilizado em 11 produções que trataram das Políticas Públicas de Educação Infantil, tendo um capítulo ou uma seção para sua abordagem. Alguns textos analisaram a questão histórica de forma geral, outros aliaram tal discussão com as concepções de criança e com o desenvolvimento infantil e outros ainda destacaram historicamente o financiamento da Educação Infantil e as dificuldades educacionais dessa etapa.

A maioria das questões abordadas nas fundamentações históricas tiveram enfoques em comum. A “Roda dos Excluídos” ou “Casa dos Enjeitados” foi abordada em sete produções, sendo considerada pelos pesquisadores como um marco histórico importante, pois foi a primeira política de assistência à infância. Os pesquisadores: Real (2000), Carrijo (2005), Silva (2005), Zeola (2007), Ruiz (2009) e Marquez (2006) trataram dessa questão como essencial para a formatação das creches infantis.

Nas assertivas dos citados pesquisadores em relação à “Roda” encontra-se inicialmente a ideia de que ela foi a primeira política de atendimento à infância. No Brasil, foi criada no ano de 1726, na cidade de Salvador, como mecanismo para diminuir o infanticídio que ocorria no mundo todo, especialmente quando as famílias não tinham condições de criar seus filhos, seja por falta de condições financeiras ou porque os tiveram de forma indesejada, fruto de uniões ligadas às relações proibidas, especialmente em se tratando de mulheres da corte, ou então crianças filhas de senhores de engenho e suas escravas. Tal mecanismo de apoio às crianças abandonadas surgiu por parte de ordens religiosas e, por isso, atrelada às santas casas de misericórdia, ligadas à Igreja Católica, pois a concepção que havia era de que a proteção da criança era um dever cristão, sendo realizado através de um trabalho de caráter filantrópico sob a égide da caridade.

Como a “Roda” era a única organização destinada a abrigar crianças abandonadas, ela acabou também se tornando um foco de mortalidade infantil, haja vista o número de

crianças que acabaram sendo deixadas, contribuindo para a precarização das condições de sobrevivência, tanto em relação à alimentação, como em aspectos relacionados à higiene e aos cuidados com elas.

Sob tal perspectiva, o alto índice de mortalidade infantil tornou-se uma preocupação para médicos e higienistas, os quais passaram a questionar a funcionalidade da “Roda”. Como tendência negativa para a situação do inchaço populacional de crianças naquele espaço, estava a inserção da burguesia, que se instalou no País com intuito de crescer e buscar a propriedade privada. Conforme Mesquita (2005), isso foi devido aos novos rumos e cultura da sociedade, que tendeu a afastar as mulheres do contexto familiar e doméstico e inseri-las no trabalho das fábricas. Como não tinham onde deixar seus filhos, passaram a abandoná-los também nas “Rodas”, contribuindo para aguçá-los estudos sobre a necessidade de um espaço para as crianças ficarem, não apenas as abandonadas, mas principalmente os filhos das operárias.

Nesse contexto, as “Rodas” foram sendo gradativamente extintas, deixando muitas crianças, as abandonadas ou as filhas de trabalhadoras, sem lugar para ficarem, sendo muitas, então, inseridas no trabalho das fábricas, continuando com a vida precária. Diante dessa constatação, os pesquisadores sinalizaram que a falta de um espaço para deixar os filhos e a necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho contribuíram para inserir as crianças no mundo dos adultos, através do trabalho servil que lhes era imposto, especialmente no auge da Revolução Industrial. Isso demonstra que historicamente a formulação de um espaço para as crianças ficarem, principalmente as pobres ou abandonadas, foi pensado para atender aos anseios da sociedade capitalista, que necessitava “guardar” as crianças, como forma de garantir o trabalho feminino.

Real (2000), Lima (2005) e Motti (2007) trabalharam com a ideia de que a formatação da creche foi importante para a classe trabalhadora, e que o conjunto de elementos políticos, econômicos e culturais, presente no início da industrialização, possibilitou o movimento pelos direitos dos trabalhadores, surgindo o embate entre capital e trabalho. Assim, os movimentos sindicais, junto com as mães trabalhadoras passaram a combater as condições precárias de trabalho e de vida a que estavam submetidos e a exigir um espaço digno para os filhos ficarem enquanto estavam no trabalho.

Por meio do acento de características predominantes nas relações conflituosas entre capital/trabalho, as quais evoluíram os movimentos em torno de um espaço para as crianças ficarem, os pesquisadores apresentaram que, em plena emergência do fortalecimento do capitalismo, as classes dominantes e as elites dirigentes do País operavam no sentido de

oferecer para as operárias um espaço para seus filhos ficarem. Isso acabou reafirmando o espaço da creche como um ato de caridade dos donos das fábricas sem que o Estado interferisse. Assim, conforme Lima (2005), tal medida fez com que a creche continuasse a não ser reconhecida como dever social, e sim ato de caridade.

Sob tal perspectiva, a criação e a formatação da creche, primeiramente as criadas pelos patrões, acabou sendo um benefício para as fábricas, que mantinham as mulheres no trabalho sem correr o risco delas se ausentarem e diminuírem o ritmo da produção e também uma forma de mantê-las sobre controle através do cuidado com os filhos.

Paralelo a essas questões, as ideias em prol de uma sociedade mais moderna foram avançando. As concepções que envolviam os conceitos de liberdade, fraternidade, democracia e outras oriundas dos ideários europeus fizeram-se sentir em fortes movimentos brasileiros, atingindo também a educação, que era considerada uma área importante para o desenvolvimento infantil. Porém, as concepções consideradas modernas de educação não defendiam a Educação Infantil, pois acreditavam que cuidar das crianças pequenas deveria ser função da família, especialmente da mãe, renegando que o Estado tivesse responsabilidade com os pequenos. Tal ideia mostrou-se contraditória, pois, ao mesmo tempo em que a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho era uma forma de fortalecimento do capitalismo, responsabilizava a mulher como ideal para o cuidado com os filhos e com o lar, fazendo das creches uma ação paliativa (MESQUITA, 2005; SOARES, 2005).

Tal informação, na perspectiva ensejada pelos pesquisadores, constituiu-se num eixo central de análise das políticas públicas, situando-as em relação às necessidades do capital, evidenciando que a função das instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos, no início do capitalismo, era a de guardar as crianças como forma de garantir o trabalho feminino, contribuindo para a perpetuação do capitalismo.

O fortalecimento do ideário da creche como espaço apenas para guardar as crianças enquanto seus pais trabalhavam, retratada pelas produções, não teve avanços, especialmente na sociedade da década de 1930, ao contrário do que ocorria com o ensino primário, cuja universalização passou a ser sinônimo de progresso e modernidade da sociedade. Assim, no período da segunda República (1939-1945), as Leis de Ensino de Francisco Campos e a Reforma Capanema trouxeram importantes contribuições na estrutura da educação, porém a Educação Infantil continuava não sendo destaque como modalidade educacional e obrigação do Estado (REAL, 2000; MESQUITA, 2005).

Assim, a creche continuou sendo um serviço ofertado pelos patrões como espaço para as crianças serem cuidadas enquanto suas mães trabalhavam e a pré-escola pelo sistema privado de ensino como prioridade de poucos sujeitos, apenas os advindos de famílias abastadas. As abordagens históricas da Educação Infantil diferenciavam duas instituições de educação, uma para sujeitos pobres e a outra para crianças de família abastadas, ou seja, creche e pré-escola, respectivamente.

Nos trabalhos de Vieira (2004), Carrijo (2005), Mesquita (2005), Motti (2007) e Ruiz (2009), as diferenças entre creche e pré-escola foram historicamente construídas e, na mesma linha das demais produções, destacamos a ideia de que a diferença principal entre ambas as instituições estava ligada às questões sociais. Isto é, enquanto as creches eram para atender os filhos pobres da classe trabalhadora, oferecida por caridade, as pré-escolas eram destinadas às classes socialmente privilegiadas. Assim, as creches estiveram desde sua origem, sob a égide da assistência, dando ênfase ao cuidado físico, saúde e alimentação, com a função de minimizar a pobreza e resolver questões ligadas à vida e à saúde das crianças. Já a pré-escola originou-se integradas aos sistemas de ensino, enfatizando o aspecto educacional desde seu início.

Os argumentos repertoriados pelos pesquisadores partiram da ideia de que a principal diferença entre ambas as instituições referiam-se a questões econômicas, justificando que a pré-escola destinava-se às crianças com maiores possibilidades financeiras e as creches para as crianças das classes populares, concluindo então que a diferença na nomenclatura das instituições cumpria a função classificatória de atendimento infantil (CARRIJO, 2005). Assim, nesse contexto de privilégios, os profissionais que trabalhavam nessas instituições também eram diferentes. Enquanto na pré-escola os profissionais já eram professores, nas creches esses eram denominados de pajés, monitores, crecheiros e outros nomes, sem nenhuma necessidade de formação específica.

Marquez (2006) encerrou os argumentos que diferenciam creche e pré-escolas, afirmando que a creche sofreu os efeitos do percurso histórico desse atendimento e estava voltada mais para sua dimensão assistencial e de saúde preventiva, portanto, ligada às áreas de saúde, bem-estar social e outras, do que da área educacional; já a pré-escola desenvolveu-se claramente no âmbito educacional. Com efeito, os programas para crianças de 0 a 6 anos foram fragmentados e antagônicos, vivenciando os embates educação e assistência, criança de 0 a 3 anos *versus* criança de 4 a 6 anos, cuidar e educar, público e privado, e direito exclusivo da mãe, priorizado com relação aos direitos da criança.

Outro momento histórico, destacado como importante nas produções que foram amostra desta pesquisa, foi o das décadas de 1960 a 1990, período entre a ditadura militar e o processo de abertura política. Tal momento foi de importantes conquistas para a educação de forma geral e em especial para a Educação Infantil.

Nas décadas de 1970 e 1980, as famílias foram protagonistas das lutas pela Educação Infantil em muitas cidades do País. Motti (2007) e Ruiz (2009) afirmam que especialmente a partir de 1970, iniciaram-se no Brasil as pressões dos movimentos populares de luta por instalação de creches denominadas de “creches comunitárias”. Apoiando esse momento, a academia também passou a ampliar o debate da necessidade de espaços para as crianças pequenas ser cuidadas e educadas, conforme desejo da família.

A gênese desses movimentos de luta por creches foi em 1979, no I Congresso da Mulher Paulista, o qual exigia que as creches fossem instaladas próximas aos locais de moradia e de trabalho das mães, como espaços formativos que contassem com a participação dos pais na orientação pedagógica, num atendimento feito por profissionais da área da educação. Desses movimentos muitas conquistas foram contabilizadas, porém a mais importante foi a que se consubstanciou na CF/88, quando, pela primeira vez na história brasileira, definiu-se a educação de crianças de 0 a 6 anos como dever do Estado, integradas ao campo da Educação.

Silva (2005) destacou que as demandas referentes à Educação Infantil estavam no rol de muitas reivindicações que os movimentos populares formularam, seja para as questões que afetam o cotidiano das crianças, seja pela luta do atendimento público integral, passando pelas questões jurídicas dos direitos das crianças a educação e a proteção. Assim, a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 6 anos deve ser atribuída à pressão exercida pelas famílias. Apesar disso, e contradizendo outros pesquisadores, o aumento do número de creches, na maioria dos casos, contribuiu para que a educação fosse secundária e imprecisa, visto que tais instituições continuaram elegendo como prioridade a guarda e a alimentação, enquanto as mães trabalhavam.

Para Lima (2005) o período que coincide com o processo de ditadura militar e depois com o de abertura política foi marcado por várias mudanças, especialmente no que diz respeito às mobilizações sociais e também ao progresso nas pesquisas, no qual o desenvolvimento da criança foi destaque, delineando diferentes concepções sobre a educação da infância.

No decorrer dos anos 1970, vários movimentos sociais das diferentes camadas da população, entre eles o movimento feminista e das mulheres trabalhadoras, reivindicaram aos poderes públicos seus direitos sociais e de cidadania, alterando e acrescentando significados à instituição de atendimento à criança de 0 a 6 anos. As propostas dos movimentos sociais contribuíram para a ampliação e a melhoria do atendimento às crianças pequenas de baixa renda, influenciando as concepções e práticas das camadas médias, que buscaram também alternativas para a educação de seus filhos, compatíveis às novas exigências do mundo do trabalho e da vida em centros urbanos. Uma nova identidade começou a emergir desse processo histórico, gerando transformações na esfera da família e dos papéis sociais, configurando a instituição de atendimento infantil como um direito da criança (LIMA, 2005).

Nesse sentido, Vieira (2004) afirmou que o início da década de 1980 foi marcado pela discussão acerca do papel das instituições coletivas de Educação Infantil. Os movimentos sociais organizados pela sociedade civil e pelos profissionais da área que defendiam uma Educação Infantil de caráter educacional ou pedagógico para essas instituições, contrapondo-se ao que, então, se considerava como meramente assistencial. Nesse contexto, houve mobilização com a participação do Movimento de Mulheres e a Criança Pró-Constituinte, os quais elaboraram uma proposta para a CF/88, reconhecendo a Educação Infantil como uma extensão do direito universal à educação de crianças menores de 7 anos.

No decorrer dos processos históricos apresentados nas pesquisas, ficou evidente que as concepções relacionadas à criança e à infância foram se transformando, assim como as instituições destinadas aos cuidados com elas. O intuito era de que se pudessem atender às necessidades de determinada sociedade, geralmente as classes socialmente privilegiadas, isso poderia ocorrer no primeiro momento para retirar as crianças das ruas, não permitindo que as mulheres, filhas de classes privilegiadas, fossem expostas com seus filhos indesejados, e também para atender à sociedade capitalista, dando condições para que, além do trabalho masculino, as indústrias e fábricas pudessem contar com a mão de obra feminina, o que contribui para mudar as diferentes concepções de família e o papel dela dentro do lar.

Embora não seja possível fazer uma correspondência exata entre datas marcantes da história brasileira e os momentos precisos em que ocorreram mudanças significativas nas políticas públicas dirigidas à infância, observa-se que tanto a situação das crianças como a das instituições voltadas para elas revelam sintonia, em seus diferentes momentos, com a organização do Estado e da sociedade. A trajetória do atendimento infantil vivenciou diferentes fases interligadas – filantrópica, higiênico-sanitária, assistencial e educacional –

que envolveram diferentes áreas tais como educação, assistência social, saúde, justiça e trabalho.

O levantamento apresentado evidenciou que as produções tomaram a história da Educação Infantil como essencial para a fundamentação das pesquisas. O conjunto de questões abordadas enfatizou estudos que oportunizaram a construção histórica da Educação Infantil, especialmente até o início da década de 1990. Convém argumentar que a abordagem histórica educacional sobre as políticas de formação das instituições infantis, se articulou a questões políticas, econômicas e sociais do País, sendo então a historicidade de nosso fenômeno em tela articulado a de maneira muito direta com a conjuntura da sociedade atual.

Na seção que se segue, iremos abordar as conquistas consolidadas na história da legalidade da Educação Infantil, especialmente em âmbito federal.

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIFERENTES CONTEXTOS

Discutir questões que envolvem aspectos legais da Educação é essencial na compreensão de avanços, retrocessos e também para o entendimento da concepção e da função da educação em determinado momento da história. A implantação de dispositivos legais no sistema educacional traduz o tipo de sujeito que se quer formar e os interesses e concepções de determinada época. Nesse sentido, a Educação Infantil foi, até a década de 1990, praticamente inexistente nos dispositivos legais brasileiros, porque a importância da criança, enquanto sujeito de direito, também o foi.

Todos os treze trabalhos que formam a amostra desta pesquisa citaram aspectos relacionados a dispositivos legais, especialmente ligadas ao período pós-CF/88, porém, com destaque, temos dez trabalhos que se aprofundaram em tal questão. Os pesquisadores compuseram, em suas argumentações, fundamentações que abrangem questões ligadas especialmente às políticas e leis voltadas para as crianças e adolescentes, destacando que a função dessas normas nem sempre foi a de proteger os pequenos, ao contrário, muitas foram utilizadas como forma de punir e vigiar crianças e adolescentes, considerados, em diferentes momentos, como sendo risco para a sociedade.

As assertivas dos pesquisadores partiram da análise de que foi, especialmente a partir do início do século XX, que os governos sentiram a necessidade de criar mecanismos de proteção para as crianças, pois a mortalidade infantil e também a criminalidade eram fatos de preocupação das autoridades, que buscavam mecanismos para proteger as crianças e evitar

perturbações da ordem. Assim, surgiu a concepção, especialmente a partir dos anos de 1920, de que era o poder público que deveria assumir o papel, que originalmente era dos pais, de proteger as crianças, tanto da miséria quanto da delinquência.

Nesse contexto, Lima (2005), Marquez (2006), Dib (2006) e Ruiz (2009) destacaram que a década de 1920 foi marcada pela criação de medidas legais de prevenção, proteção e assistência para as crianças, as quais receberam o título de “menores”, especialmente crianças e adolescentes com menos de 18 anos. Assim, no ano de 1923, foi criado o Juizado de Menores e, em 1927, leis de assistência e proteção aos menores, denominado “Código de Menores”, elaborado por uma comissão de juristas. O Código deu poder intervencionista oficial no âmbito da família, podendo o poder judiciário adentrar e inspecionar as residências das famílias, à medida que se julgasse necessário. Com a criação do referido Código, a infância dos pobres passou a ser segregada e identificada como a infância dos delinquentes e abandonados, conduzindo, até meados dos anos de 1980, o padrão brasileiro de proteção social.

O Código de Menores foi estabelecido como Lei específica para as crianças que estavam socialmente em risco, sendo que as outras, cujos pais cumpriam com sua obrigação estabelecida pelo Código Civil, não correriam o risco de ter seus filhos tutelados. Havia então duas leis diferentes, uma para as crianças em risco social, tanto nos aspectos da saúde quanto nos aspectos voltados à formação da moral, protegidas pelo Código dos Menores, e as crianças que recebiam amparo familiar deveriam ser protegidas pelo Código Civil (ZEOLA, 2007).

No curso dos levantamentos de estudo sobre questões que envolvem a necessidade de proteção para a infância, especialmente no início do século XX, o Estado então passou a ter presença cada vez mais marcante no enfrentamento direto dos problemas relacionados à infância, tanto nas questões que envolviam a assistência social quanto nas que propunham medidas de controle jurídico, especialmente sobre as crianças mais pobres.

No ano de 1979, o “Código” de 1927 foi substituído por um novo Código, o qual introduziu o conceito “Menor em situação irregular” reafirmando o estigma da criança pobre como um delinquente em potencial. Ambos os códigos atribuíam ao juiz total liberdade de agir e exercer a função do Executivo e Legislativo, pois além de aspectos judiciais, ele mesmo poderia agir com aspectos processuais, administrativo e assistencial relativo às crianças e aos adolescentes.

Em relação à legalização específica da educação, antes da formulação do “Código” em 1979, duas leis educacionais voltadas foram promulgadas para a educação básica: a Lei 4.024 de 1961 e também a 5.692 de 1971 – conhecida como reforma do 1º e 2º grau, ambas promulgadas no período efervescente da repressão militar. Nenhuma dessas leis representaram avanços significativos para a Educação Infantil, especialmente em relação ao papel e responsabilidade do Estado. A Lei 4.024 de 1961, que foi formulada durante 10 anos, apontou apenas que as empresas, com trabalhadoras mães de filhos menores de sete anos, seriam estimuladas a organizar o atendimento educacional, em parceria com o poder público (SILVA, 2005).

Já a Lei 5.692/71 regulamentou o ensino de 1º e 2º grau, porém para a Educação Infantil deu pouca importância, mantendo o que a Lei 4.024/61 já determinava, reforçando o ideário da necessidade das empresas em organizar e criarem jardins de infância e que elas deveriam zelar para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins e instituições equivalentes (SILVA, 2005).

As determinações legais citadas não definiram a responsabilidade do controle do atendimento infantil, nem quanto aos recursos financeiros para a sua viabilização expressando as indefinições das políticas públicas para com a Educação Infantil no Brasil, observando omissão em relação a ela. Assim, coube a prescrição da Educação Infantil em Lei em um único parágrafo dentro do artigo 19, referindo-se que os sistemas de ensino deveriam velar para que as crianças menores de 7 anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Nesse contexto, os pesquisadores destacaram, de forma convergente, que a Educação Infantil, assim como a ampliação dos direitos das crianças ganharam visibilidade no final da década de 1980, com a promulgação da CF/88, e foi justamente esse contexto que foi destaque nas treze produções que compuseram as bibliografias deste estudo.

Nesse sentido, mudanças ocorridas na legislação brasileira, nas duas últimas décadas do século XX, ampliaram o sistema de proteção social à infância, ganhando a Educação Infantil a centralidade: a *Constituição Federal de 1988*, na qual houve a vinculação do atendimento institucional em creches e pré-escolas no capítulo da Educação; o *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA, Lei 8.069/90, que atribui ao Poder Público a prioridade na efetivação dos direitos das crianças, revogando o Código de Menores de 1927 e 1979.

Dentre todos os direitos conquistados na Constituição Federal e no ECA estão o reconhecimento legal do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos, favorecendo a

polarização das discussões entre a assistência e a educação. Nos estudos de Lima (2005), Silva (2005), Zeola (2007) e Ruiz (2009), o ECA, ao abandonar o princípio da situação irregular utilizado pelo Código de Menores de 1979, adotou o princípio de proteção integral à infância, situando a criança como cidadã. A Educação Infantil então foi assegurada legalmente, garantindo atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.

Seguindo a lógica da materialização legal do direito das crianças e adolescentes, além da CF/88 e do ECA, outros dispositivos legais foram promulgados. Nas treze produções estudadas, foi abordado que a Educação Infantil tornou-se uma política social, especialmente após a promulgação da Lei 9.394/96. Assim, a década de 1990 foi destaque no estabelecimento de leis, normas e documentos voltados para a efetivação da Educação Infantil. Nessa lógica, tal etapa de ensino foi inserida enquanto participante da educação básica e como responsabilidade dos municípios, não estando mais dentro da lógica do assistencialismo, conforme outrora.

Dentro dessa perspectiva de avanços em relação às diferentes concepções de infância, muitos pesquisadores foram unânimes em considerar que a promulgação da LDB 9.394/96 tenha sido o maior avanço para a Educação Infantil, exatamente por ter atribuído a responsabilidade dela aos sistemas de ensino, colocando-a como primeira etapa da educação básica.

Motti (2007) afirmou que uma primeira consequência da Lei 9.394/96 foi a determinação do fim da lógica assistencialista da Educação Infantil e do aprofundamento do debate no ensino de 0 a 6 anos. Outra é o estabelecimento desse nível de ensino, que ficou como responsabilidade dos municípios. De acordo com Carrijo (2005), a determinação da Lei 9.304/96, de passar as unidades de atendimento às crianças pequenas da ação social para a educação, foi um grande avanço no sentido de superar os programas incompletos de atendimento à infância.

Soares (2005), abordando questões mais amplas, concordou que a promulgação da LDB de 1996 foi um avanço, especialmente quando a Educação Infantil foi inserida como a primeira etapa da educação básica e, assim, participante do Sistema Educacional. No entanto, não deixou de considerar que a década de 1990 foi um período de redução dos gastos e a garantia de estabilidades e seguridades sociais, oportunizadas pela ótica neoliberal, garantindo mais lucros para o capital e desregulamentando os direitos sociais conquistados pelo cidadão brasileiro na CF/88, inclusive a educação. Isso porque houve o deslocamento da

responsabilidade da educação para o poder público municipal e suas famílias, graças à política neoliberal e ao estabelecimento do Estado Mínimo, com intenção de reduzir despesas.

Nessa mesma linha, a citada pesquisadora afirmou que mesmo a legislação tendo referido à Educação Infantil, não dispôs de um conjunto de leis e decretos voltados especificamente para o funcionamento dela, ocasionando contradições.

Lima (2005) e Dib (2006) consideraram que a LDB/96 avançou em diferentes aspectos, inclusive nos ligados ao pedagógico, principalmente ao consolidar que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. Em outros aspectos, porém, acompanhou a efervescência do projeto neoliberal, pois foi elaborada em um momento de transformações nas concepções do Estado e de políticas sociais. Assim, as transformações na Lei davam mais enfoque às razões econômicas, como a globalização da economia e a formação para atender às exigências do capital do que a compreensão da escola como processo de humanização.

Real (2000) corrobora ao afirmar que, mesmo sem desconsiderar os avanços na LDB 9.394/96 como um todo, não se deve esquecer que, em relação à Educação Infantil, o texto coloca a palavra “prioridade” para o ensino fundamental e, como se não bastasse, elabora uma política de financiamento destinada a ele e não para a Educação Infantil. Segundo Mesquita (2005), isso aconteceu porque a política neoliberal colocou os países em desenvolvimento reféns de seus pressupostos, incentivando o afastamento do Estado da responsabilidade com a educação.

Outro documento importante destacado nas produções dos pesquisadores foi o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2011, instituído através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. De acordo com Marquez (2006), a elaboração do PNE foi realizada ratificando a posição governamental em não ouvir às reivindicações da sociedade civil organizada. Embora a nova LDB expressasse, em seu Art. 9, que a União deveria incumbir-se de elaborar o PNE em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, o plano do Ministério da Educação foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Inep e teve apenas alguns interlocutores privilegiados, como o Conselho Nacional de Educação e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime.

No PNE (2001-2011) foram estabelecidas 25 metas para a Educação Infantil, tratando dos seguintes pontos: ampliação da oferta de creches e pré-escolas; elaboração de

padrões mínimos de qualidade de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições coletivas de Educação Infantil, públicas e privadas; autorização de funcionamento dessas instituições; formação dos profissionais da área em universidades, institutos superiores de educação e organizações não governamentais; estabelecimento de programas de orientação e apoio aos pais com filhos menores de três anos; implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade local; garantia da alimentação escolar para crianças atendidas em estabelecimentos públicos e conveniados e fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias (MESQUITA, 2000; VIEIRA, 2004).

Os já citados pesquisadores apresentaram também as metas para o financiamento da Educação Infantil, no entanto, Mesquita (2000) e Vieira (2004) afirmaram que o Executivo Federal vetou os itens que implicassem um aporte adicional de recursos, por parte do Governo Federal, como se fosse possível atender o seu conjunto de metas sem a alteração dos valores atualmente gastos com ensino no Brasil. E para que o País pudesse, de fato, cumprir as metas quantitativas e qualitativas fixadas no PNE, precisava ampliar os gastos públicos em educação destinando recursos equivalentes a 7% do PIB. No entanto, tal valor foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Real (2000), Lima (2005), Carrijo (2005) e Zeola (2006) afirmaram que o destaque do PNE, foi o prazo determinado para a ampliação da oferta de vaga. Assim, no prazo de cinco anos, 60% das crianças de 4 a 6 anos e 30% das de 0 a 3 anos deveriam estar matriculados na Educação Infantil e que, no prazo de 10 anos, esse número deveria chegar em 80% e 50% respectivamente.

Soares (2005) abordou que tanto as mudanças ocorridas na LDB quanto no PNE buscaram responder, em parte, às pressões estabelecidas pela sociedade e entidades nacionais e internacionais, que orientaram a obrigatoriedade de inserir todas as creches e pré-escolas no cadastro dos sistemas públicos de ensino, exigindo dos municípios e Estados que fiscalizem essas instituições.

Diante das perspectivas apresentadas, os pesquisadores partiram da assertiva de que no campo da legalidade a Educação Infantil avançou, porém, não deixaram de argumentar que o aparecimento dela, em termos legais, foi apenas o primeiro passo para a concretização de direitos educacionais para as crianças menores de 7 anos. Assim, o respaldo legal que a Educação Infantil passou a ter demonstra que há um terreno firme a se pisar, mas um caminho ainda longo a percorrer, para que ela se torne, na prática, um ideal alcançado em todas as suas instâncias.

As pesquisas, que foram amostragem desta investigação, ancoraram-se nas questões educacionais e políticas da Educação Infantil como forma de ampliar o debate em torno dela. Tais questões abordaram, além da legislação, aspectos de formulações que abrangeram discussões em torno dos processos de mudança no papel do Estado e redes de influência na formação de políticas educacionais, avaliando legislações específicas. Tais abordagens foram contempladas, de forma abrangente, nos estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação da região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010, inclusive com abordagens históricas importantes para o entendimento político e legal das questões que envolvem a Educação Infantil.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL PÓS-LDB 9.394/96

A temática que envolve o financiamento da Educação Infantil foi abordada em nove das treze produções acadêmicas investigadas neste trabalho. Em algumas delas, a Educação Infantil não ganhou uma sessão ou capítulo especial, porém, foi destacada como importante no processo de organização de tal nível de ensino, merecendo atenção especial.

Nas nove produções há em comum o processo de contradição da política de financiamento da Educação Infantil, especialmente após a promulgação da LDB, pois justamente no momento em que tal nível de ensino ganhou centralidade na CF/88, o modelo de financiamento foi focalizado, valorizando o ensino fundamental em detrimento a outros níveis de ensino, especialmente após a LDB.

Nas assertivas de Marquez (2006), foram retratados os processos históricos do financiamento da educação brasileira, identificando três fases, sendo que a primeira ocorreu de 1549 a 1759, quando o Estado delegou aos jesuítas o exercício do magistério no País, com objetivo da catequese e a instrução dos indígenas e dos filhos dos colonos.

A segunda fase iniciou-se com a expulsão da *Companhia de Jesus* pelo Marquês de Pombal e foi até o fim da República Velha, quando o financiamento excluiu, a exemplo do que ocorreu na época dos jesuítas, a maioria dos sujeitos da educação, devido à ausência de uma política que fixasse as bases para o desenvolvimento de um sistema educacional próprio.

Assim, caracterizou um tipo de financiamento excludente, ao qual seguia a lógica do processo educacional como um todo. Por falta de uma legislação específica que fizesse referência ao financiamento da educação, os governos dessa segunda fase permitiram que as instituições religiosas fundassem uma rede de escolas comunitárias, com dois tipos de

financiamento: os ricos pagavam mensalidades e os pobres pagavam contribuições ou tinham bolsas de estudo públicas ou privadas, atribuindo os compromissos com a educação mais à família que ao Estado.

