



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Simone Pimentel Valiate Peres

**Por Uma Política Nacional Para a Educação Infantil: Os
Cadernos da COEDI (1994 -1998)**

São Gonçalo/RJ

2017

Simone Pimentel Valiate Peres

**Por Uma Política Nacional Para a Educação Infantil: Os Cadernos da COEDI
(1994 -1998)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a Dra. Sônia Camara

São Gonçalo/RJ

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

FEITA NA BIBLIOTECA



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

Assinatura

Data

Simone Pimentel Valiate Peres

**Por Uma Política Nacional Para a Educação Infantil: Os Cadernos da COEDI
(1994 -1998)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovada em 21 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Sônia Camara (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores — UERJ

Prof^a Dra. Zoia Prestes

Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a Dra. Lígia Aquino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo/RJ

2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha rocha firme em que posso firmar os meus pés a cada novo passo de minha jornada Terrena.

À minha família, por estar sempre me ladeando em todas as minhas escolhas de vida. E principalmente aos meus filhos Mariel e Maria Luiza e ao esposo e amigo Homero, pela compreensão nos muitos momentos de minha ausência pela exigência do trabalho árduo.

À minha querida mãe Alice, por seu carinho incondicional e suas palavras sempre sábias e incentivadoras. Meu eterno amor e carinho.

À Sônia Camara, orientadora, mestre, amiga pra vida... ser humano com uma capacidade notória e de um profissionalismo ímpar. Minha eterna gratidão pelos momentos de aprendizado que pudemos compartilhar.

Ao grupo de pesquisa NIPHEI, pelos muitos encontros produtivos que estabelecemos e que ainda continuarão a acontecer.

Ao grupo de estudo da UERJ Maracanã, que nas várias segundas-feiras pela manhã nos fez mais fortes e, ao mesmo tempo, mais humildes e humanos. Meu muito obrigada.

Às professoras Lígia Aquino, Zoia Prestes e Tereza Goudard que à época da qualificação, a partir de suas observações, muito contribuíram para que este trabalho chegasse até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade analisar a proposta política para a Educação Infantil materializada com a elaboração dos *Cadernos da COEDI* durante os anos de 1994 a 1998. A Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), neste período, produziu cinco documentos – também conhecidos como *Cadernos*. O primeiro intitulado: “Política Nacional de Educação Infantil” de 1994; o segundo, “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” também de 1994; “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” de 1995; “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil” de 1996; e “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” de 1998. Nesta perspectiva, a pesquisa visa identificar quais as concepções de criança, infância e Educação Infantil estão presentes nos documentos. Para isto, buscamos refletir sobre a historicidade do atendimento destinado à infância, com particular atenção para a educação das crianças pequenas. Com este intuito, objetivamos construir um caminho de discussão retomando aspectos de fins do século XIX e ocorridos na década de 1990 na elaboração da política em relação à educação das crianças pequenas. Como fontes documentais estaremos analisando os *Cadernos da COEDI*, citados anteriormente, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Pautada na análise documental e bibliográfica a pesquisa busca evidenciar a importância histórica e política da elaboração dos *Cadernos da COEDI* como uma proposta de política nacional para a Educação Infantil nos anos de 1990. Quanto às fontes secundárias, colaboraram para este estudo as obras para a compreensão da história da infância e da Educação; como também as relacionadas ao acompanhamento das políticas públicas em Educação Infantil. Assim, estaremos em diálogo com Ariès (1978); Hobsbawm (1998); Khulmann Jr. (2002, 2015); Camara (2010); Faria Filho (2004, 2007); Sarmento (2002, 2005, 2009); Campos e Rosemberg (1993, 1995); Rosemberg (1992, 2003); Kramer (1982, 1984, 1989, 1999, 2003); Corsino (2012); e outros.

Palavras-chave: Educação Infantil, Cadernos da COEDI, História da Educação Infantil.

ABSTRACT

PERES, Simone Pimentel Valiate. For a National Policy on Early Childhood Education: the COEDI books (1994-1998). Dissertation (Master's in Education) – Teacher Training College, University of the State of Rio de Janeiro, S.G., 2017.

This research aims to analyze the political proposal for the Education of Children materialized with the elaboration of *COEDI books* during the years 1994 to 1998. The General Coordination of Children's Education (COEDI), in this period, produced five documents – also known as *notebooks*. The first entitled: “Política Nacional de Educação Infantil” 1994; the second, “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” also 1994; “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” 1995; “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil” 1996; and “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” 1998. In this perspective, the research aims to identify which conceptions of child, childhood and Children's Education are present in the documents. To this end, we seek to reflect on the historicity of care for children, with particular attention to the education of young children. With this purpose, we aim to construct a way of discussing aspects of the end of the XIX century and occurred in the 1990s in the elaboration of policy in relation to the education of young children. As documentary sources we will be analyzing the *COEDI books*, cited above, The 1988 Federal Constitution, The Statute of Child and Adolescents of 1990, The Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN 9.394/96). Based on the documentary and bibliographical analysis, the research seeks to highlight the historical and political importance of the *COEDI books* as a proposal for a national policy for early Childhood Education in the 1990s. As to the secondary sources, works for understanding of the history of Childhood and Education; as well as those related to the monitoring of public policies in early Childhood Education. Thus, we will be in dialogue with Ariès (1978); Hobsbawm (1998); Kuhlmann Jr. (2002; 2015); Camara (2010); Faria Filho (2004; 2007); Sarmiento (2002; 2005; 2009); Campos e Rosemberg (1993, 1995); Rosemberg (1992, 2003); Kramer (1982, 1984, 1989, 1999, 2003); Corsino (2012); and others.

Key words: Childhood Education, COEDI books, Childhood Education History.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COEPRE – Coordenadoria de Educação Pré-Escolar

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)

UNICEF – Fundo Das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura

MEC – Ministério da Educação e Cultura

LBA – Fundação Legião Brasileira de Assistência

CAC – Congresso Americano da Criança

CBPI – Congresso Brasileiro de Proteção à infância

IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância

BM – Banco Mundial

PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

DEMEC – Delegacia Regional do MEC/RJ

AMEPPE – Associação Movimento de Educação Popular

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

FAE – Fundação de Associação ao Estudante

FEBEM – Fundação Estadual de Bem Estar do Menor

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1- Índice de Crescimento do Ensino Pré-Escolar – Brasil, 1970-1984	41
QUADRO 2- Caracterização do Encontro Sobre Educação Infantil	54
QUADRO 3- Estados com Implantação do PROEPRE	56
QUADRO 4- Cidades com Implantação do PROEPRE	56
QUADRO 5- Participação no Simpósio Sobre Educação Infantil no Ano de 1994	79
QUADRO 6- Comissão Nacional de Educação Infantil no Ano de 1994	80
QUADRO 7- Equipe Técnica da Comissão Nacional de Educação Infantil no Ano de 1994	81
FIGURA 1- Caderno Política Nacional de Educação Infantil	84
FIGURA 2- Caderno Por uma Política de Formação do Professor de Educação Infantil	87
FIGURA 3- Caderno Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	90
QUADRO 8- Lista de Critérios “Esta Creche Respeita Criança”	91
FIGURA 4- Caderno Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil	94
FIGURA 5- Caderno Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1- QUANDO FALAMOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	20
1.1-Considerações acerca das concepções de crianças, infância e os aspectos destinados à sua educação	20
1.2-Fracasso Escolar, Privação Cultural, Educação Compensatória	37
2-POR UMA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	45
2.1- A Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI)	45
2.1.1- De Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) – O que mudou?	49
2.2- O Campo da Educação Infantil e a Atuação dos Intelectuais Bidimensionais	60
2.3- A Configuração do Cenário Brasileiro nos Anos de 1990: aspectos sociais, políticos e educacionais	66
3- OS CADERNOS ELABORADOS PELA COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (COEDI) ENTRE OS ANOS DE 1994-1998	78
3.1- O Processo de Elaboração dos Cadernos da COEDI	78
3.2- Quanto as Concepções de Infância, Criança e Educação Infantil Contidas nos Cadernos da COEDI	83
3.3- Marcos Legais Decisivos para o fortalecimento da Educação Infantil nos Anos de 1990: “Carinhas”, onde estão vocês?	105
Considerações Finais: ainda que provisórias	112
Referências Bibliográficas	117
Anexos	125

INTRODUÇÃO

[...] Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam, a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais (Kuhlmann Jr., 2015, p.30-31).

Meu envolvimento com os estudos referentes à educação infantil já se apresenta há algum tempo¹. Enquanto cursava o Ensino Médio me dediquei à prática educativa como ajudante de professora do jardim de infância numa escola particular do Município de São Gonçalo que havia sido aluna. Desde então, elejo o magistério com as crianças pequenas como paixão, campo de atuação e reflexão.

Quando da opção por uma graduação, decidi pela licenciatura plena em pedagogia iniciando minha formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) no ano de 1993. Já graduada, prestei concurso público e estabeleci uma caminhada profissional comprometida com a educação das crianças pequenas. Alguns anos mais tarde retornei aos bancos da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense para cursar uma especialização em Psicopedagogia no Cotidiano Escolar. Esse período foi bastante enriquecedor em minha trajetória por ter proporcionado novas possibilidades de formação e construção de saberes vertidos de outros campos de estudo como, por exemplo, a neurociência, a psicologia, entre outros. Este movimento se configurou em me abrir novos olhares, sob novas perspectivas e pontos de vistas. Usarei aqui a metáfora de um mergulhador que, após um longo período aprofundando no mergulho cada vez mais fundo/direcionado, submerge para dar o fôlego necessário para uma nova submersão em busca de sua centralidade. Acredito que esse espaço/tempo foi muito significativo, pois me fez entender com muita tranquilidade, responsabilidade e firmeza que “mergulhar” e “submergir” são fundamentais em qualquer processo investigativo ao qual nos propomos realizar.

¹ Optei por fazer uso da primeira pessoa do singular na parte em que faço referência a minha trajetória acadêmica. Todavia, estarei escrevendo todo o restante da Dissertação de Mestrado na primeira pessoa do plural.

Atualmente me encontro na gestão de uma Unidade de Educação Infantil no Município de Niterói e no caminho profissional que venho trilhando pude observar, participar e colaborar com muitas questões em relação ao cotidiano das escolas pelas quais transitei. A partir de anos de práticas exercidas foi se constituindo o desejo de pesquisar esse universo educativo. Nessa perspectiva, retomo as reflexões realizadas na época da pesquisa monográfica² referentes ao campo da Educação Infantil, principalmente as relacionadas ao atendimento direcionado às crianças pequenas. Quando realizava o trabalho de campo à época, a configuração da Educação Infantil – seus espaços físicos e de tempo, o trabalho pedagógico e a formação das professoras.

Desde então, algumas perguntas ficaram latentes e mobilizam esta pesquisa de dissertação: de que maneira a sociedade brasileira, através de suas formas de governo, veio constituindo um pensar sobre a infância e a Educação Infantil? Qual o olhar construído sobre as crianças pequenas? Qual o seu lugar nas políticas educacionais? Com a clareza de que não poderíamos dar conta de responder a contendo, com a profundidade que merecem as questões, centramos o nosso estudo na finalidade de investigar sobre uma política para a Educação Infantil a partir da elaboração dos *Cadernos da COEDI* entre os anos de 1994-1998. Elegemos tal período por ser neste que encontramos um movimento significativo de produção de documentos acerca de um projeto de política para a Educação Infantil no Brasil. Nos interessou lançar foco nas concepções de criança, infância e Educação Infantil que essa Coordenação preconizava.

O contato com esse material se deu ainda durante a graduação em Pedagogia enquanto discutíamos sobre o campo da Educação Infantil. Estes suscitavam questões pontuais acerca da necessidade de uma política para a Educação Infantil a nível nacional. Constituindo-se como espaço de discussões sobre a Educação Infantil no País, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), demarcava um momento de produção teórica com a finalidade de estabelecer orientações para ações e estratégias de atendimento às crianças pequenas através de suas proposições.

Conhecidos como *Cadernos da COEDI*³, os documentos constituíam-se em cinco cadernos, sendo: “Política Nacional de Educação Infantil” de 1994; “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, também de 1994; “Critérios

² Trabalho monográfico intitulado “A brincadeira na pré-escola: como a escola lida com a realidade infantil?” foi realizado como requisito para conclusão da graduação na Faculdade de Educação (UFF). Sob a orientação da Prof. Angela Meyer Borba. Desenvolvemos trabalho de campo em duas escolas: uma da rede pública de ensino e outra da rede particular, ambas na cidade de Niterói. 1997.

³ Conhecidos também como “carinhas”, pois apresentavam em suas capas rostos de crianças.

para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” de 1995; “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil” de 1996; “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” de 1998.

A Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) pôde ser considerada uma fonte privilegiada de nossas indagações à medida que consideramos ser uma instância promotora na elaboração de documentos regulamentadores da educação destinada às crianças pequenas. Nossas questões, assim, giraram em torno de percebermos: em que circunstâncias históricas e políticas os documentos/cadernos foram elaborados pela Coordenação? De que forma eles suscitaram discussões sobre o campo da Educação Infantil e sob quais aspectos produziram continuidades/descontinuidades nesse âmbito? Quais atores estiveram envolvidos na elaboração das propostas para a Educação Infantil?

Estudos no âmbito da Educação Infantil, a partir de diferentes campos de saber, vêm se dedicando a compreender o movimento de atendimento às crianças pequenas, especialmente da história da assistência, da história da família e da educação, constituindo-se como afirma Kuhlmann Jr. (2015, p. 17) “nas principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos”. Um mapeamento acerca das produções historiográficas em relação à assistência a infância foi elaborado por Kuhlmann Jr. em seu livro “Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica” (2015); em seu primeiro capítulo – “Infância, história e educação”, traz os resumos da produção dos programas de pós-graduação brasileiros em História, entre os anos de 1985 e 1994. Assim localizou:

[...] seis teses de doutorado e 36 dissertações de mestrado que tinham, como tema central ou relacionado, a infância: 13 delas dizem respeito à assistência em geral ou, na maior parte dos casos, especificamente à infância pobre ou abandonada; duas enfocam a saúde ou mortalidade infantil, também relacionadas com a questão assistencial; 10 tratam da família, envolvendo o casamento, as relações conjugais e as econômicas, em que a criança aparece subsidiariamente; uma estuda a condição feminina e a maternidade; três relacionam-se à escravidão; três estudam publicações para a infância; dez, a educação, envolvendo a política, o ensino primário, o livro didático ou o Parque Infantil (p. 17).

Em levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Eletronic Library*

Online – Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SciELO), para o período de 2010-2015, identificamos uma vasta produção na área. Como critério de busca recorremos as palavras-chave: educação da infância; história da educação infantil; políticas para educação infantil no Brasil; COEDI. Nossa intenção com as referidas palavras foi coincidi-las com o nosso propósito de estudo; ou seja apresentar uma reflexão da política para a Educação Infantil a partir dos *Cadernos da COEDI*. Para este fim também foi importante o estudo da história da infância, criança e Educação Infantil.

Neste trabalho, foram localizados 632 estudos relacionados à educação da infância no Banco da CAPES⁴. As palavras não estavam propriamente relacionadas entre si, embora em alguns trabalhos encontrássemos relação entre duas ou mais. Na maior parte dos trabalhos fomos encontrando-as separadamente.

A partir do levantamento, conseguimos uma aproximação relacionada à nossa temática a partir de três dissertações de mestrado⁵; ou seja, temas em torno das questões das políticas para a Educação Infantil e dos atendimentos destinados à infância. Dessa forma passamos a apresentá-las a seguir. Analisando a pesquisa de Nina Rosa Teixeira Oliveira (2011), a qual defendeu dissertação em Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal da Bahia, identificamos que a autora fez a pesquisa discutindo as questões relacionadas à história da infância e do atendimento educacional à criança no Brasil. Também situou as políticas públicas nacionais da Educação, com especial atenção à Educação Infantil como parte das demandas requeridas pelo movimento das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais desejadas para o setor educacional dos países em desenvolvimento pelo novo ordenamento internacional – a política neoliberal. Analisou, ainda, a repercussão da Reforma do Estado brasileiro na elaboração de políticas educacionais. Nesse sentido, discutiu o surgimento da UNESCO e da UNICEF como incentivadores de propostas em acordos internacionais para a elaboração de políticas educacionais nos diversos países em desenvolvimento, como o Brasil, em especial para a Educação Infantil.

O nosso trabalho dialoga com a pesquisa de Oliveira (2011) no que tange ao aprofundamento com a história da infância e os aspectos do atendimento destinados à educação das crianças pequenas no Brasil. Todavia, o contexto do estudo da

⁴Ao analisar seus títulos e resumos, constatamos que eles tratam da educação e da infância separadamente; ou seja, dois conceitos que irão aparecer com abordagens distintas em várias áreas. Trabalhos de educação física, ensino fundamental, alfabetização, artes, inclusão, medicina e ciclos de formação, por exemplo.

⁵Somente dissertações. Nenhuma tese.

pesquisadora tendeu a revelar a influência das orientações dos organismos internacionais nas políticas para a referida etapa da educação, principalmente, no que diz respeito à promoção da equidade de oportunidades e às políticas focalizadas na pobreza. O trabalho de Oliveira (2011) muito nos disse à medida que possibilitou vislumbrar o contexto educacional dos anos de 1990 e a interface com a ordem política internacional; ou seja, caminhos que nos ajudou a pensar sobre os *Cadernos* da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), enquanto expressão de política para a Educação Infantil.

A partir da dissertação de Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno (2012), Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, encontramos pontos de contato com o trabalho de Oliveira (2011), uma vez que pudemos verificar que ambas nos trouxe a reflexão sobre a influência de organismos internacionais nas políticas de educação brasileira. Bueno, considerou em sua pesquisa que o Banco Mundial, a partir da década de 1970, sustentou o investimento em capital humano, articulado com as políticas sociais direcionadas às necessidades básicas, focalizadas na população socialmente vulnerável, visando aliviar a pobreza. A autora defende que para este órgão o início do atendimento educacional na infância promove as competências e as habilidades, contribuindo com o aumento da rentabilidade futura. Assim, a política educacional para a educação Infantil, nas décadas de 1990-2010, no Brasil, foram expressões das proposições do Banco Mundial em relação à teoria do capital humano desde a Educação Infantil.

No terceiro trabalho consultado, de autoria de Ana Keli Moletta (2012), a qual obteve o título de Mestre pela Universidade de Ponta Grossa, Uvaranas, houve a problematização das ações dos intelectuais envolvidos com o debate brasileiro a respeito da Educação Infantil no período demarcado. De acordo com a autora, à época a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) era coordenada por Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto (1994 a 1997); contudo, o grupo o qual liderava, apesar de sistematizarem os *Cadernos* da COEDI e que serviam para subsidiar a organização de uma política nacional para a Educação Infantil, não efetivou a organização em um único documento; ou seja, um referencial – o referido fato foi uma das razões que fizeram com que se exonerasse da Coordenação Geral de Educação Infantil. Com a saída de Angela da Coordenação, assumiu Gisela Wajskop (1997-1998).

A pesquisa de Moletta (2012) trouxe questões para acrescentar em nossos estudos à medida que pudemos estar entendendo sobre o movimento dos intelectuais

que trabalharam na produção dos *Cadernos* da COEDI. De certo que as pesquisas sobre a Educação Infantil, as quais exploram as questões educacionais com suas políticas e outras tantas que não foram mencionadas neste trabalho, nos possibilitaram pensar e interpretar a criança na vertente da História da Educação e da Infância. Enfim esse mergulho nos trabalhos mencionados foi importante para a nossa pesquisa na medida em que nos possibilitou ampliar nosso olhar sobre outros pontos de vista.

Assim, em diálogo com os estudos já produzidos no campo da educação infantil referentes às políticas, autores como Sonia Kramer (1982, 1984, 1989, 1994, 1999, 2003), Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1993), Patricia Corsino (2012), Ana Lucia de Faria e Marina Palhares (2007), Cerisara (1999, 2002, 2007) por exemplo, entre outros, nos ajudaram no entendimento das questões que envolviam as políticas de atendimento às crianças pequenas e as concepções de infância que podemos depreender destas.

A perspectiva história constituiu-se como principal aporte de pesquisa na elaboração de uma compreensão acerca dos atendimentos e políticas concebidas para a educação da infância. Enfatizando um período de produção de políticas específicas para as crianças pequenas, lança novo olhar sobre o período da vida – a infância, que há muito vem suscitando discussões no âmbito histórico-educacional. Neste sentido, abrem-se possibilidades de discussões diversas sobre como a criança e a infância, enquanto categoria geracional (Sarmiento, 2009), tem sido pensada a partir dos projetos a elas direcionados.

Contudo, ao pretender construir nossa análise na perspectiva histórica, entendemos não ser possível deixar de dialogar com outras áreas de conhecimento como a Sociologia da Infância, a Filosofia da Infância, a Psicologia da Infância, entre outras, uma vez que compreender sob o viés da história envolve como afirma Bloch (2001), a construção do pesquisador e sua tomada de posição em relação a seu campo, não desconsiderando as possibilidades de interfaces com os outros campos de conhecimento. Esclarece Bloch,

Ora, a obra de uma sociedade que remodela, segundo suas necessidades, o solo em que vive é, todos intuem isso, um fato eminentemente “histórico”. Assim, como as vicissitudes de um poderoso núcleo de trocas. Através de um exemplo bem característico da topografia do saber, eis portanto, de um lado, um ponto de sobreposição onde a aliança de duas disciplinas revela-se indispensável a qualquer tentativa de explicação; de outro, um ponto de passagem onde, depois de constatar um fenômeno e pôr seus efeitos na balança, este é, de certa maneira, definitivamente cedido por uma disciplina à

outra. O que se produziu que parecera apelar imperiosamente à intervenção da história? Foi que o homem apareceu (2001, p.53).

Nesta perspectiva, a importância da história da Educação Infantil se mostrou relevante no âmbito da história da educação por colaborar para a compreensão acerca das formas como foram construídas as premissas dos sistemas educacionais fornecendo-nos subsídios para fomentar discussões sobre o tempo presente (Hobsbawm,1998).

Nessa perspectiva, falar do tempo da infância escolarizada requer pensarmos sobre o próprio “sentimento de infância”. Falar desse sentimento, como defendido por Phillipe Ariès (1978) a partir do advento da Modernidade, ou entender como nos indica Kuhlmann Jr. (2015) que este já existia na Idade Média em acordo com autores consagrados na pedagogia como Comênio (1592-1670), Montessori (1870-1952), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) entre outros, é uma questão que nos demandou refletir que estamos tratando de uma categoria construída socialmente. Observando a história da educação das crianças pequenas iremos verificar que esses autores, respeitadas as devidas diferenças entre eles, reconheciam que as crianças tinham suas especificidades e necessidades diferentemente dos adultos; assim como da educação a elas dispensadas.

Nesta dimensão, a discussão histórica nos proporcionou as condições necessárias de entendimento de como as demandas por escolarização da infância vêm se constituindo. Sobre isso Peter Burke nos esclarece que:

[...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. ‘Tudo tem uma ‘história’, como escreveu certa ocasião o cientista J. B. S. Haldane; ou seja, tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Daí a expressão “história total”, tão cara aos historiadores dos *Annales*. A primeira metade do século testemunhou a ascensão da história das ideias. Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo, a leitura, a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço (2011, p 11).

Como alude Burke (2011), os diferentes aspectos da vida têm uma historicidade. Assim, todos os fatos de um acontecimento podem constituir uma totalidade que explica o próprio passado, como também eles podem explicar acontecimentos da vida presente.

Dessa forma, a infância, a criança e sua educação podem ter uma história. Uma história que pode ser considerada “cultural”, uma vez que não se esgota como uma única forma de explicar os acontecimentos sociais.

Percorrer a história da infância e da educação das crianças pequenas nos suscitou atenção na medida em que tanto uma quanto a outra foram sendo motivos de iniciativas educacionais por parte do poder político. Embora tenhamos clareza de que a educação das crianças pequenas tenha sido motivada por questões como a promoção do cuidado e da assistência, inicialmente, também sofreu influência das propostas de educação compensatória. Pesquisas acadêmicas sobre a importância da Educação Infantil em seus diferentes aspectos, como a importância para “prevenir” a repetência e a evasão nas séries iniciais, por exemplo, podem ser considerado um dentre os motivos de instalação de pré-escolas por parte do setor público.

Sobre a educação compensatória, esta atingiu seu auge em nosso país na década de 1970, como modelo explicativo para o fracasso das crianças nos anos iniciais de escolarização. De acordo com Kramer (1982) as origens da educação compensatória coincidem com a da própria pré-escola, já que era nesse nível que a tônica da compensação de possíveis carências se fazia mais explícita.

Desde o seu surgimento, em meados do século XIX, a educação pré-escolar foi sempre encarada como uma espécie de antídoto para a privação cultural e como forma de promover a mudança social. Assim, as origens remotas dos programas compensatórios podem ser encontradas em Froebel, e nos primeiros jardins de infância fundados nas favelas alemãs, em pleno advento da Revolução Industrial; em Montessori e suas “Casa de Bambini” em favelas italianas; em McMillan – contemporânea de Montessori – e na ênfase que dava à necessidade não só de assistência médica e dentária, mas também de estimulação cognitiva, para que as deficiências das crianças fossem compensadas (Kramer, 1982, p.55).

De acordo com o que preconizava a educação compensatória, as crianças que fracassavam na escola tinham por motivo uma questão de carência cultural. Desse modo, a educação cumpriria o papel de compensar essas carências. Entretanto, esse fracasso seria restrito a uma determinada classe social: as famílias oriundas da pobreza. A educação compensatória mensurava o meio sócio-histórico das crianças das classes populares como sendo desfavorecido de condições adequadas de cultura e instituiu o modelo de cultura e o modo de vida das classes dominantes.

Nesse contexto, podemos dizer que nossa intenção é estar mobilizando nosso olhar na busca por compreender como a educação das crianças pequenas vem sendo

projetada enquanto uma política de atendimento educacional. Nessa direção, os *Cadernos da COEDI* foram fundamentais na produção de nossas análises.

O estudo se desenvolveu através da investigação histórica, a partir da pesquisa documental e bibliográfica a fim de estabelecer uma possível interpretação da política que se pretendia estabelecer para a Educação Infantil através dos *Cadernos da COEDI*. Para tanto investimos na seleção e análise de documentos públicos como: a Carta Constitucional (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- 9.394/96); com especial atenção para os *Cadernos* organizados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI).

Ao refletirmos sobre a forma com que íamos apresentar nosso objeto para análise, pensamos em eleger concepções presentes nos documentos. Nesse sentido, decidimos investir na leitura e análise dos *Cadernos* procurando extrair passagens em que estivessem explicitadas as concepções que traziam de crianças; de infância; e de Educação Infantil. Realizamos esse processo nos cinco *Cadernos*; feito isto, trouxemos alguns trechos para o corpo da pesquisa e traçamos nosso diálogo com os *Cadernos*. Neste sentido, procuramos explicitar o entendimento destes sobre as categorias as quais elegemos. De acordo com nosso entendimento, esta organização nos possibilitaria vislumbrar indícios de como a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) estava propondo uma política para a Educação Infantil.

Não obstante, os anos de 1990 se configuraram por intenso debate acerca da educação brasileira. Houve maior articulação entre os movimentos sociais, de expressão nacional, em prol da educação das crianças pequenas através da luta por creches e pré-escolas; crescimento dos debates acadêmicos em torno do desenvolvimento infantil impulsionados por campos de conhecimento como a psicologia, a sociologia, a antropologia, por exemplo, produzindo sobre os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Também demarcado como período pós Constituinte, para os estudiosos da política para a Educação Infantil, é o período da conquista de uma visão das crianças enquanto cidadãos de direitos, inclusive o direito à Educação Infantil. Para nós, especialmente os anos de 1994-1998, tiveram especial relevância por se constituir no período em que a COEDI produziu os documentos por esta pesquisa salientados como sendo uma proposta de política para a Educação Infantil.

Importou também, para a nossa pesquisa, considerarmos as categorias bourdianas de campo político, campo científico/acadêmico e campos de poder para que

podéssemos analisar a trajetória percorrida pelos atores que discutiram a educação infantil no período analisado. Trazemos o conceito de intelectual bidimensional; ou seja, o intelectual que, detentor do capital cultural, ocupa funções no campo político. Neste último as regras dos jogos são próprias e, portanto, diferentes das normas do campo científico. Bourdieu (1992) nos auxilia a pensar o papel dos intelectuais que estavam envolvidos com a COEDI e a produção de seus *Cadernos*; de que forma eles apontavam a luta para a política de Educação Infantil a nível nacional.

Não obstante, por estarmos trazendo a história da Educação Infantil, procuramos aludir a Eric J. Hobsbawm (1998) e o estudo da história do tempo presente. A História da Educação Infantil é um acontecimento bastante recente e neste sentido o teórico defende considerar o historiador enquanto agente histórico do processo; e, para isso, diz ser possível a utilização da memória como fonte. Segundo Hobsbawm (1998), o historiador do presente trabalha sobre um passado mais próximo, com os acontecimentos indefinidos; ou seja, em meio ao processo de constituição destes ou até mesmo no interior deles. Assim, nos vemos em meio ao processo histórico que vem se consolidando na área da Educação Infantil; somos expectadores e atores nesse movimento de analisar e produzir sua história. Autores como Kramer e Kuhlmann Jr., contemporâneos dos séculos XX e XXI, são exemplos de tecerem a história da Educação Infantil enquanto a vivem.

Obras como a de Ariès (1978); Campos e Rosemberg (1993); Kramer (1984, 1999, 2003), Oliveira (2001); Del Priore (2002); Kuhlmann Jr. (2002, 2015); Faria Filho (2004, 2007); Sarmiento (2005, 2009); Camara (2010); Corsino (2012) entre outros nos auxiliaram à medida que tais autores trabalham com uma abordagem histórica da infância e se constituem fontes importantes para a nossa sustentação teórica. Relatando sobre a infância e as crianças em diferentes tempos históricos, vão nos dando a ver a necessidade de estarmos retomando no tempo presente essas histórias passadas, no sentido de nos possibilitar novas interpretações de fatos e acontecimentos através, por exemplo, de crítica às fontes e procedimentos próprios de investigações.

A dissertação encontra-se arquitetada em três capítulos, a saber: no primeiro capítulo, intitulado *Quando Falamos em Educação Infantil...*, nos propusemos a produzir uma reflexão sobre as construções estabelecidas quanto à categoria crianças, infância e das intenções de educação voltadas para o seu atendimento. Neste sentido, estaremos retomando as funções pelas quais a educação destinada às crianças veio passando através de sua história, sejam elas: guarda, assistência, educação

compensatória e educação preparatória, a fim de demonstrar como a Educação Infantil veio se constituindo no cenário brasileiro no período em questão.

No segundo capítulo, *Por uma Política para a Educação Infantil*, buscamos inscrever aspectos relativos à criação da COEDI e, com isso, fatores significativos para a compreensão de como o movimento em torno de um atendimento educativo voltado para as crianças pequenas foi se estabelecendo enquanto um projeto de política pública. Nesse lugar, encontramos também a movimentação de intelectuais envolvidos com as questões pertinentes à Educação Infantil e o compromisso que vai se consolidando com a constituição desse campo enquanto produção científica.

No terceiro e último capítulo, *Os Cadernos Elaborados pela Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI entre os anos de 1994-1998*, intentamos interpretar evidências de um período importante, em que foi fundamental olhar sobre o projeto educativo proposto pela política de governo para a educação das crianças pequenas corporificado pela COEDI. Para isso, trabalhamos com os documentos elaborados sob sua competência: os *Cadernos da COEDI*. Procuramos compreender as concepções de criança, de infância e de Educação Infantil preconizada pela Coordenação. Tecemos reflexões a partir do debate em torno da função da Educação Infantil a partir da apresentação de cada documento. Neste movimento, estabelecemos linhas reflexivas para um possível entendimento acerca do que temos vivenciado na Educação Infantil nos dias atuais.

O desafio de retomar a trajetória da Educação Infantil em torno do atendimento sistematizado através de uma Política Educacional a nível nacional, através da nossa escrita e da nossa vivência enquanto ‘fazedoras’ deste campo, justifica o interesse por esta pesquisa. Desejamos que nossas vozes, aqui impressas, não apenas informe, mas que apure e transforme o nosso olhar e nosso fazer na Educação Infantil.

Capítulo 1

Quando Falamos em Educação Infantil...

1.1- Considerações acerca das concepções de criança, infância e os aspectos do atendimento destinados à sua educação.

Ao analisarmos a História da Educação, é possível verificar que a educação do sujeito foi sendo motivo de discussões e proposições constantes desde a antiguidade. Com relação à educação das crianças pequenas, esta não recebeu uma atenção separada das demais, pelo menos até finais do século XIX.

Ariès, em uma de suas obras mais significativas – “História Social da Criança e da Família” – publicada no Brasil em 1978, procurou demonstrar como o sentimento de infância veio se constituindo ao longo da história. Segundo este, durante a Idade Média o sentimento de infância era inexistente. Para a sociedade da época, ela não despertava nenhum interesse; era tão somente um período de transição em que o indivíduo assumiria logo a sua condição de adulto. A exemplo, a arte quando tentava representar as crianças, o fazia esboçando a figura de adultos em miniaturas. Quanto a isto Ariès afirma que:

No Evangeliário de Sainte-Chapelle do século XIII, no momento da multiplicação dos pães, Cristo e um apóstolo ladeiam um homenzinho que bate em sua cintura: sem dúvida, *a criança* que trazia os peixes. No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas (1978, p. 51).

Em relação à história social da infância na Europa, no momento em que a criança aparece na arte e nas escritas dos séculos XV, XVI e XVII, Ariès (1978) ressaltou a infância como a especificidade da criança, elemento que a diferencia do adulto. Nas palavras de Ariès (1978), a ausência de representações da vida da criança na Idade Média teve como motivo o desinteresse por uma fase da vida que se mostrava tão instável e, ao mesmo tempo, representativa. O autor manifesta a ideia de coexistência entre sentimentos de indiferença e insensibilidade em relação à criança e um sentimento novo em relação à infância.

Já no transcorrer do século XIV, a iconografia religiosa começava a esboçar uma figura de criança mais próxima ao sentimento moderno de infância (Ariès, 1978). A arte começava a apresentar a criança anjo, a imagem do Menino Jesus e a gótica (criança nua); todas compartilhando a ideia de criança como um ser puro e inocente – digno de entrar no reino dos céus. Essa ideia de pureza, e de dependência do adulto, permaneceu até por volta do século XVII em que a infância foi tida como um período longo.

É preciso considerar o pioneirismo de Ariès (1978), em especial, pela compreensão da infância como uma construção histórica. Sua análise permite refletir acerca da relação natureza/cultura, ou seja, como a cultura vai entender e classificar os acontecimentos naturais como a morte, a infância, a vida cotidiana, etc. (Burke, 2011, p.11). Contudo, suas teses, não ficaram isentas de críticas. Estas advêm especialmente do que os estudiosos do tema chamam de certo “evolucionismo” na condição histórica das crianças (Del Priore, 2002). Desenvolvendo sua análise sobre a sociedade Francesa, Ariès vai anunciando um novo sentimento em relação à infância, próximo do que podemos chamar de “sentimento moderno”⁶.

De acordo ainda com Ariès (1978), foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família. No final do século XVII, com a escolarização, a família se organizou em volta da criança, e então educação e afeição se tornaram primordiais. Com a Modernidade, a família passou a ter uma função moral e espiritual, e responsabilizou-se a escola pela função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Enfim, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado fora do âmbito familiar.

Todavia, no caso específico da sociedade brasileira não podemos transpor o contexto histórico do qual o autor escreve e se inscreve para estudarmos as infâncias aqui constituídas, como bem alerta Priore (2002). A história da educação das crianças

⁶ Autores como De Mause (1974) e Pollock (1983), se inscrevem como críticos da obra de Ariès sustentando a argumentação de que tal autor trata a criança e, por conseguinte a infância, de modo genérico e parcial. Ao desenvolver sua abordagem apontam que Ariès isola a criança do contexto social e pratica um juízo de valor tomando por princípio somente o campo da arte.

em nosso país (como em vários outros) prescreve condições muito singulares. Fatores como a escolarização e o desenvolvimento da instituição familiar, dos quais são referências para a reflexão realizada por Ariès, chegaram até nós com um lapso de tempo considerável em relação aos países em que o capitalismo se fez instalar logo no início da Idade Moderna.

Os estudos de outros autores, como por exemplo, Del Priore (2002), Sarmiento (2009), Kuhlmann Jr. (2002, 2015), entre outros, aprofundaram as discussões que envolviam a História da Infância e da Educação Infantil. Contudo, apesar de todo esse esforço em apresentar uma reflexão sobre esse período da vida das crianças, ainda é possível perceber que muito pouco se avançou em relação à visibilidade das crianças enquanto atores e autores sociais, como as discussões propostas pela Sociologia da Infância. Quanto à questão, Sarmiento afirma que:

[...] o que é iluminado pela ciência torna duplamente desconhecido tudo aquilo que a ciência (ainda?) não pôde alcançar: desconhece-se o que está oculto e não é susceptível de ser procurado, porque não está previsto o seu achamento, mesmo que esteja ali ao lado, como a moeda, escondida pela escuridão redobrada pela luz vizinha. A infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação. Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. Este processo de iluminação-ocultação exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e a infância: tanto delas sabemos quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada, as vivências, culturas e representações das crianças escampam-se ao conhecimento que delas temos (2007, p. 25-26).