Já o terceiro momento do financiamento da educação brasileira encontra-se marcado pela Constituição Federal de 1934 e se estende até hoje. Nele buscou-se a vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para a educação, vinculando 10% da receita de impostos da União e dos Municípios e 20% da dos Estados e Distrito Federal.

Os argumentos repertoriados por Marquez (2006) em relação ao financiamento da educação voltaram-se também para a CF/88, a qual, para a pesquisadora, foi um marco na tentativa de reconhecimento de vários direitos sociais. No que se refere à receita de impostos, principal fonte de financiamento da educação no País, a Constituição ampliou, contudo, o índice mínimo a ser aplicado pela União – que passou de 13% para 18% –, e pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios – 25%, no mínimo, de receita resultante de impostos, proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Apesar de considerar os avanços constitucionais importantes, Marquez (2006) e Mesquita (2005) não deixaram de destacar entraves, especialmente no início dos anos de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso. Nessa época, houve um desequilíbrio entre Estado e mercado, o qual contribuiu para a crise do capital, diminuindo a presença do Estado nos setores sociais, transformando-o em regulador e fiscalizador e não financiador de políticas sociais. Nesse contexto histórico, o Brasil intensificou as ações políticas e reformas educacionais, sintonizado com a orientação de organizações internacionais, as quais previam a flexibilidade necessária para as reformas, inclusive na esfera financeira, ao orientar o financiamento da melhoria da qualidade e da expansão do acesso à educação, sem onerar a carga fiscal, e fortalecendo a racionalização de gastos, inclusive para as políticas públicas de educação brasileira.

Nas assertivas dos pesquisadores está presente que foi nesse contexto de crise apresentada que o Governo Federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, o qual foi regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24/12/1996 e pelo Decreto nº 2.264, de 27/06/1997. Para os pesquisadores, o Fundef garantiu a aplicação de 15% dos recursos oriundos de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, restando, dos 25% obrigatórios por Lei para Estados, Distrito Federal e Municípios, 10% a serem aplicados nos demais níveis de

ensino (MARQUEZ, 2006; MESQUITA, 2005; ZEOLA, 2007; CARRIJO, 2005; MOTTI, 2007).

Nas assertivas de pesquisas que abordaram as características do financiamento, em se tratando do Fundef, atribuiu-se aos cofres públicos estaduais e municipais uma responsabilidade financeira intensa, pois os repasses de recursos da União se vinculavam prioritariamente ao ensino fundamental, havendo prejuízos do Fundef para a Educação Infantil. Ruiz (2009) destacou que a CF/88 e a LDB de 1996 atribuíram tal fase de ensino como responsabilidade dos municípios que, por sua vez, deveriam aplicar pelo menos 25% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Desses 25%, 15% eram destinados ao ensino fundamental, conforme regulado pelo Fundef, restando, portanto, 10% que poderiam financiar a Educação Infantil. Desse modo, o Fundef gerou efeito colateral indesejado, desestimulando os municípios a aumentarem a oferta da Educação Infantil, em creches e pré-escola, pois essas matrículas não geravam recursos, como ocorria no ensino fundamental.

Lima (2005) afirmou que, da forma como a política de financiamento se estruturou, priorizou a aplicação do orçamento municipal no ensino fundamental, o que acabou retraindo a matrícula na Educação Infantil. Como forma de resolver tal questão, as crianças com 6 anos foram transferidas para o ensino fundamental para que se aumentassem as verbas, oportunizando condições para que elas estudassem.

Nessa linha, Real (2000) e Marquez (2006) afirmaram que o Fundef trouxe consequências negativas para a Educação Infantil, pois assim que a Lei foi homologada, a criança de 0 a 6 anos foi praticamente excluída do sistema educacional, porque o recurso destinado a ela era insuficiente, ficando a maior parte restrita ao ensino fundamental.

A pesquisadora Motti (2007), citando Aguiar (2003), afirmou que a expansão da Educação Infantil poderia ocorrer, pois mesmo que o Estado e a União tenham se desobrigado dela, através do Fundef, a aplicação de recurso nesse nível de ensino não foi proibida. Ainda de acordo com a autora, a viabilização da Educação Infantil dependia mais da organização dos gestores públicos municipais e das instituições de controle social. Isso foi uma forma de responsabilizar os gestores municipais pela falta ou incapacidade de viabilizar uma educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos.

Diante desse contexto, houve tentativas frágeis, paliativas, incompletas e de qualidade questionável para o atendimento da Educação Infantil que, ao invés de promoverem a igualdade social, contribuíram para novos processos de exclusão. O Fundef, na verdade,

possibilitou alguns avanços para o ensino fundamental, mas acentuou distorções para outros níveis de ensino. Assim, era preciso ampliar as discussões em torno de um novo plano, que traria benefícios não apenas para o ensino fundamental, mas para toda a educação básica, da Educação Infantil até ao ensino médio.

Para Soares (2005), assim que foi criado um Fundo de atendimento exclusivo para o ensino fundamental, com a finalidade de redistribuir, de acordo com o número de matrículas, a receita para a manutenção e o desenvolvimento desse nível de ensino, a Educação Infantil permaneceu sem um fundo especial suficiente para suprir suas necessidades de funcionamento com um nível adequado de qualidade, equipamentos, instalações e profissionais habilitados.

Por um lado, a exigência de oferecimento de vagas como garantia do direito da criança e, por outro, um financiamento insuficiente levou ao questionamento da eficiência de tal fundo e também da necessidade de um novo, o qual, de acordo com Soares (2005), conseguisse incluir, de forma progressiva, todas as crianças, desde a creche até os concluintes do ensino médio. Nesse contexto, o antigo Fundef, que vigorou de 1997 a 2006, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, que se propôs a atender toda a educação básica a partir janeiro de 2007.

Mesquita (2006), Marquez (2006) e Ruiz (2009) afirmaram que a substituição do Fundef pelo Fundeb tinha o objetivo de resolver a locação de recursos para a oferta da educação básica. Se anteriormente os Estados, Distrito Federal e municípios aplicavam 25% no desenvolvimento do ensino, continuaríamos da mesma forma aplicando esse percentual; porém, a partir da criação do Fundeb, seriam direcionados 20% para a educação básica, restando-lhe 5% para outras despesas com a educação. Nesse contexto, os municípios passaram a receber, de forma gradual, os recursos para a Educação Infantil e ensino fundamental e os Estados e Distrito Federal com base nos alunos do ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos.

O Fundeb foi uma nova proposta de criação de financiamento da Educação Infantil, ensino fundamental e médio, que se constituiu em uma reivindicação de parte dos atores sociais ligados à área da educação. O projeto de emenda de criação do Fundeb foi analisado no âmbito do Governo por um Grupo de Trabalho Interministerial criado pelo Decreto de 21 de outubro de 2003, formado por representantes dos Ministérios da Educação, da Fazenda, do Planejamento, Orçamento e Gestão da Casa Civil (MARQUEZ, 2006).

De acordo com Mesquita (2005) e Marquez (2006), a proposta de um novo Fundo estava no Plano de Governo do Partido dos Trabalhadores na campanha de Lula de 2002,

porém, assim que assumiu a presidência, especialmente no primeiro ano de governo, as transformações em relação ao financiamento foram praticamente insignificantes, contrariando o que propôs na campanha eleitoral. O Governo Federal ratificou a política neoliberal desenvolvida por Fernando Henrique Cardoso distanciando-se do proposto no Plano de Governo do Partido dos Trabalhadores. Isso sendo que, naquela ocasião, havia uma preocupação com os repasses e transferências de recursos para a educação com os Estados e municípios.

Em relação ao financiamento da Educação Infantil, Marquez (2006) afirmou que as políticas voltadas para ela foram, desde a promulgação da LDB, contraditórias. Mesmo tendo sido colocada como pertencente ao sistema educacional em 1996, não houve uma política de financiamento que a contemplasse, aumentando o processo de contradição.

Para Carrijo (2005), a ineficiência das leis que trataram do financiamento da Educação Infantil, fez com que – mesmo após a LDB que a passou para o sistema de educação, em 2000, através da portaria 2.854 – o Ministério da Previdência Social assumisse o financiamento para o atendimento à primeira infância nas Secretarias de Assistencial Social. O artigo 4 dessa portaria apontou que as Secretarias de Assistência Social iriam atender financeiramente as crianças de 0 a 6 anos, creche e pré-escola, até que os sistemas municipais de educação assumissem integralmente o serviço, conforme preceituado na LDB. Para a pesquisadora, uma lei acabou por desautorizar a outra, pois enquanto a LDB transferiu a creche e a pré-escola para os sistemas de ensino, a portaria garantiu o atendimento financeiro nas Secretarias de Assistência Social, neutralizando as determinações previstas na LDB 9.394/96.

Além disso, Carrijo (2006) analisou como preocupante o fato que no relatório do Instituto de Pesquisa Econômica sobre Políticas Sociais, no ano de 2001, no capítulo destinado às políticas do Governo Federal, não havia menção de ações destinadas à Educação Infantil no tópico da educação, somente para o ensino fundamental. Entretanto, no tópico de assistência social, havia destinação de recursos para a creche e para a pré-escola. Isso demonstrou que, enquanto as prefeituras davam suporte a um movimento para transformar as unidades de Educação Infantil em escolas, as ações do Governo Federal colocavam-se em sentido contrário. Esse fato, para a pesquisadora, significou um grande retrocesso, pois retirou a Educação Infantil do campo educacional, devolvendo-a para o campo da assistência.

Frente às colocações já apresentadas, é possível afirmar que o Brasil passou ao longo do tempo, mesmo após a promulgação da LDB, por um momento de indefinição quanto à

política de Educação Infantil, pois, apesar de reconhecidas legalmente como a primeira etapa da educação básica, as creches e pré-escolas não contaram com recursos suficientes no orçamento do Ministério da Educação; destacamos que a instância de âmbito federal que possui recursos financeiros para o atendimento continuou sendo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (CARRIJO, 2005; MARQUEZ, 2006).

Diante das questões apresentadas, é possível considerar que as dissertações sobre as Políticas Públicas de Educação Infantil caminharam no sentido de discutir a negação do direito da criança em tal nível de ensino, através também da falta de uma política de financiamento que a contemplasse. O tratamento dispensado para a educação das crianças menores de 7 anos, pelo Estado, foi omissivo quanto à sua responsabilidade na condução dela em diferentes aspectos, inclusive nas questões financeiras. Isso mesmo após a promulgação da CF/88 e da Lei 9.394/96, que buscaram superar as visões filantrópicas, higienistas e assistencialistas e, enfim, do não direito à Educação Infantil, que predominaram ao longo da história.

Nessa direção, é necessário afirmar que as produções sobre o financiamento da Educação Infantil, por um lado, mostraram a necessidade do compromisso ético, político, institucional para a concretização de uma efetiva política de Educação Infantil e, por outro, a falta de disposição por parte dos órgãos governamentais de investir maciçamente nela.

Nos conteúdos de pesquisa que se encontram na fundamentação teórica das produções acadêmicas da região Centro-Oeste, as questões que envolveram o financiamento foram essenciais para fundamentar pontos relacionados às Políticas Públicas de Educação Infantil. Assim sendo, tais pesquisas abordaram as temáticas de forma ampla, considerando aspectos históricos, políticos e econômicos, ligados inclusive ao papel do Estado em diferentes momentos históricos, avançando nas questões que contribuem para a materialização da Educação Infantil.

As investigações a respeito da temática abarcaram diversos momentos históricos que visaram descrever, explicar e interpretar a relação do financiamento com outros fenômenos complexos, contraditórios e recorrentes, os quais permearam o cotidiano da educação. Os pesquisadores encontraram, nas investigações relacionadas ao financiamento, uma variedade de abordagem, histórica e cultural, que consideraram as exigências da sociedade em construir atitudes em sintonia com as demandas do mundo contemporâneo, o qual exige, na atualidade, em relação à educação de crianças de 0 a 6 anos, ampliação da oferta de vagas e condições da efetivação dela enquanto escola.

INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas públicas para a educação no Brasil foram marcadas por diferentes processos históricos. Nessa lógica, as últimas décadas do século passado tiveram como característica na educação a emergência nas discussões que versavam sobre as crianças e seus direitos, entre eles, o direito à educação, sobretudo à Educação Infantil.

Entre tais discussões, a influência dos organismos internacionais concentraram também estudos dos pesquisadores, especialmente compreendendo-a dentro do contexto de reforma do Estado e da própria reforma educacional oficializada especialmente a partir da década de 1990. Nessa lógica, a educação ganhou centralidade, sendo proclamada por diferentes organismos como essencial, especialmente no combate à pobreza.

De acordo com Motti (2007), foi o processo de reforma do Estado brasileiro – e de seu desenvolvimento na descentralização dos serviços prestados à população no seguimento da educação – que apontou para a interferência de organizações internacionais como o Banco Mundial e a Unesco, sendo eles importantes como fontes de financiamentos e de cooperação técnica.

Nesse sentido, essas duas organizações influenciaram na produção material e ideológica da Educação Infantil, especialmente pós-década de 1990, o que provavelmente contribuiu para que ambas aparecessem nas produções acadêmicas da região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010. Entre as produções, foram encontrados trabalhos de Vieira (2004) e Marquez (2006), que utilizaram a influência desses dois como seus objetos específicos de pesquisa e problemáticas. Assim como outros trabalhos para fundamentar as produções, como os de Soares (2005), Carrijo (2005), Zeola (2007) e Motti (2007), principais pesquisadoras que abordaram tal questão ou no interior do texto ou dedicando um capítulo ou sessão para ela.

Marquez (2006), Motta (2003) e Vieira (2004) afirmaram que especialmente no final da década de 1970, a Educação Infantil passou a integrar a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas – ONU para os países em desenvolvimento. Eles ampliaram o debate da necessidade de atendimento infantil como via para combater à pobreza e melhorar o desempenho do ensino fundamental, por meio de modelos que minimizassem os

investimentos públicos, apoiados pelos recursos da comunidade através de programas denominados não formais, alternativos, não institucionais, acarretando uma educação para a subalternidade.

De acordo com Vieira (2004), essa concepção foi elaborada gradualmente e divulgada inicialmente pela Unesco e Unicef, através de diferentes canais, e atingiu o Brasil, principalmente durante o período militar. As concepções dessas organizações tinham como principais argumentos o combate à pobreza e a necessidade de inserir a comunidade na participação e implementação de políticas sociais, entre outros. Isso como forma de responsabilizar a própria sociedade pelo sucesso ou fracasso dessas políticas sociais.

Nesse contexto, é importante destacar que foi na década de 1970 que a Unesco entrou no campo da educação, paralelo ao Banco Mundial, que ganhou maior visibilidade a partir da década de 1990, ocupando um espaço na educação do Brasil e dos países em desenvolvimento. As propostas das duas instituições eram equivalentes, voltadas especialmente para interesses econômicos e de fortalecimento do capital (CARRIJO, 2005).

As assertivas dos pesquisadores que caracterizaram a participação do Banco Mundial na educação de crianças de 0 a 6 anos foram percebidas através de dois eixos: o da reforma educacional, focalizando os investimentos no ensino fundamental, e a retomada de propostas de programas informais e de baixo investimento público para crianças pequenas, especialmente as de camadas da sociedade desfavorecidas economicamente (MARQUEZ, 2006; VIEIRA, 2004).

Nessa lógica, de acordo com Marquez (2006), no contexto de sua atuação no Brasil, o Banco Mundial incrementou o financiamento da Educação Infantil, através de empréstimos destinados aos dois eixos citados: uma para o pré-escolar, numa estratégia preventiva do fracasso escolar no ensino fundamental, mais do que habilitadora do êxito escolar; e outro eixo, específico para a criança pequena, geralmente denominado de desenvolvimento Infantil, expressão que tanto pode significar uma ampliação do enfoque para saúde, nutrição e educação, quanto o privilegio de modelos informais de atendimento da primeira infância.

De acordo com Motti (2007), a partir de 1980, diante da crise de endividamento do Brasil, o Banco Mundial passou a intervir diretamente nas políticas sociais, sendo fundamental no processo de reestruturação do País. Nesse contexto, foram implantados os programas de ajustes estruturais como uma nova modalidade de empréstimo aos países em desenvolvimento, sujeito a condicionalidades de cunho macroeconômico e setorial. Tais programas trouxeram, em sua conjuntura, os projetos das reformas dos Estados Nacionais e as

políticas sociais que deveriam ser implementadas pelos países devedores. Assim, a promoção de políticas públicas no Brasil ensejou a prevalência da lógica econômica sobre a lógica social e educacional.

O Banco Mundial tem uma política para o social, baseada nos interesses do mercado, sendo assim, as regras seguidas fundamentam-se na redução dos gastos públicos, especialmente com a educação. Sob tal perspectiva, o Banco Mundial acena para a necessidade de investir minimamente na educação, dando então destaque para o ensino fundamental, numa política focalizada (CARRIJO, 2005; MOTTI, 2007; ZEOLA, 2007).

Em relação à Educação Infantil, Carrijo (2005) destacou que, ao entrar em cena no campo da educação, o Banco Mundial recuperou propostas equivalentes as da Unesco dos anos de 1970, as quais priorizavam o atendimento às famílias carentes, o uso de voluntários como recursos humanos, o uso de locais disponibilizados pela comunidade, dentre outros que buscavam soluções para a fase de ensino com poucos recursos (ZEOLA, 2006; MARQUEZ, 2006; CARRIJO, 2005; SOARES, 2005).

Assim, apesar dos discursos profícuos para a Educação Infantil do Banco Mundial, presentes nas amostragens de pesquisas, os encaminhamentos dados por ele são, sobretudo, incentivos a programas incompletos, destinados, especialmente às populações mais pobres, o que agravava o processo de exclusão social.

Nessa linha, é preciso destacar que tanto a Unesco como o Banco Mundial foram fundamentais para formatação dos ideários para o setor educacional, respeitando interesses do capital. Assim, a alternativa para a Educação Infantil proposta por eles refletiram modelos de baixo custo, realizados através do voluntariado, da improvisação e desqualificação profissional (CARRIJO, 2005; MARQUEZ, 2006).

Nos conteúdos das produções que se fizeram amostragem desta pesquisa, evidencia-se que os organismos multilaterais tornaram-se protagonistas da efetivação de políticas públicas educacionais, especialmente pós-década de 1990. Por isso, suas discussões, debates e influências foram importantes para qualificar e entender aspectos ligados à caracterização e à materialização da Educação Infantil.

Nas leituras do tema sobre tal questão, as publicações priorizaram debates que confirmam a predominância das organizações multilaterais no campo na Educação infantil, bem como seus impactos e consequências, revelando predominância dos estudos relacionados à Política Pública de Educação Infantil.

Nesse contexto, é importante destacar que os conteúdos que fundamentaram as produções partiram igualmente de questões históricas, legais e outras ligadas às forças produtivas e econômicas. A análise das produções mostrou patente a ideia de que a descaracterização da Educação Infantil, produzida ao longo da história, a reduziu a um trabalho descaracterizado e pouco importante, especialmente para as crianças de 0 a 3 anos. Ao realizar a análise a respeito da fundamentação teórica das produções que tratam de Políticas Públicas de Educação Infantil, demonstraram-se raras as questões que envolveram o papel político da escola na formação da diversidade das crianças pequenas. Isso, talvez, pela própria falta dessas políticas que foram, muitas vezes, construídas de forma pensada, porém, de maneira aligeirada e superficial no meio educacional, trazendo contradições com relação a esse terreno.

CAPÍTULO 3

AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS TEMÁTICAS ANUNCIADAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Este capítulo identificou as problemáticas e os objetivos de pesquisas encontrados nas amostragens construídas de dissertações de mestrado nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010 sobre Políticas Públicas de Educação Infantil. A seleção dos objetivos e das problemáticas anunciadas ocorreu a partir da leitura das produções, as quais fizeram parte das amostragens de pesquisa. Para isso, construímos um quadro e transcrevemos os objetivos e as problemáticas, aproximando temáticas equivalentes, dividindo-as em seis nucleações.

Realizamos uma opção *a priori* para agrupar, em um mesmo núcleo, objetos que se faziam equivalentes. Do contrário, a pesquisa teria infindáveis números de classificação, pois há trabalhos que trataram de mais de um tema, o que foi para nós um desafio, especialmente no processo de divisão das subcategorias³⁵. Sendo assim, os trabalhos foram divididos nos seguintes núcleos: Política de Financiamento da Educação Infantil; A Influência das Organizações Não Governamentais na Educação Infantil; Educação Infantil e Organizações Internacionais; Educação Infantil e a Garantia dos Direitos Educacionais das Crianças Menores de 7 Anos; As Políticas Intersetoriais e Integradas para a Educação Infantil; Educação Infantil e as Políticas Públicas Locais.

Após a divisão dos núcleos, realizamos sínteses das produções, buscando identificar conceitos, teorias e concepções políticas relacionadas às Políticas Públicas de Educação Infantil.

3.1 POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No final da década de 1990, foram realizados esforços, tanto de setores organizados da sociedade quanto de gestores públicos, pelo reconhecimento da Educação Infantil como espaço de desenvolvimento das crianças, nos aspectos físico, intelectual e psicológico. Assim, tal etapa de ensino foi legalmente transformada em uma política educacional de caráter

³⁵ As divisões foram importantes estratégias organizacionais para a busca de sistematização dos dados.

permanente, retirando-lhe o caráter emergencial e assistencialista que permeou a educação das crianças pequenas ao longo da história brasileira. Uma das consequências mais importantes na efetivação dela foi a de buscar minimizar o estereótipo de tal etapa de ensino, como espaço de “depositar crianças” até que seus pais fossem busca-las após a jornada diária de trabalho.

Considerando que a educação demanda investimentos, houve muitos debates na fundamentação teórica das produções analisadas de questões referentes às Políticas Públicas de Financiamento da Educação Infantil. Apesar disso, elas foram destaque em apenas uma produção da região Centro-Oeste, de 2000 a 2010.

A produção teve como título “Políticas públicas de financiamento da Educação Infantil no Estado de Goiás: desvelamento do real”, datada de 2005, e como pesquisadora Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, que buscou analisar o atendimento das crianças da faixa etária de 0 a 6 anos em cinco municípios goianos.

Os objetivos do trabalho da pesquisadora não ficaram explícitos na redação da produção, porém a leitura do texto proporcionou perceber que o intuito dela foi entender se o financiamento da Educação Infantil possibilitou o atendimento das crianças de 0 a 6 anos em creche e pré-escolas, nas cidades de Goiânia, Catalão, Ipameri, Urutai e Palmeiras de Goiás, no período de 2000 a 2004. Para isso, a pesquisadora buscou conhecer o número de crianças atendidas pelas redes de ensino, federal, estadual, municipal e particular e também o número de crianças residentes no País e nos municípios investigados.

Na fundamentação teórica de sua investigação, as assertivas de Mesquita (2005) partiram de aspectos psicopedagógicos e históricos da Educação Infantil, abordando questões ligadas à infância e à criança desde a antiguidade, passando pela idade média até a era contemporânea. Abordou também questões da trajetória da Educação Infantil no Brasil, iniciando a análise no século XVIII, auge da Revolução Industrial, quando as reivindicações em prol da creche ocorriam principalmente pela necessidade de inserir as mães no mercado de trabalho, sendo que elas, muitas vezes, não tinham com quem deixar os filhos.

A autora fez uma abordagem considerando que, na Primeira República, a educação foi marcada por um caráter elitista e excludente, apenas para a sociedade burguesa. Além disso, o primordial era o ensino primário, enquanto o atendimento de crianças menores de 7 anos tinha a função assistencialista de guardar os filhos das mães trabalhadoras.

A pesquisadora pautou-se também em questões legais, tratando primeiramente das Leis 4.024/61 e 5.692/71, que não conseguiram avançar em relação ao direito da educação da criança pequena como função do Estado. Ao contrário disso, essas duas leis destacam como

obrigatória a educação a partir dos 7 anos de idade e orientaram que a Educação Infantil deveria ser responsabilidade das empresas onde as mães trabalhavam e não do poder público.

Ainda nos aspectos ligados à legalidade, Mesquita (2005) analisou a importância da promulgação da CF/88 e da Lei 9.394/96 para a Educação Infantil, como oportunidade de ingresso das crianças com menos de 7 anos no sistema educacional de ensino. No entanto, ela pontuou que a Lei 9.394/06, mesmo tendo avançado nos aspectos legais da Educação Infantil, contraditoriamente, continuou indiferente a ela, pois mesmo sendo a primeira etapa da educação básica, não ficou prevista como obrigatória e muito menos houve previsão orçamentária para ela.

Tudo isso ocorreu, de acordo com a pesquisadora, seguindo a lógica neoliberal e atendendo aos interesses do capital. A LDB 9.394/96 teceu uma política enfatizando o ensino fundamental como prioridade educacional. Assim, mesmo que o direito à Educação Infantil tenha assumido um caráter jurídico e uma dimensão de política do Estado, o contexto de ajustamento e reformas econômicas baseadas na diminuição, na desregulamentação e diminuição dos gastos públicos da década de 1990, fez com que a Educação Infantil ficasse relegada a um plano secundário.

Em que pese a vinculação constitucional de recursos mínimos à educação, conforme disposto nos parágrafos 2º e 3º do Artigo 211 da CF e nos Artigos 10º e 11º da LDB, não houve, entre os níveis de ensino, uma distribuição equitativa das verbas. Além disso, a pesquisadora anunciou que nas “Disposições Transitórias” da Constituição Federal foi determinado que 50% dos percentuais constitucionais alocados para a educação fossem destinados à erradicação do analfabetismo, e isso contribuiu então para a Promulgação da Lei 9.424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que, por sua vez, tendeu a agravar a situação da Educação Infantil, pois focalizou no financiamento do ensino fundamental (MESQUITA, 2005).

Após essa análise, a pesquisadora partiu para o desvelamento de seu objeto inicial de pesquisa, assim destacou que, nos anos de 2000 a 2004, o número de matrículas em creche no Brasil foi pequeno, considerando o universo de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade. O atendimento nas redes, tanto municipal quanto privada, cresceu se comparada ao da rede estadual, que decresceu devido à própria legislação que passou a responsabilidade da Educação Infantil para o município. Na rede municipal foram atendidas 46,81% e a rede privada 37,43% crianças em idade de 0 a 3 anos, isso considerando o País como um todo.

Comparando a quantidade de crianças existentes no País e a quantidade atendidas em creche, a pesquisadora observou que, no ano de 2000, eram 13.020.216 crianças brasileiras na faixa de 0 a 3 anos. Dessas, 12,1 milhões de crianças ficaram fora do sistema escolar, o que representou 7% de atendimento no País como um todo.

Já em 2004, a população na faixa etária de 0 a 3 anos era de 24.640.096 crianças, sendo que apenas 1.346.078 foram atendidas em creches, considerando as redes públicas e privadas, ou seja, um atendimento de 10%.

Em relação à pré-escola, a pesquisadora acredita que os números foram mais positivos. No ano de 2000 havia 10.121.197 crianças entre 4 e 6 anos no País e dessas 43,68% estavam fora da pré-escola. Já em 2004, a estimativa feita pelo IBGE foi de uma população na faixa etária de 4 a 6 anos de 10.270.000 crianças e um atendimento de 54% delas. Para Mesquita (2005), a explicação para esses dados mais positivos na pré-escola é devido ao fato de que, mesmo com a falta de financiamento, o MEC responsabilizou-se por esse nível de ensino, por considerá-lo preparatório para o ensino fundamental, ao contrário do que ocorreu com a creche.

Em relação ao Estado de Goiás, Mesquita (2005) apresentou dados preocupantes e contraditórios quanto à oferta de vagas, tanto para as crianças da creche quanto para as da pré-escola. No período de 2000 a 2004, o atendimento na creche – 0 a 3 anos – cresceu 59,36% na rede municipal. Porém, como no ano de 2000 o número de atendimento foi insignificante, apenas 4,6% das crianças nessa idade estavam na escola, o crescimento numérico também foi mínimo.

Quanto ao atendimento às crianças de 4 a 6 anos, os dados apontam para um crescimento de 50%, compreendendo o período de 2000 a 2004, sendo que, em 2000, das 299.862 crianças residentes no Estado de Goiás, apenas 29,06% frequentaram a pré-escola. Segundo estimativa do IBGE, no ano de 2004, o Estado possuía 306.190 crianças de 4 a 6 anos. Isso significou um atendimento de 42%, ou seja, índice próximo ao idealizado pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010) para 2006, que previa 60% das crianças nessa faixa etária seriam atendidas.

No estudo dos cinco municípios de Goiás a que se propôs, Mesquita (2005) afirmou que há dados mais positivos no interior do que na capital, embora esses ainda não fossem, no período pesquisado, objetos de comemoração. No município de Goiânia, o atendimento no ano de 2000, para crianças de 0 a 3 anos, foi de 7,1%, sendo que desses 82,9% estavam na rede privada, o que levou a pesquisadora a concluir que as famílias com baixo poder

aquisitivo não tinham condições de inserir seus filhos em creches, excluindo-os desse espaço, negligenciando um direito escolar da criança.

Na pré-escola, em 2001, houve um crescimento na oferta de vagas de 29,77%, porém nos anos de 2002, 2003 e 2004 houve decréscimo. No ano de 2000, o atendimento foi de 38,23%, sendo que a rede pública atendeu aproximadamente 15% da população recenseada, ficando com a rede privada o maior índice de atendimento, ou seja, aproximadamente 85%. Esses dados evidenciam que a população da classe média teve acesso a esse serviço mais cedo, enquanto a população de baixa renda não havia sido beneficiada com a oferta de vagas na pré-escola.

Além disso, com dados do IBGE, a pesquisadora afirmou que, entre 2000 a 2004, a rede pública municipal não ampliou o número de vagas na pré-escola. Houve, na verdade, um decréscimo na ordem de 1,18%. Tais dados levaram a pesquisadora a afirmar que, de 2000 a 2004, o poder público municipal foi na contramão do que havia sido considerado como dispositivo da Lei 9.394/96.