Através dos estudos sociológicos da infância, o autor acima mencionado enfatiza que a compreensão da infância como categoria social somente ganhou impulso em fins do século XX, adquirindo mais força a partir da década de 1990 com a sociologia europeia. A constituição e legitimação do campo científico da sociologia da infância estiveram em curso em todo o mundo, desde há pouco mais de uma década. Segundo Sarmiento,

[...] A constituição do campo concretiza-se na definição de um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento. [...] o estudo das crianças, a partir da década de 90,

ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenómeno social da infância, concebida como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social (Sarmiento, 2005, p. 362).

Sirota (2001), e posteriormente Sarmiento (2005), considera que:

[...] Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social. Decorre daí a proposta de Javeau de trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como “um povo” com traços específicos. Assim se retoma a proposição de Mauss de considerar a infância como um meio social para a criança, desse modo, articulando essa abordagem à sociologia geral. Trata-se, no âmbito dessas contribuições, de tomar com seriedade esse ator social que é a criança, interrogando-se sobre os quadros teóricos disponíveis ou necessários (p. 11).

De acordo com Sirotta (2001, p. 11), os sociólogos da educação, em 1993, da época de um Colóquio sobre sociologia da educação, compromissado em atualizar a evolução do campo, formaram uma comissão intitulada “Sociologia da Infância”. Segundo esta, passava-se dos estudos sociodemográficos aos etnográficos no âmbito de uma socioantropologia da infância. A sociologia, como disciplina que normalmente considera a infância indiretamente em seus estudos, percebe a necessidade de redescobrir a variável que é a criança.

Desse modo, destacamos que as concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais e como tais não expressam os mesmos significados. Elas carregam “histórias, ideias, representações, valores que se modificam ao longo dos tempos e demonstram aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (Kramer, 1999, p. 207).

As primeiras tentativas de implantação de uma nova abordagem da infância ocorreram na década de 30, do século XX. Sarmiento (2009), no entanto, afirma que o estatuto de criança como objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social se desenvolveram apenas no último quarto do século XX. A Sociologia da Infância se desenvolveu de forma expressiva nas últimas décadas, impulsionada pela realidade contemporânea que demonstra uma “atenção especial” a essa categoria geracional, pouco vista em outros períodos históricos. Na tentativa de compreender a

criança e seu lugar na sociedade, percebe-se o constante deslocamento próprio da construção social, complexa e diversa, que revela o quanto ainda se precisa avançar na tarefa de assumir a criança e a infância na perspectiva apontada. Para Sarmento (2007), a infância é ao mesmo tempo uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos; esses sujeitos agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas culturas constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância.

A institucionalização da infância ocorreu com o início da modernidade e é realizada, como afirma Sarmento (2004), na conjugação de vários fatores. Um fator a ser destacado refere-se à criação de instâncias públicas de socialização, seguido pela transformação do modelo de família para um formato nuclear, também a formação de um conjunto de saberes normativos e, completando, a administração simbólica da infância por meio de regras e instituições. Todos esses fatores se desenvolveram e passaram por grandes transformações. A escola tornou-se um espaço privilegiado de sociabilidade infantil e de preparação para o novo mundo que surgia. A família foi passando por mudanças profundas que alteraram o lugar da criança, retirando-a da periferia e levando-a para o centro das suas preocupações.

Neste sentido, a infância saía de sua condição de ocultação, e passava à condição de moralização, assistência e preparo; cada qual construído e vivenciado em um tempo social e histórico específico (Kuhlmann Jr., 2015). Em conformidade com Kuhlmann Jr., (2015), a história da educação infantil não estaria apartada das questões que envolvem a história da infância, da família das relações de produção,

[...] Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criam instituições educacionais específicas (2015, p. 16).

Através de suas reflexões Kuhlmann Jr. (2015), nos conduz a tecer uma análise em que somos levados a uma interpretação sobre a categoria infância. Nesta direção, nos convida a percepção da própria palavra infância sob a perspectiva etimológica do termo – de origem derivada do latim, significa incapacidade de falar. Essa incapacidade vai ser entendida e categorizada de acordo com o período de vida do ser humano, que tem início no nascimento e que irá até o período identificado como adolescência. Esse também será um fator de compreensão de cada grupo social com suas normatizações legais. Contudo, a infância não deixa de ter um significado genérico e, como acontece

com todos os significados construídos, será decorrente das transformações sociais mais amplas.

Sarmento (2002) nos ajuda a compreender as crianças como sujeitos históricos. Os discursos e práticas de socialização, ao se dirigirem às crianças, “constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. As crianças são também produtos de tais práticas e discursos” (Sarmento, 2002, p. 20). A partir da análise de Sarmento (2002), as crianças têm uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e o material de suas formas de expressão. Para o autor, mesmo sendo sujeitos ativos no processo de socialização, as crianças têm uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. “Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, as crianças recebem, significam, introjetam e reproduzem valores e normas tidos como expressões da verdade” (Sarmento, 2002, p. 21).

Entretanto, de acordo com o entendimento de que há uma forte tendência em considerar o que há de ausente nas crianças, ou seja, sociabilidade, conhecimento, cultura, voz, pensamento, sentimentos e tantos outros aspectos, vêm se justificando, talvez, um trabalho pautado em promover essas “ausências”, essa “incompletude” que supostamente as crianças apresentam. De acordo com Sarmento (2007), veio se constituindo historicamente a invisibilidade da infância através de sucessivas representações de imagens sociais ao seu respeito, ou seja, apesar de se intensificarem as políticas para o atendimento às crianças, estas são especialmente vulneráveis à violação de seus direitos. A compreensão desse fato é extremamente importante para pensarmos o trabalho a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil.

Esta educação traz marcas que se constituíram a partir de concepções que ajudaram a configurar as formas como as crianças e sua educação têm sido pensadas. A partir do século XIX tivemos um período fortemente marcado por uma tendência assistencialista e médica no trato com as crianças pequenas. Segundo Kuhlmann Jr.:

A concepção de *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (2000, p. 8, grifos no original).

Neste sentido, encontrou-se relegado ao segundo plano, ou até mesmo desconsiderado, o processo de desenvolvimento infantil que entendesse as crianças em seus aspectos globais (social, cultural, político, histórico e psicológico). Por que investir nas crianças, em seus processos de formação e formação humana? De acordo com Campos (1995), a elaboração da Constituição de 1988 se constituiu como um marco para o fortalecimento da educação infantil no Brasil. “Pela primeira vez, uma lei no caso aquela que prevalece sobre todas as outras, reconhece, como um direito da criança pequena, o acesso à educação em creches e pré-escolas” (1995, p.15).

Entretanto, na história da educação brasileira, iremos observar que na sociedade do século XVIII era comum a política, a religião e a ordem jurídica se utilizarem de argumentos próximos no sentido de designarem a infância desse período (Gondra, *apud* Faria Filho, 2004). De acordo com Gondra, encontramos as denominações de: desamparados, pobres, inocentes, enjeitados, etc., destinadas às crianças. Todavia o discurso médico vai se sobrepor e se ancorar à higiene enquanto campo profícuo quando das questões de ordem social – neste caso, em particular, a infância. Este, contudo, encontrará certa resistência no discurso moral-religioso representado, em sua maioria, pela Igreja Católica.

Enquanto os médicos apontavam uma saída para o atendimento aos enjeitados pela institucionalização de hospitais e asilos, os de cunho moral, como religiosos, políticos, pessoas da sociedade, argumentavam que isso fazia aumentar a problemática das crianças em condições de expostos. Entendiam que locais como os hospitais e asilos para menores iriam colaborar para a vida precária dessas crianças pela ausência de um ensinamento pautado na moral e nos bons hábitos.

Será neste sentido que médicos e religiosos, na segunda metade do século XVIII, aproximaram seus discursos e, associando a caridade à moral, sinalizavam a roda⁷ como um dos caminhos para se resolver o problema das crianças enjeitadas. Desta

⁷Nas palavras de Aquino (2011), a roda consistia em um local em que eram deixadas as crianças enjeitadas pelas famílias. As crianças eram colocadas numa pequena passagem que se encontrava no muro dessas casas de acolhimento em que, para passar para dentro, havia uma espécie de roleta que rodava as crianças para o outro lado. Não havia contato entre quem ia deixar a criança com quem a recebia na casa. Ainda segundo Aquino, a roda dos expostos caracterizava assistência caritativa e, portanto, missionária.

A partir do século XIII, na Itália, Espanha, Portugal e França foram criadas casas de caridade e instituições voltadas a retirar os bebês do caminho do limbo por meio do sacramento do batismo. Em Portugal, no século XV já era usada a expressão *enjeitados* ou *expostos*.

forma seriam concedidas às crianças condições de cuidado básicos. Durante muito tempo a roda foi mantida como forma de atender as crianças menos favorecidas social e economicamente. Contudo, houve críticas contundentes em relação à roda; nestas havia grande quantidade de mortalidade infantil, pois as crianças ficavam em situação precária de atendimento básico. Cabia a Santa Casa de Misericórdia o monopólio da assistência à infância abandonada contando, todavia, com o auxílio da respectiva Câmara Municipal. Desde então, observava-se recorrentes tensões entre a entidade religiosa e o poder local, principalmente pela obrigação pública de contribuir financeiramente para a manutenção da Santa Casa.

É significativo observarmos essa tessitura histórica no sentido de nos permitir localizar os indícios de concepções de educação que ainda hoje podemos encontrar na Educação Infantil. Com referência em trabalhos como o de Faria Filho (2004), Kuhlmann Jr. (2002; 2015), Del Priore (2004), entre outros, identificamos que o atendimento inicial às crianças cumpria a função de guarda. Este aspecto se configurou basicamente pelo caráter assistencial que foi a forma como se deu o atendimento às crianças.

No Brasil, à época do Império, em fins do século XIX, circulavam periódicos que lançavam luz sobre a discussão acerca da criação de jardins de infância. Um desses periódicos era o jornal *A Mãe de Família*⁸, cujo lançamento foi em janeiro de 1879. Este tinha como idealizador o médico Carlos Costa. O médico tinha como princípio a “necessidade de se publicar trabalhos no campo da puericultura, mas também de temas envolvendo o desenvolvimento físico e as formas de organização da população” (Camara, 2014, p. 56). Assim o jornal, tinha o objetivo de instituir a tônica médico-higienista como ferramenta importante para arquitetar o projeto de sociedade que se pretendia construir. Endereçado às mães, o periódico cumpria o objetivo de orientar educativamente quanto às questões de cuidados e higiene com as crianças pequenas. De

No Brasil, o futuro espiritual dos enjeitados era motivo de preocupação da elite esclarecida ligada às câmaras municipais, ao comércio ou por parte de cristãos preocupados com a salvação da alma através da atuação caridosa para com os inocentes. A Santa Casa de Misericórdia difundida por vilas e cidades brasileiras foi um centro de convergência de ações e contribuições financeiras voltadas à guarda e organização dessas ações individuais ou de grupos. A motivação inicial de caráter religioso, na densa formação espiritual católica que caracterizou a sociedade luso-brasileira, transcendeu a salvação das almas e obteve grande repercussão na atitude social perante o menor e o abandono. Somente os estabelecimentos da Santa Casa do Rio de Janeiro receberam mais de cinquenta mil crianças enjeitadas entre os séculos XVIII e XIX, o que assinala a dimensão do problema.

⁸ Cf trabalho de Camara 2014.

acordo com Camara (2014), o jornal *A Mãe de Família* se configurava como aparato propagador de ideais e prescrições sociais.

Por meio das novas práticas propugnadas, os médicos intentaram penetrar no cerne de formação da família e, de lá, da esfera da família patriarcal, buscaram promover a transformação higiênica da sociedade. Neste movimento, direcionaram à mulher a responsabilidade no cuidado com a prole dando, a ela, um lugar de poder na nova ordem familiar. Assentados neste projeto intervencionista, os médicos idealizadores e colaboradores do jornal *A Mãe de Família*, procuraram prescrever a reconfiguração da figura da mulher-mãe enquanto instância capaz de atuar na higienização e na educação da criança (Camara, 2014, p. 77).

Não obstante, na esteira do projeto civilizatória pelo qual a colônia brasileira perpassava, de acordo com Rocha (2005), na disseminação do arcabouço de práticas direcionadas para o disciplinamento da infância, a escola foi convocada a oferecer sua colaboração no combate às práticas insalubres. As discussões a respeito da educação das crianças pequenas passou a receber maior ênfase a partir do início do século XX.

À escola coube a difusão de práticas de preservação e prevenção da saúde, em conformidade com a crença em seu poder modelador. O discurso médico-higienista também se apoiou na educação como forma de promover a saúde. De acordo com os médicos, a escola tinha o poder de atuar na formação de hábitos através da intervenção nas mentes das crianças.

Neste sentido, num primeiro momento a escola surgiu como um espaço de promoção de higiene e saúde. Entretanto, à pequena infância era também urgente um espaço para sua escolarização, à medida que a criança era considerada o pequeno cidadão do futuro da Nação. Nesta direção, os primeiros jardins de infância destinados ao atendimento das crianças pequenas tinham a sua tônica sobre os cuidados.

A criação dos primeiros jardins de infância⁹ tinha orientação froebeliana e surgiram a partir dos fins do século XIX. A intenção era estabelecer para a sociedade uma diferenciação entre os jardins de infância (de caráter privado) e as instituições como asilos e internatos públicos: os primeiros eram destinados às crianças ricas e estavam ligados, diretamente, às escolas privadas; enquanto nas segundas, o atendimento seria voltado para as crianças pobres, cabendo prover os cuidados básicos ao bem-estar e à saúde. Como sinalizam autores como Sônia Kramer (1988), Freitas e

⁹ Consultar trabalho de Gama (2016).

Kuhlmann Jr. (2002), entre outros, faltava interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, em especial a pobre.

Os jardins de infância brasileiros foram marcados pela influência de Froebel com seu modelo educacional. Os adeptos do teórico defendiam fielmente a ideia de que seria nos jardins de infância que se encontrariam as bases educadoras do mundo e a base necessária de todo o organismo da educação racional (Kuhlmann Jr., 2015, p. 111). Segundo Kuhlmann,

[...] As diferentes instituições de Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do século XVIII... Mas as evidências históricas mostram que elas encontram suas condições de meio favoráveis na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar (2015, p. 70).

Ainda de acordo com Kuhlmann Jr. (2015, p. 121-123), cotidianamente nos jardins as atividades costumavam seguir uma sequência fixa das propostas de trabalho e uma organização prévia, comuns de serem identificadas. Esta linearidade e constância no trabalho pedagógico apontam para uma concepção de criança e de educação que perpassava por sua compreensão. As crianças eram entendidas como seres abstratos e únicos, sendo desconsiderado o sentido de diferença e diversidade. Este modelo tem na pedagogia tradicional a sua ressonância, na qual a educação enfatiza a tarefa disciplinadora e inculcadora de regras por meio da intervenção direta do adulto através da transmissão de conteúdos.

No transcorrer do século XX, a ideia de uma infância higienizada, medicalizada, educada e judicializada passa a ser condição de um futuro promissor, de um projeto de uma nova sociedade por parte dos governos. E, portanto, se justificava a preocupação com a saúde pública, com a prevenção de doenças e com a propagação de epidemias. Com isso, os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre a criança, a construção de escolas, a implantação de serviços de inspeção médico-escolar. Do ponto de vista médico higienista, um dos grandes temas associados à assistência era a infância e sua moralidade. Além disso, as propostas se integravam ao projeto mais geral de saneamento para atingir a civilidade e a modernidade (Kuhlmann Jr., 2015).

Neste sentido, novas formas de atendimento às crianças que eram vitimizadas por abandono de seus pais ou exploradas na força de trabalho, foram sendo pensadas. A

urgência de um espaço de “guarda” se fazia necessário. Segundo a lógica do “abandono” um espaço que garantisse o cuidado com a criança era emergencial.

Kuhlmann Jr., analisando as primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil, constatará que:

No ano de 1899, ocorreram dois fatos que permitem considerá-lo como marco inicial do período analisado. Em primeiro lugar, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição pioneira, de grande influência, que posteriormente abriu filiais por todo o país. Em segundo lugar, foi o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro. Entretanto, é possível identificar alguns momentos anteriores a essa data, quando ocorreram manifestações importantes em relação às instituições pré-escolares (2015, p. 79).

As creches eram motivo de debates constantes nos congressos que abordavam a questão da assistência à infância. Elas se apresentavam como prioridade à medida que se configuravam como necessidade para criação de regulamentações em função das relações de trabalho, principalmente quando se tratava da mão-de-obra feminina. Não obstante, tantas outras instituições foram criadas visando o atendimento prioritariamente das crianças pobres e filhas de trabalhadores. E nelas o atendimento era voltado exclusivamente para a saúde e higiene. Em conformidade com kuhlmann Jr.,

[...] As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada e que tinha na questão da infância o seu principal pilar. Cada saber apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins de infância (2015, p. 87).

Verificamos que as crianças eram entendidas como pequenos seres necessitantes de cuidados e amparo. Assim, no histórico de surgimento das instituições de atendimento às crianças pequenas, com as funções de guarda, assistência e cuidado foram assumidas principalmente pelas creches, que atendiam as crianças até aos seis anos.

De todo esse processo que a história da Educação Infantil foi possibilitando entender, ficou evidenciada a centralidade da criança e da infância nas diferentes temporalidades da História das sociedades. No caso brasileiro, a sua cultura foi nutrida, basicamente, pelo diálogo com o movimento histórico europeu (Araujo, 2007) e, não obstante, as concepções de infância e criança seguiram a tendência europeia. De acordo

com Araujo (2007), a Modernidade é mais do que uma periodização histórica – se configura por um processo cultural. Segundo a divisão histórica a Era Moderna teve início em 1453; contudo, como processo cultural é possível situá-la a partir do século XIII (Goergen, 2001, p.11; Kumar, 1997, p. 85; Lima Vaz, 1991, p. 77; *apud* Araujo, 2007, p. 181). Para Araujo a Modernidade pode ser entendida como um sentimento, uma tendência que nos faz diferenciar daquilo que pode ser considerado como mais antigo.

[...] a Modernidade é uma realização que tem seu início no fim do período medieval. É no final deste que se inicia o Renascimento: estão renascendo – ou seja, estão sendo retomados os ideais postos pela cultura grega e romana. Nesse aspecto, o homem adquire centralidade, sua valorização é posta como fundamental em vista do libertar-se da cultura medieval, tempo em que a fé ocupava papel central e subordinava a razão humana. É nesse período do Renascimento – que ocupa o tempo entre os séculos XIV e XVI – que a subjetividade humana passa a ser objeto de investigação, pelo menos na direção das realizações das diversas áreas científicas e da filosofia, valorizando-se sua liberdade de investigação e de expressão no campo científico, no campo filosófico, no campo musical, no campo da pintura, da literatura, no campo da política, da economia e assim por diante [...] A Modernidade seria então um ideal que situa no sujeito humano o projeto que ele faz de si mesmo, situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo tão somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o. Nesse sentido, a historicidade humana é posta como lugar do homem, cabendo-lhe descobrir na história o sentido de sua humanidade (Araujo, 2007, p. 182).

Nesta perspectiva, a centralidade da infância e da criança no período da Modernidade fez todo sentido. Ambas acenavam a possibilidade de construção de um futuro promissor para a humanidade, uma vez que a condição do ser humano passava pela condição de ser criança e, conseqüentemente, da infância. É notório que a preocupação com a educação das crianças suscitava a ênfase no futuro.

No século XIX vemos então a Modernidade apresentar duas ideias principais de compreender a criança: a que a percebe como um ser passível da ação do ambiente e a de que é um adulto preestabelecido que se deve cultivar.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que as concepções de educação no período da Modernidade estão centradas na compreensão do que é ser criança e de suas especificidades em vista de sua existência como criança. Como materialização de tal preocupação, é no período da Modernidade que vai se firmando a escolarização: surgiram anteriormente na Idade Média as universidades; depois, pelo século XVI, começa a emergir o que se conhece hoje por ensino médio; e no século XIX, o ensino primário – hoje situado, no Brasil, como parte da educação fundamental – bem como a educação pré-escolar. A história educacional, portanto, permite configurar a compreensão

de que a construção da escolarização começou pelo jovem na Idade Média para atingir a criança oito séculos depois, por meio da disseminação da escola primária e dos jardins de infância no século XIX (Araujo, 2007, p. 185).

Concomitante a evidência da preocupação e cuidado previstos à infância identificados, especialmente, em meados do século XIX, se constatou o aumento da presença de grande número de crianças pelas ruas – havia meninos e meninas realizando pequenos trabalhos, mendigando e dormindo pelas calçadas. Desta forma, ainda que com o discurso “salvacionista” dos higienistas, muitas crianças pobres continuaram a sofrer com as desigualdades produzidas pelo sistema. Quanto a essa característica da educação brasileira, a escola passou a ser entendida como a grande “redentora”¹⁰ da parcela mais desassistida da sociedade – ela era vista como o lugar, por excelência, reservado à instrução da população pobre. O lema é estabelecer através da escola uma sociedade ordeira, progressista e civilizada. (Faria Filho, 2004).

O Ato Adicional de 1834 irá, entre outras medidas, estabelecer entre as províncias brasileiras certa independência quanto às suas legislações. Sob essa condição as províncias brasileiras, com maior desenvolvimento e autonomia, começaram a organizar a educação primária de seus habitantes. A exemplo dessa questão Faria Filho analisando a situação de Minas Gerais, afirma que:

[...] Apesar de a Constituição do Império determinar, em seu artigo 179, apenas a gratuidade da instrução primária, e não a sua obrigatoriedade, os legisladores mineiros foram além e procuraram criar mecanismos para que se efetivasse de fato a matrícula e a frequência das crianças na escola. Cumpre chamar a atenção, além da possibilidade de imposição de multas, para a determinação legal da idade escolar entre 8 e 14 anos. Tal aspecto reveste-se de uma importância simbólica expressiva, uma vez que traduz, de certa forma, o pensamento dos legisladores acerca da infância e de sua educabilidade, num momento em que a escola era frequentada por pessoas de idades bastante diferenciadas. (2004, p. 161).

Em relação ao aspecto educacional Minas Gerais, nos relatos oficiais da Província ao Império, não deixou de mencionar as questões da obrigatoriedade do ensino público. Contudo, no espaço de tempo de uma década, desde a promulgação da legislação, a obrigatoriedade vai sendo deixada de lado nos relatórios dos presidentes provincianos.

Logo após a Independência do Brasil, a afirmação do Estado estava atrelada à condição de fazer vigorar a lei da obrigatoriedade do ensino primário. “Na perspectiva

¹⁰ Conceito filosófico encontrado na obra de Comênio; 1657 “Didática Magna”.

iluminista abraçada por intelectuais e políticos, principalmente mineiros, esta questão estava diretamente relacionada à instrução” (Freitas; Kuhlmann Jr., 2002). Em conformidade com os autores, as proposições asseveradas pela Constituinte de 1824, demonstravam o caráter elitista e autoritário dos constituintes e, por assim ser, a tônica do Estado que estavam defendendo. Assim percebemos,

Os constituintes, predominantemente bacharéis coimbrãos, desincumbiram-se de sua tarefa constitucional professando uma confiança exaltada na eficiência das leis que propuseram, e criam poderem, pela via legislativa, construir a nação independente. Os bacharéis-legisladores constituíam, assim, uma elite convicta do vigor radical da lei. Confiavam construir um sistema jurídico novo para o país como meio eficaz para a edificação de uma nova nação, igual aos países dos quais extraíam inspiração para seus projetos de lei. Para eles, um programa jurídico-político “brasileiro” significava prescindir das leis e dos regulamentos da ex-metrópole e dotar o país de normas de “países ilustrados”, traduzir as intenções e as instituições em fórmulas jurídicas similares aos dos “povos mais adiantados” de governo (Chizzotti, *apud* Freitas; Kuhlmann, 2002, p.251).

Com esse ideário os intelectuais que arquitetaram a educação da Nação, não vão restringir a instrução somente ao espaço escolar, eles se utilizaram de meios como a imprensa, especialmente, para dar lastro às ideias do discurso civilizatório e legalista. É nesse movimento que argumentaram que a educação existente no Brasil, até aquele momento, era muito dispendiosa economicamente e, assim, era necessário criar meios para minorar as despesas. Nesse sentido, ganha destaque o discurso que pretendia abreviar o tempo necessário à educação das crianças e às despesas escolares e à generalização da instrução primordial às classes inferiores da sociedade, através do método mútuo de ensino, ou seja, maiores números de alunos para cada professor (Freitas; Kuhlmann, 2002). O que se buscava na realidade era uma educação elementar para a população pautada em modelos de outros países que utilizavam de tais meios para educar seu povo.

Porém, não podemos perder de vista que a educação escolar no Brasil é herdeira de um sistema escravocrata de dominação imperial e discriminatório. A escravidão que vigorou no Brasil até 1888 deixou suas marcas na escola. Mesmo após a abolição em 1888 e do avanço capitalista, não se pode negar os reflexos da discriminação da qual somos frutos. No entendimento de Cunha vale acrescentar que:

Na sociedade imperial-escravocrata e mesmo nas primeiras décadas do período republicano, a educação escolar se organizava em função de dois pólos opostos que definiam dois mundos escolares: de um lado, o ensino

superior destinado à formação das elites, em função do qual existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário; de outro lado, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. A maior parte da população permanecia, entretanto, sem acesso a escolas de qualquer tipo (1995, p.31).

Ao intentarmos buscar os primórdios da educação infantil no Brasil, nos depararemos com a figura emblemática do jurista Rui Barbosa (Machado; Lara; Lucas, 2007). A partir da elaboração de um parecer ao Decreto nº 7.247¹¹ de 19 de abril de 1879, do ministro Carlos Leôncio de Carvalho, propôs um projeto de reforma ao ensino brasileiro. Dentro do contexto imperial a revalorização da educação vestiu-se de erudição pedagógica e de ideais transplantados de outros países. Rui Barbosa (1849-1923) teve uma atuação intensa na constituição política brasileira. Autor de diversos projetos, artigos de jornais, pareceres, conferências, propôs um projeto de reforma do ensino no Brasil, o qual foi encaminhado ao parlamento nos anos de 1882-1883. O jurista foi motivo de críticas pelas questões filosóficas e sociais de suas argumentações, estas foram consideradas como fora da realidade brasileira.

Em trabalho voltado para diagnosticar a educação no Brasil, Rui Barbosa defendeu, segundo Machado, Lara e Lucas (2007), a implantação dos jardins de infância no Brasil. De acordo com seus estudos, citava diversos países da Europa como referência para discorrer sobre o sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, apontava a importância de investimento na educação das crianças pequenas. Segundo os autores:

A situação do ensino no Brasil, verificada por Rui Barbosa, apresentava-se aquém da de muitos países que estavam, naquela época, organizando seus sistemas nacionais de ensino gratuito, obrigatório e laico. Para que a educação do povo frutificasse, ele considerava necessária sua disseminação no país. Por isso, propôs à Câmara dos Deputados Gerais¹² a urgente criação de *Jardins de Crianças* (expressão por ele utilizada referindo-se aos jardins de infância) e de Escola Primária, no Município Neutro, bem como a organização dos ensinos secundário e superior, que estava sob os cuidados do governo geral. O objetivo era que estas instituições escolares servissem de modelo às demais províncias, até que se criasse um Ministério da Instrução Pública que se encarregasse de unificar o ensino (2007, p. 210-211).

¹¹Decreto que propõem a Reforma do Ensino Primário e secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império.

¹² Cabe acrescentar que à época o Brasil se organizava em províncias e Rui Barbosa foi deputado provincial na Bahia (1878) e deputado geral no ano posterior.

Rui Barbosa fazia parte de um grupo de intelectuais que vinha tecendo reflexões sobre a educação das crianças pequenas no Brasil. Junto dele ainda se encontravam Souza Bandeira Filho, Inspetor Geral da Instrução Pública no Brasil Imperial; Gabriel Prestes, diretor do Partido Republicano Paulista; Bernardino de Campos, Governador da Província Paulista (Kuhlmann Jr., 2015, p. 116). Era de interesse de juristas, médicos, sanitaristas a condição da infância. Tais atores tinham em mira os países mais desenvolvidos e o que eles realizavam em termos de educação. A princípio a educação das crianças pequenas não seria o foco principal de atenção. Neste sentido, não havia naquele momento um projeto de ensino a nível nacional e sim “leis que buscavam proteger a infância com o intuito de evitar uma desordem social” (Machado, Lara e Lucas, 2007, p. 212).

Todavia, se inicia um debate insistindo que o Brasil precisava seguir a tendência dos países mais desenvolvidos e cultos. Para isso viam num ensino melhor estruturado o caminho a ser trilhado. Neste movimento, apareceria considerado como um dos meios de sustentação a questão da proteção às crianças pequenas. À medida que esse assunto ganhava lastro, se tornava motivo de integrar as propostas relativas ao desenvolvimento da sociedade no período compreendido como Modernidade. De acordo com Kuhlmann Jr., Rui Barbosa,

[...] confirmava a sua tese de que a contribuição do jardim para a formação de uma nova sociedade seria “um dos maiores aperfeiçoamentos, com que, há muitos séculos, se tem melhorado, já não digo só a educação mas a civilização deste país. Nos grandes centros populosos, onde, por isso mesmo, são mais ameadados os delitos, este é, sem dúvida nenhuma, o meio mais eficaz para preveni-los” (Barbosa, 1982, p.66 *apud* Kuhlmann Jr., 2015, p. 112).

Rui Barbosa, devido a sua experiência em visitas realizadas em países norte-americanos, considerava o modelo froebeliano como o mais apropriado às crianças brasileiras. Sua argumentação girava em torno das possibilidades da sustentação de uma nova sociedade através das infinitas possibilidades formativas do jardim de infância. O movimento de defesa à importância da educação às crianças pequenas não deixara de ser interesse de discussão àquela época pelos intelectuais envolvidos com as questões educacionais. Dessa forma, Rui Barbosa defendia ser importante uma reforma geral do ensino – desde o primário até o superior.

O ensino primário foi mencionado como sendo competência dos Estados a partir da primeira Constituição republicana brasileira (1891), cabendo à Federação o papel de estimular e encorajar essa indicação. Segundo Faria Filho (2004), essa foi uma maneira dos “construtores da República” minimizar a atuação da União preservando-a do dever de prover, regular e legislar sobre a educação primária passando a responsabilidade aos Estados. Dessa forma, cada Estado de acordo com suas próprias legislações, deveria efetivar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. Todavia, com o passar de poucos anos as escolas sofreram com a precariedade; prédios abandonados, pouco investimento na formação de professores, salários precários, dentre outros aspectos.

Com especial atenção no atendimento às crianças pequenas, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), juntamente com o 3º Congresso Americano da Criança (CAC) no Rio de Janeiro em 1922 (Kuhlmann Jr., 2015), foi palco de intensas conjecturas sobre a proteção e a assistência à infância. Os debates giravam em torno de questões sobre as concepções e as definições legais e normativas ao conjunto de iniciativas para a infância. Mais uma vez no cerne das argumentações à educação aparece como condição de se estabelecer a nação moderna. Esta passou a fazer parte constante nos discursos político, jurídico e sanitário. Dos intelectuais participantes do Congresso era unânime a ideia de combate ao analfabetismo e ao abandono das crianças. Dessa forma, mais uma vez à escola é imputada a redenção da população pela instrução e educação de hábitos.

[...] A sua programação de maneira alguma traz formulações originais, sendo semelhante à de outros congressos internacionais, anteriormente realizados, sintetizando o conjunto das preocupações que envolviam a questão. O congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (Kuhlmann Jr., 2015 p. 89).

A constituição do Estado Nacional e da Nação brasileira foram motivos do desenrolar de políticas cada vez mais voltadas para o atendimento à criança. A educação brasileira, assim, passava por mudanças dentre as quais se destacavam o debate em torno do cuidado, preservação e preparação da infância visando o futuro da nação.

Nesta conjuntura, ganhava força os ideais da Escola Nova. A partir da década de 1920 muitas ideias se formaram para se pensar o sistema educacional brasileiro. Assim, o movimento escolanovista apresentou-se como uma proposta educacional

renovadora, procurando atender às mudanças socioeconômicas e políticas que o Brasil estava passando. Neste contexto, começou a ser pensada uma nova forma de educar a criança pequena, havendo críticas aos jardins-de-infância existentes. Com a Escola Nova surge uma concepção voltada fundamentalmente para a criança. A criança passava a ser o centro do processo educativo.

Os anos de 1930 foram férteis em relação à nova educação. As propostas sobre educação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), foram defendidas por educadores que ocupavam cargos na administração pública e que implementaram diretrizes educacionais. Tais princípios foram ganhando força e adeptos e, por longa data, foram presentes em nossas escolas. Entre outras formas que passaram a coexistir entre os modelos de atendimento às crianças, foram condizentes ao fracasso escolar no primeiro grau¹³.

1.2- Fracasso Escolar, Privação Cultural, Educação Compensatória

O fracasso escolar das crianças no primeiro grau do ensino fundamental era motivo de preocupações ao sistema educacional brasileiro. A hipótese que passou a surgir quanto a este fracasso, foi oriunda da suposta deficiência cultural e da inexperiência por parte das crianças pobres. De acordo com a teoria da privação cultural, a qual ganhou forças no Brasil na década de 1970, as crianças provenientes de um ambiente sem estímulos necessários – pais leitores, instruídos, amantes da literatura, da cultura em geral, estariam fadadas a uma carência de conhecimentos. As crianças quando chegassem à escola fundamental encontrar-se-iam em desvantagem em relação àquelas provenientes de um ambiente culturalmente privilegiado. Dessa forma, preparar as crianças seria uma medida preventiva ao fracasso escolar das crianças menos favorecidas cultural e economicamente.

A concepção de carência cultural veio se constituindo enquanto um modelo a ser seguido proveniente de sua aplicabilidade em países norte americanos. A Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945) atraiu atenção para as questões étnicas, sociais, econômicas e culturais presentes nas sociedades e também para os diferentes tipos de

¹³ Consultar Patto – “A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia”; 1990.

educação (Kramer, 1989); e a partir daí teve início uma lógica para tentar explicar o motivo do fracasso escolar das crianças. Segundo a autora, estudos antropológicos e sociológicos deixavam claros o efeito de classe social, da bagagem educacional e cultural e da etnia sobre o desenvolvimento da personalidade e do autoconceito da criança. Tais efeitos deixam claras as questões relativas ao fracasso ou ao sucesso escolar das crianças negras e das filhas de imigrantes – fatos observados relativos aos países dos Estados Unidos. Ainda de acordo com Kramer,

A abordagem da privação cultural se apoia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens socioculturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, sem se quer diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (1989, p. 33).

O Brasil na década de 1970, anos após os modelos de privação cultural terem sido alvo de críticas nos países que o adotaram, como foi o caso dos Estados Unidos, seguiu o modelo dos programas que tendiam compensar as supostas carências das crianças pobres. Tais programas não possuíam uma abordagem homogênea. Seus objetivos possuíam variantes de acordo com o que se pretendia compensar¹⁴. Segundo Kramer (1989), algumas tendências são observadas: os de ordem sanitária e alimentar, fatores relacionados à assistência social, influência das teorias psicanalíticas e das teorias do desenvolvimento infantil, estudos antropológicos e sociológicos, pesquisas sobre o pensamento da criança e interferência da linguagem no rendimento escolar.

Em conformidade com os estudos de Souza Patto (1990) sobre a produção do fracasso escolar, este se configurou como o grande propulsor de programas voltados para suprir as diversas carências em nosso sistema educacional por atingir considerável parcela das crianças das classes populares. Assim, o Brasil a partir da década de 1970, por meio da política educacional, deu forte destaque à importância de se oferecer às crianças identificadas como “fracassadas” experiências que as permitissem compensar suas “carências”. O pressuposto marcante desses programas era o entendimento de que

¹⁴ A Educação Compensatória se constituiu num modelo de educação que tinha o objetivo de minimizar as carências de ordem cultural que, supostamente, as crianças de classes menos favorecidas seriam portadoras. Assim, esta servia para compensar essas carências e preparar as crianças para séries posteriores (Patto, 1990).

as crianças não estariam em condições favoráveis para conseguir extrair do ensino escolar o proveito necessário.

Vale ressaltar que o Brasil nessa época vivia o contexto político da Ditadura Militar (1964-1985). A política educacional durante este período foi expressa principalmente na forma de duas leis: em 1968, a lei nº 5.540, que tratava da Reforma Universitária, e em 1971, a lei nº 5.692, referente à Reforma do 1º e do 2º grau. A lei 5.692/1971 foi decretada no período de recrudescimento da ditadura militar no Brasil, sob o governo do então presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Neste contexto, a política repressiva que impunha um modelo econômico excludente no país e cerceava a produção cultural estendeu-se para a educação, submetendo-a aos critérios e exigências para alimentar este mesmo modelo. O sistema educacional, neste contexto, foi alvo de mudanças profundas, dado seu potencial crítico no tocante ao amplo debate dos diversos setores sociais acerca do projeto nacional excludente da ditadura militar, voltado ao interesse das elites, da classe média conservadora e do capital estrangeiro.