Goiânia atendeu 9% das crianças entre 4 a 6 anos na rede municipal no ano de 2004, sendo que tal resultado colocou o município em último lugar dentre os cinco municípios pesquisados. Interessante observar que Mesquita (2005) apontou que tais dados são contraditórios em relação à política de financiamento, pois o Governo Federal privilegiou a capital. Sendo assim, Goiânia foi beneficiada com verbas da União, além dos recursos próprios, porém, esses recursos não foram utilizados em ações que viabilizassem uma ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas, conforme mostram os números de matrículas. Apesar dessa análise, a pesquisadora não argumentou o motivo do não investimento na ampliação da oferta de vagas. Ela citou tal fato, porém sem uma análise aprofundada da questão.

Após analisar a cidade de Goiânia, a pesquisadora dedicou sua investigação na cidade de Catalão, onde segundo ela, no ano de 2000, havia 4.039 crianças entre 0 a 3 anos e 3.327 entre 4 a 6 anos. Em relação ao atendimento de 0 a 3 anos, no ano 2000 não chegou a 5%, porém teve um crescimento de aproximadamente 160% no período de 2000 a 2004. Isso considerando as redes, municipal e particular, pois, na rede estadual, a Educação Infantil já havia deixado de ser oferecida.

Para as crianças de 4 a 6 anos, Mesquita (2005) destacou que a realidade modificou-se, posto que o atendimento, em 2000, foi de aproximadamente 44% no total. No ano de 2003 houve um decréscimo no atendimento, porque as crianças de 6 anos passaram a ser atendidas

no ensino fundamental na cidade de Catalão. Já no ano de 2004, o município apresentou resultado positivo quanto ao atendimento às crianças de 4 a 6 anos, sendo atendidas aproximadamente 67% delas na pré-escola, tendo a rede privada aproximadamente 40% do atendimento e a rede pública municipal 60%. Para a pesquisadora, são dados positivos, considerando a falta de uma política de financiamento para tal faixa etária.

Em Ipameri, no ano de 2000, o município atendeu 18,18% do total de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. No período entre 2000 e 2004, a rede municipal manteve regularidade na oferta do atendimento em creches e, em 2004, as duas redes (pública e privada) foram responsáveis pelo atendimento a 19,5% da população de crianças entre 0 a 3 anos. A rede pública municipal, no período entre 2000 e 2004, teve um crescimento de 16,17%.

Na pré-escola, no ano de 2000, o atendimento em Ipameri atingiu um percentual de 65,8% considerando as três redes de ensino: estadual, municipal e particular. Na rede pública municipal, houve uma homogeneidade do movimento das matrículas, entre os períodos 2000 a 2004, apresentando um crescimento de 14,87%. A rede estadual gradativamente deixou de atender tal etapa de ensino, ficando a cargo de a rede municipal absorver sua clientela.

Em Urutaí, no ano de 2000, havia uma população de 209 crianças entre 0 a 3 anos e 349 de 4 a 6. Não há registros oficiais de atendimento em creche no período compreendido entre 2000 e 2004. Isso porque, para Mesquita (2005), tal cidade é de pequeno porte e as oportunidades de emprego para as mulheres resumiam-se em atividades domésticas, com um número maior de oferta na zona rural, ou mesmo prestação de serviços sem haver o deslocamento de casa (lavagem de roupas, atividades artesanais, dentre outras). Assim, como havia ainda a cultura da Educação Infantil como espaço para as mães deixar os filhos enquanto trabalhavam, tal atendimento não era oferecido por nenhuma das redes de ensino.

Já na pré-escola, o município de Urutaí atendeu 15% das crianças em 2000, ressaltando-se que tal atendimento foi feito exclusivamente pela rede pública municipal. De 2000 a 2004, a oferta na modalidade pré-escola cresceu 75%, chegando a um atendimento de aproximadamente 25% do total de crianças.

No município de Palmeiras de Goiás, no ano de 2000 eram 1.153 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 970 na faixa etária de 4 a 6. No período de 2000 a 2004, o crescimento para as crianças da creche foi de 100%, porém, com apenas 11% de atendimento, todos feitos pelo município, isso de acordo com a pesquisadora demonstrando um investimento considerável do poder público municipal. Contudo, mesmo com a evolução no atendimento,

ele ainda se apresentou modesto, havendo um grande caminho a ser percorrido pelo poder público municipal.

Em relação à pré-escola, o município apresentou um crescimento do atendimento na ordem de 49,45%, considerando o período de 2000 a 2003. No ano de 2000, o município atendeu 60% da população de 4 a 6 anos, sendo esse atendimento feito pelo setor público estadual, municipal e particular. Considerando-se a estimativa populacional para 2004, ou seja, 990 crianças entre 4 a 6 anos, o município atendeu aproximadamente 86% nessa modalidade de ensino.

No ano de 2004, a rede estadual deixou de atender essa modalidade de ensino, excluindo as 170 vagas oferecidas no ano anterior. Por serem vagas oriundas de uma rede pública, o convencional seria uma migração para rede pública municipal. No entanto, esta não conseguiu absorver o déficit deixado pela rede estadual, ficando essas crianças fora da escola.

Para Mesquita (2005), o desafio dos municípios estava no aumento de vagas para creches. Em relação ao atendimento na pré-escola, a situação dos municípios do interior do Estado era mais confortante do que a apresentada na capital, porém ainda longe do ideal, posto que, na maioria dos municípios, o número de crianças fora da escola não garantia a universalização da oferta.

Comparando os dados apresentados, a pesquisadora afirmou que o município de Goiânia foi o que menos ofereceu atendimento na pré-escola. O município de Palmeiras de Goiás, que atendeu em maior número na pré-escola, chegou a multiplicar esse atendimento nove vezes em relação à Goiânia, na rede municipal. Os municípios de Catalão e Ipameri atenderam de forma igualitária, seguidos por Urutaí. Goiânia assumiu o último lugar em oferta de vagas na pré-escola, tendo atendido 9% do número de crianças residentes entre 4 a 6 anos e o penúltimo em relação ao atendimento da creche.

Assim, na modalidade pré-escola, os municípios de Catalão, Ipameri e Palmeiras de Goiás apresentam um resultado satisfatório, uma vez que a taxa de cobertura ultrapassou, no ano de 2004, os 60% pretendidos pelo PNE para o ano de 2006, ficando Urutaí e Goiânia com um resultado aquém do esperado.

Na modalidade creche, dos quatro municípios que prestaram atendimento às crianças de 0 a 3 anos, Goiânia ficou com o menor número. Apesar disso, todos os municípios necessitavam de ações concretas que visassem um aumento da oferta de vagas para a creche, sendo que Catalão foi o que apresentou a maior taxa de cobertura, atendendo aproximadamente 12,3% do universo de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Cruzando os dados da oferta com os recursos recebidos do Governo Federal, Mesquita (2005) ratificou a ideia de que os investimentos na Educação Infantil, nos municípios citados, foram basicamente com recursos dos próprios municípios, ou seja, os 10% restantes dos 25% resultantes de impostos. Para a pesquisadora, se o Governo Federal destinasse verbas para subsidiar a educação nos municípios, a realidade poderia se apresentar diferente.

Após os dados coletados, Mesquita (2005) concluiu que, ao longo do processo histórico da Educação Infantil no Brasil, não houve atenção às crianças de 0 a 6 anos, ao contrário, a realidade se apresentou ratificando uma história de descaso e abandono para as crianças que se encontravam nessa faixa etária. Isso principalmente em se tratando da política de financiamento para a Educação Infantil

Para Mesquita (2005), isso ocorreu porque, na década de 1990, com a discussão da LBD, as proposições levantadas por um extenso período de lutas e reivindicações da sociedade foram vencidas pelos ideários neoliberais, perdendo então forças populares e vencendo os interesses de uma classe alicerçada no modelo adotado por Fernando Henrique Cardoso. Os dispositivos legais, frutos das discussões acaloradas de educadores e representantes da sociedade civil, foram substituídos por um projeto de lei governamental carregado de pressupostos que deram brechas à legalização do descaso que a sociedade testemunhou.

Assim, a pesquisadora conclui que as crianças de 0 a 6 anos foram excluídas do direito ao processo educacional. Conforme demonstram os dados coletados, o direito delas foi violado devido, especialmente, à falta de vagas nas escolas públicas, ocasionado por conta de um financiamento precário ou inexistente. Nesse contexto, as premissas de Mesquita (2005) foram concluídas com ela afirmando que o processo educacional das crianças da Educação Infantil necessita do espaço escolar para que lhe seja garantido o direito de poder desenvolver habilidades e competências que não serão desenvolvidas apenas no espaço familiar, que nem sempre possui recursos humanos e pedagógicos capazes de mediar o processo de ensino-aprendizagem e que oferecem acesso ao conhecimento socialmente construído.

A pesquisa sobre o Financiamento da Educação Infantil foi provocada pela necessidade de incremento da política educacional nessa área. Assim, este trabalho, que tomou a política de financiamento da educação como preocupação, buscou promover uma avaliação das resultantes dela, relacionando a oferta de vagas em diferentes municípios goianos. Mesmo considerando tal leitura de dados como importante, ela não pareceu

suficiente para responder aos avanços e retrocessos da Educação Infantil. Isso, devido à própria explanação da pesquisadora Mesquita (2005), que afirmou ser impossível analisar a política de financiamento para tal etapa educacional no período de 2000 a 2004, uma vez que ela inexistia.

Apesar disso, nas discussões referentes à política de financiamento para a Educação Infantil, a pesquisadora teve condições de esclarecer que houve uma estreita relação das políticas públicas para a Educação Infantil com as propostas neoliberais e também com as necessidades do capital, possibilitando o entendimento de que os processos educacionais ainda são frutos de interesses que estão além de questões que envolvem a formação integral das crianças pequenas e a garantia de seus direitos.

Envolvida nessa reflexão, é possível afirmar que em relação ao trabalho sobre a política de financiamento para a Educação Infantil predominou, por um lado, o discurso da necessidade de efetivação legal dela, via especialmente determinações da LDB e, por outro, a negação, devido à falta de um financiamento específico que contemplasse as necessidades e especificidade de tal etapa de ensino e também às próprias orientações de investimento no ensino fundamental, não apenas através do financiamento, como também de projetos e políticas para ele.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

As questões referentes à influência de organizações internacionais na Educação Infantil apresentaram-se como tendências de pesquisas nos anos 2000, na região Centro-Oeste, devido essencialmente às suas relações com tal etapa de ensino. Além de serem citadas nas produções em forma de capítulos ou seções, conforme já explicitado, duas pesquisas se dedicaram exclusivamente à análise dessas organizações, especialmente a Unesco e Banco Mundial, que foram defendidas no ano de 2004: “A Unesco e as políticas da infância: concepções e implicações nas políticas de Educação Infantil no Município de Goiânia (1999 a 2003)”, da pesquisadora Terezinha Duarte Vieira, e a produção de Christiane Garrido Marquez de 2006, cujo nome é “O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil”.

O trabalho de Vieira (2004), defendido na Universidade Federal de Goiás, teve o objetivo de compreender o conceito de infância para a Unesco e perceber como tal conceito se apresenta nas políticas públicas para a educação da infância no município de Goiânia no período de 1999 a 2003.

Os principais autores recorridos por Vieira (2004) para fundamentar sua pesquisa foram Costa, Merisse, Monarcha, Evangelista, Barbosa, Faria, Faure, Frigotto, Gentili, Kishimoto, Kramer, Meneghel, Oliveira, Shiroma, Silva, Vigotski, Eby, Rosermberg, Faria, Nomenclatura, Ghiraldelli e, enfim, tantos outros também citados ao longo da investigação.

Vieira (2004) fundamentou-se inicialmente na análise de elementos das Políticas Públicas de Educação Infantil, que foram observados por meio das diversas formas que a criança brasileira, especialmente a pertencente às classes populares ou as filhas de escravos, foi sendo atendida, bem como os diferentes conceitos históricos de infância. Seus argumentos históricos em relação ao atendimento da criança pobre brasileira foram estruturados a partir do entendimento que ele ocorreu em meio a um contexto de preconceito, relacionado ao abandono e ao desprezo. Ao acentuar tais traços de marginalização, a pesquisadora relatou que as crianças das classes populares, especialmente durante o século XIX, eram guardadas em espaços ligados a instituições religiosas, como forma de diminuir o infanticídio ao qual elas foram submetidas ao longo do tempo.

Nessa linha de análise histórica, a pesquisadora ressaltou que, com o processo de urbanização e industrialização, as instituições filantrópicas destinadas a cuidar das crianças pequenas começaram a ser questionadas, principalmente devido ao alto índice de mortalidade infantil nesses espaços. Paralelo ao projeto de modernização do País, a mão de obra feminina foi inserida no mercado de trabalho, no intuito de aumentar a produção, porém as mulheres não tinham com quem deixar seus filhos e as famílias necessitavam de alternativas para o cuidado deles. Assim, como o Estado era omissivo em relação aos cuidados com as crianças, o que se viu foram as fábricas, por interesse próprio e consequentemente do capital, buscarem investir nos cuidados das crianças, especialmente dos filhos de suas operárias.

Avançando em suas discussões, Vieira (2004) chegou a conclusão de que, mesmo sendo necessidade do capital, o Estado só se responsabilizou pela educação e cuidado com as crianças pequenas no final do século XX, após manifestação de mulheres e de diferentes movimentos sociais. Isso contribuiu para que as concepções em torno da Educação Infantil comessem a avançar, pois o poder público iniciou, de forma tímida, investimentos na educação das crianças menores de 7 anos, após os diversos movimentos de mães para que isso ocorresse.

Assim sendo, o equilíbrio de antigas e de novas concepções em torno das necessidades das crianças não ocorreu à margem de uma cultura de assimetria. Ao contrário, tratou-se de um processo que incorporou elementos da cultura e da história anterior aos

processos de necessidades do capital, porém redimensionando a favor da expansão das relações capitalistas de produções. Na perspectiva da pesquisadora Vieira (2004), as políticas para a Educação Infantil tornaram-se destaques nas agendas governamentais especialmente a partir da década de 1990, com as significativas alterações que ocorreram na legislação brasileira – a CF/88 e depois, em 1996, a promulgação da LDB/96 –, as quais instituíram inovações e mudanças no atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, resultado dos desdobramentos das reformas educacionais da década de 1990.

Nesse contexto, a pesquisadora destacou que a Unesco, que já vinha atuando na educação do Brasil desde meados da década de 1970, teve um importante papel na consolidação dos direitos da criança, especialmente após o evento denominado de Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado no início da década de 1990, considerado por ela, o mais importante movimento em torno da Reforma Educacional. Isso porque as ações no campo educacional tornaram-se uma produção significativa nesse período. Tanto é que, inclusive a própria Unesco, juntamente com outros organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Unicef e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud patrocinaram eventos com o porte da referida Conferência, no intuito de elaborar diretrizes educacionais para os países da América Latina.

Nas premissas de Vieira (2004), a Educação Infantil ficou unida à ideia de aprendizagem ligada a concepções econômicas que foram elaboradas na já citada Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesta, a aprendizagem foi compreendida como simplesmente o desenvolvimento da leitura e a escrita, da expressão oral, do cálculo e da solução de problemas.

Através de seus estudos, a pesquisadora destacou que esse modo de conceber a Educação Infantil é oposto à proposta de uma escola infantil com perspectiva pedagógica que estabeleça relação com a sociedade, com a comunidade e com a cultura na qual a criança está inserida. Dessa ótica, a Educação Infantil deve ser um espaço para interação com diversos aspectos da realidade, como a arte, a música, as brincadeiras, a cidadania, a ética, a natureza, as linguagens, enfim, dimensões sociais e culturais, com as quais a criança tenha possibilidade de construir sua cultura, com base nas dimensões simbólica, lúdica, artística e intelectual.

Ao contrário disto, Vieira (2004) constatou que a Unesco delineou estratégias no intuito de difundir uma concepção de educação baseada na ordem mundial, caracterizada pela democracia dos comércios entre indivíduos e nações. Um desses foi o denominado “Relatório Faure” (1974), que trouxe como pensamento educacional o reconhecimento da infância como

um período de vida favorável para o desenvolvimento do homem e por isso a educação para a infância deveria ter uma concepção assumida distante da visão religiosa e filantrópica vigente no período colonial.

O Relatório Faure concebeu a infância como um período favorável na preparação do futuro adulto para diversas formas de autonomia, especialmente em se tratando de uma perspectiva econômica transnacional. A configuração do espaço escolar que as crianças frequentavam deveria ser organizada de uma maneira flexível e livre, procurando meios de associá-la à família, à comunidade e ao comércio.

Um dado importante destacado por Vieira (2004), em relação ao Relatório Faure, é que até os anos de 1970 os assessores da Unesco, que elaboravam políticas públicas para a Educação Infantil, eram Piaget, Wallon e outros nomes respeitados no mundo inteiro por suas pesquisas e produções na área educacional. Já a partir dos anos de 1980 e 1990, com os ideários da economia mundializada, a ampliação do processo de capital flexível e a era dos mercados, os assessores da Unesco foram substituídos por representantes da área de planejamento e da economia, o que consequentemente fez com que fossem destacadas na educação as concepções ligadas à qualidade, produtividade e eficiência.

Para a Educação Infantil foi então difundido um ideário de programas não formais, realizado através de voluntários e baixos investimentos, especialmente para as crianças de até 3 anos. Mesmo com todos os discursos progressistas, os consultores da Unesco defendiam que a Educação Infantil deveria possuir custos baixos e realizar-se de maneira informal, isto é, sem necessariamente ser praticada em um espaço institucionalizado, com profissionais com formação adequada para interagir com as crianças, tampouco com propostas de trabalho com intencionalidade educativa.

Nesse contexto, Vieira (2004) pontuou que a Unesco indicou programas de atendimento domiciliar, baseados em determinações internacionais, porém com base em uma proposta de educação transnacional e mundializada, os quais deveriam ser controlados pelo Estado regulador e interventor. Tais programas defendem o atendimento de massas, são flexíveis, informais e de investimento de baixo custo financeiro.

Na década de 2000, a Unesco continuou investindo nas concepções ligadas à infância, através, principalmente, de investimento em eventos como o Fórum Mundial de Educação de Dakar-Senegal, promovido em 2000 e que tinha como objetivo avaliar os avanços, as lições e as deficiências da última década e também propor novas metas a serem alcançadas para a Educação Infantil. A proposta apresentada para o atendimento à infância na

Declaração de Dakar (2000) enfatizou, além de aspectos cognitivos, a necessidade na atenção à saúde e à sobrevivência da criança, sobretudo as desfavorecidas economicamente. Assim, após discussões que buscavam estabelecer uma concepção para a infância, a Unesco lançou, entre 22 a 26 de abril de 2002, o Relatório Educação e Cuidados para a Primeira Infância – ECPI.

De acordo com Vieira (2004), o relatório ECPI abordou a necessidade de uma política integrada e coerente de serviços que incluíssem todas as crianças e seus pais. Nessa ótica, o documento afirmou a necessidade da efetivação do binômio cuidar e educar, independentemente da organização do espaço, do financiamento, dos horários de funcionamento ou do conteúdo de programa. O formato apresentado no relatório ECPI acerca desse tipo de atendimento foi denominado de serviços extraescolares, que poderiam funcionar na escola, nos centros de idade mista ou nas casas, retomando a concepção assistencial da Educação Infantil.

A tendência mundializada do atendimento à criança, que se apresentou nos documentos da Unesco, representou os fundamentos que sustentaram a política educacional, baseados na lógica econômica que se configurou a partir da década de 1970 e que se consolidou, sobretudo, nos países da América Latina nos anos 1990.

Nessa trajetória, os Estados nacionais, por meio de representantes dos governos e também da classe hegemônica, ao longo da década de 1990, renovaram perante a Unesco e outros organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI, o compromisso de implantar e executar proposta de educação para todos, inclusive para crianças com menos de 6 anos.

Em relação ao município de Goiânia, Vieira (2004) expôs que o pensamento da Unesco, acerca da infância, apareceu por meio dos eixos de escolarização e de privatização, como modo de consubstanciar uma concepção de infância determinada por aspectos socioeconômico e cultural. Tal percurso apontou que o viés econômico que sustentou as reformas educacionais estava imbricado na história do atendimento à criança brasileira e também a do município de Goiânia, na medida em que, no decorrer desse atendimento, constatou-se a desvalorização dos profissionais que atuavam com crianças menores de 7 anos, e a ausência de uma política efetiva e clara de financiamento que fosse específica para essa etapa do ensino e de uma política de atendimento para construção de sujeitos críticos e (*re*) construtores de sua própria história.

Diante das perspectivas apresentadas, Vieira (2004) concluiu suas análises afirmando que, após os estudos das concepções da Unesco e os estudos históricos da Educação Infantil e atendimento da criança, ao longo do tempo, foi possível afirmar duas vertentes que se configuram simultaneamente no período de 1990 a 2003. A primeira abrange as determinações internacionais que, com base em uma proposta de educação transnacional e mundializada, compreendem-na segundo a perspectiva do desenvolvimento, em que o atendimento proposto foi pautado pela ideia de programas de massas, flexíveis, informais e de baixo investimento financeiro, desconsiderando as necessidades educacionais das crianças menores de 7 anos. A outra vertente foi defendida por um movimento de lutas sociais por espaços institucionais para que as crianças tenham direito ao acesso e ao atendimento com qualidade.

Na mesma linha, Marquez (2006) analisou a influência das organizações internacionais na Educação Infantil, porém enfatizando características do Banco Mundial. Com o trabalho denominado “O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil” teve como objetivo investigar as orientações conceituais e as políticas elaboradas, implementadas e monitoradas pelo Banco Mundial para a Educação Infantil no Brasil, a partir dos anos 1990. A problemática, assim como os objetivos de pesquisa não estavam nítidos no texto, apesar de ele ter uma redação clara e abordar aspectos importantes.

Marquez (2006) realizou seu trabalho através da pesquisa documental e bibliográfica, essa última baseada, principalmente, nos seguintes estudiosos: Barbosa, Fazenda, Frigotto, Gamboa, Gatti, Luna, Oliveira, Warde, Fonseca, Ugá, Shiroma, Rossetti-Ferreira, Rosemberg, Romanelli, e Marx, entre outros nomes importantes e de destaque para as reflexões e concepções do Banco Mundial e também da Educação Infantil. A pesquisa documental foi realizada através de documentos do próprio Banco Mundial, encontrados em diferentes espaços de órgãos oficiais do Governo Federal, situados no Ministério das Relações Exteriores, Saúde, Desenvolvimento Social e Combate a Fome e Planejamento, buscando informações e dados disponíveis junto aos órgãos responsáveis pela primeira infância.

No intuito de responder sua problemática de pesquisa, Marquez (2006) propôs entender primeiramente a gênese das organizações internacionais, resgatando informações sobre o Banco Mundial, de modo que fosse capaz de descrever e compreender sua estrutura organizacional, suas estratégias, projetos e programas. Assim, fez uma pesquisa considerando aspectos importantes dele, incluindo sua política, a qual afirmava que seu principal foco era traçar ações capazes de combater a pobreza. Com esse ideário, o Banco Mundial,

especialmente a partir da década de 1990, prestou financiamento, assistência técnica e serviços de assessoramento para o sistema educacional.

As assertivas presentes na pesquisa de Marquez (2006) fundamentaram-se na análise dos elementos característicos do Banco Mundial, que o fizeram interessar em intervir na educação. A autora abordou que esse interesse ocorre devido principalmente ao fato dele ser essencial para cumprir a função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países em desenvolvimento e também por ser a educação necessária para a reprodução do capital. Tais premissas do argumento feito pela pesquisadora são de que a interferência do Banco Mundial adequou-se às políticas educativas de esvaziamento das políticas de bem-estar social, ao estabelecer prioridades e estratégias de racionalização de custos e do sistema de ensino e, ao subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais.

Para efetivar suas intenções na educação, o Banco Mundial apresentou documentos setoriais, analisados ao longo da produção de Marquez (2006), os quais totalizaram cinco que foram publicados entre os anos de 1970 a 2000, com orientações conceituais para a política educacional. O primeiro documento, datado de 1971, foi denominado de *Comprehensive education policy paper*, o qual considerou a educação como fator de crescimento econômico, como meio para o provimento de técnicas para o setor produtivo, e de formação de mão de obra qualificada, especialmente no ensino técnico e vocacional de segundo grau. A guinada do Banco Mundial para a educação e outros campos políticos e sociais foi determinante para que ele suplantasse o prestígio de outras organizações internacionais, como a já citada Unesco, por exemplo, a qual teve grande poder principalmente até os anos de 1970.

O segundo documento, *Education: sector working paper* (1974), definiu os eixos norteadores das políticas educacionais dos países em desenvolvimento: provisão de uma educação básica mínima, definição da necessidade crítica da mão de obra, eficiência e, equidade, propondo uma educação funcional de baixo custo para capacitar à população pobre, garantindo a sua participação no processo de desenvolvimento. O documento reiterou a importância do desenvolvimento institucional, da gestão, e do planejamento educacional, assim como uma maior eficiência do sistema de ensino e seu barateamento, mediante reformas nos programas escolares. Novas fontes de financiamento foram propostas para diminuir os custos da educação, como a partilha das despesas educacionais com a comunidade, apresentando, como operação a educação não formal, o ensino de massas via rádio e televisão e o ensino programado.

O terceiro documento, *Education: sector working paper* (1980), retomou a discussão sobre a relação educação-trabalho, buscando equacionar o desequilíbrio entre esses através de uma política diferenciada de créditos educacionais para os países. Para as nações mais pobres, o Banco Mundial recomendou programas de baixo custo para o ensino primário e para o ensino secundário, a educação rural e a formação profissional extraescolar, direcionando a demanda profissional para o trabalho informal em periferia urbana ou zona rural. Ainda nesse documento foi explicitada a vantagem de financiar o ensino primário regular, visto como capaz de incrementar a produtividade do trabalhador e a equidade social, por ser mais flexível, permitindo futuras requalificações e por ter a taxa de retorno econômico mais alto de todos os níveis.

Por meio do acento das características presentes no terceiro documento, Marquez (2006) evidenciou que o Banco Mundial realizou um processo de reestruturação organizacional nos anos de 1980, definindo políticas de ajustes econômicos para a implantação do projeto global de desenvolvimento e ganhando importância estratégica nas reformas neoliberais, transformando-se na principal instituição de formulação do ajuste estrutural. Assim, ele passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de financiamentos, passando a intervir na formulação da política interna e a influenciar a legislação dos países em desenvolvimento, implementando reformas estruturais que atendiam às necessidades do capital internacional em processo de globalização. Nesse contexto, o Banco Mundial tornou-se o centro da formulação de políticas educacionais para os países em desenvolvimento, triplicando o volume total de empréstimos.

Tal contexto apresentou o velho e o novo poderio das organizações internacionais, os quais ocorreram centrados em interesses econômicos. Tanto o estudo de Vieira (2004) como o de Marquez (2006) apresentaram as organizações internacionais, seja a Unesco ou o Banco Mundial, nas decisões de caráter educacional, ambas afirmando o interesse dessas organizações na definição da educação como suporte ideológico para o fortalecimento do capital.

O quarto documento setorial do Banco Mundial é datado de 1995 e denominado de *Prioridades y estrategias para la educación: estudio e sectorial del Banco Mundial*. Ele examinou a contribuição da educação formal para o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável da sociedade para a redução da pobreza. O documento explicitou as opções políticas para os países de baixa e média renda para fazer frente aos problemas educacionais à medida que avançava o século XXI. O Banco Mundial definiu, nesse

documento, a educação como instrumento de promoção do crescimento econômico e elemento fundamental da estratégia aplicada para a redução da pobreza.

Nesse documento referenciou também a relevância da adoção de programas integrados dirigidos à primeira infância, tendo como base de sustentação teórica das políticas de Educação Infantil a mesma dos demais níveis de ensino: a teoria do capital humano, que buscou a reprodução; e a acumulação do capital, em contraposição ao desenvolvimento humano e social da primeira infância.

Marquez (2006) considerou que as propostas do pacote de reformas do Banco Mundial para o setor educacional, presentes nesse documento, foram elaboradas por economistas, tendo como categorias centrais a relação custo benefício e a taxa de retorno, a partir das quais se definiu a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a qualidade. Assim, a necessidade de diminuir os custos financeiros com o ensino público presente no documento setorial de 1970 foi retomada no documento de 1995. As principais estratégias foram: avaliação externa; descentralização administrativa; flexibilização da estrutura de ensino; elevação do número de alunos por sala; desregulamentação dos critérios legais para facilitar a ampliação do setor privado no nível superior de ensino e na formação profissional de nível médio; e transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado com financiamento público.

No que concerne à Educação Infantil, Marquez (2006) pontuou que as políticas educacionais da década de 1990 fizeram com que ela passasse a ser valorizada como estratégia de compensação das carências infantis, especialmente entre a população pobre e também como estratégia preventiva do fracasso escolar, diminuindo o índice de evasão e repetência do ensino fundamental.

O quinto documento setorial do Banco Mundial foi publicado no ano de 2000 e nomeado como *Estrategia sectorial de educación*. Ele analisou as mudanças fundamentais produzidas no mundo contemporâneo e suas consequências na esfera educacional, bem como a evolução das funções do Banco Mundial nesse setor, reiterando a perspectiva da educação para o novo milênio. Ainda descreveu as prioridades e os programas mundiais para auxiliar os países a alcançarem os objetivos internacionais de educação e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Para alcançar a prioridade estratégica mundial de desenvolvimento da primeira infância, o Banco Mundial propôs investir em programas que resolvessem as deficiências de aprendizagem das crianças.

Para Marquez (2006), os Documentos Setoriais de Educação do Banco Mundial revelavam as concepções e orientações conceituais e políticas dele em todos os níveis de ensino, nas diferentes esferas institucionais e pedagógicas, possibilitando-nos observar sua capacidade para formular conceitos e orientar os países mutuários a adotarem suas políticas, estratégias, programas e reformas, com o objetivo de reordenamento político, organizacional, institucional e curricular da educação pública.

Os argumentos apontados por Marquez (2006) destacaram que o discurso do Banco Mundial incorporou uma retórica humanitária e social, respaldada por princípios de combate à pobreza e a busca da equidade na distribuição da renda e dos benefícios sociais, na justiça e igualdade, destacando, especialmente a educação e a saúde. No entanto, no processo de desdobramento desses princípios em políticas, o discurso foi reduzido a estratégias que tenderam a marcar mais as diferenças entre as classes sociais, assim como a sua participação nos benefícios sociais e econômicos. As políticas do Banco Mundial incorporaram o setor educacional ao processo de ajuste econômico, impondo a oferta de certa quantidade e qualidade de escolaridade para alívio da pobreza.