Neste sentido, o período considerado como o de melhor atendimento compensatório estaria exatamente no que antecede o ensino fundamental, ou seja, na pré-escola. A pré-escola assumiu uma função terapêutica na medida em que foi considerada espaço privilegiado de compensação das privações de que seriam vítimas as crianças das camadas populares. Assim compreendida, a pré-escola corrigiria as supostas defasagens que provocariam o fracasso escolar das crianças (Kramer, 2003).

Mediante as questões do fracasso escolar, a pré-escola assumiu o caráter preparatório à escola. Compensando as carências e dificuldades cumpriam-se igualmente a proposta de preparar as crianças para a escola de ensino fundamental. A sua intencionalidade ficava atrelada ao desenvolvimento de hábitos e habilidades necessárias para adaptação à rotina escolar. Neste contexto, exigia-se dos profissionais a formação no então curso de magistério de 2º grau, que capacitava para desenvolver atividades de treino psicomotor com as crianças em idade pré-escolar. Os adeptos desses programas pareciam desconhecer as críticas recebidas, nos Estados Unidos e na Europa. Nestes países os programas de educação compensatória sofreram alterações mediante fortes argumentos e questionamentos teóricos e devido a resultados insatisfatórios que vinham apresentando. Ainda assim o Brasil, a despeito de todas as críticas, implantou o programa na Educação Infantil nacional como estratégia para melhorar a educação nas séries iniciais do ensino fundamental. Segundo Kramer,

Uma das principais críticas, pois, a nosso ver, dirigidas à abordagem da privação cultural e aos programas de educação compensatórias, refere-se à falta de cultura atribuída às crianças das classes dominadas. [...] Temos sérias preocupações quanto aos rumos que pode tomar esse processo. De um lado, porque, ao se proclamar que a pré-escola resolverá os problemas de evasão e repetência do 1º grau, não se propõe nenhuma reestruturação de base para a escola de 1º grau. De outro lado, porque, se os programas fracassarem, as próprias crianças e suas famílias serão responsabilizadas, na medida em que se considera que lhes foram dadas as oportunidades educacionais e, como não progrediram, são mesmo incapazes. Esse tipo de análise explicativa efetivamente ocorreu nos países em que se originaram os programas compensatórios: os resultados insatisfatórios foram utilizados de maneira a reforçar o preconceito e a discriminação em relação às crianças das classes dominadas, e serviram de justificativa para a sua pretensa inferioridade (1982, p. 59).

Desta forma os programas compensatórios eram cada vez mais alvos de críticas. Real polêmica se instalava sobre a temática enquanto o Brasil insistia em defendê-la como a solução para os problemas do 1º grau. Não sabemos, ao certo, quais eram as intenções do governo brasileiro. Todavia, apesar dos equívocos das propostas dos programas, tiveram o papel de impulsionar o debate sobre as funções da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau.

Nos anos de 1980, a educação pré-escolar começou a ser mencionada nos discursos do poder público – período que se caracterizou por uma preocupação de caráter político-administrativo com o objetivo de lhe dar sustento e legitimidade. Os debates que se formavam em torno do processo constituinte, entre outros assuntos, incorporaram a necessidade de se estruturar a educação destinada a atender as crianças pequenas. A rede pública pré-escolar começou a se expandir, porém com permanência de seu caráter preparatório para o ensino de 1º grau. Sem privilegiar uma tendência voltada para o amplo desenvolvimento das crianças e a implementação de uma política de qualidade voltada para a formação do profissional, seu trabalho ficou caracterizado pelo esquecimento dos recursos humanos e pela ausência de projetos e propostas do governo e de criação de cursos de formação para os professores desse nível. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 1- Crescimento do ensino pré-escolar

Índice de crescimento do ensino pré-escolar – Brasil, 1970-1984						
Ensino Pré-escolar						
ANO	GERAL			PÚBLICO		
	Estabelecimt.	Docentes	Matrículas	Estabelecimt.	Docentes	Matrículas
1970 / N	6.616	16.996	374.267	3.402	9.432	221.413
1970	100	100	100	100	100	100
1971	114	122	113	115	121	118
1972	121	133	123	121	126	122
1973	127	145	133	123	138	126
1974	131	155	142	121	131	122
1975	138	155	151	128	124	129
1976	149	195	189	151	159	168
1977	169	221	208	168	174	186
1978	196	266	252	207	216	227
1979	208	304	320	230	251	295
1980	232	346	357	259	282	324
1981	272	393	412	313	332	386
1982	349	477	499	438	421	496
1983	476	570	519	646	550	555
1984	564	644	663	782	669	739

Brasil, 1984; 1986. IN: Rosemberg, Cad. De Pesq., SP. 82, 1992.

É possível verificar através dos dados acima que o impacto no sistema educacional foi pouco. As matrículas não aumentaram e o tipo de atendimento pré-escolar não atingira um modelo de massa como preconizado pelo governo (Rosemberg, 1992, p. 26).

Foi ainda durante os anos de 1980, no transcorrer de intensas críticas, que a tendência compensatória e preparatória perdeu força e cedeu lugar aos debates referentes ao campo da educação pré-escolar. A psicologia, sociologia, história da educação, assim como a pedagogia, apontavam para a necessidade de entendimento quanto à importância do desenvolvimento global das crianças. Dessa forma, no final da década de 1980 e nos anos de 1990, a partir da Constituição Federal em seu Art. 208,

item IV, Seção I, Título VIII Cap. III, diz que: o Estado deverá garantir o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”; a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes (Brasil, ECA 1990); e o Art. 29, Seção II, Título V, dispõe que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, LDB, 9.394/96), o atendimento de crianças de 0 a 6 anos passou de fato a ser um direito educacional, integrar os sistemas de ensino.

No transcorrer desse período de alguma forma as crianças passaram a ocupar um lugar central na dinâmica social. Em conformidade com Campos *et al* (1990), o período que se vivia em torno da Constituição de 1988 era decisivo para que se tentasse elaborar, a nível nacional, um plano para a educação de crianças de zero a seis anos de idade.

[...] A importância do momento se deve ao fato de que a nova Constituição, promulgada a cinco de outubro de 1988, reconhece, pela primeira vez, que é dever do Estado oferecer condições para a educação de crianças com menos de sete anos. Assim, a educação dessa faixa etária é reconhecida constitucionalmente como direito, oferecendo condições para que se rompa com um atendimento anterior marcado pela improvisação e pelo assistencialismo (Campos *et al*, 1990, p. 7).

De acordo com Campos (1990, p. 8), pelo fato de estar expresso na Constituição de 1988 esse direito às crianças, não significou que a conquista deste fosse garantida plenamente. Vale ressaltar que, com referência as crianças menores de sete anos, a mobilização em torno do direito a educação infantil, se deu por fora do âmbito educacional; ou seja, a participação dos grupos ligados ao campo de Educação foi bem menor do que o estabelecido pelos movimentos populares, em especial vinculado ao movimento de mulheres. Este último obteve contribuição decisiva para os progressos nos textos da Constituição de 1988. Esclarece-nos a autora acima que foram muitas etapas que antecederam a instalação da Assembleia Nacional Constituinte; e as participações dos grupos organizados pela sociedade civil foram de grande relevância para sensibilizar os legisladores em relação aos direitos das crianças.

Ganho importante também pôde ser verificado quanto aos sistemas de creches. Anterior à Constituição, as creches eram subordinadas aos setores de assistência social. A partir da Carta Constitucional, pelo menos a nível de seu texto, as creches passam a

ser competência da área de Educação. Tal mudança foi significativa por supor a integração das creches às pré-escolas, sendo esta segunda ligada ao campo educacional.

Muitas discussões em torno da educação infantil foram recebendo maior centralidade nos anos de 1980. Mas foi a partir dos anos de 1990 que o binômio "cuidar e educar" veio sendo pontuado com maior ênfase. Autores como Pestalozzi (1746-1827), por exemplo, já defendia a ideia de que a criança inicia sua aprendizagem desde o nascimento; em contato com a família, com a figura materna, a qual se incumbiria de cuidar e educar. Não obstante, o cuidar-educar assumiria funções complementares e indissociáveis na Educação Infantil, tanto no ambiente da creche quanto da pré-escola. Em contrapartida veremos, pois, o atendimento à infância no Brasil se caracterizando pela ausência de unificação. Nas palavras de Kramer, vale dizer que:

Na história desse atendimento percebeu-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa a forma estratificada como a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do "bem-estar" da família, ora da educação. Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira. De uma ênfase acentuada na proteção à saúde, progressivamente as preocupações se voltam para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema, mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância (1994, p.86).

A educação para as crianças pequenas veio sendo cada vez mais reivindicada por grande parte da sociedade brasileira e as questões que envolviam o desenvolvimento infantil e o modo como promovê-lo na garantia de um atendimento de qualidade. É imprescindível para a educação infantil a ampliação do acesso às crianças e o cuidado com as estratégias pedagógicas de modo a garantir a formação das crianças.

Retomando aspectos importantes da sociologia da infância (Sirota, 2001; Sarmiento 2009), consideramos que as reflexões apresentadas abrem possibilidades para a interpretação das crianças como construtoras de suas próprias vidas e da vida daqueles que a cercam. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas. Os discursos e práticas de socialização, ao se dirigir à criança, "constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de

socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos” (Sarmiento, 2002, p. 20).

Em consonância com tal entendimento, Souza (2007, p.7) enfatiza que “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. Segundo a autora, as temáticas “criança e infância” estão hoje em destaque, não como pano de fundo, elas aparecem na relação do dia a dia das crianças com seus pais, nos discursos deles, nas análises discursivas, nas reflexões teóricas de perspectivas da antropologia histórica, da filosofia, da psicologia, e emergem dos olhares e lugares que os adultos assumem quando se referem aos pequenos.

No entendimento da autora, a cultura que compõe o mundo da criança pode construir diversas condições de modos de vida, autônomos ou não. Devido a este aspecto peculiar, de estar na e para a sociedade, a criança e sua infância aparecem em uma visão mais ampla do que simplesmente um discurso vago e solto. O que se percebe a respeito da infância é que ela constitui e é constituída, num movimento de ação recíproca e dinâmica. O sentimento de infância, então, configura-se como um aspecto de relevância que se vislumbra e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim ao acontecimento, a uma história. Infância, nesse sentido, é aquela que constitui um modo de vida, que inspira maneiras de pensar, que cria momentos de viver.

Com esse processo, foram ganhando espaço de discussão as questões que envolviam a educação das crianças pequenas no que tange a estruturação de uma política educacional específica para a faixa etária do zero aos seis anos. Desta forma, em início da década de 1990 a Educação Infantil se firma no cenário de debates educacionais no país.

Foi nesta década de 1990, especificamente, entre os anos de 1994-1998, que a Educação Infantil, através de sua Coordenação Geral (COEDI), ganhou um significado especial: a elaboração dos *Cadernos da COEDI*. Um conjunto de documentos escritos de forma objetiva, endereçado aos professores e que representavam a relação que a COEDI havia estabelecido, à época, com os representantes de diferentes centros de produção do conhecimento no que se referia ao estudo de uma Política Nacional de Educação Infantil.

Capítulo 2

Por uma Política para a Educação Infantil

2.1- A Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI)

A Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI foi o órgão responsável por suscitar uma Política Nacional para a Educação Infantil, com maior visibilidade a partir da década de 1990. Ao intentarmos travar uma reflexão no que tange a constituição da Educação Infantil enquanto política de atendimento às crianças pequenas é importante considerarmos os embates entre assistência e educação, privado e público, creche e pré-escola. O que foi configurando-se nos anos de 1970 e tomando maior vulto nos anos de 1980 é uma tendência de que a pré-escola também assumisse o caráter de cuidados e que a creche, por sua vez, incorporasse o cunho educacional. De acordo com Rosemberg, isso é bastante nítido na Constituição de 1988, em que outorga o direito às crianças entre zero e seis anos de idade em creches e pré-escolas sem delimitar suas especificidades.

A pré-escola passou a assumir o caráter assistencial de atendimento populacional (pública), mas a sua expansão ancora-se ao setor privado; sejam as comunidades dos anos de 1970, sejam através das Organizações Não-Governamentais (ONGs), estas já nos anos de 1980. E a “nova” creche, por sua vez, passa a ser entendida de maneira que para cumprir com seu valor educativo seria melhor quando financiada pelo setor público. Quanto a esse processo de embate, ainda retomando Rosemberg, entenderemos que:

[...] é possível perceber que os movimentos não foram sincrônicos e não envolveram os mesmos protagonistas sociais. A contaminação assistencialista da pré-escola dá-se a partir do final dos anos 60, inspirada em propostas de agências internacionais (UNICEF, UNESCO) e assumida pela administração educacional federal. A contaminação educacional da creche ocorre a partir da segunda metade dos anos de 1970, assumida pelos movimentos populares e por técnicos da administração local. Assim, a ideia de uma pré-escola de massa e assistencialista, que ganhou rapidamente a adesão da instância federal, sofreu resistências nas instâncias estaduais e municipais, não tendo conseguido, por esta razão, alterar essencialmente o perfil das redes de pré-escola implantadas no país. Por outro lado, a ideia de uma creche mantida pelo Estado, que desempenhasse função educativa, surgindo do movimento social e de técnicos municipais, não conseguiu influenciar instâncias federais, mas acabou sendo implantada por algumas prefeituras (1992, p. 22-23).

No ano de 1975 se iniciou um discurso sobre a pré-escola de massa organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com uma estrutura administrativa específica. De início, criado como Setor de Educação Pré-Escolar (SEPRE), foi logo em seguida transformado em Coordenadoria (Rosemberg, 1992); permanecendo como Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), até o ano de 1987.

A Coordenadoria foi estabelecida no Governo Militar de Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979), esta tinha vinculação direta ao Ministério da Educação, sendo o então Ministro Ney Aminthas de Barros Braga, também militar. De caráter público federal, esta visava propor a política de atendimento educacional às crianças entre quatro e seis anos de idade.

A proposta do MEC, expressa pela Coordenadoria, tornou-se modelo nacional de atendimento à pré-escola. Sua intenção era um trabalho conjunto dos diversos setores (saúde, assistência social e educação), na busca de maior eficácia no atendimento à infância (Brasília, 1979). Assim em 1979, em documento da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, estabeleceu-se a proposta da educação pré-escolar, em que:

A análise que tentamos fazer até aqui, em torno de uma série de fatores que afetam a aprendizagem da criança, conduziram-nos à conclusão de que a antecipação da obrigatoriedade escolar poderia, com vantagens, ser entendida, prioritariamente, como educação compensatória. Permitiu-nos, também, levantar a tese de que esta educação compensatória deve ajustar-se a uma política global de investimento na promoção de recursos humanos, defendida pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento. A difusão e a concretização deste conceito de educação compensatória, está a requerer a definição de princípios orientadores e de diretrizes práticas que, a nosso ver, cabe aos sistemas educacionais consolidar sob a liderança de seus órgãos normativos – os Conselhos de Educação (Brasília, 1979).

A atuação da COEPRE transcorreu durante o Governo Geisel e adentrou a administração do General João Figueiredo (1979-1985), último presidente militar. Estabeleceu como um de seus princípios o objetivo da realização de um Plano de Educação Pré-Escolar em escala nacional. Entretanto, o que fica evidenciado na primeira década de seu funcionamento era a disseminação de instituições informais que se destinavam ao atendimento das crianças na fase do pré-escolar. Com isso ficou explícito a fragilidade quanto a uma legislação educacional estruturada (Rosemberg, 2003). Apesar de o MEC instituir um programa de educação pré-escolar de massa, verifica-se que seu impacto no sistema educacional à época foi muito pequeno. De

acordo com a autora, o número de matrículas era inexpressivo, o corpo docente continuava apresentando o ensino médio e o paradigma de atendimento permanecia elitista. Segundo Rosemberg:

O II PSEC/1975/79 (Plano Setorial de Educação e Cultura) concebeu a educação pré-escolar na perspectiva da compensação das carências das populações pobres visando sua inserção na escolaridade formal. O objetivo quanto à educação pré-escolar consistiria em “desenvolver um processo progressivo para atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio pedagógica do educando ao ensino regular”(Brasil, 1977b, p.35). Este objetivo operacionalizou-se em metas que visavam à realização de diagnósticos, o apoio a pesquisas, o financiamento de experiências de educação pré-escolar informais, a realização de cursos, seminários e treinamentos e o estímulo à criação de mecanismos administrativos de coordenação e execução a nível estadual (1992, p.26).

É somente através da Fundação Legião Brasileira de Assistência, LBA¹⁵ através do *Projeto Casulo*, que a pré-escola de massa ganhou lastro no país. O *Projeto Casulo* visava atender a educação para a infância de massa. Caracterizava-se por ser um programa que atuava através de convênios, repassando verbas para as prefeituras ou instituições privadas; destinava-se ao atendimento da população de baixa renda; propunha jornada diária de atendimento de 4 ou 8 horas e a instalação das creches em equipamentos simples, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade e, concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil (Campos, Rosemberg, Ferreira, 1993). Em relação a isto Rosemberg (1992) afirma que:

[...] lançado em 1977, o Projeto Casulo rapidamente se expandiu, ultrapassando a meta prefixada de atender 70 mil crianças no ano de implantação. Apesar de autodenominar-se Creche Casulo, o modelo mais se aproxima da pré-escola, pois oferece vagas predominantemente em meio período (quatro horas), principalmente para crianças a partir dos 4 anos. Atuando de forma indireta, repassando recursos a instituições privadas e prefeituras, a LBA conseguiu, então, implantar um programa nacional antes do MEC. Além de o projeto dispor de verbas para sua implantação, o repasse de dinheiro às instituições e prefeituras foi vinculado ao cumprimento de requisitos operacionais e a LBA dispunha de quadros técnicos atuando em nível local, tendo experiência de trabalho com a comunidade em projetos de assistência. Não havia resistências a quebrar (p. 24).

¹⁵ Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi criada em 1942, pela primeira dama Darcy Vargas com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. <https://www.significados.com.br/lba>

De acordo com Carvalho (2006), em estudos sobre o Programa Nacional da Educação Pré-Escolar, nos afirma que o Ministério da Educação e Cultura somente em 1981 criou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Este tinha a finalidade de estabelecer uma linha de orientação para as instituições de ensino deste nível, uma vez que toda a Legislação anterior à Constituição Federal de 1967 e à Emenda Constitucional de nº 1 de 1969 não faziam menção a educação para as crianças pequenas.