Cabe abordar que a participação da equipe do Banco Mundial na educação do Brasil pode ser observada desde os estudos preliminares para a elaboração e aprovação de projetos que teria empréstimos até a conclusão do relatório final, propiciando cooperação técnica e assessoramento. Nesse processo, o Governo Federal subscrevia as políticas e os gestores do Banco Mundial trabalhavam em equipe com o Ministério e as Secretarias de Educação para viabilizá-las na prática. Assim, as concepções políticas do Banco Mundial chegavam ao interior das escolas públicas e das instituições de educação da primeira infância por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação.

A equipe escolar somente era informada e orientada sobre os procedimentos burocráticos a serem cumpridos em relação aos programas quando os projetos e planos já estavam em andamento. Isso fazia com que os profissionais da educação, geralmente, desconhecessem as mediações políticas que antecedia as reformas, os programas e projetos de reorganização do ensino público, uma vez que eram restritas as possibilidades de acesso e manuseio dos documentos elaborados pelos gestores do Banco Mundial e a equipe dos Ministérios e Secretarias de Educação.

Na pontuação de Marquez (2006), as contradições que atravessaram os discursos do Banco Mundial eram preocupantes, tanto nas políticas educacionais, dos empréstimos e dos

técnicos do Banco Mundial quanto na materialização da estrutura organizacional dos sistemas de ensino em todos os níveis para canalizar seus objetivos, ideologias, estratégias e concepção de educação. Isso ocorria através do consentimento dos governos e das elites dirigentes que se subscreveram e se alinharam às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais de crianças, jovens e adultos, especialmente em relação à educação.

As justificativas econômicas para o investimento na Educação Infantil pautou-se na premissa de que é importante investir no desenvolvimento infantil desde o nascimento para que, na fase adulta, os indivíduos possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, reduzindo gastos financeiros futuros com educação e saúde. Portanto, investir na criança pequena, na perspectiva econômica do Banco Mundial, é investir no capital humano do futuro.

Assim, a proposta para tal fase da educação baseava-se num trabalho em estreita colaboração com as organizações não governamentais, as famílias, a comunidade, as fundações e as empresas privadas. A participação das Organizações Não Governamentais que, para o Banco Mundial, são as entidades privadas sem fins lucrativos que executam programas sociais, estava prevista no componente de desenvolvimento da primeira infância, buscando beneficiar os chamados programas informais organizados pela comunidade, como creches comunitárias.

Nesse contexto, o Banco Mundial destacou a necessidade de implementação de programas de desenvolvimento da primeira infância, em função deles serem um investimento no futuro, tanto em termos sociais como econômicos. Assim, as orientações do Banco Mundial para a educação estavam presentes numa proposta homogênea, cujo principal objetivo era a prevenção do impacto da desigualdade econômica, especialmente na prevenção do fracasso escolar. Na concepção do Banco Mundial, a qualidade e a eficácia da educação da primeira infância são medidas em função do desempenho posterior da criança na escola, efetivando-se em termos de custos financeiros, com economia de recursos que seriam investidos em repetência e evasão escolar do ensino fundamental.

Contraditoriamente, o Banco Mundial propôs, para a Educação Infantil, programas informais e serviços de desenvolvimento da primeira infância prestados por organizações não governamentais ou programas que podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, e da brinquedoteca, sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. Isso porque, para Marquez (2006), diversos estudos

retrataram que a diversidade e a disparidade de condições econômicas, políticas, sociais e culturais variam, de forma que não se pode promover de maneira universal uma única abordagem para o desenvolvimento da primeira infância, sendo importante identificar uma série de modelos eficazes em vez de enfatizar um só modelo.

O Banco Mundial usa como argumento que sua missão é combater a pobreza e promover o desenvolvimento social e econômico nos países em desenvolvimento, por meio de empréstimos, assessoramento às políticas, assistência técnica e serviços de intercâmbio de conhecimento. Porém, as análises da pesquisadora permitem afirmar que o Banco Mundial exerceu influência, representando uma estrutura material da ideologia da globalização, com a função mediadora de organizar e difundir a concepção de mundo que a classe dominante quer consolidar e reproduzir especialmente no contexto de crise estrutural. A avaliação de sua atuação é, para Marquez (2006), negativa, pois o Banco Mundial financiou um tipo de desenvolvimento econômico perverso e desigual socialmente, aumentando a pobreza e aprofundando a exclusão social.

Na análise dos cinco Documentos Setoriais de Educação (1971, 1974, 1980, 1995, e 2000), elaborados pelo Banco Mundial, Marquez (2006) afirmou que as políticas e estratégias dele são de intervenção sistemática, definindo uma racionalidade técnico-instrumental, firmada nos padrões de empréstimos, e de condicionalidades a serem cumpridas, pelos países. A base de sustentação teórica das políticas educacionais foi baseada na teoria do capital humano, em que a educação propicia maior produção e maiores investimentos, com o objetivo de assegurar a reprodução e a acumulação do capital e não do desenvolvimento humano e social. Além disso, o Banco Mundial sugere trabalhar na educação sem onerar a carga fiscal, fortalecendo uma visão gerencial estratégica, centrada na racionalização de gastos, na eficiência operacional e na busca de resultados. Na lógica dele, a educação pública é prioridade a ser monitorada e regulada com o intuito de evitar estrangulamento nos níveis posteriores.

No tocante à Educação Infantil, vale ressaltar a continuidade e a adaptabilidade das políticas educacionais presentes nos Documentos Setoriais para esse nível de ensino, observando a capacidade que o Banco Mundial tem para formular conceitos constituintes de seu pensamento e orientar os países a adotarem suas políticas, estratégias, programas e reformas, com o objetivo de reordenamento político, organizacional, institucional e curricular.

Assim, Marquez (2006) destacou a materialização das proposições do Banco Mundial, numa visão economicista, pautada na redução dos gastos públicos, incorporada

como componente dos projetos financiados através de programas alternativos informais de baixo custo. O que parece contraditório torna-se de fácil compreensão, pois ao mesmo tempo em que se propõem programas informais, fala-se da importância da escolaridade da criança. Isso porque as propostas do Banco Mundial de atendimento separam creche e pré-escola, quando propõem programas informais para as crianças de até 3 anos, retomando a concepção de políticas diferenciadas para as diferentes camadas sociais.

Isso ocorre através das propostas de implementação de modelos informais de atendimento, retomando a concepção de que a creche objetiva compensar carências nutricionais, sociais, cognitivas e culturais das crianças. Já o atendimento em pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos, é tratado como prevenção do fracasso escolar, mais do que habilitador do êxito escolar e em função do desempenho e do rendimento posteriores das crianças no ensino fundamental, economizando recursos financeiros que seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar.

A pesquisadora Marquez (2006) iniciou suas conclusões afirmando que é necessário compreender que o desmantelamento da educação pública brasileira é parte do movimento produzido pelos governos orientados por organizações internacionais, entre elas o Banco Mundial, para a área social, sendo visível a mercantilização da educação produzida no contexto da mudança de paradigma do estado-gestor, supervisor e avaliador.

Respondendo suas considerações de pesquisa, Marquez (2006) pontuou que um dos efeitos mais perversos das orientações conceituais e políticas elaboradas e implementadas pelo Banco Mundial na Educação infantil é a representação dele na redução autônoma das instituições escolares, que passaram a ser comandadas por outros, sem condições de definir suas políticas educacionais. Outra consequência é a materialização de interesses econômicos e capitalistas na efetivação da política educacional, a qual desqualifica uma educação capaz de preparar os pequenos cidadãos para a vida em sociedade, levando em conta a cooperação e, o respeito aos direitos dos cidadãos. Assim, seguindo as trilhas da literatura trabalhada pela pesquisadora, percebe-se que a forma mais concreta disso efetivou-se na degeneração do sentido do Estado e das relações estabelecidas entre ele e suas funções sociais.

Diante das colocações apresentadas por ambas as pesquisadoras é possível verificar convergências em suas reflexões no sentido de afirmar a intenção das organizações internacionais de formatar uma Educação Infantil dividida em espaços não formais, com baixo custo, para crianças de 0 a 3 anos, e espaços escolares para as de 4 e 6 anos, evitando o fracasso no ensino fundamental e diminuindo os custos dele.

Assim, os estudos sobre organismos internacionais, os quais totalizaram dois trabalhos, analisaram tais organizações especialmente no contexto das reformas educacionais. Isso é algo positivo para o progresso da Pesquisa em Políticas Públicas da Educação Infantil, que tem conquistado seu espaço, especialmente, a partir da última década do século passado.

Observam-se, nessas publicações, diferenças entre os estudos referentes à atuação do Banco Mundial e da Unesco na Educação, especialmente questões ligadas ao financiamento. Na Unesco, o financiamento não era um de seus objetivos, porém há uma aproximação quanto aos interesses e projetos finais de materialização de suas concepções na Educação Infantil.

Nas discussões em torno da movimentação dos organismos internacionais em prol da Educação Infantil, as pesquisadoras tiveram condições de esclarecer que há uma estreita relação das Políticas Públicas para a Educação Infantil com as propostas neoliberais e também com as necessidades do capital, possibilitando o entendimento de que os processos educacionais ainda são frutos de interesses que estão além de questões que envolvem a formação das crianças.

Assim, predominou nas pesquisas a análise da necessidade de efetivação da Educação Infantil, mas também a negação dela enquanto espaço de formação humana. Isso se justifica porque ficaram nítidas as vantagens de investir em tal etapa de ensino como preparação para o ensino fundamental, principalmente na pré-escola, preparando as crianças para não fracassarem em tal etapa educacional. Enquanto isso, no caso da creche, como forma de inserir as mães no mercado de trabalho, dando-lhes condições para contribuírem com a perpetuação do capital.

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Ao se pensar nas Políticas Públicas de Educação Infantil, entende-se que elas avançaram em termos legais, especialmente após o ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, entre suas ações, efetivou a Educação Infantil como responsabilidade dos municípios, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação.

Nesse contexto, as políticas locais de Educação Infantil foram destaques como objetos de investigação da amostragem desta pesquisa, porém sempre acompanhadas de outros temas e objetos de estudos. Diante disso, essa seção tratou de questões locais que não

tiveram temáticas compartilhadas e sim as Políticas Públicas de Educação Infantil em determinado Estado ou município, sendo encontradas em cinco produções, o que representou um percentual de 38,46% das produções, conforme QUADRO 12.

QUADRO 12 – Título, problema de estudo e autor das produções que tiveram como objeto de investigação as Políticas Públicas de Educação Infantil local

TRABALHO / AUTOR	PROBLEMA
Educação Infantil, políticas públicas e ação institucional / REAL (2000)	Análise da política pública de Educação Infantil formalizada na esfera federal e suas implicações na ação institucional no âmbito do município de Dourado/MS no período de 1988 a 1998
Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil em Jataí: Proposição à materialização / LIMA (2005)	Como as políticas educacionais da Educação Infantil se constituem na realidade específica de Jataí-GO
Educação Infantil e Políticas Públicas na Contemporaneidade: avanços e limitações no discurso e na dinâmica educacional / CARRIJO (2005)	Como se configuram as políticas educacionais para a primeira infância e suas implementações no período pós LDB de 1996?
Políticas Públicas e Educação Infantil no Estado do Tocantins: histórias e concepções norteadoras SOARES (2005)	Quais são e como se articulam as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Estado do Tocantins a partir da década de 1980 a 2004?
A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande Pós LDB / 1996 / RIBEIRO (2007)	Analisar o processo de municipalização da Educação Infantil em Campo Grande, implementada pela esfera municipal no período Pós LDB 9394/96

Fonte: Elaboração própria.

A análise das produções permitiu afirmar que as políticas específicas para a Educação Infantil foram, ao longo do final da década de 1990 e no decorrer da década de 2000, foco de atenção e reivindicação, especialmente porque ela passou a fazer parte dos sistemas educacionais, sendo necessário que os municípios organizassem seus espaços escolares para atender as crianças de 0 a 6 anos.

No contexto de definições de políticas municipais, o primeiro trabalho analisado foi o de Lima (2005), o qual teve como objeto de estudo a cidade de Jataí. De acordo com a pesquisadora, foi um desafio escrever sobre a trajetória das políticas públicas educacionais para a infância nessa cidade, pois elas passaram por momentos de reordenamento e um processo de (re)significação, especialmente na década de 1990, quando surgiram diversos dispositivos legais para definir o lugar dela no sistema educacional e também na sociedade.

Assim, ocorreram, na cidade, muitas discussões sobre as crianças menores de 7 anos, com a participação de docentes e outros profissionais da administração públicas no sentido de estabelecer políticas e orientar práticas pedagógicas.

Os procedimentos metodológicos utilizados por Lima (2005) foram a análise documental, leitura de periódicos, leituras bibliográficas, entrevistas e questionários. Os principais autores abordados foram: Marx, Frigotto, Rousseau, Kant, Ariés, Kuhlmann Junior, Rosermberg, Oliveira, Kramer, Barbosa, entre outros. Em relação ao seu método de análise, a pesquisadora anunciou que utilizaria do materialismo histórico e dialético, pois: “considera importante que, para compreender a realidade, compreender a história dessas realidades, pois na forma como ela se apresenta em sua aparência, não descortina e não é possível aprender suas dimensões” (LIMA, 2005, p. 15).

Assim, buscando entender a infância e compreender as mudanças nos conceitos dela, Lima (2005) iniciou suas assertivas focalizando as diferentes formas de concepções de educação da criança enquanto significações históricas. A pesquisadora destacou o processo histórico da Educação Infantil desde a antiguidade até os dias atuais, evidenciando as modificações da concepção de infância como construção histórica e social.

Considerando aspectos legais e de concepções política, a pesquisadora traçou as origens da educação da criança brasileira ao longo da história, bem como acentuou traços das políticas públicas locais para a Educação Infantil, caracterizando primeiramente em Jataí, no Estado de Goiás, traçando histórica e politicamente o desenvolvimento dela nessa cidade, especialmente a partir dos anos de 1990. Nessa linha, a pesquisadora resgatou os diversos elementos que apontam o lugar da Educação Infantil nas políticas públicas, considerando as gestões administrativas e pedagógicas, argumentando que a constituição histórica das propostas e práticas da educação dos menores de 7 anos adquiriram diferentes facetas e formas de concretização ao longo do tempo.

Conforme ocorrera em diferentes cidades do País e inclusive nas cinco pesquisadas nessa sessão, Lima (2005) descreveu que os primeiros atendimentos de crianças de 0 a 6 anos na cidade de Jataí ocorreram no início das décadas de 1960 e 1970, organizados primeiramente pela iniciativa filantrópica ligada à igreja católica.

Antes disso, mulheres de diferentes igrejas de Jataí organizaram instituições para cuidar das crianças, especialmente aquelas que perambulavam pelas ruas, conforme entrevista de uma fundadora de uma dessas casas. Ao descrever suas práticas com essas crianças, a entrevistada afirmou que não havia conhecimentos teóricos para o trabalho com as crianças e

sim vontade de ajudar as mães que precisavam trabalhar. Tal característica permite afirmar que as práticas pedagógicas e escolares não existiam, chamando a atenção para a inconstância do cotidiano que se fazia o processo ensino e aprendizagem das crianças menores de 7 anos.

Nesse contexto, as creches acabavam sendo seletivas na oferta de vagas, pois como havia muitas crianças, a prioridade era para os filhos de mães trabalhadoras, o que acabou por negar o direito da criança à Educação Infantil, pois a própria forma de ingresso tinha característica excludente.

Isso se constitui num eixo central de análises das Políticas Públicas de Educação Infantil, pois os municípios deveriam oportunizar o acesso a todas as crianças, cujas famílias desejassem dividir com os órgãos públicos a educação de seus filhos. Paralelo ao que ocorria em diversas cidades do País, as unidades de Educação Infantil passaram a receber subvenção das Secretarias ligadas à assistência social, porém, de início, sem que os municípios assumissem sua gestão, seguindo a lógica de omissão do poder público com a educação das crianças pequenas. Após um longo período de discussão sobre a organização e a importância das instituições destinadas a cuidar de crianças pequenas, algumas dessas unidades foram municipalizadas e passaram a pertencer à Secretaria Municipal de Assistência e Previdência Social (SMAPS) (LIMA, 2005).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as instituições de Educação Infantil iniciaram o processo de transferência das Secretarias ligadas à assistência social, no caso de Jataí, Secretaria Municipal de Assistência e Previdência Social (SMAPS), para a Secretaria Municipal de Educação. Em Jataí, a primeira ação do governo municipal foi criar, no período de 1998 a 2000, o Departamento Municipal de Educação Infantil, que tinha como objetivo fazer tal transferência. Através de entrevista com os personagens, que na época participaram da transferência entre Secretarias, a pesquisadora narrou um processo complexo e dinâmico de trabalho, pois além de estudos relacionados às políticas públicas para essa fase de ensino, houve um constante empenho para o entendimento do processo educacional e sobre o desenvolvimento infantil para as crianças dessa faixa etária.

Em relação à transferência das unidades de Educação Infantil para as Secretarias Municipais de Educação que, conforme Lima (2005), é objeto deste estudo, ocorreu timidamente na cidade de Jataí, apenas realizada em forma de convênios entre as duas Secretarias. Isso porque, de acordo com a pesquisa documental e entrevistas com diferentes personagens, manter as unidades através de convênios e como instituição filantrópica era mais

fácil para os órgãos públicos que acabaram assumindo essas de forma superficial, apenas repassando poucos recursos, sem assumir a gestão delas.

Porém, como a Lei 9.394/96 limitou um prazo para que ocorresse a transferência total das unidades ligadas à assistência para a Secretaria Municipal de Educação, ela precisou ocorrer. Em entrevista com os antigos coordenadores das instituições infantis, eles afirmaram que, no processo de transição de Secretarias, a falta de propostas político-pedagógicas, de recursos para tal nível de ensino citado e também recursos humanos com formação para orientar o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, foram os maiores problemas.

Apesar disso, a Secretaria Municipal de Educação assinou, com o MEC, a implementação de programas de formação continuada para os professores que trabalhariam com a Educação Infantil, com o intuito de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional dos docentes. Os estudos se baseavam praticamente de forma exclusiva nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, documento elaborado pelo MEC em 1998, sem caráter obrigatório, porém só era oferecida a formação dos profissionais se os municípios optassem por segui-lo.

A formação dos professores, que ocorreu de forma aligeirada, sem reflexão teórica e prática, foi condicionada pelo segmento dos RCNEIs. Segundo Lima (2005), a formação estava relacionada às reformas pontuais efetivadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, ou seja, a uma política submetida às características neoliberais impostas por organismos internacionais.

Na caracterização da Educação Infantil em Jataí, a pesquisadora destacou que, até o ano da pesquisa, a cidade possuía quatro escolas infantis, denominadas Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs, que não conseguiam viabilizar a garantia de vagas para todas as crianças, priorizando filhos de mães trabalhadoras, portanto, negligenciando o direito da criança à Educação Infantil.

Outra característica da Política de Educação Infantil de Jataí é que os profissionais que trabalhavam nesse espaço possuíam diversas nomeações: professores, monitores, coordenadores e auxiliares. Os professores eram os responsáveis pela educação e formação pedagógica das crianças, enquanto as monitoras desenvolviam trabalho de apoio pedagógico e também o papel do cuidado, higiene, alimentação, e socialização. Na maioria das vezes, estas não tinham formação profissional específica, e ficavam responsáveis pelos cuidados físicos das crianças, separando o indissociável cuidar e educar.

Essas questões, ainda segundo Lima (2005), confirmaram o processo histórico da Educação Infantil, que continuou com características marcadas pela precariedade, insuficiência de recursos humanos, má qualidade de formação de seus profissionais, entre outros. Isso, demonstrando estratégias ideológicas características do processo neoliberal e propostas dos organismos multilaterais, que concediam importância ao atendimento de criança de menos de 6 anos, entretanto sem definir as condições em que seria realizado, não estando a Educação Infantil entre as prioridades das políticas governamentais.

Posteriormente, Lima (2005) partiu para suas assertivas conclusivas, afirmando que, em relação às políticas públicas de educação em Jataí, a materialização da Educação Infantil apresentou muitos desafios e poucos avanços, os quais não foram conquistados rapidamente. Ao contrário, foram muitos debates políticos e ideológicos, especialmente para mudar as concepções das unidades de Educação Infantil como espaços assistenciais.

Quanto aos resultados das análises da autora sobre as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil em Jataí, observou-se que pouco se fez no sentido de articular políticas sociais para a infância à medida que os investimentos se refletiram de forma tímida, não viabilizando um atendimento universal e de qualidade. Outro aspecto importante de ser destacado é que, mesmo após a regulamentação da LDB/96, que afirmou a Educação Infantil como parte do sistema educacional, os recursos destinados a esse nível de ensino encontraram-se prioritariamente nas secretarias ligadas à assistência social. Além disso, o poder público não conseguiu oferecer vagas para todas as crianças, sendo o serviço restrito a uma pequena parcela da população, o que, para a pesquisadora, sinalizou a necessidade de materialização de políticas educacionais para a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento cognitivo da criança, pois, muitas vezes, por falta de conhecimento, o que se percebe é a luta pelo direito assistencial.

Diante dessas colocações, é possível argumentar que as políticas públicas para a cidade de Jataí buscaram teoricamente seguir o que é legalmente determinado, porém isso, enquanto materialização estava, até o final de sua pesquisa, distante de ocorrer.

As assertivas de Lima (2005) convergiram, em muitos aspectos, com os ideários das demais pesquisas, como de Carrijo (2005), denominada “Educação Infantil e Políticas Públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional”. O objetivo foi “analisar as políticas públicas para a Educação Infantil no período pós-LDB de 1996, buscando apreender as diretrizes operacionais de viabilização e

materialização de tais políticas no âmbito municipal”. Seu objeto local de pesquisa foi a cidade de Uberlândia, na região do Triângulo Mineiro.

Para responder sua problemática de pesquisa, Carrijo (2005) recorreu à análise documental, a entrevistas semiestruturadas e à observação participante, através do acompanhamento da transição de duas Unidades de Desenvolvimento Infantil, pertencentes à Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social – SMTAS para Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação, ambas localizadas na região norte de Uberlândia.

As principais referências bibliográficas utilizadas foram: Anderson, Arce, Ariés, Rosermberg, Cerisara, Ferreiro, Fonseca, Gentile, Ghiraldelli, Haddad, Ianni, Kramer, Kuhlmann, Nagle, Nunes, Oliveira, Romanelli, Rosermberg, Rossetti-Ferreiro, dentre outros. No decorrer de sua dissertação, a pesquisadora buscou justificar seu objeto na perspectiva histórica, trabalhando também com sujeitos históricos e socialmente situados. Além disso, relacionou questões históricas da Educação Infantil principalmente com questões advinda das necessidades de reprodução do capital, isto é, de questões materiais da realidade.

Assim como Lima (2005), Carrijo (2005) revelou uma preocupação com as questões históricas e legais da Educação Infantil, especialmente após a década de 1990, fundamentando-se inicialmente na análise de elementos históricos sobre o atendimento da educação da criança pequena, considerando essa evolução a partir das políticas públicas brasileiras e da legislação correspondente. Também acentuou a materialização das políticas educacionais pós-LDB/96, discutindo as concepções de Educação Infantil e a polarização entre assistência e educação e as dificuldades de superação dessa dicotomia, conforme fez Lima (2005), visando estabelecer os parâmetros que norteiam as políticas públicas contemporâneas.

A análise histórica feita por Carrijo (2005) caracterizou primeiramente aspectos nacionais e posteriormente detalhou a construção das creches no município de Uberlândia e como elas foram materializadas enquanto escola. Analisou as transformações do atendimento assistencial da criança pequena, afirmando que a creche foi primeiramente um espaço onde eram colocadas as crianças para que as mães pudessem trabalhar, como forma de atender à sociedade capitalista.

Nessa linha, chegou ao final da década de 1980, quando a criança assumiu um papel de sujeito de direito, historicamente negado pelo poder público, e também à CF/88 ligada à Educação Infantil, datada especialmente pós- LDB/96.

De acordo com as assertivas de Carrijo (2005), os primeiros atendimentos de crianças de 0 a 6 anos na cidade de Uberlândia ocorreram, especialmente, no período da ditadura militar e abertura política. Assim, afirmou que, no final da década de 1970 e início da década de 1980, iniciou-se um processo de organização em prol das creches comunitárias, ligadas à igreja, especialmente a católica, e a movimentos populares, como a Associações de moradores, tendo caráter de filantropia. Somente a partir da década de 1990 se iniciou o atendimento em instituições municipais, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social – SMTAS.

As creches criadas e administradas pela própria comunidade tiveram crescimento expressivo ao longo da década de 1980 em Uberlândia. Em 1982, eram cinco creches comunitárias e, em 1988, somavam-se 38 instituições. Ao acentuar o traço filantrópico e comunitário, ligadas à caridade e à filantropia das unidades de atendimento infantil, a pesquisadora demonstrou que as práticas pedagógicas praticamente não existiam nesse espaço, chamando a atenção para a inconstância do cotidiano em que se fazia o processo ensino e aprendizagem. Além disso, tais creches eram organizadas em espaços improvisados e não apropriados para o atendimento infantil.

Nesse contexto, Carrijo (2005) afirmou que, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o município iniciou seus estudos para buscar o atendimento nas creches. Era previsto na CF/88 um atendimento de caráter educacional e não apenas assistencial, cuja responsabilidade deveria ser assumida pelas Secretarias Municipais de Educação.

Apesar dos avanços legais, a premissa argumentativa de Carrijo (2005), baseada em suas análises documentais, é que o movimento em prol das creches comunitárias fez o poder público se organizar para a efetivação delas. Entre 1993 e 1996, o município transferiu para sua responsabilidade 29 creches comunitárias, as quais foram denominadas Unidade de Desenvolvimento Infantil – UDIs, ligadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social.

Tais creches não tardaram para que fossem transferidas para a Secretaria Municipal de Educação. Carrijo (2005) afirmou que no ano de 2002, as 29 UDIs foram transferidas para a SME, cumprindo assim a exigência da nova LDB, que determinou que a Educação Infantil devesse pertencer aos sistemas educacionais. Apesar disso, a pesquisadora afirmou que os dados da cidade de Uberlândia delineiam uma realidade de exclusão escolar em relação às crianças de 0 a 6 anos, pois apenas 17% dessas crianças recebiam atendimento no ano de 2003, com percentual bem mais baixo para crianças de 0 a 3 anos, apenas 3,5%.

Em relação à transferência das unidades de Educação Infantil para as Secretarias Municipais de Educação, a pesquisadora Carrijo (2005) avançou em suas análises históricas e políticas na cidade de Uberlândia. De forma detalhada, relatou tal transferência, afirmando que a LDB/96 previu que, após sua proclamação, os sistemas municipais de Educação tinham três anos para assumir as Unidades de Educação Infantil, porém isso só começou a acontecer, em Uberlândia, no final de 2001 e início de 2002. Para a realização da transferência, em Uberlândia, foi criada uma Comissão de Transição, regulamentada em março de 2002, com o objetivo de orientar as práticas de cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil, discutindo o acompanhamento e a execução das ações, além de elaborar propostas pedagógicas para as unidades escolares.

Em entrevista com o Secretário Municipal de Educação, ele afirmou que o mais importante da transição eram os profissionais que passaram a atuar nas Unidades de Educação Infantil, especialmente professores e pedagogos, o que deveria determinar a superação da polarização entre assistência e educação.

Carrijo (2005) destacou também que as auxiliares de creche ficariam deslocadas nas novas Unidades de Educação Infantil, porém, como eram concursadas, necessitavam ter seu espaço. Assim, as crecheiras, pajens e outras denominações passaram, com autorização da Procuradoria, serem denominadas como Educadoras Infantis e permaneceram nas escolas. A própria Comissão de Transição solicitou a formação em serviços para esses profissionais, para que eles tivessem condições de trabalhar nas Escolas de Educação Infantil, desmistificando, aos poucos, a função assistencial da creche.

Outra questão fundamentada na produção de Carrijo (2005) refere-se ao financiamento da Educação Infantil. Para a Comissão de Transição, com o Fundef, 15% do orçamento era destinado ao ensino fundamental e os 10% restantes para financiamento da Educação Infantil e demais projetos educacionais, um valor insuficiente para manter as unidades como responsabilidade apenas do Sistema Municipal de Educação. Para a pesquisadora, essa deficiência é um dos dispositivos neoliberais sendo aplicados com exatidão na realidade da educação de Uberlândia, especialmente no sentido de que a ação da SME ficou limitada pelos direcionamentos do Fundef, que é um dos meios de efetivação das diretrizes dos organismos multilaterais que priorizaram o ensino fundamental.

Em entrevista concedida para Carrijo (2005), o Secretário Municipal de Educação informou a dificuldade financeira de manter a Educação Infantil sob responsabilidade apenas municipal. Por um lado, houve aumento do número de atendimento por ano e, por outro lado,

não havia verba específica por parte do Estado e da União para atender a todas as necessidades da Educação Infantil, pois prevaleceu orçamento maior para o ensino fundamental (CARRIJO, 2005).

Diante das premissas apresentadas, a pesquisadora Carrijo (2005) respondeu suas problemáticas através da análise das configurações das políticas educacionais para a primeira infância pós-LDB no município de Uberlândia, avançando na análise dos resultados de políticas locais. Assim, trabalhando com resultados que comparam as particularidades políticas da Educação Infantil pós-LDB, a pesquisadora conseguiu demonstrar a efetividade de tais políticas, colocando em tela as demandas, as dificuldades e os avanços ocorridos, compreendendo os alcances das políticas da cidade de Uberlândia, as variações e as flutuações próprios do movimento ocorrido localmente.