As discussões em torno da pré-escola ficam bem marcadas em meados da década de 1970 e se estendem pelas décadas de 1980 e 1990. Alguns autores como, por exemplo, Souza Patto (1990) vão balizar as discussões em torno de uma análise pautada na ação compensatória em dado momento da história da educação das crianças pequenas. Em importante obra produzida pela autora – “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, a autora nos convida a questionar quanto ao entendimento do fracasso escolar das crianças das camadas populares. Na obra a autora aborda a análise das carências (culturais, nutricionais e educacionais) utilizadas pelos governos como forma de justificar o fracasso das crianças pobres. Todas essas questões, portanto, vão se somando e o governo vai se vendo forçado a registrar a importância da pré-escolar como forma de atender as necessidades das crianças pequenas.

Contudo, a pré-escola ainda não se configurava como um direito de todas as crianças. E tanto os programas quanto os documentos que vão sendo elaborados ao longo desse período, apontavam entendimentos diversos quanto aos papéis a serem desempenhados por esta etapa da educação. Entre esses papéis encontraremos os que atribuíam valor ao pré-escolar por entenderem que este elevaria o nível de aproveitamento das crianças no ensino fundamental; reduziria a problemática da distorção idade/série e diminuiria o índice de repetência, principalmente, na primeira série do ensino fundamental, contribuindo para a redução do analfabetismo (Carvalho, 2006).

De acordo com Kramer (1984), as propostas de educação pré-escolar trazidas pela COEPRE pareciam apresentar sugestão que se optasse por programas pré-escolares do tipo compensatório. A sua ação se fazia também reduzida pela fragilidade de recursos financeiros destinado pelo governo. O cenário de atendimento que se apresentava nesses termos ficava atrelado a uma rede em que a saúde, a assistência social e a educação se entrelaçando, também, a justiça, quando se tratava de crianças em condição de infratores. A fragmentação do atendimento se tornou uma tônica no trato

com a infância nessa década. No ano de 1988, a Coordenação – já sob a denominação Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), começou a se estruturar em função de uma demanda mais densa em termos de atendimento educacional às crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade.

2.1.1- De Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) – O que mudou?

Durante o Regime Militar, o governo foi impondo propostas nos diversos segmentos da estrutura administrativa do Estado. Neste sentido, a educação recebeu influências de Órgãos internacionais, entre eles o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), OMS (Organização Mundial de Saúde), OPanS (Organização Panamericana de Saúde), entre outros, foram entidades que, segundo Oliveira (2011), desempenharam influência no sistema educacional brasileiro. Estes apresentavam como objetivo ajudar a resolver o subdesenvolvimento dos países pobres. Atribuía-se à falta de desenvolvimento as questões relacionadas à falta de assistência, saúde, educação e nutrição.

No período da Ditadura Militar o assistencialismo presente nos atendimentos às crianças foi sendo alvo de críticas e cedeu lugar a uma atuação antecipatória, ancorada no discurso da compensação de carências. Em relação a esses acontecimentos Kramer, em 1992, trouxe a teoria sobre a privação cultural para ser discutida através de sua pesquisa no assunto. A teoria enfatizava os princípios norteadores dessa concepção de infância que supõe existir um padrão médio, único e abstrato de comportamento infantil implícito nos discursos oficiais. Segundo a autora

[...] as crianças das classes sociais dominadas economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda são consideradas como carentes, deficientes, inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, privadas culturalmente, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nela incluídos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (Kramer, 1992, p.24).

Com o Regime Militar, mudou o modelo econômico brasileiro: do modelo de substituição das importações em um país industrial capitalista. De acordo com Campos (1979) era preciso qualificar a força de trabalho para aumentar a produção. Porém, em meio à evidência do fracasso escolar pelos altos índices de repetência e evasão da escola, as políticas educacionais voltaram-se para o investimento na educação pré-escolar como um dos meios de preparar a criança para o ensino fundamental.

A educação das crianças pequenas também começa a ser motivo de maiores exigências no sentido de sua oferta. A partir das mudanças advindas com a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT, 1967), previa-se que as empresas deveriam organizar berçários para os filhos das trabalhadoras. Contudo, o poder público não cumpria com o papel de fiscalizar as empresas quanto à oferta das creches e berçários.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 1971 estabelecia o que já estava previsto na Lei 4.024; ou seja, “os sistemas valerão para as crianças de idade inferior a 7 anos que recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes” (LDB 5.692/71). Nesse período as escolas maternais e os jardins de infância podiam ser conceituados como creches. Estes eram diferenciados pela classe social das crianças que deles faziam utilização; ou seja, escolas maternais e jardins de infância para as crianças economicamente mais favorecidas e creches para as crianças de classes populares.

Historicamente o que fica evidenciado é um atendimento às crianças marcado por uma superposição de órgãos e a falta de um único mecanismo que pudesse dar conta das demandas da educação das crianças pequenas. Nesse sentido, fazer parte da educação pré-escolar não se consumava como um direito a todas as crianças. Esse atendimento era ofertado por dois tipos de instituições: as creches e pré-escolas. Segundo Kuhlmann Jr. (2015), tais instituições eram vinculadas a esferas de atendimento distintas; ou seja, a creche era ligada à assistência, enquanto a pré-escola, na maior parte das vezes, se vinculava à rede educacional.

Como enfatiza Kramer (1984), a conquista da educação infantil, ao menos na letra da lei, só se deu a partir da Carta Constitucional de 1988. Assim diz que:

[...] de uma ênfase acentuada na proteção da saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância. A precariedade em cada um dos três – saúde, assistência, educação – é apontada

como causa, mas ela é, ao contrário, consequência das condições de vida das classes sociais em que estão inseridas as crianças. Essas condições é que determinam os problemas de saúde, nutrição, educação e situação familiar, e não o inverso, como aparece nos discursos oficiais (1984, p.91).

No ano de 1979, com a declaração do Ano Internacional da Criança diferentes países organizarem programas a fim de demonstrarem seu interesse para as questões que envolviam a infância (Rosemberg, Mariano, 2010, p.705). A preocupação com o tema impulsionou diferentes países a se organizarem em torno da criação de legislações específicas para as crianças e a infância. Neste sentido, a Declaração dos Direitos das Crianças de 1959, em seu preâmbulo, destacava o fato das crianças serem entendidas como seres de pouca maturidade física e intelectual acarretando, assim, uma necessidade de proteção e cuidados especiais, principalmente de proteção jurídica. Observemos o trecho:

[...] Considerando que a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento; Considerando que a necessidade de tal proteção foi proclamada na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança de 1924 e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos do Homem e nos estatutos de organismos especializados e organizações internacionais preocupadas com o bem-estar das crianças (Declaração dos Direitos da Criança, 1959).

Com a convenção de 1989, uma adaptação realizada pela Assembleia das Nações Unidas (ONU) à Declaração dos Direitos das Crianças de 1959, afirma Rosemberg e Mariano (2010), que houve uma inovação na concepção de criança e infância no sentido do reconhecimento da idade da criança se estender até os 18 anos, sendo cabíveis todos os direitos e liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos.

No quadro da política educacional brasileira, o Ministério da Educação e Cultura propôs no ano da declaração Internacional da Criança (1979), o documento “Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar”; de responsabilidade da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, sob a assessoria da professora Stela Maria Napolini¹⁶. De acordo com o documento deveria ser dada prioridade ao atendimento às crianças residentes em zonas

¹⁶Stela Maria Napolini, assessorou a Coordenação de Ensino Fundamental do Ministério da Educação em Brasília, de 1977 a 1979. Foi a Coordenadora Nacional da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação em Brasília, de 1979 a 1982. (www.selounicef.org.br, consultado em 12/06/2016).

periféricas das grandes cidades em que os problemas relativos à pobreza e suas consequências se acentuassem.

Para atender a essa concepção de criança que era marcada pela ideia de um núcleo a ser desenvolvido no atendimento das demandas capitalistas e necessidades econômicas de um país emergente de Terceiro Mundo, a pré-escola implantada no Brasil determinou, de certa forma, uma dupla imposição: treinar a criança para o desempenho na escola formal e realizar a educação compensatória na qual coexiste a visão preconceituosa da criança pobre, desprovida de conhecimentos e capacidades. Em ambos os casos se observa a exigência do sistema capitalista que pressupõe eficácia e produtividade. Dessa forma, exigia-se prontidão e maturidade da criança, direcionando-a a educação compensatória. Parte do documento acima mencionado assim se referia à questão:

[...] O atendimento ao pré-escolar carente objetivará diretamente a criança na faixa dos 5 e 6 anos, através de unidades educativas específicas e, indiretamente, a família, através da assistência social, nutricional e de saúde; o assessoramento técnico de entidades internacionais com larga experiência no campo da educação compensatória é também desejável (Brasília, 1979, p. 106).

De acordo com a Legislação, para amenizar a problemática que afetava a aprendizagem das crianças, se fazia importante a antecipação da obrigatoriedade escolar que, anteriormente, se fixava aos sete anos de idade. E esta, poderia com vantagens, ser entendida, prioritariamente, como educação compensatória. Tal vertente foi amplamente explorada em todo o documento. É possível encontrarmos várias passagens em que a educação compensatória foi defendida como estratégia de antecipação para o aproveitamento escolar subsequente. Sobre este assunto, continua o documento:

A difusão e a concretização deste conceito de educação compensatória, está a requerer a definição de princípios orientadores e de diretrizes práticas que, a nosso ver, cabe aos sistemas educacionais consolidar sob a liderança de seus órgãos normativos – os Conselhos de Educação (Brasília, 1979, p. 105).

Neste sentido, o MEC defendia uma concepção de desenvolvimento infantil e as características que deveriam assumir a educação das crianças pequenas sob um ponto de vista próprio. A partir daí começou a organizar a educação pré-escolar enquanto política pública, lançando luz sob alguns aspectos, a saber: necessidade de atenção aos primeiros

anos de vida para o desenvolvimento do sujeito; grande contingente infantil vivendo em condições precárias de vida e desenvolvimento; a interferência negativa da privação sobre a vida e desenvolvimento das crianças e real possibilidade de minimizar os impactos dos problemas que acometiam as crianças dentro da faixa do pré-escolar (Brasil, 1981, p. 5-6).

Del Priore (2002) nos chama atenção para o fato de que a história da criança feita no Brasil, como no resto do mundo, apresenta uma grande distância entre o que normalmente é descrito pelas organizações internacionais, não governamentais e autoridades em geral, e aquilo que as crianças vivenciam em seu cotidiano. De acordo com a autora, estes órgãos se fixam em um mundo no qual as crianças deveriam ter ou ser. Nessa lógica, podemos considerar que as iniciativas encaminhadas pelo MEC tendiam a estabelecer ações preventivas ao fracasso escolar que supostamente as crianças, principalmente as pobres, estariam relegadas.

Ao analisar a Lei 5.692/7, como pudemos observar anteriormente esta não ficou alheia de mencionar a educação para as crianças pequenas. Todavia, é notório a possibilidade que o texto abre para que a educação das crianças pequenas ocorresse através de formas não convencionais de atendimento e a tônica basicamente pautada nos modelos da assistência. Através dessa constatação podemos interpretar que ainda era muito incipiente o entendimento da importância da educação infantil para as crianças pequenas. Segundo Rosemberg,

A proposta do MEC, com alguns ajustes periféricos, tornou-se o modelo nacional de atenção ao pré-escolar até, pelo menos, a Nova República. Ela foi retomada, quase que intocada, pela LBA através do Projeto Casulo (lançado em 1977); ultrapassou o governo Geisel e adentrou a gestão do Gal. Figueiredo. O Ministro Portella retomou-a praticamente na íntegra em 1979 (INEP, 1979); é ela que deu conta da educação pré-escolar no III PSECD, sendo ainda revisitada em 1988, pelo Ministro Hugo Napoleão (1992, p. 26).

Continuando o seu trabalho de estabelecer medidas para a Política em educação pré-escolar o MEC, por intermédio da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar COEPRE/SDE/SEPS, realizou, no período de 22 de julho a 12 de agosto de 1981, seis Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar. Estes ocorreram em Curitiba, Porto Velho, João Pessoa, Natal, Campo Grande e Belo Horizonte, com o objetivo de apresentar o balanço das atividades da COEPRE e das Unidades Federadas no período de agosto de 1980 a junho de 1981, relatando novas experiências e/ ou projetos que

atendessem as necessidades regionais. O relatório documentava a situação da Educação Pré-Escolar nos estados brasileiros, constituindo o ponto de partida para o desencadeamento de ações que visavam ampliar a oferta de educação pré-escolar às crianças, na medida do possível integrando os aspectos de educação, saúde e nutrição (Brasília, MEC, 1981). Cada região brasileira, representada por suas Secretarias de Educação, apresentou a situação em que se encontrava a educação pré-escolar, as providências tomadas para seu avanço e o que esperavam do MEC enquanto contrapartida para melhorar esse atendimento.

Quadro 2 – Caracterização do Encontro

<p style="text-align: center;">Coordenação</p>	<p>Os Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar foram coordenados pelo MEC através da SEPS/SEB/COEPRE e COFE e pelas Secretarias de Educação das Unidades Federadas-Sede.</p>
<p style="text-align: center;">Participantes</p>	<p>Secretários de Educação e Cultura do Estado. Secretários de Educação do Município. Presidentes e Conselheiros dos Conselhos Estaduais de Educação. Representantes das Delegacias Regionais do ME. Coordenadores de Educação Pré-Escolar das Unidades Federadas. Técnicos das Secretarias de Educação. Assessores do MEC. Representantes de Universidades. Assessores do MOBREAL nas UF.</p>
<p style="text-align: center;">Número de Participantes</p>	<p>Os Encontros Regionais contaram com um total de 297 participantes assim distribuídos:</p> <p style="padding-left: 20px;">Região Sul – 39 participantes</p> <p style="padding-left: 20px;">Região Centro-Oeste – 50 participantes</p>

	Região Norte – 65 participantes Região Nordeste I – 52 participantes Região Nordeste II – 44 participantes Região Sudeste – 47 participantes
--	---

Construído por nós. Fonte: Brasil, MEC, 1981.

O objetivo da COEPRE era atender as necessidades de cooperação técnica, solicitadas pelos Estados; atualizar suas equipes, através de informações teóricas e experiências práticas; oferecer oportunidade de troca de experiências, levando os Estados a um maior enriquecimento em suas atividades (Brasil, 1981). Nesse sentido, foi levada aos Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar uma alternativa metodológica elaborada pela professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, da UNICAMP/SP. Estudiosa da obra de Piaget, sua proposta pautava-se nos pressupostos teórico do autor. Visava o desenvolvimento global da criança e apresentava uma estrutura flexível, a fim de atender às necessidades e características peculiares das crianças, independentemente de seu meio sócio-econômico-cultural, podendo ser adaptada às diferentes regiões do país.

A professora Zucatto enfatizava que a proposta poderia ser aplicada tanto em escolas comuns, como em ambientes improvisados, sendo o material pedagógico simples e acessível. Tal proposta previa um treinamento de recursos humanos. Assim, o MEC em convênio com a Faculdade de Educação da UNICAMP, desenvolveu o Projeto Formação de Recursos Humanos para a implantação do PROEPRE. De imediato, três estados solicitaram a implantação do PROEPRE, foram eles: Minas Gerais, Distrito Federal e Rio de Janeiro, e 14 outros pediram uma visita da Professora Orly Zucatto, a fim de que o Programa fosse explicado e discutido com maiores detalhes junto a assessores que tivessem poder decisório.

Após estas visitas, 13 estados optaram pela implantação do PROEPRE já no início de 1981; foram eles:

Quadro 3 – Estados com implantação do PROEPRE

Mato Grosso	Amapá
Amazonas	Espírito Santo
Pará	Goiás
Mato Grosso do Sul	Paraíba
Rio Grande do Sul	Roraima
Santa Catarina	Minas Gerais
Sergipe	

Construído por nós. Fonte: Brasil, MEC, 1981.

Não obstante, inúmeras cidades paulistas, e algumas dos demais estados, tiveram a implantação do PROEPRE projetando seus objetivos a uma ampla rede de crianças. Foram elas:

Quadro 4 – Cidades com implantação do PROEPRE

Atibaia	Leme	Valinhos	São Simão
Presidente Prudente	Lorena	Porto Feliz	Cacoal
Espírito Santo do Pinhal	Bragança Paulista	Santa Rosa do Viterbo	Monte Alegre do Sul
Paulínia	Fernandópolis	Porto Velho	Vilhena (RO)
Itapira	Estiva	Extrema	Cambuí
Mogi-Guaçu	Camanducaia	Machado	Guaxupé (MG)
Cabo Verde	Marabá (PA)	Tambaí	Pedreira (SP)
Itatiba	Sumaré	Amparo	

Construído por nós. Brasil, MEC, 1981.

Contudo, o programa só se iniciou nestes locais a partir de 1982 por falta de recursos financeiros do governo (Brasil, 1981). Segundo a professora Tancredi Carvalho, a respeito da PROEPE,

[...] o MEC apresenta à nação brasileira as razões de sua decisão, define a participação das diferentes esferas administrativas no plano, estabelece as diretrizes e estratégias para o seu desenvolvimento, enfatizando que ao MEC competirá atuar de forma supletiva (complementar) em relação aos sistemas de ensino estadual e municipal e que sua atuação se dará através da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS), Secretaria de Desenvolvimento Educacional (SED), Coordenadoria da Educação Pré-Escolar e Mobral.

Afirma ainda que há nos meios educacionais, uma consciência que vem se fortalecendo paulatinamente da importância da educação pré-escolar e que esta decisão transcende o debate predominantemente pedagógico para se inserir nas decisões político-administrativas, redefina o conceito de ensino fundamental, colocando a Educação Pré-Escolar no contexto da Educação Básica (2006, p. 2-3).

Interessante apontar que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) integrava o Plano e o MEC/COEPRE, durante a década de 1980, figurou como responsável pela educação de crianças menores de seis anos no Brasil, realizando o processo de expansão deste tipo de atendimento por todo o território nacional. A utilização de recursos da comunidade e o voluntarismo, marcas do trabalho do MOBRAL com a educação de adultos, acabaram por encontrar na educação infantil um terreno fértil para a sua cristalização. Desde o final da década de 1960, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vinha, em seus documentos, adotando as marcas fundamentais do MOBRAL. Passar a educação infantil para as mãos desse programa tornaria a sua expansão mais rápida e barata, respondendo assim aos anseios populares por este tipo de atendimento. Tal condição gerava baixos custos, pois eram usados espaços ociosos nas comunidades e recorria-se ao trabalho voluntariado de mães para o desenvolvimento de atividades com as crianças.

A década de 1970, especialmente o ano de 1979 com o “Ano Internacional da Criança”; a década de 1980, com principal atenção ao ano de 1981 com a instalação do PROEPRE, impulsionam o crescimento de matrículas na educação pré-escolar chegando ao número de 3.530.000 crianças atendidas; o triplo do que havia anteriormente (Didonet, 1992). A educação destinada às crianças pequenas não fugiu à emergência de se discutir e estabelecer, em caráter oficial, uma política de regularização desse atendimento inicialmente para a pré-escola e, posteriormente para a creche. Foi a partir dos anos de 1980 que se intensificam os debates sobre a função das instituições de atendimento educacional às crianças.