O terceiro trabalho analisado sobre Políticas Públicas Locais foi a da pesquisadora Motti (2007), com o trabalho intitulado “A Municipalização da Educação Infantil em Campo Grande Pós-LDB/1996”. Diferentemente das produções apresentadas anteriormente, a pesquisadora iniciou suas abordagens tratando de aspectos ligados aos conceitos de proteção social, com foco na Educação Infantil. Assim, dissertou sobre a Lei Orgânica da Assistência Social, buscando compreender primeiramente a concepção de Estado e de Política Social que sustentam as ações e programas de intervenção nas políticas públicas. Também dissertou sobre a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, passando pelos códigos de menores, chegando à Educação Infantil como Política Social pós LDB-1996.

Assim como outras produções, a pesquisadora abordou a história da Educação Infantil no Brasil, contextualizando a roda dos excluídos e os jardins de infância, os quais foram essenciais para a definição das políticas públicas educacionais para a primeira infância. As assertivas de Motti (2007) fundamentaram-se na análise de elementos característicos da forma de atuação do Estado em relação ao processo de proteção da criança ao longo do tempo, argumentando que tal proteção só ocorreu na década de 1990, pois antes disso a criança era apenas tutelada pelo Estado.

Para a pesquisadora, foi após a Constituição Federal de 1988 que a criança passou a ser sujeito de direito e também foi ampliado seu espaço educacional, garantindo a Educação Infantil não apenas como instituição assistencial e sim espaço de socialização e desenvolvimento intelectual. Posteriormente, a Lei 9.394/96 inseriu a creche e a pré-escola no sistema de ensino, como responsabilidade dos municípios, sendo a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolver integralmente a criança de até 6 anos.

No decorrer do trabalho, Motti (2007) fundamentou-se no processo de reforma do Estado Brasileiro, na qual estava a descentralização dos serviços públicos prestados e também a formatação legal da municipalização da educação, prevista primeiramente na CF/988, em seu Artigo 21. Assim, para a pesquisadora, a municipalização foi um mecanismo importante para a consolidação democrática, uma vez que os municípios puderam participar da vida de sua comunidade, apesar de que, a partir especialmente na década de 1990, o repasse financeiro e o compromisso da união com os municípios diminuiu devido às políticas de cunho neoliberal. Diante disso, o processo de municipalização da Educação Infantil de Campo Grande enfrentou muitos desafios, os quais envolvem especialmente a formação profissional para trabalhar com tal nível de ensino e também uma política de financiamento capaz de garantir a efetivação dela.

Além disso, Motti (2007) afirmou que um dos principais desafios naquele momento era efetivar uma Educação Infantil voltada para aspectos ligados à dicotomia assistência e educação, pois as práticas de Educação Infantil de Campo Grande demonstravam uma perspectiva apenas assistencialista. A pesquisadora tratou também da questão da transferência das Unidades de Educação Infantil, da assistência para a educação, afirmando que as dificuldades para esse processo eram inúmeras, como a formação de professores e a falta de um financiamento que conseguisse arcar com as necessidades da Educação Infantil.

Na cidade de Campo Grande, Motti (2007) descreveu que os primeiros atendimentos de crianças de 0 a 6 tiveram início no final da década de 1960, organizados primeiramente pela iniciativa ligada à Igreja Católica, conforme ocorrera em outras cidades brasileiras. Após a obrigatoriedade de passar a Educação Infantil para os sistemas educacionais, a filantropia continuou sendo importante na cidade de Campo Grande em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – Semed.

Motti (2007), concluindo seu trabalho, afirmou que as Leis que foram promulgadas, a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, foram marcos históricos essenciais para o reconhecimento da Educação Infantil como parte da educação básica e responsabilidade municipal. Concluiu também que, apesar dos avanços, as legislações esbarraram no processo de financiamento que não contribuiu para a viabilização de políticas públicas para esse nível de ensino.

Diante de tal contexto, Motti (2007) analisou que o processo de municipalização da Educação Infantil em Campo Grande, implementado pela esfera municipal no período pós-Lei nº 9394/96, teve avanços legais e foi viabilizado. Porém, para a pesquisadora, mesmo após a

municipalização, havia um longo caminho a ser percorrido e também muitos desafios, especialmente relacionados à ampliação de vagas, à formação profissional e principalmente à necessidade de efetivação de recursos que não deixassem os municípios solitários diante de suas responsabilidades, conforme ocorrerá em diversas realidades do País.

Outra produção que teve como objeto de pesquisa a análise municipal foi o de Real (2000), a qual teve como objeto a cidade de Dourado, no Mato Grosso do Sul. O objetivo foi “analisar as políticas de Educação Infantil formalizada na esfera federal e suas implicações na ação institucional no âmbito do município de Dourado/MS no período de 1988 a 1998”. O trabalho foi denominado “Educação Infantil: Políticas Públicas e ação institucional”. A metodologia baseou-se na análise documental e bibliográfica. Mesmo sem ter explicitado sua opção metodológica, a pesquisadora indicou a leitura de autores clássicos pertencentes a corrente do materialismo histórico dialético, como Marx (1904), Gramsci (1995), Rosembert (1989), Ferreira (1993), Kuhlmann Jr (1998), Kramer (1992), Kishimoto (1990), dentre outros.

Da mesma forma das produções já tratadas nessa sessão, Real (2000) iniciou suas discussões relatando o histórico da Educação Infantil, detalhando que ela se relaciona ao processo de transformações sociais e econômicas da sociedade, principalmente a partir do século XVIII. Nessa linha histórica, a pesquisadora abordou que o Estado foi, ao longo do tempo, omissos com sua responsabilidade com a infância e com a educação da criança pequena.

Ainda tratando das questões históricas, a pesquisadora demarcou o contexto da ditadura militar e abertura política como essencial para a efetivação da Educação Infantil. Assim, conforme fez Lima (2005), Carrijo (2005) e Motti (2007), buscou entender que, nesse período, houve dois movimentos opostos, por um lado, a omissão do Estado em relação à Educação Infantil e, por outro, a ação de movimentos populares para a efetivação da creche.

Conforme ocorreu em diversas cidades do País, a pesquisadora estudou que, no processo de abertura política, as reivindicações por creche comunitária cresceram no município de Dourado. No entanto, como as demais pesquisadoras que trataram das políticas públicas locais, Real (2000) apresentou as limitações da efetivação da Educação Infantil devido à falta de um financiamento para ela, o que se materializou na falta de vagas.

Sem se preocupar com um aprofundamento histórico, a pesquisadora afirmou que no município de Dourado, no período de 1988 a 1998, houve três tipos de instituições diferentes que atenderam as crianças com menos de 7 anos: as públicas, que eram poucas, mas havia as privadas de caráter filantrópico, as quais contribuíram de forma valiosa para diminuir a

demanda por vagas e, informalmente, houve também na cidade as creches denominadas mães crecheiras. Essas eram as instituições organizadas pela Organização Mundial de Educação Pré-escolar – Omep, nas quais uma vizinha cuidava dos filhos das outras e recebia um valor para isso. Seu funcionamento foi baseado nas relações de vizinhança, sendo que quando uma mãe não trabalhava fora assumia as funções de guarda e cuidado dos filhos de outras mães, por um valor financeiro previamente acordado entre elas.

Em relação às instituições filantrópicas, Real (2000) afirmou que elas foram constituídas por sentimento de simpatia e piedade, de forma organizada em relação à pobreza, revestidas de auxílio às famílias pobres e carentes, cujas mães trabalhavam fora. Para a pesquisadora, a existência de instituições que atendiam à infância pobre persistiu ao longo da história, demarcando um atendimento feito de pobres para pobres.

Além dessas questões, o município de Dourado organizou, graças às manifestações populares, quatorze creches municipal até o ano de 2000, porém todas ligadas à assistência social e não ao campo da educação. Tal atendimento ocorreu de forma lenta, devido ao fato da própria Lei Orgânica do Município – LOM colocar a Educação Infantil fora do Sistema Municipal de Ensino, como responsabilidade da assistência social, demonstrando uma falta de conhecimento nas questões legais. Assim, a LOM desvinculou definitivamente a creche do Sistema Municipal de Ensino, deixando apenas a pré-escola e as escolas de ensino fundamental sob a responsabilidade da Secretaria de Educação.

Real (2000) concluiu suas análises afirmando que a cidade de Dourado foi marcada, sobretudo, pela política educacional em curso no País, que determinou, entre outros fatores, que havia previsão orçamentária para investimento apenas no ensino fundamental. Isso acabou por interferir na Educação Infantil, pois intensificou a divisão entre creche e pré-escola. A pré-escola em Dourados foi incorporada nas escolas de ensino fundamental, como forma de preparar as crianças para ele, diminuindo o fracasso escolar. As creches permaneceram vinculadas à Fundação de Assistência e Promoção Social, o que permite afirmar que a Política Nacional de Educação Infantil, formalizada em muitos documentos, não atingiu seus objetivos e não garantiu que as instituições de Educação infantil se concretizassem, sendo ela então fracionada nas políticas sociais, responsabilizando a família pela educação das crianças, especialmente as de 0 a 3 anos de idade.

Soares (2005) também seguiu na linha de avaliação de políticas públicas locais para a Educação Infantil, porém enfocando as questões que envolvem o Sistema Estadual de Educação, estudando a temática no Estado do Tocantins. Seu trabalho, denominado “Políticas

Públicas e Educação Infantil no Estado de Tocantins: histórias e concepções norteadoras” teve como problemática o entendimento de como se articulavam as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Estado do Tocantins a partir da década de 1980 até 2004.

Para a concretização da pesquisa, Soares (2005) optou pela análise documental e entrevistas e, em relação ao método, deixou clara sua opção pela análise à luz de um referencial teórico de orientação dialética, o que contribuiu para o diálogo de autores das áreas da sociologia, economia, história e educação como, Bourdieu, Chesnais, Arrighi, Guiraldelli, Gentili, Rosemberg, Barbosa. A pesquisadora afirmou que como proposta de análise dialética, materialista e histórica (fundada na realidade histórica), “foi necessário acompanhar a trajetória dessas políticas desde antes da separação do Estado de Goiás, em 1988, e criação do Estado do Tocantins, pela Constituição Federal, acompanhando seus avanços e retrocessos” (SOARES, 2005, p. 17).

Assim como as demais pesquisadoras que trabalharam as Políticas Públicas Municipais, Soares (2005) abordou questões envolvendo os processos históricos da Educação Infantil no Brasil. Sem se estender muito, passou por diversos momentos, até chegar às concepções neoliberais para a Educação, fazendo também referência às necessidades do trabalhador e às mudanças do mundo do trabalho, que acabaram intensificando a necessidade de um espaço para as crianças ficarem. Além disso, questões relacionadas às políticas públicas de Educação Infantil foram exploradas de forma detalhada, inclusive questões legais como a Constituição Federal de 1988 e as Leis 4.024/61 e 5.692/71 e principalmente a de Lei 9.394/96. As políticas públicas de Educação Infantil da década de 1990 foram abordadas enfatizando o processo de crise do capital da década de 1990, especialmente as questões econômicas que dificultaram o avanço delas.

Em relação às Políticas Públicas de Educação Infantil, Soares (2005) afirmou que o Estado de Tocantins demorou a entrar na dinâmica de ajuste delas, devido especialmente à emancipação dele ter sido tardia e, assim, ter demorado a ter apoio nos setores sociais, inclusive na Educação. Apesar disso, o Estado inseriu-se nos programas de formação do MEC para a Educação Infantil, no intuito de preparar professores para o trabalho, os quais, em sua maioria, eram sujeitos com pouca qualificação para a docência.

Em relação ao espaço físico da Educação Infantil, a pesquisadora anunciou que o Estado não fez as adequações necessárias para ter o credenciamento das instituições que tivessem espaço para o funcionamento da dela, ao contrário, muitos municípios de Tocantins continuaram com espaços precários. A pesquisadora citou apenas o município de Palmas

como destaque em relação à organização do espaço físico e os materiais necessários para o funcionamento da escola e, ainda, infraestrutura adequada. Por outro lado, a forma de ingresso das crianças nas instituições infantis de Palmas, acabou negando o direito delas, pois as famílias tinham que comprovar renda de até dois salários mínimos e vínculo empregatício da mãe, o que destoou das determinações da CF/88 e da Lei 9.394/96, que afirmaram ser a Educação Infantil um direito da criança.

Conforme as demais pesquisadoras que trabalhavam questões relacionadas às Políticas Públicas Locais da Educação Infantil, Soares (2005) se dedicou aos aspectos relacionados ao financiamento da Educação que, para ela, impediram a viabilização da Educação Infantil justamente porque ele privilegiou o ensino fundamental, desconsiderando a importância da Educação Infantil e os direitos da criança pequena. Quanto aos aspectos pedagógicos, a pesquisadora afirmou que, no Estado do Tocantins, os professores eram inseguros para trabalhar com a Educação Infantil. Desde cedo queriam promover a alfabetização das crianças, para antecipar o ensino fundamental e contribuir para que tivessem sucesso nele.

Em relação ao financiamento da Educação Infantil, a pesquisadora analisou questões envolvendo o Fundef e o Fundeb afirmando que, naquele momento, a preocupação dos órgãos públicos estava voltada apenas com questões envolvendo a alimentação, sem considerar preocupações com equipamentos, espaço físico, pessoal, formação e remuneração.

Através de entrevista, a pesquisadora demarcou as condições de espaço físico que dificultavam a Educação Infantil. Uma das entrevistadas citou que as condições eram tão precárias que, no espaço onde ela lecionou, certo dia apareceu uma cobra, pronta para o ataque. Isso porque, de acordo com essa entrevistada, muitas escolas eram de palha, tinham bancos de madeira e luz de lampião.

No início da década de 1990, o Estado do Tocantins sentiu os reflexos das pressões já exercidas em outros Estados brasileiros, especialmente por documentos do MEC que exigiam maior atenção em relação à Educação Infantil. Apesar disso, a pesquisadora destacou que não existia, em Tocantins, uma equipe que representasse a Educação Infantil, conhecendo e defendendo seus propósitos e particularidades, o que, de acordo com ela, tornou-se um problema: de um lado, porque a Educação Infantil passou a ser uma antecipação dos processos do ensino fundamental e, por outro, por desconhecimento, a estrutura da Educação Infantil permaneceu voltada para a assistência, conforme fora historicamente. No Estado do Tocantins, houve um conflito de ações e responsabilidades entre as Secretarias de Educação –

que não ofereceram apoio suficiente, nem mantiveram uma coordenação como previsto na LDB/96 – e da Secretaria do Trabalho e Ação Social – Setas que tentou suprir as necessidades daquele segmento, porém sem sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Para Soares (2005), o Fundef contribuiu apenas para a efetivação de características da política neoliberal de esvaziamento da capacidade de intervenção do Estado combinada com a sociedade pós-industrial, sem preocupar com as formas de investimento na Educação Infantil. A falta de uma política mais explícita em relação a financiamento e a criação de um Fundo que dê recursos próprios à Educação Infantil deixou claro o descompromisso com as crianças pequenas no Brasil e seu reflexo disso no Estado de Tocantins.

Os documentos estudados não explicitaram quais seriam os mecanismos nem as condições de prestação de assistência, deixando um espaço vago que não foi preenchido no Tocantins. Assim, o que se observou até o momento da pesquisa é que um Estado jovem, sem experiência acumulada na área educacional, sofreu as consequências da falta de uma orientação mais efetiva na implantação de suas políticas, principalmente as referentes à Educação Infantil.

Em relação à formação de professores para trabalhar na Educação Infantil no Tocantins, a maioria não tinha o mínimo exigido da LDB 9.394/96, porém aumentou, ao longo do tempo, a certificação de professores com as exigências pela Lei 9.394/96. Apesar disso, reduziram-se, ao longo dos anos, as possibilidades de formação. Cursos, seminários e propostas de formação continuadas oferecidas pelo Governo Federal e Estadual, nas décadas de 1980 e 1990, foram constituídos, conforme dados da pesquisa, em oportunidades isoladas oferecidas eventualmente pelas Secretarias Municipais de Educação. Apenas 15% dos profissionais possuíam a formação mínima exigida, isso sem abordar a questão do ensino superior, no qual esse número diminui. Essa prática pode estar sendo ocasionada pela falta de orientação ou controle dos órgãos superiores – Secretaria Estadual de Educação e MEC que deveriam, conforme designa a LDB/96 (Art. 9 e 10, Título IV), prestar assessoria técnica e financeira aos municípios, o que merece maior atenção e responsabilidade pelas autoridades responsáveis no Estado de Tocantins.

Portanto, para a pesquisadora Soares (2005), o que se viu em relação à Educação Infantil até o ano da pesquisa foi que muitos dos objetivos previstos na Lei não foram concretizados, apesar de o discurso oficial reconhecer e regulamentar a formação e qualificação do profissional em Educação Infantil. Isso porque, para a pesquisadora, a Educação Infantil ainda não abandonou a tradição assistencialista destinada às crianças.

Diante desse contexto, Soares (2005) concluiu que as reformulações ocorridas no sistema produtivo capitalista que envolveu formas de acumulação, trabalho, organizações políticas, sociais, ações do Estado, entre outras, acabaram por refletir consequências para as políticas educacionais. A tendência à minimização das competências do Estado é um dos muitos exemplos dessas ações que acarretaram em um declínio no atendimento educacional que só não alcançou maiores proporções por causa das pressões populares e organizações que lutavam por uma democratização do poder e por direitos conquistados.

Além disso, no Brasil, os Estados não assumiram, de fato, a responsabilização pela Educação Infantil, na maioria das vezes abrindo espaço e outorgando essa competência a outros entes, especialmente aos municípios. A iniciativa do MEC em repassar a responsabilidade pela Educação Infantil aos municípios na LDB/96 teve um efeito degenerativo no Estado do Tocantins. Essa recomendação encontrou um Estado que acabara de se constituir e que não apresentou condições de se gerir sozinho. A Educação Infantil, então, no caso de Tocantins, se apresentou órfã de cuidados, de atenção, de orientação.

A municipalização da Educação Infantil, que transferia a responsabilidade dela para os municípios, retroagiu as poucas iniciativas observadas no Estado. Assim, ocorreu uma espécie de abrupto abandono das esferas estaduais e federais, deixando a Educação Infantil tocaninense em condição ímpar, sem condições de se reconhecer, autogerir e desenvolver, pois muitos municípios não foram preparados e muito menos dispuseram de recursos técnicos e financeiros que os orientassem em relação ao atendimento à criança. As políticas desenvolvidas no Estado foram pobres, tanto por falta de recursos financeiros como por apresentarem a carência organizacional e técnica que o segmento necessitava.

Na reflexão sobre os elementos das Políticas Públicas de Educação Infantil em âmbito local foi possível perceber convergências históricas, sociais e políticas, principalmente, em diferentes cidades do País. Isso possibilita destacar a articulação cultural e de concepção da função social dessa etapa de ensino, a qual foi construída historicamente em diferentes realidades.

Ao longo da síntese aqui apresentada foi possível perceber questões recorrentes nas diferentes produções, o que possibilita afirmar aproximações de fatos em diferentes lugares. A principal dela, de caráter amplo, refere-se à relação entre a inexistência de uma política de financiamento para tal nível de ensino, a falta de uma política de formação de professores para o trabalho com ele e principalmente o não rompimento do caráter assistencial desse nível de ensino. São tendências mais gerais verificadas no conjunto dos trabalhos selecionados e

analisados sobre a temática das políticas locais e que diz respeito à relação que se estabelece entre as concepções de educação e o conceito de Educação Infantil como direito da criança.

3.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS MENORES DE 7 ANOS

A educação no Brasil enfrentou historicamente muitos desafios, relacionados principalmente a sua estrutura ambivalente, que dividia pobres e ricos, negros e brancos, mulheres e homens, sendo ofertado, aos últimos antônimos citados, uma condição de privilégio. Para as classes populares, negros e mulheres, a educação foi negada desde a chegada dos portugueses ao Brasil, e isso ocorria normalmente, muitas vezes, com o consentimento dos próprios sujeitos que culturalmente acreditavam que o direito à educação não pertencia a eles e a seus filhos, ao contrário, a eles apenas o trabalho braçal.

Em relação à Educação Infantil, tal situação foi ainda mais grave, pois se assumiu inicialmente para os pobres e abandonados e depois como espaço onde os filhos da classe trabalhadora ficavam para que as mães ingressassem no mercado de trabalho, ligando-se aos conceitos de pobreza e abandono.

Nesse sentido, a condição da Educação Infantil viabilizada como direito educacional é historicamente muito recente, datada especialmente do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e reafirmada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.

Tal viabilização legal do direito à Educação Infantil contribuiu para que as discussões em relação ao direito da criança ganhassem centralidade. Nesse contexto é que as produções discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, da região Centro-Oeste, no período de 2000 a 2010, também discutiram o direito à Educação Infantil. Das treze dissertações que fazem parte da amostragem desta pesquisa, duas trataram do tema do direito da criança à escola infantil, destacando a condição dela enquanto sujeito de direito. São os trabalhos de Dib (2006) e o de Zeola (2007), ambos apresentados na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

O trabalho de Dib (2006), “O Direito à Educação Infantil: Criança sua cidadão, dever universal”, foi defendido no ano de 2006 e apresentou discussões em relação às condições do direito da criança à Educação Infantil na cidade de Rondonópolis no Mato Grosso. Seus objetivos de pesquisa pautaram-se em demonstrar a obrigatoriedade do Estado em oferecer a

Educação Infantil consoante determinação dos textos legais; delinear as formas de proteção e cobrança do direito ao infante à educação; formas de incremento das possibilidades de atendimento da Educação Infantil pelo poder público; e indicação da priorização da Educação Infantil como modo de avançar nos objetivos da Educação. Sua pesquisa foi realizada na cidade de Rondonópolis, porém fez estudos comparativos com a cidade de Dourado, buscando entender as aproximações e distanciamentos das políticas públicas para a Educação Infantil em diferentes espaços.

Na estruturação de seu estudo, o pesquisador anunciou que pautaria suas análises em pesquisas documentais e entrevistas, as quais seriam realizadas com diferentes sujeitos: representantes do Ministério Público de Rondonópolis; Presidente do Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente; Secretária Municipal de Educação e Cultura – Coordenação de Educação Infantil; e representantes do Conselho Tutelar. A análise documental foi realizada nos Cartórios de Registro de Pessoas do município, no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e no Inep demonstrando a quantificação da Educação Infantil no município de Rondonópolis, comparada com a cidade de Dourados no Mato Grosso do Sul.

Iniciando suas discussões, Dib (2006) problematizou o cenário histórico pelo qual percorreram as instituições que foram criadas para cuidar da criança pequena. Assim, chegou aos desdobramentos da formação dessas instituições, influenciada pelas relações de trabalho, especialmente em meados do século XIX, quando se intensificou a necessidade da criação de uma instituição para cuidar dos filhos das mulheres que estavam se inserindo no mercado de trabalho.

Suas assertivas desenvolveram-se fundamentadas em aspectos históricos e legais, trabalhando, por um lado, com a formação das instituições de Educação Infantil e, por outro, com das instituições que surgiram para cuidar de jovens e adolescentes em risco social. Isso com o argumento de que tais dados históricos contribuíram para entender o contexto legal que existe atualmente e que garante os direitos das crianças.

Problematizando questões que envolviam a garantia de proteção e do direito da criança à creche, o pesquisador Dib (2006) traçou historicamente os mecanismos criados, ao longo do tempo, para proteger as crianças, especialmente as pobres, que foram consideradas como sendo as de maior risco de entrar para o caminho da marginalidade. Isso foi feito reconhecendo que havia um discurso preconceituoso de que, com o ingresso das mulheres no processo de trabalho, aumentou a criminalidade envolvendo crianças ainda muito pequenas.

Assim, a sociedade, de meados do século XIX, passou a contemplar dois problemas graves, de um lado, o alto índice de mortalidade infantil e, de outro, a inserção de crianças muito pequenas na marginalização.

Diante de tal constatação, Dib (2006) fundamentou-se na análise de elementos no campo da legalidade, tendo como destaque a década de 1920, quando surgiram o Código de Menores de 1927 e o Juizado de Menores em 1923. Para o pesquisador, eles não foram um instrumento para viabilizar direitos infantis, ao contrário, foi uma forma de materializar dispositivos que vigiassem, controlassem e punissem as crianças e os jovens – que foram denominados de menores – e as famílias delas.

No referido Código, as crianças e os jovens ficavam sob a ação direta do poder judiciário, que se encarregava de enviar para a prisão tanto os menores abandonados quanto os menores delinquentes. A medida visava a uma posterior triagem, que poderia prender alguns à espera de julgamento e entregar outros às instituições governamentais, que tinham a função de cuidar para que essas crianças e jovens não voltassem à criminalidade. A concepção era que os menores necessitavam receber proteção e vigilância na infância, pois eram vítimas de seus pais que não havia lhes dado a formação necessária para serem pessoas de bem, por isso precisavam ser retirados do seio da família e tornar-se objetos de vigilância de autoridades públicas.

A progressiva entrada do Estado nesse campo, que ocorreu a partir da década de 1920, foi sinônima do início da formulação de modelos de atendimento infantil, sem que significasse a diminuição da pobreza e da desigualdade. Ao contrário, longe de propor mudanças nas condições de vida da criança, constituiu-se em uma estratégia de criminalização e medicalização da pobreza.

Em 1979, foi instituído um novo Código de Menores, elaborado por um grupo de juristas selecionados pelo governo, que não ofereceu mudanças expressivas, ao contrário, propôs características que colocaram crianças e jovens pobres como elementos de ameaça à ordem vigente e, por isso, eles e suas famílias deveriam ser reprimidos, sendo um instrumento de controle social da infância e da adolescência. O Código de 1979 criou a “Doutrina da Situação Irregular”, que colocou os jovens sob a condição de sujeitos que necessitavam ser constantemente corrigidos, sem lhes oferecer a proteção que precisavam e sem coloca-los como indivíduos de direito.

A possibilidade de mudança dessa situação ocorreu com a CF/88, que apresentou um dispositivo colocando a criança como sujeito de direito. Posteriormente, no ano de 1990, o

Estatuto da Criança e Adolescente – ECA substituiu as concepções do Código de Menores de 1979, estabelecendo a Doutrina da Proteção Integral, tendo como conteúdo o dever de garantir a satisfação de todas as necessidades dos sujeitos de até 18 anos.

Nesse contexto, Dib (2006) ressaltou que foi a CF/88 e o ECA que contribuíram para o início de uma nova concepção de Educação Infantil em que a educação dos pequenos não pertencia mais apenas ao campo da assistência e sim fazia parte de um processo de expansão da possibilidade de apropriação do conhecimento.

Como forma de garantir a efetivação do direito à Educação Infantil que se apresentou no campo da legalidade nos documentos já citados e também na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9.394/96, Dib (2006) abordou, diferentemente do que ocorreu em outras produções, o envolvimento de órgãos criados pós-1988 para a proteção da criança. Um deles foi o Conselho Tutelar, que tem como principal objetivo atender aos que tiverem seus direitos ameaçados e/ou então encaminhar as crianças e adolescente em risco social de marginalidade à proteção. Quanto ao direito à educação, independente do nível de ensino, Dib (2006) declarou que quando essa fosse negada por qualquer motivo, inclusive por falta de vagas, o Conselho Tutelar deveria encaminhar o caso ao Ministério Público, que deverá exigir a matrícula.

Após a citada construção histórica, o pesquisador Dib (2006) teceu considerações em torno do atendimento da Educação Infantil em Rondonópolis-MT, cidade onde ela foi marcada pelo caráter assistencialista, com direito apenas para filhos de mães trabalhadoras, sendo então oferecida a um número ínfimo de crianças.

Além dessas questões, o pesquisador destacou a Educação Infantil como responsabilidade dos municípios, os quais deveriam suplementar a legislação federal e estadual no que lhes coubessem e também buscar formas de financiamento para ela. Assim, as Leis Orgânicas dos municípios brasileiros tiveram que ser reformuladas para atender às necessidades da Educação Infantil, o que ocorreu com a cidade de Rondonópolis a partir do segundo semestre de 2005.

Apesar disso, Dib (2006) pontuou que a Lei Orgânica do município de Rondonópolis, durante seu processo de reformulação, continuou negando o direito à Educação Infantil, que sequer foi citada no documento. Para o pesquisador, tal negação já ocorria na prática, pois era numerosa a quantidade de crianças fora da escola infantil, tendo seus direitos à Educação Infantil negados, devido especialmente ao número insuficiente de oferta de vagas.

Dib (2006) teceu considerações sobre a forma de ingresso das crianças para as instituições infantis que priorizaram os filhos de mães trabalhadoras. Ao analisar o diagnóstico da realidade da Educação Infantil em Rondonópolis, constatou que houve um crescimento favorável de atendimento, especialmente na modalidade creche: em 1996 o município atendeu a 523 crianças; em 1997, 614; em 1998, 673; em 1999, 711 e em 2000, 780. Já na modalidade pré-escola, em 1996 atendeu 913 crianças; em 1997, 867; em 1998, 711; em 1999, 631; em 2000, 1.071; e em 2001 atendeu 1.170 crianças.

Comparando as cidades de Rondonópolis e Dourado, no que diz respeito à quantidade de crianças atendidas na Educação Infantil, Dib (2006) apontou que, em Rondonópolis, menos crianças foram matriculadas na Educação Infantil, tendo então avançado menos em números em relação a Dourados.

Sem demonstrar os dados da evolução anual de Dourado, Dib (2006) afirmou que, em 2004, ela tinha 6.387 crianças matriculadas na Educação Infantil e, em Rondonópolis, apenas 2.852, considerando que ambas as cidades possuíam quantidade semelhantes de crianças. Assim, mesmo sem detalhar em números, o pesquisador afirmou que na Educação Infantil de ambas as cidades havia um distanciamento maciço entre os números de atendimento de aproximadamente 40%.

Como efeito, para o pesquisador, a cidade de Rondonópolis não possuía uma história positiva de ingresso na Educação Infantil. Quando comparou a viabilização do direito à Educação Infantil entre Rondonópolis e Dourados, assinalou que Dourados a tem promovido mais, porém, que as duas cidades estavam longe de garantir a viabilidade do direito da criança.

Dib (2006) conclui seu texto afirmando que a comparação entre Rondonópolis e Dourados serviu não apenas para assinalar qual das duas cidades promoveu mais a Educação Infantil, mas principalmente para demonstrar que os dois Estados e as duas cidades estavam longe da universalização dela.

Dib (2006) explicitou que, mesmo sendo obrigatório o oferecimento da Educação Infantil a partir das determinações dos textos legais, ela não avançou no limite de sua necessidade. As formas de proteção e cobrança do direito à educação evoluíram em números, assim como as formas de incremento das possibilidades de atendimento da Educação Infantil pelo poder público, porém, até o momento da pesquisa, distantes das necessidades das crianças, o que, para o pesquisador, confirmou o histórico do direito negado às crianças pequenas.

Outra pesquisa que buscou entender aspectos ligados ao direito à Educação Infantil é de Lilian Regina Zeola (2007). Suas análises pautaram-se em um grupo específico de sujeitos, atualmente conhecidos como crianças abrigadas, as quais tiveram direitos violados e, por isso, encontram-se em situação de proteção e busca de conquista de reintegração familiar e social.

O trabalho dessa pesquisadora, datado de 2007, teve como título “A criança como sujeito de Direitos: as contradições das políticas de Educação Infantil e de proteção especial nos abrigos do município de Campo Grande/no período de 2000 a 2004”. A problemática do trabalho não se mostrou clara na redação do texto, porém foi possível entender a intenção da pesquisadora em analisar se o direito à Educação Infantil efetivou-se, no período citado, para as crianças que se encontravam em situação de abrigamento no município de Campo Grande. Foi possível perceber a intersecção entre a Educação Infantil e as medidas de proteção nos abrigos e de efetivação dos direitos à Educação Infantil pelas crianças abrigadas.

O objetivo de Zeola (2007) foi analisar as políticas públicas de educação e de proteção no que concerne à execução das ações voltadas para a concretização da garantia de direitos à criança. Para isso, abordou como questionamento central se está sendo garantido à criança, que se encontra abrigada, o direito a frequentar os Centros de Educação Infantil em Campo Grande/MG ou se ainda prevalece, na prática diária dos abrigos, a ideia de que a criança pequena só necessita de cuidados com a higiene e alimentação.

Para isso, foi utilizada como metodologia de pesquisa a análise dos documentos de proteção oficiais referentes à infância, bem como a observação das práticas nos abrigos. Os documentos analisados foram principalmente: a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959; a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; a Lei Orgânica de Assistência Social de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2000.

A pesquisadora trabalhou com os conceitos marxistas para justificar a formação do Estado burguês, afirmando que a história ocorrida na humanidade, através do tempo, tem elementos contraditórios, afirmando que a maneira como a produção material de uma sociedade é realizada constitui o fator determinante da organização política e das representações sociais.

Zeola (2007) iniciou suas análises historicizando o abandono de crianças na Europa e no Brasil e o surgimento de práticas filantrópicas, por meio das ordens religiosas e as práticas higienistas, voltadas para a correção de hábitos familiares de higiene. A questão da infância

no século XIX, retratada pela pesquisadora, apontou para o desprezo e a desconsideração com a infância e o abandono de crianças, principalmente de meninas, em asilos e orfanatos.

Nesse contexto, as questões que envolveram as diferentes concepções de infância foram narradas de forma detalhada demonstrando-as nas diversas sociedades e também dependendo da situação social e econômica, isto é, os filhos das famílias abastadas tinham um tratamento diferente dos filhos da classe trabalhadora e dos escravos. Tecendo considerações sobre os espaços que abrigaram as crianças, a pesquisadora fez uma detalhada análise histórica, concebendo a ideia de que para as famílias socialmente privilegiadas havia os internatos e os conventos; e para as crianças pobres, filhas de escravos e filhas de mulheres da corte solteiras que não poderiam deixar que se soubesse da existência de seus filhos havia como opção a já citada “Rodas dos Excluídos”.

Já adentrando no seu objeto de pesquisa, a pesquisadora pontuou que, assim que o sistema de Roda começou a ser extinto, surgiram paralelamente políticas sociais específicas para o atendimento de menores abandonados, as quais se resumiam em ações de atendimento destinadas às crianças em grandes instituições, conhecidas como orfanatos, patronatos e seminários. Tais instituições foram criadas especialmente porque tanto a mortalidade quanto a criminalidade preocupava as autoridades, que criaram propostas para proteger as crianças e evitar perturbações à ordem.

Nessa concepção, o poder público assumiu o papel reservado aos pais das crianças pobres, a fim de protegê-las da miséria e da delinquência, surgindo então uma rede de equipamentos sociais para amparar a infância desprotegida, dentre elas as creches, os ambulatorios, os internatos e orfanatos. É nesse contexto que a pesquisadora destacou que, na década de 1920, foram criadas medidas legais de assistência, visando proteger a criança abandonada física e moralmente e a criança delinquente. Assim, em 1927, consolidaram-se as “Leis de Assistência e Proteção aos Menores”, conhecida como Código dos Menores, que foi elaborado por uma comissão de juristas, tema já tratado neste capítulo.

Zeola (2007) apontou, então, que o Código de Menores atuava sobre os chamados efeitos de ausência, que atribuíam ao Estado a tutela sobre os órfãos, abandonados e os pais presumidos e ausentes. O descumprimento de qualquer das obrigações estipuladas aos pais pelo Código Civil, bem como a conduta antissocial por parte da criança, passava a justificar a transferência de sua tutela dos pais para o juiz.

A pesquisadora se posicionou sobre diferentes momentos históricos no Brasil até chegar ao final da década de 1970, quando da reformulação do Código, em 1979, que

introduziu o conceito de “menor em situação irregular”, formalizando a abordagem biopsicossocial do abandono e da infração e reafirmando o estigma da criança pobre como delinquente em potencial.

Ambos os Códigos dos Menores centralizaram, na figura do juiz de menores, as funções do executivo e do legislativo, pois investiam nele, além dos aspectos judiciais, aspectos processuais, administrativos e assistenciais relativos às crianças e adolescentes. Chamando a atenção para o fato das crianças e das famílias perderem a liberdade e autonomia na sua construção pessoal e histórica, a pesquisadora afirmou que o Código de Menores e os demais aparelhos sociais que se originaram com ele, foram medidas, de caráter reparatório, com o objetivo de restituir a normalidade da situação do desvio familiar, e como medida excludente e confirmadora da situação de desvio sócio familiar (ZEOLA, 2007).

Além dessas questões, a produção de Zeola (2007) trouxe como discussão importante as políticas de Estado e educacionais da década de 1990, especialmente relacionando-as ao neoliberalismo, à construção da sociedade capitalista e às suas consequências para as políticas públicas da infância. Apontou, assim, que essas políticas não podiam deixar de ser contextualizadas pela insuficiência nas execuções das políticas públicas que, por sua vez, não conseguiam proteger os amplos setores da população que se encontrava em situação de vulnerabilidade, dentre eles, as crianças e os adolescentes que estavam abrigados.

A partir da década de 1990, formas de intervenção pública foram realizadas por meios de adaptações legais. Nesse contexto, o Código de Menores foi substituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que apresentou a concepção de criança como sujeito de direito, cujo espaço para crescer, aprender e viver deveria ser respeitado e garantido. O ECA, ao abandonar o princípio da situação irregular utilizado pelo Código de Menores de 1979, adotou o princípio de proteção integral à infância e situou a criança como cidadã (ZEOLA, 2007).

O direito à educação foi, no referido estatuto, considerado direito fundamental e encontra seu princípio de validade na preservação da condição humana. As políticas públicas de Educação Infantil também foram abordadas de forma detalhada na produção de Zeola (2007), principalmente o caráter de exclusão da Educação Infantil, devido especialmente a uma política contraditória e excludente, que a negava oficialmente. Isso porque, ao mesmo tempo em que houve o avanço legal em torno da concepção de criança com a Constituição Federal e também os debates em torno da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, foram tecidas políticas públicas que negavam o direito a ela, como exemplo

uma política de financiamento de 1996, que focalizou apenas o ensino fundamental como etapa obrigatória e assim importante.

Nesse contexto, em sua pesquisa, Zeola (2007) discorreu sobre a Educação Infantil e a construção histórica desse direito para as crianças pequenas, as quais continham desafios, retrocessos, mas também avanços significativos, especialmente no campo da legalidade. Seguindo em suas discussões, a pesquisadora apresentou os preceitos do ECA e da Política de Proteção Integral, como um sistema de normas jurídicas, no qual as crianças e adolescentes são titulares de interesses subordinantes frente à família, à sociedade e ao Estado. Esse sistema constituiu-se pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9394/96, que elegeu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

A Educação Infantil em Mato Grosso também foi relatada pela pesquisadora que afirmou que, assim como em outros lugares do País, havia duas redes de atendimento, a creche e a pré-escola: a primeira para as famílias pobres e a segunda para as famílias abastadas.

Abordando aspectos específicos de sua pesquisa, estudou as situações das famílias pós-década de 1990, que foram impedidas da convivência com suas crianças devido às dificuldades sociais, econômicas, emocionais em que se encontram. Por esse motivo, os filhos foram submetidos ao abrigamento que deveria ocorrer de maneira breve e rompendo com as históricas organizações religiosas e filantrópicas que envolviam os orfanatos, educandários e os internatos, sinônimo de privação e isolamento.

Antes da promulgação do ECA, o abrigamento era uma medida sinônima de privação de liberdade. Após a referida Lei, tal medida tornou-se uma forma de educar a família para que a ela percebesse sua obrigação com a criança, especialmente os pais, não sendo uma privação da liberdade, ao contrário, deveria ser um espaço de amparar e acolher crianças e adolescentes que necessitavam ser afastadas temporariamente da convivência com os seus entes.

Nas assertivas de Zeola (2007), a pesquisadora destacou que o ECA foi uma das legislações mais modernas no cuidado com a criança, que propôs conceitos e ações de forma a garantir os direitos à criança e ao adolescente que se encontravam em situação de violação de seus direitos. O ECA inovou ao introduzir princípios que cumpridos podem evitar a institucionalização de crianças e adolescentes que, no Brasil, foi historicamente difundida.

Assim, traçou detalhadamente o atendimento das crianças pequenas em abrigo, que deveria ser uma das formas de garantir que elas tivessem seus direitos resgatados e restaurados.

Em relação ao município de Campo Grande, Zeola (2007) caracterizou onze abrigos, destinados a atender, de forma temporária, crianças que se encontravam em situação de maus tratos, violência, negligência ou abandono por parte de seus familiares. Os abrigos, para a pesquisadora, deveriam funcionar à luz das propostas do ECA, garantindo os cuidados que as crianças necessitavam, especialmente os relacionados à saúde e educação, inclusive a garantia do acesso à Educação Infantil.

Zeola (2007) ponderou que os abrigos são espaços onde as crianças e adolescentes devem ficar enquanto se estabelecem critérios e condições para que se reintegrem à família de origem ou, caso necessário, à substituta, no caso da guarda ou adoção. O ECA estabelece o caráter provisório dos abrigos até que a família tenha condições de resguardar os direitos de seus filhos.

Em relação ao seu objeto de pesquisa, Zeola (2007) destacou que os abrigos de Campo Grande não enviavam as crianças para os Centros de Educação Infantil – CEINFs. De acordo com documentos do Núcleo de Orientação e Fiscalização de Entidades, isso ocorreu porque os abrigos eram impossibilitados de assegurar tal direito devido à falta de recurso materiais, financeiros e de pessoal, apontando ainda um alto custo com o transporte de pessoal para o acompanhamento das crianças, o que inviabilizava a execução de tal garantia de direito.

Além dessas questões, é importante pontuar a forte cultura ideológica nas concepções de Educação Infantil. Os próprios sujeitos que trabalhavam nesses abrigos não acreditavam na necessidade de inserir as crianças nos CEMEIs, pois afirmaram que nos abrigos havia alimentação, higiene e cuidados. Tal argumento considerava então que, na concepção ideológica e cultural dessas instituições, esses cuidados já se revelavam como suficientes. De um lado, isso demonstrou a falta de entendimento da Educação Infantil como espaço de educação e formação humana e, por outro, o desinteresse de órgãos públicos com a criança abrigada, estabelecendo uma regra de negação da Educação Infantil para tais sujeitos. Assim, Zeola (2007) afirmou que as crianças abrigadas dentro dessa lógica eram, muitas vezes, tratadas como mercadoria que deveria ser cuidada, alimentada e higienizada para logo voltar para o lar, sem uma preocupação com a formação e desenvolvimento em diferentes aspectos, inclusive intelectual.

Nesse contexto, Zeola (2007) constatou que às crianças abrigadas era negada a garantia do direito de frequentarem os Centros de Educação Infantil, desconsiderando a importância educativa e social desse serviço. Não era notada a diferença entre abrigo e Centro de Educação Infantil, mas o primeiro se tratava de um espaço provisório de proteção e cuidados, de forma temporária, até que se estabelecesse a ordem no espaço de origem das crianças e, o segundo, tinha função educativa, considerando as ações de cuidar e educar, de oferecer às crianças o suprimento das demais necessidades para viverem dignamente.

Ao tratar do reconhecimento acerca da realidade institucional dos abrigos no município de Campo Grande e a inter-relação entre a prática das Políticas de Educação Infantil e as políticas de proteção especial destinadas à criança desde o nascimento até os 6 anos de idade, Zeola (2007) observou que houve avanços na área legislativa referente à infância, porém que ainda era necessário avançar na reflexão e no estabelecimento de princípios de atendimento que sejam coerentes com a construção da cidadania da criança, especialmente quando se trata do direito à Educação Infantil.

Assim, nos abrigos pesquisados por Zeola (2007), em Campo Grande, permanecia, ainda na época da pesquisa, uma prática que não concretizava os preceitos do ECA à Educação Infantil, desconsiderando, dessa forma, a doutrina da Proteção Integral, no que diz respeito ao direito à Educação Infantil. Nesse contexto, a pesquisadora constatou que a interface entre Política de Educação Infantil e Política de Proteção Especial, apesar dos documentos oficiais garantirem legalmente tais ações, não se efetivaram na realidade das instituições que ofereciam serviços de abrigamento no período de 2000 a 2004 no município de Campo Grande.

Assim, em relação às respostas para a problemática e os objetivos de pesquisa de Zeola (2007), é possível afirmar que, apesar das modificações legais que garantiam à criança o direito à Educação Infantil, conquistados pelas lutas e reivindicações sociais e assegurados na Constituição Federal, foi negado para aquelas que já estava com um de seus direitos violados. Para a pesquisadora, no Estado Neoliberal, as políticas públicas são garantidas por meio de legislações, mas negadas nas ações e investimentos financeiros, havendo sempre uma contradição a impulsionar ora para o avanço dos direitos, ora para o seu enfraquecimento.

Concluindo então suas assertivas, a pesquisadora considerou ser necessário construir um conceito de cidadania infantil, no qual ela não seja entendida apenas no plano de igualdade formal, garantida nos documentos oficiais de proteção à infância, mas que tenha como teor prático e efetivo a execução dos direitos individuais e coletivos. Esse compromisso

requer uma visão da totalidade das instituições de abrigo e o entendimento de que o problema do abandono de crianças não tem suas origens apenas na condição individual e familiar, mas que compõe um contexto social mais amplo.

Diante da síntese dos dois textos que tratam do direito à Educação Infantil, os autores consideraram que as principais características da garantia desse direito era a oferta de vagas, o que era negado para a maioria das crianças. Na cidade de Rondonópolis, por não haver vagas para todas as crianças, e em Campo Grande, além dessa questão, também devido à falta de uma cultura que entendesse o espaço da Educação Infantil para além dos aspectos de cuidados, mas também como espaço de promoção da práxis educativa, promovendo a transformação social e cultural das crianças, assim como seu desenvolvimento integral. Isso, para os pesquisadores, levou a não materialização da Educação Infantil como direito de todas as crianças.

Com os dois trabalhos apresentados, os quais trataram da garantia do direito da criança à Educação Infantil, verificou-se que a produção de trabalhos voltados para tal perspectiva abrangeu primeiramente aspectos históricos e, principalmente legais, os quais procuraram contemplar a política educacional e de proteção à criança e ao menor como um todo. Assim, decorreu que a análise dos processos de constituição da agenda política por melhor educação e a garantia deles a todos os cidadãos, no caso para crianças com menos de 7 anos, constituiu-se objeto de preocupação na área das políticas públicas educacionais.

Apesar disso, é possível perceber que tais estudos se articularam com a temática sobre o direito à Educação Infantil, os quais foram abordados na perspectiva crítica de análise de demandas por educação, como foco de tensões que sofre o Estado para o reconhecimento da ampliação do direito à educação. Além disso, com os estudos de ambos os pesquisadores é possível localizar realmente a negação do direito da criança à Educação Infantil, o que indica a necessidade de ampliar os estudos de avaliação política que voltam para aferição do grau de consistência entre os objetivos sociais, os princípios de justiça e os meios a serem utilizados para a efetivação deles.

3.5 POLÍTICAS INTERSETORIAIS E INTEGRADAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas intersetoriais ou integradas foram também objeto de pesquisa nas produções da região Centro-Oeste. Duas produções se dedicaram a tal temática, porém ambas

trataram com termos diferentes: intersetoriais e integradas. Após a análise de tais produções, ficou claro que se tratava da mesma concepção, relacionadas às diferentes áreas que se relacionam para o cumprimento de uma mesma política social, no caso, garantir os interesses de cuidados e formação para as crianças com menos de 7 anos.

Uma das produções, o trabalho da pesquisadora Tânea Maria Mariano da Silva, de 2005, teve como título “A Tessitura das Políticas Intersetoriais para a Educação Infantil: instâncias, papéis e responsabilidade”. A pesquisa de Silva (2005) teve como objetivo averiguar de que modo a organização de um projeto educativo para a infância, necessariamente, exige que as diversas instâncias administrativas e as políticas sociais básicas, de modo especial, educação, saúde, assistência social e justiça estejam consoantes na criação de circunstâncias políticas e legais para garantia de serviços de qualidade destinados a esse público alvo³⁶.

Em relação ao procedimento metodológico, teve como referência para coleta de dados a análise de políticas públicas efetivadas nos Centros de Educação Infantil de Campo Grande, vinculadas às Secretarias de Estado, Trabalho e Assistência Social, Secretaria de Educação e Secretarias de Saúde. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com representantes dessas secretarias, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

As assertivas de Silva (2005) fundamentaram-se inicialmente nas concepções de infância construída historicamente e presente nos dias atuais, sedimentada nos discursos preconizados pelas políticas sociais, aqui delimitadas em: assistência social, saúde, justiça e educação. A autora ponderou que o reconhecimento da necessidade de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos específicos de Educação Infantil, conquistou seu espaço ao longo do tempo, seja em decorrência da necessidade da família em contar com uma instituição que se encarregasse do cuidado com os filhos pequenos para que os pais pudessem trabalhar ou pelos argumentos da ciência que destacaram a importância de um espaço público para o desenvolvimento da criança.

Ao acentuar tal característica de formação da Educação Infantil, Silva (2005) assegurou ser numerosa a quantidade de crianças excluídas das escolas infantis por falta de vaga, destacando que as que tiveram acesso elas contavam com serviços alocados nas

³⁶ Tal objetivo está presente no resumo da produção. Durante todo o texto, o objetivo não é possível ser vislumbrado, assim como sua metodologia de pesquisa e problemática também presente apenas no resumo.

políticas públicas básicas, aqui delimitadas nas instâncias da saúde, assistência social, educação e justiça.

A partir da década de 1990, mesmo após as legislações que determinaram a Educação Infantil como parte do sistema educacional, ela continuou culturalmente ligada à assistência social, no atendimento especialmente dos desamparados que necessitavam do Estado para garantir o amparo mínimo aos cidadãos fragilizados fisicamente e economicamente. Para que tal assistência fosse efetivada, Silva (2005) pontuou ser necessária a união e o trabalho intersetorial daquelas quatro instâncias citadas.

De acordo com Silva (2005), a Educação Infantil já estava em Campo Grande em 2005, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária – Setasso. Para a pesquisadora, naquele momento, havia várias indefinições, especialmente sobre a quem cabia à responsabilidade da educação da criança na faixa etária de 0 a 6 anos, porque os diferentes órgãos públicos tinham dificuldades em assumi-la argumentando que ela deveria ser exclusiva dos órgãos educacionais.

Apesar disso, o Plano Plurianual Estadual de 2000 a 2003 não mencionou a Educação Infantil como etapa educacional que necessita de políticas públicas orçamentárias, ao contrário dos outros níveis de ensino. Segundo Silva (2005), a Educação Infantil, em Mato Grosso, caminhou lentamente em direção à efetivação dos direitos educacionais das crianças pequenas, contribuindo para que o número de atendimento fosse realizado também de forma vagarosa, justificando a necessidade de políticas assistenciais.

Assim, Silva (2005) evidenciou a emergência de políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos de forma integrada, na cidade de Campo Grande, que se materializasse na prática do sistema educacional. Isso porque a Secretaria de Assistência Social foi cultural e historicamente a principal responsável pelas ações que envolviam a Educação Infantil nos CEIs. Para o representante da Setass, entrevistado por Silva (2005), para assegurar um melhor serviço de qualidade para a educação de 0 a 6 anos, tal Secretaria manteve uma equipe técnica de assessoramento dos CEIs, por meio de capacitação e acompanhamento das atividades realizadas neles. As ações eram efetivadas sob a gestão da ação social, sendo desenvolvidas considerando os objetivos da referida secretaria, que são coordenar, articular e supervisionar as ações do campo da assistência social destinada à criança de 0 a 6 anos.

Para a efetivação assistencial, ainda em 2005, havia a parceria com outras secretarias, especialmente a de saúde e da justiça, justamente por entender a Educação Infantil como necessária ao campo da Assistência Social. A participação da Secretaria de Justiça para o

atendimento infantil foi muito importante para proteger a criança quando seus direitos fossem negados, especialmente por falta de vagas nas Unidades de Educação Infantil.

Nesse cenário, a pesquisadora afirmou que a Educação Infantil em Campo Grande recebeu apoio de diferentes secretarias, porém elas não tinham programas de atendimento específico, especialmente em relação à educação, o que dificultou o processo de transferência da Educação Infantil ao sistema educacional. Isso, para a pesquisadora, foi um grave problema, pois o próprio representante da Setass entrevistado reconheceu não terem condição de pensar a educação para crianças menores de 7 anos, preocupando-se apenas em assegurar seu crescimento físico. Tal representante afirmou que era necessário proporcionar o desenvolvimento cognitivo e psicossocial a todas as crianças, garantindo a elas todos os direitos, relacionados especialmente ao cuidar e educar, propondo então que o sistema educacional assumisse na prática o que já havia sido contemplado na legalidade.

As gestoras das CEIs de Campo Grande, em entrevista à Silva (2005), afirmaram não existir política intersetorial, ao contrário, para elas, mesmo com os discursos de apoio, não havia a materialização de acordos de outras secretarias com as instituições de Educação Infantil, especialmente quando elas passaram a pertencer à SME. Para elas, se houvesse tal apoio, muitos problemas complexos, como violência, abuso, maus tratos, problemas de saúde e outros, a escola não tinha que lidar sozinha, como sempre ocorrera. Segundo as entrevistadas, muitas funções impostas pela dinâmica da escola não contavam com profissionais com formação devida para exercê-las e, para essas diretoras, o apoio de outras áreas seria essencial. A assistência, por sua vez, poderia contribuir com as famílias dando apoio em reuniões, com informação e esclarecimento para os pais sobre diversas temáticas. A Secretaria de Justiça poderia apoiar resolvendo questões simples do dia a dia da escola, inclusive ministrando palestras sobre o direito da criança e outros temas. Ao contrário, essa secretaria entrava em cena para causar mais problemas, geralmente para mandar matricular mais alunos sem oferecer nenhuma ajuda, sobrecarregando os servidores da escola e contribuindo para dificultar um trabalho de qualidade.

Continuando suas análises, Silva (2005) argumentou que geralmente as políticas públicas integradas respondem a uma gestão com características centralizadas, prevalecendo práticas que não proporcionam para a Educação Infantil a atenção integral, que atenda a todas as necessidades das crianças. Isso é o que deve ocorrer para a pesquisadora.

Silva (2005) conclui sua pesquisa afirmando que a política para as crianças de 0 a 6 deve ser implantada com apoio e a participação dos diferentes segmentos da sociedade, desde

os ministérios até as secretarias e os conselhos estaduais e municipais, juizados e conselhos tutelares. Pensar a Educação Infantil, viabilizada pela tessitura intersetorial das políticas sociais, é uma alternativa que se apresenta como possibilidade de efetivação e reconhecimento dos direitos das crianças.

Para a pesquisadora os caminhos da intersetorialidade são tortuosos, cheio de desafios, por serem iniciativas inovadoras, cuja construção é parte de um processo transformador que precisa ser constantemente estudado e pesquisado. Além disso, afirma que é expressiva a falta de prioridade em relação às políticas de atendimento infantil, verificando a fragmentação das ações que se destinam a operacionalizá-la e a forma desarticulada como são executados os programas e projetos destinados à Educação Infantil. Romper com a cultura de fragmentação e da setorização requer esforço de todos os atores envolvidos no processo de atendimento à criança de 0 a 6 anos, principalmente nas esferas de atuação governamental.

Nesse sentido, a pesquisadora afirmou que a Educação Infantil oferecida pela cidade de Campo Grande, tendo como análise os processos de construção de políticas interssetoriais não foi efetivada no período da pesquisa. Diante das considerações descritas é possível averiguar a frágil organização que uniu diferentes áreas na cidade de Campo Grande.

Outra produção com a problemática semelhante à de Silva (2005) foi publicada em 2009. Denominada “Políticas Sociais Integradas e a Educação Infantil na creche: Limites e Possibilidades da Gestão local” foi defendida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela pesquisadora Jucilene de Souza Ruiz, que escolheu como *lócus* de pesquisa a cidade de Corumbá. O objetivo de pesquisa anunciado foi identificar e analisar os atuais projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS nas creches que envolvem políticas integradas com a área da saúde e da assistência Social, entendendo como essa articulação acontece na esfera municipal.

Como forma de responder a problemática de pesquisa, assim como na produção de Silva (2005), o trabalho de Ruiz (2009) foi realizado através de entrevistas e análise de documentos. As entrevistas foram coletadas com os responsáveis por cada creche da cidade de Corumbá e também com as mães participantes desses projetos, mães crecheiras e pediatras na creche. A pesquisa documental foi realizada a partir das fontes primárias, oriundas da Secretaria Municipal de Saúde, Assistência Social e Educação.

A pesquisadora não evidenciou seu método de pesquisa, porém, ao expor suas opções metodológicas, ela justificou que buscou seu objeto compreendendo a realidade concreta, procurando analisar a creche, apontando alguns fatos de sua história, de modo a

entendê-la na sua relação com a sociedade. Dessa forma, ela acredita ser possível perceber que a necessidade de criação de instituições para o atendimento à criança pequena no Brasil representa uma situação singular, que contém elementos universais, impossíveis de serem apreendidos sem a compreensão do movimento histórico. “Neste sentido, foi necessário compreender o objeto de estudo no movimento do capital, utilizando para esse entendimento a categoria totalidade, que corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista” (RUIZ, 2009, p. 17).

Diferente do que ocorreu com a produção analisada anteriormente, a pesquisadora Ruiz (2009) apresentou dois projetos específicos integrados, desenvolvidos no município de Corumbá, cujas propostas são as práticas integradas: “*Projeto Pediatria nas Creches*” e o “*Projeto Mães Crecheiras*”, ligadas à saúde e à assistência, respectivamente. A pesquisadora justificou que optou por trabalhar com políticas integradas para o estudo, as áreas de saúde e assistência, devido ao fato de ambas estarem presentes na história das instituições de Educação Infantil e terem sido importantes para a concretização dela.

A pesquisadora iniciou seu relatório de pesquisa com considerações referentes à passagem das creches para os Sistemas Municipais de Educação, a qual está articulada à proposta de que as instituições de Educação Infantil têm por função cuidar e educar das crianças de 0 a 6 anos de forma indissociável, e por isso, pode contribuir para romper com a polarização entre assistência e educação, funções específicas e características da Educação Infantil.

Conforme ocorrera nas demais produções, o trabalho de Ruiz (2009) voltou-se para uma perspectiva histórica do atendimento em creche. Assim, procurou contemplar a preocupação com a higiene, a saúde e a assistência das crianças especialmente as pobres e abandonadas. Em suas assertivas, destacou que foi com a CF/88 e, mais especificamente, com a LDB/1996, que as creches foram inseridas no sistema educacional. Diante dessas questões, muitos outros documentos foram criados para tratar da Educação Infantil, dentre os quais o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que trouxe propostas curriculares para ela, enfatizando que, para cuidar das crianças que são alunas das instituições de Educação Infantil, exige-se a integração de vários campos de conhecimentos.

Para Ruiz (2009), a própria concepção de Educação Infantil como espaço de cuidar e educar provocou a interpretação de que as instituições deveriam contar com uma abordagem integrada de políticas sociais. As políticas integradas foram então pensadas como importantes

possibilidades de ações que vão ao encontro das diferentes necessidades das crianças pequenas, sejam física, social, emocional e educacional.

No decorrer de sua fundamentação teórica, Ruiz (2009) apresentou concepções das políticas sociais, no sentido de entender como elas são pensadas e propostas pelo Estado brasileiro e também questões históricas, que marcaram o processo de implantação da creche no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, que só foi assumida como política educacional com a CF/88. Para a pesquisadora, as políticas sociais são ações do Estado com objetivos de exercer a regulação da relação entre capital e trabalho. A política social, como estratégia de intervenção nas relações sociais, apareceu no capitalismo industrial e foi sendo construída a partir das mobilizações operárias, sucedidas no século XIX, com as primeiras revoluções industriais. A creche então é uma instituição fruto dessas políticas sociais pensadas para amenizar as tensões sociais geradas pela própria sociedade capitalista e que só constituiu-se em direito da criança, diante das mobilizações populares.

Nesse contexto, a história da creche foi, aos poucos, sendo construída, primeiramente como assistência social, para atender às crianças abandonadas e excluídas, depois aos filhos da classe trabalhadora até tornar-se uma política estatal, regulada e ligada ao campo educacional nas décadas de 1990 (RUIZ, 2009).