Iniciou-se daí um processo de se pensar a necessidade de um projeto pedagógico para essa educação em resposta às práticas de cunho assistencialista impregna nas instituições educacionais. Somando-se a isso ecoam movimentos sociais com focalização ao atendimento educacional às crianças pequenas e o movimento feminista com a luta fortemente demarcada pelo atendimento das crianças, filhas de trabalhadoras, em creches e, posteriormente, ao atendimento no pré-escolar. Entendiam a necessidade de um ensino anterior à escola de ensino fundamental, no entanto com

objetivos voltados para o desenvolvimento global das crianças, ou seja, para além dos cuidados físicos de higiene, alimentação e saúde (Faria, 2005, p. 105).

A COEPRE, a qual vigorou os objetivos de uma educação pré-escolar (atendimento às crianças entre quatro e seis anos de idade) até bem próximo o fim da década de 1980, tem a sua configuração reorganizada no ano de 1987 passando à Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). Essa mudança de nomenclatura não se fez sem uma intensa discussão de todos os envolvidos com o campo da educação das crianças pequenas. Os anos de 1980 suscitaram intensa movimentação relativa às discussões em torno da promulgação da Carta Constitucional que se daria em 1988. A “Constituição Cidadã”, previa a ampliação dos direitos das mulheres, dos deficientes, dos idosos, dos negros, dos indígenas, das crianças e dos adolescentes – todos esses, atores que por longo tempo na história estiveram à margem da sociedade.

Não foi sem intenções que ocorreu a mudança de nomenclatura do órgão que estava gerindo a educação das crianças pequenas no país. A COEPRE não representava a luta pela educação que atendesse as crianças de zero a seis anos de idade. Por toda a sua trajetória de atuação o seu atendimento focava no atendimento ao pré-escolar, ainda que a creche fosse mencionada. Assim, a COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil, se instaurou em 1987 como forma de corresponder a um movimento pela Educação Infantil – necessidade de atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, o qual vinha se avolumando durante essa década especificamente. Nessa época era coordenada por Angela¹⁷ Maria Rabelo Ferreira Barreto.

A discussão ora travada já previa o cuidado na pré-escola e o pedagógico na creche. O entendimento que se perseguia e apontava como o mais coerente era o cuidar e o educar no atendimento às crianças entre zero e seis anos; ou seja, na educação infantil. Tal conceito foi incorporado um pouco mais tarde através da LDB 9.394 de 1996, Art. 208, item IV “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Uma importante referência a esse respeito é o Grupo de Trabalho (GT) de zero a seis anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (Vasconcellos, Aquino, Lobo, 2003). O GT, mesmo antes da Constituição Federal de 1988, já se constituía como espaço a favor das creches e pré-escolas como direito das

¹⁷ Em alguns escritos encontramos o nome com acento, em outros não. Dessa forma optamos pela forma sem acento.

crianças e suas famílias. Suas discussões constituíram-se em importantes interferências na orientação das políticas nacionais para a educação infantil.

Nos meandros da década de 1990, o MEC através da COEDI vai iniciar um movimento de discussão a respeito dos rumos da educação das crianças pequenas nas creches e pré-escolas no Estado Nacional. A Coordenação vai se inserir nesse contexto como promotora de programas em relação à educação das crianças pequenas.

No documento de que tratou das *“Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil”*, do ano de 1996, traz em sua introdução a seguinte justificativa:

A necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil, surge no final da década de 1970 e começo dos anos de 1980, inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche [...] É uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições socioeconômicas do país, que têm na marginalização da infância uma de suas mais sérias consequências, impondo a contingência de se atender ao maior número de crianças possível, determinando uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo. Essa expansão, entretanto, não se fez acompanhar nem pela necessária preparação de quadros para atender à especificidade do serviço, nem por uma preocupação com a infra estrutura necessária à realização de atividades indispensáveis ao desenvolvimento da criança menor de 7 anos. Na medida em que vem com a finalidade de minorar carências sociais, desvinculada de um compromisso com os direitos da criança e de sua família a um atendimento de qualidade, a educação infantil, em nosso país, nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo preestabelecido [...] A não definição de uma identidade própria é a grande marca de educação infantil durante toda sua curta história (MEC, 1996).

Com base no documento, perceberemos que, mediante a situação, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) vai observar a necessidade de articular um projeto educativo para atender as crianças na faixa etária abaixo dos sete anos. Assim, diante do que se fazia presente nas questões envolvendo a educação das crianças pequenas nas intenções das práticas sociais, das políticas públicas e da sistematização acadêmica de conhecimentos a respeito desse nível, começou a se estabelecer uma preocupação em articular essas três vertentes no sentido de se propor um encaminhamento para o ensino infantil. Foi nessa direção a COEDI considerou necessário a implementação e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares coerentes com o direcionamento expresso na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a Educação Infantil (MEC, 1996).

2.2- O Campo da Educação Infantil e a Atuação dos Intelectuais Bidimensionais

Nesta perspectiva observamos que a atuação da COEDI estava sendo importante para a promoção da educação para as crianças abaixo dos seis anos. Assim, a passagem de COEPRE para COEDI, mais que uma mudança de sigla, tratou-se de uma mudança de concepção de atendimento às crianças pequenas. Essa mudança, todavia, não foi realizada sem embates. Como foco de atenção e discussão a Educação Infantil fomentava a movimentação dos intelectuais defensores dessa causa. Em torno desse ideal vários setores se uniram, como: os movimentos populares, representantes de conselhos da condição feminina, comunidade acadêmica e profissionais atuantes nos programas pré-escolares. O objetivo era pressionar a Assembleia Constituinte para que incorporasse suas demandas à Carta Constitucional que estava sendo preparada (Haddad, 1991).

Pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) e a LDBEN 9.394/1996, a qual veio firmar o direito já expresso na Constituição de 1988, houve o fortalecimento para a mudança do conceito de que a assistência às crianças pequenas era um serviço destinado apenas às mães que trabalhavam fora de casa, e aí, um caso de assistência (Vasconcellos, Aquino, Lobo, 2003). Para além desse conceito, a educação infantil, a partir desses marcos legais, ganhou força o entrelaçamento do “cuidar e educar”; binômio que veio demonstrar a intenção do trabalho a ser desenvolvido pelas instituições de educação infantil. Educação e cuidados foram entendidos como aspectos indissociáveis da educação das crianças entre zero e seis anos de idade.

As produções acadêmicas referentes à educação infantil foram muito importantes para os rumos das políticas educacionais de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade. Na história das políticas públicas em educação destinada ao atendimento das crianças menores de seis anos, é notório a dissociação entre o cuidar e o educar. O cuidar era entendido como parte da assistência. No decorrer do processo histórico da Educação Infantil, a priori, o cuidar estava atrelado à condição de cuidados com a assistência a saúde, higiene e alimentação; além de representar um lugar de guarda para as crianças que não tinham as suas mães por perto. O educar era a forma entendida como a educacional, sendo uma opção das famílias em iniciar uma educação ainda na pequena infância.

É importante demarcar a participação e o envolvimento dos intelectuais na constituição da Educação Infantil enquanto campo científico, assim como a presença

dos movimentos sociais impulsionando e adensando uma discussão em prol da importância da Educação Infantil enquanto política pública. Nesta perspectiva, são expressivas as contribuições de intelectuais que se destacaram a partir da década de 1970, a exemplo de Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira entre outros, têm ampla contribuição com estudos sobre as políticas educacionais destinadas às crianças pequenas. Concentrando estudos na área, essas professoras se constituíam como parte dos GTs de Educação das Crianças menores de seis anos da ANPED desde início dos anos de 1980. Essas mulheres, intelectuais, contribuíram com a escrita da história recente da Educação Infantil à medida que, através de suas inquietações, nos trazem à luz questões centrais para a constituição desse campo de estudo. Professoras, elas estiveram/estão atuantes em pesquisas nas Universidades brasileiras. Não obstante também as encontramos fazendo parte da elaboração dos *Cadernos da COEDI* com pareceres e estudos para sua implementação. Também nos cabe citar a Coordenadora da COEPRE em seus anos iniciais, Estela Maria Napolini e a Coordenadora da COEDI nos anos de 1994 a 1996, Angela M. Rabelo F. Barreto¹⁸.

Especialmente entre os anos de 1993 e 1998, foram realizados uma série de encontros, seminários, simpósios e conferências, com a participação de vários pesquisadores, profissionais da educação infantil e técnicos de diversas secretarias de educação do país, o que resultou na elaboração dos *Cadernos da COEDI*. De acordo com Cerisara (2001), o material proposto atendia às necessidades dos profissionais que atuavam nas instituições e, portanto, era considerado como o melhor material para a área da Educação Infantil. Ainda conforme Cerisara (2002), essas propostas se apresentavam como uma alternativa para consolidar uma Política Nacional para a Educação Infantil, uma vez que, durante algum tempo, havia sido formulada uma base teórica permeada por princípios que buscavam nortear o campo da Educação Infantil. Desse modo, tal proposta tinha a intenção de servir como fonte de estudos para que os pesquisadores pudessem realizar suas pesquisas e para que os professores das instituições de educação infantil estabelecessem condutas direcionadas para a garantia das especificidades das crianças.

O discurso o qual passa a incorporar as crianças enquanto sujeitos de direitos, foi ganhando força e espaço no cenário nacional. Nesse contexto a COEDI, ao

¹⁸ Consultar anexo 01

possibilitar o canal de debates, abre espaço para que diversas propostas fossem elaboradas, refletindo diferentes concepções e perspectivas sobre a educação para a infância, instalando-se assim um processo de avaliação e discussão constante. Nessa perspectiva, entendemos que para discursar sobre o campo da Educação Infantil enquanto um espaço de produção teórica, precisamos compreender a posição dos intelectuais que debateram e debatem esse campo. Bourdieu (1996) se refere da seguinte forma:

[...] Como os caminhos da dominação, os caminhos da autonomia são complexos, se não impenetráveis. E as lutas no seio do campo político podem servir indiretamente os interesses daqueles mais preocupados com a independência do campo da produção cultural (p.68).

Para Bourdieu (1996) o intelectual se constitui como tal, intervindo no campo político em nome da autonomia e dos valores do campo de produção cultural. Ele intervém no campo político com armas que não são propriamente políticas. O espaço do campo é dinâmico e, por isso, está em constante transformação. Também se constitui, segundo o autor, como um palco de disputas em que o interesse dos envolvidos é a defesa da lógica do seu campo. Assim, as lutas internas de um determinado campo envolvem sempre a posse de um capital específico. Esse acúmulo prévio de capital permite o reconhecimento daqueles como integrantes de dada comunidade.

Dessa forma, de acordo com nosso entendimento, percebemos uma movimentação dos intelectuais que estavam envolvidos com a elaboração dos *Cadernos da COEDI* no sentido de estabelecerem sua ideologia referente à educação das crianças pequenas naquele momento. Uma vez que acenavam com a bandeira de uma educação comprometida com a formação da criança cidadã; ou seja, sujeito com direitos garantidos e, por conseguinte, com a importância da formação dos profissionais que atuavam com essa etapa e com a estruturação física e pedagógica da Educação Infantil.

Dialogando com Bourdieu (1996), é possível afirmar que o campo científico se torna o lugar no qual os agentes têm por função produzir conhecimentos acadêmico; ou seja, uma prática social legitimada e reconhecida. A exemplo de outros campos, o acadêmico se constitui como lugar de forças e lutas que visa transformar ou conservar a relação de força existente. Os agentes nele envolvidos investem seu capital, adquiridos em lutas anteriores, em objetivos específicos próprios do campo; mas o poder e o prestígio que perseguem são de ordem particular. Bourdieu (1996), afirma que é uma

questão de poder – poder de decisão, por exemplo, de publicar ou recusar uma publicação; e de capital – o autor consagrado ser parcialmente transferido para a conta de um jovem escritor ainda pouco conhecido, por meio de comentários e elogios. Neste, como em outros lugares, observam-se relações de força, interesses e estratégias.

Do mesmo modo que existe o universo científico, o das artes e tantos outros, também existe o universo político. Este terá suas regras e lógicas próprias e o que o torna diferente dos demais é um *habitus* particular e um capital específico. Nesse sentido, o conceito de *habitus*, como um instrumento conceptual, pode auxiliar a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos envolvidos em dado processo. *Habitus* trata-se de uma noção que nos auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas.

Para fazer parte de um campo é necessário conhecer suas regras, lançar mão de determinada linguagem, de uma cultura própria do campo e, antes de tudo, estar sujeito a jogar nesse campo. No universo composto por quem se lança à política, se estabelece um jogo em que interesses particulares estão envolvidos; sendo estes diferentes das vontades individuais. Assim, concebemos os intelectuais que estiveram no momento da produção dos *Cadernos da COEDI*, como esse grupo que Bourdieu (1996) caracteriza como intelectual bidimensional; ou seja, aquele que de posse de uma autoridade científica, age em espaço exterior diferente de sua atividade intelectual; nesse caso, o campo político.

[...] O intelectual é uma personagem bidimensional que não existe e não subsiste como tal a não ser que (e apenas se) esteja investido de uma autoridade específica, conferida por um mundo intelectual autônomo do qual respeita as leis específicas, e que (e apenas se) empenhe essa autoridade específica em lutas políticas [...] É aumentando sua autonomia, entre outras coisas sua liberdade de crítica com relação aos poderes, que os intelectuais podem aumentar a eficácia de uma ação política cujos fins e meios encontram seu princípio na lógica específica dos campos de produção cultural (Bourdieu, 1996, p. 370).

O conceito de campo para Bourdieu (1996) assume centralidade em sua obra. Ele pode ser entendido como um campo de forças, uma vez que implica no constrangimento daqueles envolvidos, quanto um campo de lutas, visto que os agentes atuam de acordo com sua posição, permanecendo ou alterando a sua estrutura. O campo assim se configura como um espaço dinâmico em que as transformações são constantes

e, que por isso, cenário de disputas entre os interesses dos envolvidos em defesa da lógica do seu campo. Nessa dinâmica do campo, há sempre o envolvimento da posse de um capital específico. É esse acúmulo de capital que viabiliza o reconhecimento de um integrante de determinada comunidade.

O campo político sinalizado por Bourdieu (1996, p.50) tem a ver com os acontecimentos que são gerados no interior do campo dos profissionais denominado políticos. Assim há um universo político com regras próprias como os demais campos. Para o autor, aderir ao campo político significa jogar o jogo político que, por sua vez, implica a absoluta adesão ao próprio jogo. Nesse sentido, entre os anos de 1993-1998 vamos ver os intelectuais do campo da Educação Infantil envolvidos numa produção que pretendia firmar posições, lutar e ganhar posições.

Tais intelectuais, vão fornecer subsídios para o fortalecimento das discussões a respeito do campo. O poder de ação destes, entre outros, implicou em acionar o poder público e mobilizar instâncias da sociedade civil organizada para garantir atendimento à demanda por creches e pré-escolas. Segundo Bourdieu (1996), isto se deve ao fato de que um grupo ou uma classe mobilizada em defesa de interesses comuns existe ao passo de um trabalho coletivo e de construção teórico prática; contudo, nem todos os agrupamentos são tão prováveis. Porém, o autor afirma que “tanto mais oportunidade de existir e subsistir de maneira durável quanto mais os agentes que se agrupam para construí-lo já estejam mais próximos no espaço social” (Bourdieu, 1996, p.50).

À medida que Bourdieu vai nos possibilitando esse viés de análise, procuramos entender que tantos os intelectuais quanto os demais grupos que lutavam pela Educação Infantil se aproximavam – em teoria e prática, em defesa de um mesmo ideal.

Da mobilização do campo, desde os anos de 1994 foram organizados diversos fóruns de Educação Infantil (Projeto Movimento Interfóruns de Educação Infantil – São Paulo, 2000). Outrossim, as pesquisas acadêmicas direcionadas aos estudos da infância e das crianças foi matéria que veio crescendo e se desenvolvendo muito nos últimos tempos no Brasil. Mais recentemente identificamos na Sociologia e na Antropologia a concepção das crianças como atores sociais; e mesmo na Lingüística, como sujeitos da fala. Nesse sentido, vemos progressivamente a infância e as crianças se constituindo enquanto um campo de estudos crescente.

Sem dúvidas, de acordo com Bourdieu (1996) a presença da figura dos intelectuais dentro desse espaço de força e de luta, que é o campo, veio na busca incessante do controle da produção e do direito de legitimidade. O conceito de

intelectual tem destaque em nossa escrita, pois a escrita da história intelectual¹⁹ da educação a partir da análise do funcionamento de uma sociedade intelectual das suas práticas, suas estratégias e seus *habitus*, evoca a necessidade do entendimento das contradições e do papel social desses mediadores entre as estruturas e os estruturantes. Para Bourdieu (1996), o intelectual é um ser paradoxal, um personagem bidimensional, como dissemos, que manifesta perícia e autoridade específica nas atividades políticas e culturais exteriores ao campo que integra, ou seja, ao campo intelectual autônomo.

Nesta perspectiva, de acordo com a nossa percepção, entendemos que os intelectuais que vinham produzindo no campo da Educação Infantil desde fins da década de 1970, acabaram se constituindo enquanto um grupo de intelectuais imbuídos de uma ideologia em torno dos conhecimentos referentes à educação voltada para as crianças pequenas; não obstante, vivemos na atual sociedade um momento em que o papel ou função atribuído aos intelectuais aumentou significativamente.

Esses intelectuais que discutiam a Educação Infantil ao longo desse tempo e, principalmente, entre os anos de 1994-1998, foram aqueles que podemos considerar como produtores de princípios, estes justificáveis e aceitos, sendo verdadeiros guias para o trabalho na Educação Infantil. Na verdade, entendemos que esses intelectuais não são comparados a figuras técnicas, mas sim o intelectual de consciência coletiva, que investido de uma autoridade científica, age em atividade exterior a sua atividade intelectual.

Nesta perspectiva, encontramos compondo o quadro da COEDI muitos desses intelectuais, os quais nos possibilitaram uma reflexão em relação ao trabalho que vinham propondo junto a Coordenação a partir da elaboração de seus *Cadernos*.

¹⁹ Cf trabalho de Silva “A história intelectual em questão” In: (org)., M.A.L. Grandes Nomes da história intelectual (2003).