Diante dessas assertivas, Ruiz (2009) afirmou que os históricos movimentos populares das décadas de 1970 e 1980 foram essenciais para formatação e efetivação da creche, enquanto espaço educacional, conforme previsto na CF/88 e depois no ano de 1996, na Lei 9.394/06. Tais movimentos tiveram ações no sentido de forçar os formuladores das Leis a colocar a criança enquanto sujeito de direito e também estabelecer que a Educação Infantil fizesse parte da educação básica, e por isso, deveria ser oferecida a todos que tivessem interesse por elas.

Outra questão debatida pela pesquisadora em sua investigação, que é objeto de sua pesquisa, relaciona-se com as concepções de políticas integradas e a garantia do direito à creche. Ruiz (2009) discutiu, primeiramente, o processo de integração das creches no sistema de ensino e a garantia do direito à educação, assistência e saúde nesse atendimento. Mesmo que a Educação Infantil tenha passado para o Sistema Municipal de Educação, a política Nacional de Educação Infantil enfatizou a necessidade de integração com outras áreas como assistência e saúde, nos programas de atendimento à criança pequena, como proposta de cuidar e educar.

Após as disposições da LDB que determinavam a transferência das instituições de Educação Infantil para o sistema educacional, caberia aos municípios as normatizações complementares para autorização, credenciamento e supervisão das instituições de Educação Infantil, levando em conta as normas e diretrizes estabelecidas pela União. Para que ocorresse a transferência estabelecida pela LDB, das instituições de Educação Infantil, os municípios deveriam organizar-se, viabilizando os orçamentos necessários para oferecer o atendimento dentro dos padrões determinados, além de construir uma política municipal para essa modalidade (RUIZ, 2009).

Ruiz (2009) destacou que o MEC publicou uma série de documentos, estabelecendo as normas, as responsabilidades e os critérios necessários para o processo de transição de Secretaria. Nesses, foram explicitados que, ao transferir as instituições para o setor da educação, não se podia perder de vista que as ações relacionadas aos cuidados e educação das crianças deveriam se constituir em políticas articuladas na esfera municipal, envolvendo, além da Secretaria de Educação, as Secretarias e órgãos ligados à saúde, assistência, justiça, trabalho entre outras, em regime de cooperação com o Estado e a União, mediante aportes técnicos e financeiros.

Mesmo com a definição de papéis e responsabilidades para os programas de atendimento à criança pequena, a integração das creches à educação não representou, na mesma medida, a superação do caráter assistencialista que assumiu historicamente, principalmente porque o atendimento continuou focalizando o mesmo público, oriundo das camadas consideradas mais pobres da sociedade. A pesquisadora mencionou que, por mais que a vinculação das instituições de Educação Infantil na educação tenha representado uma conquista em relação à superação de um atendimento exclusivo aos pobres, as diferenças sociais permaneceram, pois as creches continuavam a atender a mesma população que necessitava do serviço (RUIZ, 2009).

Ruiz (2009) deixou claro que as mudanças ocorridas na Educação Infantil no Brasil não se resumiram apenas na passagem de suas instituições para a Secretaria de Educação, mas também na implantação da proposta de cuidar e educar, acompanhados nesse processo. Nas assertivas da pesquisadora, destacou-se que o “cuidar e o educar” na Educação Infantil é uma proposta desafiadora, pois ainda são encontrados na prática de profissionais da área que se recusam a assumir as funções de cuidados da criança, afirmando que seu papel é ensinar e não cuidar. Também há a questão da família, que ainda vê a creche apenas como lugar de guardar, e ter cuidados com a higiene e alimentação, e não como um espaço educativo.

Paralelo ao tratamento dessas questões, Ruiz (2009) tratou do conceito de intersectorialidade, que traz embutida a noção do desenvolvimento de ações integradas entre as diferentes áreas sociais, como a educação, saúde, assistência social e outras; tem como princípio romper com uma visão fragmentada da política ou ação social, que passa a exigir uma integração de objetivos, metas, procedimentos de diversos órgãos governamentais. Para atender às demandas sociais, a intersectorialidade constitui-se em uma nova forma de trabalhar e de construir políticas públicas que possibilitem a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais, a fim de produzir efeitos mais significativos na resolutividade desses problemas.

Ruiz (2009) utilizou o município de Corumbá, que teve sua rede de ensino municipal fundada em 1998, para exemplificar as políticas integradas. Assim como em diferentes partes do mundo, a história do atendimento em creche no município esteve ligada à filantropia, como forma de atender os filhos de mães trabalhadoras em suas necessidades básicas: higiene, sono, alimentação e cuidados com a saúde. As creches ligadas aos órgãos públicos, especialmente aos municípios, só começaram a ser criadas a partir da década de 1980, na cidade de Corumbá, especialmente no período de 1985 a 1989, quando elas estavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Promoção Social e tinham como objetivos suprir as necessidades básicas, como saúde, alimentação, educação, lazer, socialização e ações de integração entre creche, família e comunidade.

Em relação às políticas integradas, a pesquisadora destacou que, no ano de 2007, o Plano Municipal de Educação de Corumbá foi impresso, apresentando entre seus objetivos oferecer mecanismos de colaboração entre as áreas da educação, saúde e assistência social na Educação Infantil. Como a Secretaria Municipal de Integração de Políticas Sociais já havia sido criada em 2005, ela teve entre suas funções a de aprovar ou não as propostas de projetos integrados.

Nesse contexto, Ruiz (2009) afirmou que projetos ligados à área da saúde e assistência passaram a fazer parte da realidade de Corumbá na Educação Infantil. Assim, em 2006, foi criado o projeto Pediatria nas Creches, que foi elaborado pela Secretaria de Saúde e desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. No projeto, os profissionais da saúde deveriam intervir no espaço da creche, pois tal instituição atendia crianças vulneráveis, pela própria faixa etária que possuíam e por ser ambiente propício ao contágio de doenças. Para a execução do projeto, a SMEC disponibilizava uma sala em cada creche para o atendimento e a Secretaria de Saúde uma médica pediatra e os materiais

hospitalares necessários. A pediatra realizava consultas nas creches prescrevendo receitas para o pedido de exames e medicamentos. Os servidores da creche entrevistados avaliaram que o atendimento pediátrico na creche foi positivo, pois alertou os profissionais em relação às medicações feitas sem prescrição médica pela instituição e também contribuiu para cobrar dos pais mais cuidados com os filhos e na realização dos exames encaminhados pela médica.

Esse procedimento, para a pesquisadora, mesmo com todos os aspectos positivos, restabeleceu a presença do discurso da creche enquanto local que ameniza as consequências da pobreza, ao proporcionar às crianças de baixa renda os cuidados como alimentação, higiene e saúde necessários para manter a sua sobrevivência, além da creche ser entendida como instrumento de transferência de cuidados que não podem ser providos pela mãe da criança. No *Projeto Pediatria nas Creches*, nota-se que a maior preocupação centrou-se no estado de saúde da criança na creche. No entanto, não havia uma preocupação em discutir quais as causas dessa debilidade da saúde das crianças e nem tão pouco houve a preocupação com a capacitação dos educadores e demais profissionais com conhecimentos que devem ser aplicados na prática, essenciais no cuidado com a criança de 0 a 3 anos.

Outro projeto de cunho intersetorial na cidade de Corumbá foi o *Projeto Mães Crecheiras*, iniciado em 2008. Esse, de acordo com Ruiz (2009), teve como argumento, inclusive da própria Secretaria Municipal de Educação, que o atendimento às crianças não podia ser interrompido porque as mães precisavam continuar trabalhando. No *Projeto Mães Crecheiras*, as mães das crianças que eram atendidas por determinada creche eram contratadas para cobrir as férias das professoras. Assim, elas recebiam um pagamento e a formação para o trabalho com recursos da SME. As mães contratadas ocupavam cargo de auxiliares de serviços diversos, atuando na lavanderia, na limpeza, além de auxiliar nas salas de atendimento, exceto na cozinha, pois as cozinheiras da rede de ensino de Corumbá eram de uma empresa terceirizada.

No intuito de conhecer o projeto *Mães crecheiras*, a pesquisadora Ruiz (2009) visitou, no mês de janeiro de 2009, nove creches municipais de Corumbá. Os dados foram coletados através de entrevista com os responsáveis de cada instituição e com as mães participantes do projeto. Durante as visitas da pesquisadora às creches estavam presentes dois professores por período, sendo que um estava trabalhando artes e o outro jogo e recreação; uma das creches estava com apenas um professor no período da tarde, mesmo sendo uma das instituições que possuíam maior número de crianças.

Diante dessas questões, a pesquisadora traçou alguns questionamentos que envolviam as Políticas Integradas e a dinâmica da escola. A criação do projeto foi justificado, por um lado, pela procura das mães pelo atendimento no mês de janeiro, quando a instituição ficava de férias e elas não tinham onde deixar as crianças. Por outro lado, existe a justificativa de que era uma oportunidade de proporcionar uma renda para aquelas mães que estavam desempregadas e de garantir o envolvimento da família no trabalho pedagógico da creche.

Assim, o projeto teve duas vertentes de cunho assistencial. Um era cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam, pois apesar das férias elas continuavam trabalhando e não tinham com quem deixar seus filhos e, o outro, era empregar mães desempregadas e que precisavam engrossar a renda da família.

No Projeto citado ficou nítida a preocupação em responder à necessidade da família com o atendimento ininterrupto da creche em janeiro. Ou seja, as crianças ficam o ano inteiro dentro da instituição, sem um intervalo de férias, sem o tempo com as famílias, sem o direito à convivência na comunidade. O projeto destaca que a família pode optar ou não pelo atendimento ininterrupto durante os meses de julho e janeiro, no entanto, durante as visitas nas creches, a pesquisadora afirmou ter ouvido relatos de famílias que deixam as crianças no projeto para não perderem a vaga ou ainda famílias que se inscrevem no projeto para tentar garantir a vaga no ano seguinte.

A segunda justificativa do projeto referia-se à garantia da oportunidade da inserção remunerada de mães desempregadas no trabalho da creche. Assim, o projeto é uma tentativa de constituir ações integradas entre educação e assistência, garantindo emprego para as mães e atendimento para as crianças, articulando a assistência e a educação.

De acordo com Ruiz (2009), os Projetos *Pediatria na Creche* e *Mães Crecheiras* foram criados para responder a demandas locais, sendo um voltado para a preocupação de saúde das crianças na creche e outro em prover atendimento à criança de 0 a 3 anos de idade, durante o mês de férias das creches. A criação de projetos que respondiam às necessidades sociais locais, com recursos oriundos da esfera municipal, demonstrou a tentativa de certa autonomia municipal da instância federal, a própria estratégia de gestão por projetos adotada pela administração do município de Corumbá é um indício dessa tentativa. Porém, tais projetos focavam mais nas condições e na necessidade da família do que necessariamente da criança.

Concluindo sua pesquisa, Ruiz (2009) afirmou que as propostas de políticas sociais integradas se constituíram em exceção nos projetos municipais. Embora os setores municipais

de políticas estivessem próximos e atendessem a mesma população, evidenciando uma grande distância entre eles. Cada setor tem por incumbência desenvolver programas específicos.

Após a identificação e análise dos atuais projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá nas creches que envolvem políticas integradas com a área da Educação, Saúde e da Assistência Social, Ruiz (2009) enfatizou que o grande risco a respeito da intersetorialidade é que a efetivação dos Projetos, sem uma discussão a respeito das concepções de Educação Infantil, acabam desenvolvendo ações que exaltem demasiadamente as práticas de cuidados em detrimento do educar.

Assim, por um lado, os projetos, especialmente, o *Pediatra nas creches*, representaram uma tentativa de assegurar o direito à saúde das crianças que estão na creche, direito esse reconhecido na CF/88 e no ECA. Mas, por outro lado, pode apontar um retrocesso, pois a atuação do setor da saúde nessa instituição pode vir a ter uma conotação preconceituosa, principalmente ao culpar a família pela causa dos agravos da saúde da criança que se encontra na creche. Já em relação ao projeto *Mães Crecheiras*, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Secretaria Municipal de Integração Especial de Políticas Sociais, se propõem a sanar uma necessidade da família, que é dar continuidade ao atendimento em creches durante os meses de férias dos funcionários da instituição. Ruiz (2009) afirmou que o referido projeto é uma alternativa de atendimento à criança pequena, encontrada pela gestão municipal para atender às necessidades das mães trabalhadoras desempregadas.

Tais iniciativas indicou que a creche é ainda concebida como local destinado a atender às necessidades da mulher trabalhadora e não da criança. Além disso, pode ser o retorno de propostas assistencialistas, que viam na creche um espaço para a guarda, o cuidado e a alimentação das crianças pobres. A atual política de Educação Infantil aponta para a direção contrária, ou seja, a creche é um direito da criança e um espaço de educação e cuidado para todas. Assim, o trabalho realizado nessa instituição deve estar voltado aos interesses e necessidades da criança.

Na Educação Infantil, Ruiz (2009) afirmou a necessidade de uma articulação de políticas sociais que contemplassem as necessidades da criança, de cuidado e educação, envolvendo profissionais de diferentes áreas, entre eles, o da educação, assistência e saúde. Porém, a operacionalização da proposta de intersetorialidade na Educação Infantil só será possível a partir do entendimento conjunto da finalidade dessa modalidade, da faixa etária atendida e do papel de cada setor envolvido.

Então, no município de Corumbá, através dos projetos sociais integrados, foi possível constatar a existência da intervenção de outros setores sociais dentro da creche. Além disso, o desenvolvimento de projetos integrados envolvendo a possibilidade de efetivar a proposta de cuidar e educar no cotidiano desse atendimento. No entanto, tais ações apresentaram limites, pois dependendo da condução da proposta do projeto, pode vir reforçar a sobreposição entre as áreas, ou até mesmo o retorno às propostas assistencialistas de atendimento, que historicamente já foram criticadas e esperam ser superadas.

Diante disso, os pesquisadores identificaram, por um lado, pouco interesse de outras áreas em relação às questões que envolviam a Educação Infantil, o que provocou indagações, principalmente de gestores, sobre o entendimento de a função cuidar e educar por diferentes sujeitos. Por outro lado, uma das produções identificou confusão em relação às concepções de Educação Infantil, pois questões relacionadas à assistência sobrepujaram-se às relacionadas ao educar, o que permitiu a pesquisadora concluir a falta de entendimento da identidade da Educação Infantil, muitas vezes relacionada mais às necessidades da família do que como direito da criança.

Por fim, é preciso considerar que os trabalhos que trataram da questão da intersetorialidade partiram de questões que envolvem as políticas sociais. Porém, os mesmos tiveram resultados divergentes, enquanto em um não se verificou a presença da intersetorialidade, no outro houve projetos que caminhavam para que isso ocorresse. Além disso, enquanto um negou a união de diferentes setores para contribuir com a escola, o outro percebeu tal ação, porém desqualificando a função primordial da Educação Infantil, que é o binômio cuidar e educar.

O que se fez interessante em ambos os textos que trataram das políticas intersetoriais para a Educação Infantil foi a preocupação dos pesquisadores em avaliar os resultados de políticas municipais. Considerando os resultados e as principais características das concepções de Educação Infantil pós-Lei 9.394/06, pode-se afirmar que as pesquisas atribuíram à práxis educativa da Educação Infantil como sendo essencial na promoção da transformação social e cultural da criança desde pequena. Em ambos os trabalhos, as pesquisadoras procuraram evidenciar que a Educação Infantil deve ser mediada pela relação do binômio cuidar e educar, buscando sempre romper a cultura de assistência que foi historicamente construída.

Ambas as produções, que definiram como seus objetos as Políticas Intersetoriais, concluíram que diferentes áreas podem ser importantes para a efetivação dos direitos das

crianças, porém que, no interior da escola infantil, não podem sobrepor à importância da tarefa de educar e formar, desde cedo, os cidadãos para a vida em comunidade. Tais pesquisas então abrangeram, sobretudo, questões ligadas à construção da identidade da Educação Infantil, percebendo que ela ainda não ficou explícita para os agentes públicos, nem para a comunidade escolar como um todo.

3.6 A INFLUÊNCIA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após detalhado levantamento bibliográfico sobre as produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação da região Centro-Oeste, evidenciou-se a existência de trabalho que tomou como objeto de pesquisa a influência de organizações não governamentais na Educação Infantil. Como tal nível de ensino foi aos poucos sendo formatado seguindo orientações do campo da assistência, seja através de instituições comunitárias ligadas à igreja católica ou outro tipo de instituição de cunho filantrópico, as quais acabaram por oferecer experiências e práticas significativas, que dialoguem com o contexto vivenciado das diferentes infâncias, as instituições não governamentais passaram também a pensar na organização da Educação Infantil.

Nesse contexto, uma instituição criada com o discurso de defender os direitos da Educação Infantil, especialmente as vitimadas da guerra, foi a denominada Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar – Omep, que foi pesquisada por Maria Cecília Motta em 2003, com o trabalho denominado: “As ações da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar – Omep/Brasil/Mato Grosso do Sul e suas contribuições para a Educação Infantil em Mato Grosso do Sul”.

O objetivo do trabalho de Motta (2003) foi investigar as ações desenvolvidas pela Omep no Estado de Mato Grosso do Sul, seus rumos e desafios, desde sua criação no Estado de Mato Grosso, hoje Estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 1976 até o ano de 2001. Buscou, na tessitura do trabalho, articular essas ações com as políticas públicas para a Educação Infantil, especialmente a formação do profissional que atua com a criança na faixa etária de 0 a 6 anos, e o trabalho desenvolvido pela instituição no atendimento direto à criança.

O trabalho de pesquisa se desenvolveu segundo uma metodologia que privilegiou a análise da documentação da própria Omep, com arquivos institucionais e pessoais,

fotografias, jornais, livros, artigos, folders, relatórios, atas, entre outros. A investigação foi complementada com depoimentos de pessoas que fizeram parte da Omep, usuários dela e gestores de órgãos públicos e Conselhos de Direitos, com o objetivo de confrontar as diferentes fontes consultadas.

Tal trabalho teve sua construção dissertativa diferente dos demais, pois ele não privilegiou aspectos históricos da Educação Infantil nem da legalidade, focando diretamente na Omep. As assertivas de Motta (2003) fundamentaram-se inicialmente na análise histórica da criação e organização da Omep no mundo, no Brasil e no Estado do Mato Grosso do Sul. A premissa inicial do pesquisador foi que o funcionamento da Omep mundial originou-se assim, como outras Organizações Não Governamentais – ONGs, pela necessidade social no contexto da sociedade capitalista, mais marcadamente, em meados do século XX. Assim, discutiu a especificidade da ONG, no que tange a seu papel de articuladora e gerenciadora de ações para a Educação Infantil, bem como das condições materiais para a efetivação delas, como alternativas de superação das necessidades sociais de segmentos da população excluída do acesso aos bens e serviços sociais básicos.

Na lógica de fundamentar o objetivo das ONGs, Motta (2003) detalhou sua concepção sobre o significado de ONG, que é a reunião de pessoas (da sociedade civil), de forma juridicamente organizada e independente do Estado, em torno da defesa de um ideal comum, cuja finalidade é o desenvolvimento civilizatório das sociedades humanas.

De acordo com Motta (2003), no Brasil, uma das grandes e principais preocupações da Omep foi a formação dos professores para o trabalho na Educação Infantil. Por isso, seus percursores investiram no estudo sobre a formação deles, debatendo temas como as propostas pedagógicas, a ação integrada de ensino e pesquisa e outros temas voltados à infância. Acentuou também que a Omep atuou em diferentes frentes de trabalho relacionadas à busca pela garantia dos direitos da criança. Em 1968, ampliou-se a atuação da Omep/Brasil, firmando um convênio com o Ministério da Saúde por dois anos, e foram fundados os primeiros Centros de Atendimento Pré-Escolar – Capes em comunidades desprivilegiadas do Rio de Janeiro.

No Estado do Mato Grosso, houve também a iniciativa de fundar a Omep, porém a intenção era que fosse na cidade de Campo Grande, e como essa instituição só poderia ser criada nas capitais dos Estados, a fundação fora de um município com a característica de capital foi, nos preceitos da pesquisadora, um desafio. Apesar disso, devido à constatação, por

parte dos diretores, que tal instituição era necessária para contribuir com os avanços da Educação Infantil, ela foi fundada no ano de 1976.

De acordo com a pesquisadora Motta (2003), as características iniciais de tal instituição, com trabalho voluntário, dificultaram suas ações. Toda diretoria exercia trabalho voluntário e para funcionar uma instituição com os objetivos e proposta de trabalho era necessário disposição de tempo e dedicação total, o que era difícil exigir. De acordo com Motta (2003), a Omep foi uma das pioneiras no movimento em prol da Educação Infantil no Estado do Mato Grosso (1976), com sede na cidade de Campo Grande, que se tornou capital do Mato Grosso do Sul, com a divisão do Estado do Mato Grosso. Naqueles Estados, a Omep teve papel essencial, sendo a pioneira na discussão da necessidade de Políticas Públicas de Educação Infantil, especialmente de formação profissional.

O Estado do Mato Grosso do Sul não tinha nenhuma universidade ou faculdade com curso de formação específica para a Educação Infantil. Sendo assim, a Omep organizou programas de qualificação atendendo a 2.197 professores, perfazendo um total de 2.869 horas de cursos, entre os anos de 1985 a 1989.

Para Motta (2003), na década de 1980, a Omep/MS contribuiu na formulação de políticas públicas para a formação de profissionais da Educação Infantil, contribuindo com cursos, encontros, seminários capacitação continuada e outros, no intuito de formar o profissional que atuava nas creches e pré-escolas. Essa atividade era reconhecida como necessária pelo poder público da época, tornando a participação em cursos, pré-requisitos para concursos públicos e lotação de profissionais de Educação Infantil na rede pública.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos debates sobre a formação do professor de Educação Infantil, a Omep/MS teve uma participação efetiva. Mandou sugestões, foi parecerista de alguns documentos, participou de movimentos, mobilizou a sociedade com reportagens em jornal, participou de entrevistas, sempre reforçando a necessidade de se refletir sobre a formação de professores da Educação Infantil (MOTTA, 2005).

Além disso, a pesquisadora afirmou que a Omep participou do movimento nacional para que a criança fosse contemplada na Constituição de 1988. Na Educação Infantil, a demanda de atendimento à criança pequena, no território nacional era geral, desencadeando experiências comunitárias de organização e gestão de creches e pré-escolas em bairros populares. A partir da década de 1970, as mulheres participaram de vários movimentos, aparecendo logo a reivindicação por creches, o que oficializou, em 1979, o movimento de

luta por creche. Nesse contexto, Motta (2003) afirmou que a Omep estabeleceu programas em lugares mais carentes, como o Programa “Creches Domiciliares”, no município de Campo Grande, em bairros em que foram identificados números significativos de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, pertencentes a famílias de baixa renda.

A pesquisadora afirmou que a Omep utilizou dessa alternativa que a própria comunidade oferecia, sistematizando um trabalho que viria subsidiar essas mães, nos aspectos mais vulneráveis, imprimindo nesse atendimento a filosofia de atuação da instituição. Objetivava a oferecer à criança um atendimento de qualidade nos aspectos nutricionais e afetivos, aliados à preocupação com seu desenvolvimento global. A elaboração do projeto “Creche Domiciliar” seguia a orientação do documento do Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS, que definia as creches domiciliares como forma de proteção à criança de 0 a 6 anos, cujas mães trabalham fora, organizada em comunidades carentes. Essa iniciativa, naquele momento, parecia a mais acertada para uma instituição preocupada em garantir minimamente os direitos da criança, embora estivesse lutando, em âmbito nacional, por uma política que definisse o espaço legal dela como sujeito de direito.

Esse Programa, segundo a pesquisadora Motta (2003), contava com o apoio financeiro de várias instituições. A alimentação para as crianças, o pagamento às crecheiras, material de consumo, serviços e encargos, material de higiene e material didático ficavam sob a responsabilidade da Omep. A organização geral das creches domiciliares ficava sob a responsabilidade da diretoria da Omep/MS, que constituiu uma coordenação central responsável direta pela execução do projeto. A ela subordinou-se uma assessoria técnica composta por uma equipe multidisciplinar constituída por assistente social, médicos, pedagogo, nutricionista e cirurgião dentista.

De acordo com Motta (2003), houve muitos questionamentos, no início da década de 1990, sobre a manutenção das “Creches domiciliares”. Isso, devido à própria filosofia da Omep, que sempre defendeu um profissional com qualificação máxima, com grau superior, para trabalhar com a criança pequena. Isso fez com que a equipe da Omep pensasse numa outra maneira de viabilizar o atendimento integral da criança, reforçando a necessidade de atendimento em creche e pré-escola, e não mais a forma paliativa do projeto “creches domiciliares”. Vivia-se, portanto, um discurso: ao mesmo tempo em que a Omep tinha um discurso do direito da criança pequena à educação, oferecia-se como alternativa profissional, indivíduos não qualificados, espaços inadequados e atendimento apenas às crianças filhas de mães trabalhadoras, portanto o direito a vaga era da mãe e não da criança.

Na década de 1990, em Mato Grosso do Sul, houve uma expectativa de mudanças em favor da Educação Infantil em todos os âmbitos, devido à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estava sendo debatida. Era o momento de se pensar as políticas públicas para a área da Educação Infantil. Pensar na viabilização de uma política para a infância significou considerar o índice de cobertura ao atendimento à criança, formação do profissional de Educação Infantil, financiamento da Educação Infantil, enfim, políticas públicas que abarcassem todas as questões, garantindo assim, de fato, o que estava legalmente sendo afirmado na Constituição Federal Brasileira.

A Omep de Mato Grosso do Sul também participou ativamente de todo esse movimento nacional, dando destaque a atividades que envolviam a formação do profissional da Educação Infantil; atendimento direto à criança de forma mais profissional e à organização da sociedade civil nas instâncias de elaboração e implementação das políticas públicas para a infância. Um novo panorama nacional decorreu da institucionalização de legislação que consagraram os princípios da descentralização administrativa com ênfase no papel do município, em parceria com a sociedade civil.

Nesse contexto, a pesquisadora Motta (2003) afirmou que a Omep/MS participou de diversos movimentos em defesa dos direitos das crianças, vislumbrando outra maneira de contribuir efetivamente nas conquistas legais destinadas ao atendimento dos direitos básicos da cidadania, participando dos Fóruns dos Conselhos.

Diante de todo o quadro exposto, Motta (2003) afirmou que a Educação Infantil, ao longo da histórica, percorreu caminhos variados, sempre relacionados com a concepção de infância de cada época. Seus espaços de direito foram sendo conquistados devido às mobilizações da sociedade, envolvendo pessoas, instituições e organizações sensíveis à sua causa. Apesar disso, no Brasil, a visão assistencialista do atendimento de crianças de 0 a 6 anos desobrigou o Estado da responsabilidade de tomar para si o compromisso com a educação, contribuindo para que se consolidasse a ideia de que creche é destinada aos pobres e pré-escola para os abastados.

Para Motta (2003), os objetivos da Omep foi fomentar políticas públicas; fundamentar a educação da criança no conhecimento científico contemporâneo, realizar intercâmbio de experiências na Educação Infantil, defender os interesses dos trabalhadores de Educação Infantil, defender a oferta de cursos universitários para professor de Educação Infantil; defender a inclusão das crianças nos sistemas de educação; evidenciar a importância dos pais na educação das crianças; divulgar pesquisas sobre a Educação Infantil através de

congressos; responsabilizar o Estado pelo atendimento à criança; defender o direito das crianças de brincar.

Assim, os argumentos, repertoriados por Motta (2003), reforçaram a situação da Educação Infantil ao longo do tempo, mesmo após a sua materialização. A característica da Educação Infantil, enquanto espaço assistencial e não escolar, devido à falta de uma política de formação, a desconsideração da Educação Infantil enquanto importante para o sistema educacional e as contradições que atravessaram as Políticas Públicas de Educação Infantil foram questões secundarizadas ao longo dessa pesquisa, que teve como objeto o papel da ONG Omep na Educação Infantil.

Verificou-se, assim, que a produção de trabalhos voltados para a função e atuação da Omep foi escassa. Apesar disso, a pesquisadora conseguiu demonstrar e responder seus objetivos de pesquisa, reafirmando a importância e atuação da Omep na Educação Infantil, especialmente nas questões relacionadas à formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito precípua desenvolver análises sobre a produção acadêmica da região Centro-Oeste concernente ao tema “Políticas Públicas de Educação Infantil”, no período compreendido entre 2000 a 2010, por meio de documentação, organização e da compreensão dos trabalhos que foram criteriosamente selecionados para esse fim. Sob tal perspectiva, realizamos uma imersão nas produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação, buscando apreender o processo de produção das pesquisas; os focos investigativos delas e aspectos relacionados à “forma e conteúdo” das investigações.

Referenciando-nos na metodologia “Estado da Arte”, temos convicção que o mapeamento dos trabalhos na região Centro-Oeste sobre o tema em questão, a construção dos quadros de análise, bem como o tratamento das produções selecionadas foram muito significativos para a visibilidade da produção acadêmica relacionada às Políticas Públicas de Educação Infantil.

Num universo de 2.793 teses e dissertações, produzidas com múltiplas abordagens sobre o campo educacional, selecionamos 13 que apresentaram, como objetos de estudos, temas concernentes à área de Políticas Públicas de Educação Infantil. Esse quantum de trabalhos representou um percentual de 0,46% das pesquisas da área educacional, permitindo-nos afirmar que tal temática necessita de investimento na realização de pesquisas.

Souza (2003) destaca que o campo das Políticas Públicas é uma área nova no Brasil, com um número pequeno de pesquisa, porém em franca expansão acadêmica. Para essa pesquisadora, diferentes áreas do conhecimento estão incentivando pesquisas e estudos, sobretudo, sobre o que os governos fazem ou deixam de fazer em diversos setores sociais, seus planos, programas e projetos.

Para Arretche (2003), mesmo sendo inquestionável que a pesquisa na área de Políticas Públicas, em termos quantitativos, ainda seja frágil no Brasil, está em constante crescimento, o que pode ser vislumbrado, especialmente, através do número de trabalhos de mestrado e doutorado que têm apostado nesse campo de estudo.

Da mesma forma, a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, configura-se também como um campo novo do conhecimento. Segundo Rocha (1998), foi a partir da década de 1970, com uma maior aproximação da área educacional com as ciências humanas, que a Educação Infantil passou a ser pensada enquanto campo do conhecimento. O motivo desse movimento tardio no Brasil tem ligação com a estreita relação que os estudiosos

brasileiros têm com as concepções de pesquisadores estrangeiros, o que acabou desconsiderando a necessidade de investimento em pesquisas na área.

A estruturação de determinado campo do conhecimento liga-se a pesquisas de fenômenos e objetos de estudo e materializa-se a partir da criação e fortalecimento de institutos ou programas de pesquisas dedicados à implementação e sistematização do conhecimento. Nesse contexto, a pesquisa educacional de diferentes áreas, bem como as voltadas para a Educação Infantil, sugeriram, especialmente, com a difusão dos Programas de Pós-Graduação em Educação, o que foi essencial para a materialização da produção de pesquisas na área educacional, a qual tinha como principal objeto a escola e os sistemas de ensino como fenômeno no interior do desenvolvimento do capitalismo (ROCHA, 1998).

Nesse contexto, Rocha (1998) destacou que, nos anos finais da década de 1970 e início da de 1980, 10% dos trabalhos de pós-graduação em Educação, no Brasil, foram dedicados à pré-escola, enquanto que, nos anos seguintes, até o ano de 1996, houve um índice de 4,5% de produções de mestrado em Educação e 3% em teses de doutorado.

Diante dessas colocações, é possível afirmar que o número pequeno de pesquisas na área de Políticas Públicas de Educação Infantil relaciona-se com o processo de consolidação delas enquanto campo do conhecimento. A apresentação de números escassos de trabalhos pode estar relacionada com o caráter ainda incipiente de linhas de pesquisa voltada às políticas públicas e também à Educação Infantil nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste. Para Souza (2003), mesmo que a área de políticas públicas tenha avançado no Brasil, ela carrega uma história muito difusa de métodos, temas e teorias – o que implica uma reduzida acumulação do conhecimento.

Com relação à análise dos conteúdos abordados na fundamentação teórica dos trabalhos que compuseram a amostragem desta pesquisa, observamos, como tendência investigativa predominante, situações que interferiram na efetivação da Educação Infantil. Assim, houve temáticas recorrentes nos trabalhos, as quais se referiam, sobretudo, às questões ligadas aos processos históricos e legais da Educação Infantil, bem como ao financiamento e a interferência de organizações internacionais em tal etapa de ensino. Tais temáticas foram importantes para fundamentar teoricamente o debate em torno das Políticas Públicas de Educação Infantil, justificando alcances, desafios, avanços, bem como as contradições históricas, sociais e econômicas de diferentes épocas, as quais interferiram no campo educacional.

Para kuhlmann Jr. (2007), a contextualização histórica da Educação Infantil é algo extremamente importante nas pesquisas, como forma de demonstrar a evolução linear como sendo um recurso que pode explicar e justificar propostas atuais. “[...] A história, embora tratando do passado, do que já aconteceu, é dinâmica e exige a ampla pesquisa [...]” (KULHMANN JR, 2007, p. 7).

Nos referenciais teóricos que fundamentaram as nossas amostras de pesquisas, os pesquisadores, em suas análises históricas, ultrapassaram as questões que envolviam a construção do processo educacional. Isso porque a educação não foi considerada como um movimento isolado, ao contrário, as movimentações políticas, sociais, econômicas e culturais, foram vislumbradas como instrumentos importantes e essenciais de construção da área educacional.

Nesse contexto, dentro do estudo histórico da Educação Infantil apresentado nas produções, foram abordados fatores como o papel da mulher em diferentes sociedades, a inserção dela nos espaços produtivos, a quantidade populacional de crianças, as transformações familiares, o processo de urbanização, a história das primeiras instituições destinadas à assistência e ao cuidado com a criança, a formatação de políticas públicas destinadas à infância dos menores de 7 anos e também as mudanças nos discursos pedagógicos, principalmente a partir do estudo do alemão Froebel.

Diante de suas análises, os pesquisadores relacionaram a construção histórica dessa etapa de ensino com as transformações econômicas, sociais e políticas de diferentes épocas. Além disso, consideram que a Educação Infantil conquistou seu espaço no cenário educacional por meio das lutas e reivindicações dos movimentos populares, que se fortaleceram paralelos às necessidades da sociedade capitalista, especialmente nos períodos coetâneos da Revolução Industrial e depois no final da década de 1970 e início da de 1980, ocasião do final da ditadura militar, quando diferentes cidadãos se organizaram em movimentos, associações e outros em prol da busca por direitos. Isso demonstrou que a história da Educação Infantil, especialmente das creches, está intimamente relacionada às ações dos sujeitos enquanto produtores de suas condições concretas de vida e o seu fortalecimento ligados às necessidades do capital.

Além das questões históricas mais longínquas da Educação Infantil, os pesquisadores se fundamentaram também na história contemporânea como forma de justificar suas análises abordando questões legais e políticas como a interferência financeira e de organizações multilaterais na formatação dessa etapa de ensino, especialmente pós-década de 1990, quando

foram estabelecidos mecanismos legais como a Constituição Federal, o ECA e a LDB. Os estudos de tais temáticas analisaram a Educação Infantil, enquanto etapa obrigatória de ensino pós-promulgação da LDB, porém realizada, contraditoriamente, com incentivos financeiros insuficientes e orientada por organismos multilaterais. Dessa forma, as creches funcionavam em espaços não formais, ou seja, não criados especificamente para abrigar crianças, além de terem de contar com recursos humanos voluntários, e de serem mantidas por meio de doações. Essa situação dificultava a legitimação das creches enquanto pertencentes aos sistemas educacionais.

Sendo assim, os trabalhos selecionados por esta pesquisa levantaram algumas problemáticas relacionadas à Educação Infantil depois da promulgação da Lei 9.394/96: Como se articulam as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil pós-1990? Qual o conceito de infância e orientações conceituais e políticas de organismos multilaterais? Os direitos à Educação Infantil estão sendo garantidos em diferentes cidades e Estados brasileiros? Como ocorre a articulação de políticas integradas nas creches municipais? Como se configuram as políticas educacionais para a primeira infância?

Diante dessas problemáticas, percebemos um debate ampliado nas dissertações, as quais mostraram aspectos essenciais para a formatação da Educação Infantil enquanto pertencente aos sistemas escolares. As temáticas referiram, sobretudo, às políticas públicas locais – estaduais ou municipais; às políticas intersetoriais e integradas; à influência dos organismos internacionais na Educação; à efetivação dos direitos das crianças à Educação Infantil; à política de financiamento da Educação Infantil; e por fim, à interferência da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar – Omep na Educação Infantil brasileira.

Em relação às dissertações produzidas sobre as políticas públicas locais, percebemos um movimento que impulsionou os pesquisadores na busca pela produção do conhecimento sobre a efetivação da LDB 9.394/96 na prática dos sistemas de ensino de diferentes cidades e Estados.

As pesquisas que trataram de temáticas locais tiveram geralmente a preocupação em entender o processo de transferência das unidades de Educação Infantil da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação, isto é, de uma perspectiva assistencialista para uma educacional, com formato escolar, e também o processo de municipalização das unidades de atendimento infantil. Nesses estudos, os pesquisadores tiveram a preocupação em demonstrar a dificuldade em garantir o direito à educação das crianças menores de 7 anos devido à oferta de vagas insuficientes nas escolas do município.

Ainda em relação às políticas locais, os trabalhos estudados abordaram os aspectos relacionados ao financiamento dessa etapa de ensino. O período pós-1996 foi financeiramente desconfortável para as prefeituras, por falta de recursos materiais e de um fundo específico que conseguisse arcar com as questões financeiras da Educação Infantil. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita tratou da efetivação da oferta de tal etapa de ensino, via montante de financiamentos destinados às cidades de Goiânia, Catalão, Ipameri, Urutai e Palmeiras de Goiás, no período de 2000 a 2004. A pesquisadora recorreu ao número de crianças atendidas pelas redes de ensino federal, estadual, municipal e particular e também ao número de crianças residentes no País e nos municípios investigados, fazendo então um paralelo deles para verificar se os citados municípios estavam atendendo à demanda da Educação Infantil. Suas conclusões pautaram-se na assertiva da omissão do Estado enquanto provedor financeiro de tal nível de ensino, o que levou a não ampliação do número de matrícula, sendo necessária a seleção das crianças que ingressariam na escola infantil.

Articuladas com a temática do financiamento, as determinações dos organismos multilaterais para a Educação Infantil também foram abordadas, como já mencionamos, nas produções analisadas por esta pesquisa. A política implantada por eles foi baseada na mão de obra voluntária e na educação informal, ou seja, o atendimento era feito por pessoas sem qualificação específica e em espaços improvisados. Essa situação foi analisada mais enfaticamente por dois autores: Marquez (2006), que buscou investigar as orientações conceituais e as políticas elaboradas, implementadas e monitoradas pelo Banco Mundial – BM para a Educação Infantil no Brasil, a partir dos anos 1990; e o trabalho de mestrado de Vieira (2004), que abordou o conceito de infância da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e o papel que desempenhou nas políticas públicas para a Educação Infantil no município de Goiânia no período de 1999 a 2003.

Ambas as pesquisas discutiram questões relacionadas à infância no contexto das políticas educacionais da década de 1990, destacando que a Educação Infantil avançou em termos legais, especialmente no que se refere à proteção e à garantia de direitos escolares para a criança de 0 a 6 anos. No entanto, em termos práticos, demarcaram que a Educação Infantil sofreu a influência das políticas neoliberais, por intermédio das orientações dos organismos multilaterais como o BM e a Unesco, propondo então que ela deveria ser realizada através da educação informal, em espaços improvisados e com doações da sociedade, de baixo investimento público.

Segundo Füllgraf (2001), ao mesmo tempo em que se consagra a Educação Infantil como etapa da educação básica, e assim pertencente ao sistema educacional, não se especifica a forma de financiamento para que isso ocorra. Essa omissão permite a existência de creches comunitárias motivadas pelos ditames dos organismos internacionais, nas quais os espaços não formais são atendimento alternativo às crianças pequenas, com a participação da comunidade, porém orientada e formatada pelo Estado.

Diante dessas assertivas que interferiram na legitimação da Educação Infantil propagada na legislação educacional da década de 1990, as demandas relativas ao direito educacional da criança menor de 7 anos também foram destaques nas produções acadêmicas analisadas por esta pesquisa. A pesquisadora Zeola (2007) pautou seus estudos na busca por entender se os direitos dos sujeitos abrigados, que se encontravam em situação de proteção aguardando a reintegração familiar e social, estavam sendo garantidos, por meio da Educação Infantil, no município de Campo Grande. Com uma investigação ampla, de fontes documentais e empíricas, esclareceu que prevalecia a ideia de que a criança pequena só necessitava de cuidados com a higiene e alimentação e, como isso já acontecia nos abrigos, frequentar a escola infantil era dispensável. Esse fato, para a pesquisadora, mostrou que a concepção de Educação Infantil ainda estava ligada estreitamente apenas com aspectos relacionados ao cuidado, distante do processo educacional e relacionada ainda com a assistência.

Na mesma linha de análise, outra produção tratou do direito educacional da criança de 0 a 6 anos. O pesquisador abordou a efetivação do direito da criança à Educação Infantil na cidade de Rondonópolis, no Mato Grosso do Sul. Ele buscou entender a Educação Infantil como priorização da referida cidade, através da análise do número de matrícula e da forma de ingresso das crianças nessa etapa de ensino. Para o pesquisador, como a Educação Infantil tornou-se direito educacional da criança, a forma de ingresso era, na cidade de Rondonópolis, excludente e contraditória, pois não havia a oferta para todas as crianças, sendo prioridade os filhos e filhas de mães trabalhadoras.

Ambas as pesquisas que trataram sobre o direito à Educação Infantil abordaram-na como política social básica, devendo ser oferecida pelo Estado a todas as crianças independente de qualquer variável. Apesar disso, os dados dos pesquisadores mostraram que, mesmo após os inegáveis avanços legais, em termos práticos os avanços foram mínimos, pois a demanda era muito maior do que a oferta.

Para Rehem e Faleiros (2013), defender a Educação Infantil como direito significa entendê-la como fenômeno social, resultado de lutas históricas e pressões da classe trabalhadora, que envolvem processos contraditórios, visto que a garantia legal não é sinônimo de efetivação desses direitos. A Educação Infantil, como parte do sistema educacional, é uma conquista social advinda de disputas ocorridas a partir de grandes tensões. Os direitos têm sempre sua primeira expressão nas demandas que são formuladas, em dado momento histórico, por determinados grupos sociais. As reivindicações por creches são um exemplo do movimento de formulação de demandas que geraram garantias de direitos, ao menos em termos legais.

As políticas intersetoriais e integradas na Educação Infantil também foram debatidas na região Centro-Oeste no período de 2000 a 2010, devido à estreita relação histórica dela com o campo da assistência, saúde e justiça. O intuito foi averiguar a participação de diferentes instâncias consoantes na criação de circunstâncias políticas e legais para a garantia da Educação Infantil, numa perspectiva de responsabilidade compartilhada. Nas produções que abordaram essa questão, partiu-se do pressuposto que a passagem das creches para o setor da Educação, anteriormente sob a responsabilidade da Assistência Social, levou ao aparecimento legal da proposta de políticas integradas para a Educação Infantil.

Tal iniciativa foi considerada positiva para as pesquisadoras, pois integrou setores que poderiam contribuir com o desenvolvimento integral da criança, conforme definição da LDB 9.394/96. No entanto, por outro lado, as ações de integrar os diferentes campos necessitam de investimento em pesquisas e estudos, pois a operacionalização da proposta de intersetorialidade necessita de um amplo entendimento dos objetivos e das finalidades da Educação Infantil, bem como da delimitação do papel de cada setor envolvido.

Mesmo com objetivos de pesquisas diferentes, os pesquisadores que enfrentaram o desafio de entender as políticas integradas e intersetoriais para a Educação Infantil, entenderam que essas são políticas sociais e como tais estão em consonância com as determinações do capitalismo, criadas como respostas às demandas sociais, sendo estratégias de intervenção estatal.

É interessante observar que as pesquisadoras que trataram da temática em questão partiram pelo mesmo pressuposto de que, embora os setores de políticas sociais geralmente estejam próximos, atendendo a mesma população, há uma considerável distância de ações e interesse entre eles. Muitas vezes, mesmo que os projetos sejam equivalentes, cada setor desenvolve sua área específica, cerceando a possibilidade de trabalho em conjunto entre eles.

Da mesma forma, ao final do projeto, cada setor avalia e traça novas metas de forma individualizada, sem considerar a possibilidade de ações conjuntas que possam contribuir, no caso específico, para o desenvolvimento infantil e de suas famílias.

Além disso, outra questão apontada pelas pesquisadoras é que os projetos, quando ocorrem, são pensados sem um diálogo entre os setores, inviabilizando a clareza sobre as concepções de Educação Infantil. Isso pode fazer com que reinem ou se desenvolvam práticas de cuidados em detrimento do educar, concebendo a creche ainda como local destinado a atender às necessidades da família, o que poderia ser, então, um retorno às propostas assistencialistas, que viam nela um espaço para a guarda e a alimentação das crianças pobres.

A política da Educação Infantil atual aponta para a direção contrária, ou seja, a creche como um direito e um espaço de educação e cuidado para as crianças, voltando o trabalho à necessidade geral delas. Mais uma vez, tal questão é apresentada nas produções que concernem ao direito da criança, não apenas à Educação Infantil, mas também a outras áreas, pois a integralidade entre elas representa uma tentativa de assegurar o direito à saúde, à assistência e à educação, direitos consagrados na CF/88 e no ECA. As políticas integradas podem ser uma porta-voz dos direitos sociais que devem ser garantidos.

Diante das temáticas destacadas é possível concluir que os pesquisadores da região Centro-Oeste do Brasil aprofundaram, no período de análise proposto, em possibilidades de pesquisa que podem favorecer o fortalecimento de estruturas da Educação Infantil revelando dimensões que, até então, não haviam sido abordadas na academia ou apenas abordadas timidamente. As demandas da sociedade por educação, especialmente a Educação Infantil, e a própria ineficiência do Estado em ofertá-la foram destaques nas produções, levando os investigadores a abordarem os temas, que se encontram no epicentro dessas disputas, como objetos de estudos. Assim, é possível afirmar que as pesquisas, produzidas no decorrer de uma década pós-promulgação da LDB, caminharam no sentido de analisar o cumprimento do direito à Educação Infantil a todas as crianças, tendo o Estado como seu provedor. Isso, num contexto de mudanças, no qual a criança – e a infância – adquiriu espaço nas políticas públicas, enquanto sujeito pertencente ao mundo dos direitos humanos, devido à organização da sociedade que, movida pelos movimentos sociais, gerou um imperativo por mudanças no entendimento sobre as crianças. No entanto, percebe-se que há muito a ser feito para que os direitos garantidos legalmente se realizem concretamente, principalmente quando se pensa na criança que pertence aos grupos sociais destituídos de condições de sobrevivência.

Diferentemente, Rocha (2001), ao tratar de experiências de pesquisa do tipo “Estado da Arte” na Educação Infantil, a partir de 1990, afirmou que, como perspectivas de estudo naquele momento, estavam as pesquisas que buscaram estabelecer parâmetros de avaliação da qualidade dos serviços de educação para a criança de 0 a 6 anos; pesquisas relacionadas com os diferentes tipos de relações estabelecidas no cotidiano das instituições envolvendo as crianças, adultos e suas famílias, bem como o debate inicial de iniciativas governamentais junto aos órgãos consultivos e deliberativos de âmbito nacional.

Tudo isso aponta para o fato que esta pesquisa reforça a compreensão acadêmica sobre o tema proposto apresentando contribuições expressivas dos autores e seus trabalhos que foram importantes fontes para este estudo. Obviamente, os resultados demonstrados não são totalmente definitivos e devem ser acompanhados de uma atualização constante através de novas investigações e de uma revisão permanente de temáticas e conteúdos abordados, contribuindo, assim, para reflexões futuras na área analisada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2010: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010.

ANTUNES, F. Políticas educativas nacionais e globalização: novas instituições e processos educativos. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2004.

ARCE, A. **A pedagogia na "Era das Revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002. 228p.

ARELARO, L.R.G. Financiamento e qualidade da educação brasileira. Algumas reflexões sobre o documento “Balanço do primeiro ano do FUNDEF - Relatório MEC.” In: DOURADO, L. F. **Financiamento da educação básica**. São Paulo: Autores Associados, 1999. p.27-45.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006. 196 p.

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de Pesquisa em políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 51, Fevereiro, 2003. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15981.pdf>>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública: Polêmicas do Nosso Tempo**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARRETO, A. M. R. A Educação Infantil no Contexto das Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Educação** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65, set./out./nov./dez. 2003.

BASTOS, M. H. C. Jardim de criança: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. (Org.) **Educação da infância brasileira: 1875–1983**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 31-80.

BATALHA, C. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Caderno Dívida Externa, n. 6, São Paulo: Peres, set. 1994.

BRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu. Um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?** São Paulo: Loyola, 1998.

BRANDÃO. C. da F. A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, J. D. (Org.). **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina, PR: Humanidades, 2007. p. 77-86.

BRASIL, **Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial**. Brasília, DF. 12 de novembro de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, DF, 21 jun. de 2007.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. **Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa civil. 1990.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965. Defini os Cursos de Pós-Graduação. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 03 de dezembro de 1965.

BRASIL. Prêmio Qualidade da Educação Infantil, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/premio2004.pdf>>. Acesso em 14 de janeiro de 2014.

BRASIL. Proinfantil, 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 13 de agosto de 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 07/04/1999**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 5, De 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRAZ, T. P. **O Financiamento do Ensino Médio da Rede Estadual do Mato Grosso do Sul (1996-2006)**. 2008. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.127, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARRIJO, M. C. F. O. B. **Educação Infantil e Políticas Públicas na Contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional**. 2005. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 19-50.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set. 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL. **Cadernos de Indicadores da Capes: Teses e Dissertações**. Brasília, 2000-2010. Relatório. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=filtroArquivo&ano=2010&codigo_ies=&area=38>. Acesso em 24 de fevereiro de 2014.

CORREA, B.; PINTO, J. M. R. Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar. In: **Cadernos ANPAE**, n. 9. Programa e Trabalhos completos: 2010.

COSTA, M. Crise do Estado e crise da educação. Influência neoliberal e reforma educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 49, ano XV, p. 501-523, dez. 1994.

CUNHA, L. A. Pós-Graduação em Educação: ponto de inflexão? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, maio, 1991. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1043>>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65, Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 7-20, 2005.

DIB, T. **O Direito à Educação Infantil**: Criança sua cidadã, dever universal. 2006. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DOURADO, L. F. Plano Nacional da Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Brasília: UFG, 2011. p. 17-59.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 21-50.

DROUET, R. C. da R. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte. **Educação & Sociedade**, n. 79, Agosto, 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-73302002000300013&pid=S0101-73302002000300013&pdf_path=es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

FERREIRA, V. S. **Creches comunitárias e Democracia participativa**: novas perspectivas à infância uberlandense (1983–88). Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2010.

FILGUEIRAS, C. A. C. A Creche Comunitária na nebulosa da pobreza. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev. 1994.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP,

v. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid> . Acesso em: 13 agosto 2013.

GENTILI, P. (Orgs) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GONÇALVES, R. D. F. S. **O Estado da Arte na Infância e da Educação Infantil no Campo:** debates históricos, construções atuais. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A Demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para seu financiamento. **Em aberto**, v. 18, n. 74, p. 12-105, jul. 2001.

HADAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. 279 p.

HADAD, S. Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998) (2002). **Série Estado do Conhecimento nº 8**. Brasília-DF, v. 1. n. 8. 2002. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/199>>. Acesso em 01 de agosto de 2014.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

INEP, Censo Escolar, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em 14 de janeiro de 2014.

INEP, Série história das estatísticas, 2003. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf> Acesso em 14 de janeiro de 2014.

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KOHAN, W. O. **A Infância da Educação:** O conceito devir-criança. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em 20 de maio de 2014.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, 1982, p. 54-62.

KRAMER, S.; CARVALHO, M. C.; KAPPEL, M. D. B. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre

padrões de vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 35-47, jan./fev.;mar./abr.2001.

KUHLMANN Jr, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN Jr, M. O jardim de infância e a educação de crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.) **Educação da infância brasileira: 1875–1983**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 3-30.

KUHLMANN Jr. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 210p.

KUHLMANN Jr., M. A Educação Infantil no Século XIX. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (orgs.) **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. 440p.

KUHLMANN Jr., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA A.L.G. e PALHARES M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. 191p.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; PIETROBELLI, A. S. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **R B P G**, v. 2, n. 3, mar, 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/62/59>> Acesso em 12 de janeiro de 2014.

LIBÂNEO, J. C. (Org) **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, L. O. L. **Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil em Jataí: da proposição à materialização**. 2005. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MARCILIO, M. L. A Roda dos Expostos e a criança abandonada no Brasil Colonial: 1726-1950. In: FREITAS, M. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCILIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. 2ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 319p.

MARQUEZ, C. G. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. 2006. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MARTINS, M. Z. A trajetória da Educação Infantil no Brasil. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. 2009, Campinas – São Paulo. Anais... HISTEDBR, 2009. p. 83. Resumo.

MARX, K. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. **O Capital**. São Paulo: Difel, l. 1, v. 1, 1982. p. 386-422.

MARX, K. **O Capital** I: Crítica a Economia Política. 20 Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 2 volumes.

MESQUITA, M. C. G. D. **Política Pública De Financiamento Da Educação Infantil No Estado De Goiás: O Desvelamento Do Real**. 2005. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, \2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 406-423.

MORAES, A. A. **Educação Infantil: Uma análise das concepções de criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002)**. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MOTTI, K. R. N. R. **A Municipalização da Educação Infantil em Campo Grande Pós LDB/1996**. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

MOURA, E. B.B de. Crianças operárias na recém industrializada São Paulo. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 259-288.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1999. p. 99-112.

OFF, C. Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasileirise, 1989. Resenha de: SENKO, E. C. **Revista de História**, v. 4, n.1, p. 179-184, 2012. Disponível em: <http://www.revistahistoria.ufba.br/2012_1/r01.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2013.

OLIVEIRA, A. F., Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F., PIZZIO, A., FRANÇA, G (Orgs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Ed. da Puc Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 25, n. 2, mai-ago. Brasília, 2009. p. 197-209.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p 79-82.

OLIVEIRA, Z.R.; SILVA, A.P.S. Diretrizes curriculares da educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 255.

OLIVIERA, R. L. A pesquisa sobre educação pré-escolar: uma análise crítica. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.67, n.155, p. 117-34, jan./abr. 1986.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 347-375.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**. n. 115, p. 7-24, mar. 2002. p. 7-24.

PEREIRA, A. A. L. **Mulheres em Movimento**: A luta por creche em Uberlândia. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, V. J.; OURIQUES, N. D. (Orgs.). **No fio da navalha**: crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997. p. 15-38.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, v.28, n.100. Campinas, out. 2007

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 25, n. 2, p. 323-340, maio-ago. Brasília, 2009.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Apresentação do Programa de Pós Graduação em Educação**. Goiânia. Disponível em http://www.cpgss.ucg.br/home/index.asp?id_unidade=14 Acesso em 12 de janeiro de 2014.

PRIORE, M. D. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____ (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 84-106.

RAMOS, R. M. **Produção do conhecimento sobre formação de professores da Educação Infantil**: dissertações e teses no período de 2000 a 2005/Brasil. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2007.

REAL, G. C. M. **Educação Infantil**: Políticas Públicas e Ação Institucional. 2000. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011. 200p.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006. 400p.

ROCHA, E. A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia. 1998. 291f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROCHA, E. A. C. Educação Infantil (1983-1996). (1999) **Série Estado do Conhecimento nº 2**. Brasília-DF, v. 1. n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/199>>. Acesso em 01 de agosto de 2014.

ROCHA, E. A. C. **Infância e Pedagogia**: dimensões de uma intrincada relação. Campinas: UNICAMP, 1996. (mimeo)

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978. 267p.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação, **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, F. AMADO, C. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 62-74, fev.1992.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, jan/fev/mar/abr. 2001.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, novembro, 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n51/n51a07.pdf>>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-Posições**, vol. 14, n. 1 (40), p. 177-198, jan/abr. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

SALOMÃO, J. C. **A infância e a educação infantil nos documentos e legislações nacionais e internacionais**. 1999. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SANTOS, A. L. F. & AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, 12ª ed. Campinas, Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, A. J. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 51-74.

SOARES, E. P. **Políticas Públicas e Educação Infantil no Estado do Tocantins: Históricas e concepções Norteadoras**. 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

SOUZA, C. Estado do Campo da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 51, Fevereiro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15981.pdf>>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S.M.O; GUIMARÃES, V. S. Método e Metodologia na Pesquisa Sobre Professores (as) In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S.M.O (Orgs.). **Pesquisas sobre Professores(as): Métodos, tipos de Pesquisas, Temas, Ideário Pedagógico e Referenciais**. Goiânia: Ed. da Puc Goiás, 2011. p.37-78

STRENZEL, G. R. **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação No Brasil: Indicações Pedagógicas das Pesquisas para a Educação da Criança de 0 a 3 anos**. 2000. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

STRENZEL, G. R. **As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003**. 2009. 216 f. Tese (Doutorado de Educação). Universidade do Moinho, Portugal, 2009.

TAVARES, D. **A Pós-graduação em Educação no Mato Grosso do Sul: desafios de flexibilização e inserção social no contexto das políticas de expansão dos anos FHC (1995-2002)**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Grande Dourado, Dourado, 2010.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRINDADE, J. M. B. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 37, v. 19, p. 35-58, 1999.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Regimento Interno da Comissão de Transição**. Uberlândia, 2002.

UBERLÂNDIA. Prefeitura municipal. Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social. **Relação das creches comunitárias**. Uberlândia, 1987.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. **Histórico do Programa de Pós Graduação em Educação**. Brasília. Disponível em <<http://www.ucb.br/textos/2/479/Apresentacao/?slT=8>> Acesso em 12 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. **Histórico do Programa de Pós Graduação em Educação**. Campo Grande. Disponível em <<http://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-em-educacao/627/sobre-o-programa/628/>> Acesso em 12 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **O Programa de Pós Graduação em Educação**. Brasília. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/ppge>> Acesso em 12 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE DE UBERABA. **Apresentação do Programa de Pós Graduação em Educação**. Uberaba. Disponível em <<http://www.uniube.br/propepe/mestrado/educacao/index.php>> Acesso em 12 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Apresentação do Programa de Pós Graduação em Educação**. Goiânia. Disponível em< <https://ppge.fe.ufg.br/p/4978-apresentacao>> Acesso em 12 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Histórico do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Uberlândia. <Disponível em: <<http://www.ppged.faced.ufu.br/institucional/o-programa>>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande. <Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/cursos/view/cursoId:60>>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Histórico do Programa de Pós Graduação em Educação**. Cuiabá. <Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/siteAlt/3953/3946/PPGE>>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

VENÂNCIO, R.P. Maternidade Negada. In: Priore, M. D. (Org). **História das mulheres no Brasil**. 8ª Ed. São Paulo: Contexto Editora, 2008. p 189-222.

VIEIRA, L. M. F. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da conae 2010. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010 . Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 de junho de 2014.

VIEIRA, L. M. F. Mal Necessário: creches no departamento nacional da criança. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.67, p.03-16, nov.1988.

VIEIRA, S. L. Política educacional em tempos de transição (1985 – 1995). Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, T. D. **A Unesco e as Políticas Para a Educação da Infância**: concepções e implicações nas políticas de Educação Infantil no município de Goiânia (1990 a 2003). 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

ZABALZA, Miguel. A. Qualidade em educação infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEOLA, L. R. **A Criança como Sujeito de Direitos**: As contradições das Políticas de Educação Infantil e de Proteção Especial nos Abrigos do Município de campo Grande/MS no Período de 2000 a 2004. 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

POLÍTICAS SOCIAIS - Acompanhamento e Análise. Brasília: IPEA, n. 6, fev.2003. Disponível em: http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ensaio2_Jorge6.pdf. Acessado em 14 de janeiro de 2013.