2.3- A configuração do cenário brasileiro nos anos de 1990: aspectos sociais, políticos e educacionais

O cenário político dos anos de 1990 sofreu os impactos de um longo período marcado pela Ditadura Militar (1964-1985) e o regime liberal-democrático (1946-1964). No dizer de Cunha (1995), desde o golpe de Estado em 1964 até a eleição de Tancredo Neves em 1985 a Presidência da República, o processo político brasileiro sofreu os resultados do confronto entre esses dois projetos – Ditadura e regime liberal-democrático. Entre avanços e retrocessos o quadro político brasileiro transcorreu até a realização da primeira eleição direta para Presidente da República em 1989, com a vitória de Fernando Collor de Mello. De acordo com Cunha o governo Collor

[...] desencadeou um processo de reforma do Estado e ampla mudança das regras econômicas, cujo alcance pretendeu ser o de uma verdadeira ‘revolução pelo alto’; sob a direção dos quadros que serviram aos governos militares, procedeu à desmontagem dos mecanismos de controle da vida econômica e administrativa, assim como dos mecanismos de proteção dos empresários, instituídos desde os anos 40, pondo fim ao modelo de substituição de importações, em proveito da mais completa integração econômica com os países capitalistas centrais, especialmente os EUA (1995, p. 31).

Sob tal perspectiva verificamos que a educação brasileira não passou ileso aos acontecimentos políticos do país. Nas palavras de Cunha (1995), organização ficou assentada em dois grupos bem demarcados: de um lado o ensino superior, destinado a cumprir com a formação das elites; de outro o ensino primário e profissional, cumprindo com a função de formar a força de trabalho. O restante da população, contudo, tinha precário acesso à escolarização.

A segunda metade da década de 1980 e início dos anos de 1990 sofriram com os resquícios de um período de governo ditatorial e lutava para manter o equilíbrio entre as forças políticas e econômicas. Entretanto, adentrando a uma nova década, como outros países do Terceiro Mundo, o povo brasileiro sofria os impactos de uma nova ordem social e econômica – o Neoliberalismo²⁰. No contexto dos governos de Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o termo neoliberal foi associado à política das privatizações pelos críticos de esquerda.

²⁰ Cf trabalho de Gentili (1996) e Frigotto (1996).

No campo da política educacional o problema da escolarização foi sendo tratado como de interesse dos partidos políticos que à época da Ditadura (1964-1985) ficava entre os liberais democráticos, os socialistas e os comunistas (liderados por dirigentes políticos como Miguel Arraes, Leonel Brizola, Carlos Lacerda, Juscelino Kubistchek). Tal situação em que era posta a educação brasileira, entre interesses de partidos políticos, nos remete à sua frágil estruturação; isto é, esse campo se constituiu por dentro do campo partidário – os educadores enquanto agentes de partidos ideológicos serão os protagonistas da constituição do mesmo (Cunha, 1995).

O período compreendido entre os anos de 1986-1987 foi palco de um movimento de composição da Assembleia Nacional Constituinte. Contudo, vale lembrar que no período compreendido entre 1983-1987 houve o fomento e a formulação de políticas educacionais voltadas para os interesses populares; fato este intimamente correlacionado ao amplo movimento pela eleição direta de governadores de estados do Brasil (Cunha, 1995). Vários agentes políticos, como, por exemplo, o Supremo Tribunal Federal (STF); a Confederação das Indústrias do Estado de São Paulo, representantes do patronato, do liberalismo político e econômico; entidades de classes, como o Partido dos Trabalhadores²¹ (PT), a Central Única dos Trabalhadores²² (CUT), e pessoas individualmente se posicionaram frente às possibilidades que o processo Constituinte encerrava. Durante esses anos várias foram as propostas para a nova Constituição. Conforme Cunha,

A insatisfação diante do processo de elaboração constitucional foi captada pela Universidade de Brasília, cujo reitor, Cristóvão Buarque, criou no início de 1987 o Centro de Estudos e Acompanhamento da Constituinte-CEAC, tendo por objetivo reunir documentos e divulgá-los (“maximizar a transparência”), assim como encaminhar demandas sociais aos constituintes. Seguindo o modelo brasileiro, uma dezena de outras universidades, faculdades isoladas, instituições sindicais e culturais firmaram convênios de intercâmbio com o CEAC-UnB (1995, p. 430).

Junto aos fatores políticos, identificava-se uma correlação de forças entre o poder político e distintos atores intelectuais e da sociedade civil que representavam

²¹ O Partido dos Trabalhadores (PT) foi fundado em 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion (SP), o PT surgiu com a necessidade de promover mudanças na vida de trabalhadores da cidade e do campo, militantes de esquerda, intelectuais e artistas. Disponível em: www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo-7a22.pdf.

²² Central Única dos Trabalhadores (CUT) é uma entidade de representação sindical brasileira, fundada em 28 de agosto de 1983 na cidade de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, durante o Primeiro Congresso Nacional da Classe Trabalhadora, Conclat. Disponível em: cut.org.br

projetos de sociedade e política educacional. A educação recebeu propostas como a da Comissão Afonso Arinos²³, a da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a da Carta de Goiânia, formulada durante a 4ª Conferência Brasileira de Educação (CBE)²⁴. De acordo com Peroni (2003), personagens importantes do cenário político da educação dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 teriam sido silenciados quando da interlocução com o Governo Federal. O embate ideológico era claro desde o processo constituinte e o de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Após a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, entre avanços e recuos, uma vitória foi importante: o art. 208, VII, § 1º, que previa: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo”. Ainda neste artigo: IV, “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Constituição, 1988, p. 138). Na contramão da atmosfera do processo constituinte, os anos de 1990 no que se refere à educação, foram impactados por uma política que apontava para um processo de centralização por parte do Governo Federal. A centralização se dava no âmbito do controle ideológico, por meio de diretrizes, parâmetros e avaliação institucionais (Peroni, 2003). Por outro lado, preconizava a desobrigatoriedade da União em financiar a educação básica; o artigo 23, V, assim se apresentou: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios proporcionarem os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (Constituição, 1988, p. 27).

No que diz respeito à especificidade da Educação Infantil, observamos que desde fins da década de 1970, intensificando-se nos anos de 1980 e 1990, os atores que compunham o campo em questão, vinham propondo discussões quanto às finalidades e os rumos da educação voltada para as crianças pequenas na política educacional brasileira. Em nosso entendimento, compreendemos que a política educacional, não esteve, e não está, apartada dos fatores econômicos e políticos quando dos projetos de educação. O papel do Estado enquanto poder ideológico e de dominação do capital não deixou de ter na educação da população o seu potencial para firmar seu ideário de poder.

²³ Em fevereiro de 1987 uma comissão provisória criada pelo Executivo concluiu a elaboração de um anteprojeto de Constituição. Embora tivesse o nome de Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, o grupo ficou conhecido como Comissão Afonso Arinos, pois seu presidente foi o jurista, ex-deputado federal e ex-senador Afonso Arinos de Melo Franco (Peroni, 2003, p. 74).

²⁴ Entre os anos de 1980 e início dos de 1990, as CBEs formaram um espaço de articulação para educadores. A CBE a qual estamos referenciando, aconteceu em Goiânia no ano de 1986, tendo como número de participantes por volta de 5 mil pessoas. O seu tema era Educação e Constituinte (Peroni, 2003, p. 75).

Numa retomada da história, a trajetória da Educação Infantil no Brasil tendeu acompanhar a tendência transcorrida nos países europeus. As creches cumpriam com a proposta de cuidado e o serviço pautado nas regras científicas (Kuhlmann Jr., 2015). O apelo ao cuidado para com as crianças era marcante; entretanto, como esclarece Kuhlmann Jr. (2015), ao passo desse atendimento encerrava-se também um aspecto educativo, principalmente no que diz respeito às mães pobres no trabalho com as crianças pequenas, uma vez que a estas eram dadas orientações importantes de cuidados em relação à saúde e bem-estar das mesmas.

A medicina social, no país no início do século XX, estava voltada para tudo aquilo que, no espaço social, poderia intervir ao bem-estar físico e moral da população. As crianças estavam presentes nesse contexto e vários temas como mortalidade e criminalidade infantil, bem como os diferentes lugares que as crianças ocupavam – ruas, fábricas, asilos, eram de interesse a diversos segmentos profissionais. A assistência não terá seu foco nas crianças, mas sim naquilo que se classificou como menor – menor abandonado, delinquente.

O menor abandonado esteve na figura da criança pobre, mal nutrida, proveniente de lares desestruturados, de pais desempregados. Cuidar dessas crianças era importante para a sua ‘proteção’ e para que não reproduzissem na fase adulta as mesmas situações de seus pais pondo em risco a ordem instituída. Será desse modo que, com o passar do tempo, a tendência será distinguir a criança pobre do menor. De acordo com Rizzini (1993) a análise da documentação histórica sobre a assistência à infância dos séculos XIX e XX revela que as crianças nascidas em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de criarem seus filhos tinham um destino quase certo quando buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições como se fossem órfãs ou abandonadas.

As crianças delinquentes e abandonadas por suas famílias nas ruas, eram classificadas como ‘menor’ e eram afastadas do convívio social e alocada em asilos e internatos. Nesta perspectiva não havia no Brasil uma política educacional, mas sim ações jurídicas e assistenciais de atendimento às crianças. A Justiça de Menores no Brasil tinha como alvo a criança pobre que não ficava com a própria família, pois esta não demonstrava capacidade de educar os filhos de acordo com a moral e os costumes da época (Rizzini, 1993). Observaremos que o termo menor, o termo jurídico, passará a ser usado com frequência para designar as crianças passíveis de intervenção jurídica.

Ao longo da história da educação da infância no cenário brasileiro teremos a justiça e a assistência unidas no propósito do saneamento moral da sociedade. Tanto a população como um todo e as crianças, em particular, teria que se adequar à disciplina e ao trabalho em prol de uma sociedade que se pretendia dentro dos parâmetros do progresso. O atendimento à criança pequena passou, assim, por uma forte ênfase do poder público, o qual se ocupou em criar mecanismos de maior abrangência para esse atendimento. Em relação a esta temática, existiu um longo caminho de leis que tratou da questão dos então denominados menores²⁵ até a elaboração, no ano de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Não obstante, tanto a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), foram documentos que constituíram marcos regulatórios importantes para o sistema educacional brasileiro. Todavia, em conformidade com Shiroma *et al* (2007), quando aludem sobre o quadro da política educacional brasileira, o Governo brasileiro, assim como os de várias partes do mundo, para saírem da crise econômica dos anos de 1980 buscaram se estruturar nas esferas social, política e ideológica. De acordo com as autoras, o Brasil pode, perfeitamente, ser enquadrado no exemplo neoliberal, como vários governos nessa década.

Entretanto, o Brasil é um país que, em comparação com países mais desenvolvidos, tem níveis de qualidade de vida menos elevados. Atualmente o Brasil ocupa a 46ª posição em qualidade de vida em escala mundial – acima dele estão países como França, Japão, Estados Unidos, México, Uruguai, Costa Rica, Panamá, entre outros (Fonte: IBGE 2014). Em nosso país o nível de bem estar social, tecnológico, educacional, cultural dentre outros, estão abaixo do necessário para uma base sólida de sua população. Neste sentido, os rumores de uma ideologia neoliberal se fizeram sentir com muito mais prejuízos em países como o nosso do que naqueles com uma infraestrutura social mais elevada.

Observamos que se de início houve a tendência de se promover e lutar por uma educação pública, entre outras lutas sociais, em que o governo desse conta de sua organização e provisão, já nos anos de 1990 o que ficou posto foi um Estado com menos obrigações econômicas – um Estado mínimo²⁶, deixando a cargo do capital

²⁵ Cf trabalho de Camara (2010).

²⁶ Estado mínimo – discussão trazida por Peroni (2007) quanto à redefinição do papel do Estado. A autora traz outro autor, Harvey (1989), para dialogar sobre o assunto. Este, considera que, no período pós-

privado vários setores da sociedade. Segundo Harvey (1989), esse Estado seria mínimo apenas para as políticas sociais e máximo para o capital corporativo, uma vez que mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não-intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital, o que vem a ressaltar o caráter classista do Estado.

No caso brasileiro foi a medida adotada quando da crise da bolsa na Coreia no ano de 1997 e do acordo com o Fundo Monetário Internacional – FMI (1998), pois causaram impactos diretos na economia do país. Assim, podemos identificar um movimento de centralização e descentralização no quadro político e econômico do Brasil; ou seja, entre fins da década de 1960 e início da de 1970, o país precisava de um Estado forte para garantir sua legitimidade e controle do trabalho produtivo; ao mesmo tempo, logo nas duas décadas seguintes, desencadeou-se no Brasil uma nova ordem política e econômica em que o Estado entra no jogo da lógica neoliberal.

O início do governo de Itamar Franco (1992-1995), a partir do encampamento do Plano Decenal o qual encerrava ampla reforma, foi uma demonstração da adesão do Estado à ideologia neoliberal. Todavia, esta ganhou força mesmo de implementação com o então Presidente Fernando Henrique Cardoso – fato este que, de acordo com Shiroma *et al* (2007), causou sobressalto entre educadores devido a velocidade com que ocorrera.

Impulsionado pela Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien (Tailândia) em 1990 financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, (Shiroma, *et al* 2007), a política brasileira esteve correspondendo ao movimento internacional que lograva Educação para Todos. A Conferência tinha como objetivo reunir governos de diversas partes do mundo com a intenção de minimizar o analfabetismo existente. Segundo Shiroma, *et al*

Segunda Guerra Mundial o Estado capitalista assumiu novas obrigações, pois a produção em massa requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para que fosse lucrativa. Nesse sentido, o Estado intervinha para regular as relações salariais e os direitos dos trabalhadores – o chamado Estado de bem-estar social; entretanto este não se disseminou da mesma forma em todos os países. Nos países do Terceiro Mundo a questão era mais crítica, pois havia a promessa de desenvolvimento e, na realidade, o fordismo proporcionava maior domínio capitalista, gerando poucos ganhos para a maioria da população. Harvey (1989) sinaliza que os governos neoconservadores transformaram virtude a retirada de apoio ao Estado de bem-estar social e o ataque ao salário real. Disseminava-se a imagem de governos fortes, altamente administrativos para restaurar as economias. Nesse sentido, o Estado mínimo proposto seria mínimo somente para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social.

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E 9”, foram levados a desencadear ações para consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien (2007, p. 48).

A Conferência foi motivo de discussões dentro do campo educacional. Por preconizar “Educação para Todos”²⁷ e assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, fez referência ao processo de construção de uma visão ampliada de educação. De acordo com autores como Gadotti (1999), Frigotto e Ciavatta (2003) esse processo vai destacar as diferentes proposições e visões das agências de fomento da Conferência. Assim, numa forma de procurar estabelecer um consenso, passou-se a utilização do termo Educação Básica. A visão da Conferência foi a intenção de constituir um grande projeto de educação em nível mundial. Segundo Torres (1995), não havia no documento produzido pela Conferência a afirmação de cumprimento de prazo para as metas e os objetivos; ou seja, não constava indicação de um plano para o decênio de 1990. Todavia a “Educação para Todos” foi entendida e assumida pela maioria dos países como um programa a ser desenvolvido em dez anos. Encarada dessa forma, Torres (1995) entende que houve um processo de “encolhimento” no conceito e princípios da Conferência, havendo assim um prejuízo no ideário de sua “visão ampliada” de educação. Para a autora, o ideário da Conferência estava acima de se quantificar e/ou estipular um período para que a população mundial obtivesse os níveis de alfabetização desejado.

Assim, este “encolhimento” das propostas marca as principais iniciativas que foram feitas no que tange as Reformas Educativas ocorridas ao longo dos anos 1990, onde o que se pode perceber foi a uniformização de uma ideia em que há uma presença maior de elementos de conservação em detrimento das mudanças no campo educacional, o que se tornou quase um parâmetro universal, sobretudo, nos países mais pobres. Segundo Torres (1995), a teoria do capital humano, que fundamenta o planejamento educacional do Banco Mundial (BM), estabelece, entre outras, as seguintes diretrizes: “descentralização administrativa, com o pressuposto de que os programas administrados localmente são mais econômicos que os centralizados; [...]

²⁷ Movimento já vivido no Brasil na década de 1920. Reformas educacionais de cunho “escolanovista”. Cf trabalho de Camara (2010).

recuperação de custos de investimento e eficiência no manejo dos recursos” (1995, p. 129).

Essas recomendações “neoliberais” também revelam a intenção, do sistema capitalista, de reduzir a participação financeira do Estado no setor educacional. Segundo Torres (1995),

[...] os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. [...] histórica e filosoficamente, o neoliberalismo está associado com os programas de ajuste estrutural [...]. O ajuste estrutural define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras [...]. Este modelo de estabilização e ajuste tem resultado em uma série de recomendações de política pública, incluindo a redução do gasto governamental [...], do setor estatal mediante a privatização das empresas paraestatais (1995, p. 114).

A uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento (Torres, 1995). Este crescimento esta, sobretudo, associado ao fato de o Banco Mundial ter atingido a condição de uma liderança no cenário educativo dos anos de 1990.

De acordo com Shiroma *et al* (2007) esta condição foi assumida a partir do momento em que o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) começa a impor, através da proposta de um programa de reformas estruturais neoliberais, condicionante aos países que recorrem aos seus financiamentos, um forte pacote de reforma educativa, principalmente no que à época era definido como educação primária. Nesses anos decorridos entre as décadas de 1980 e 1990, foram intensas as discussões em torno das reformas educacionais no país.

No que se refere à reforma da educação básica, foi com a Constituição Federal de 1988 que a creche sai do setor da assistência social para o educacional. E com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) a educação destinada às crianças pequenas tem seu maior ganho: entendida como Educação Infantil, passou a incorporar a creche (0 a 3 anos de idade) e a pré-escola (4 a 6 anos de idade). Desta forma, a educação das crianças pequenas também sofreu modificações. Entretanto, mesmo que a Constituição Federal de 1988 garantisse a ampliação e a gratuidade do

ensino pelo Estado, não houve um favorecimento direto à creche e à pré-escola. Nas palavras de Cunha, o texto constitucional cita:

[...] a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. Como todas essas garantias estão mencionadas no mesmo artigo, mas em itens diferentes, fica claro que o Estado está obrigado apenas com o ensino fundamental, permanecendo as demais referências apenas como áreas de atuação desejável (1995, p. 446).

Nesta perspectiva, o atendimento às crianças pequenas é mencionado, mas abre-se a prerrogativa de entendê-lo como não obrigatório pelo poder público. Fica posto, portanto, que tanto as crianças pequenas, como os que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos regularmente e os deficientes, permanecem de alguma forma, a margem da garantia plena de seus direitos.

Esta discussão não era recente em acordo com Moura (2007), a década de 1970 marca o período em que os historiadores exploram trilhas que terão confluência com o mundo da infância; como são os casos das Histórias da Família e da Mulher. Por esse caminho, a história fatalmente esbarra com as crianças e suas infâncias à medida que estas fazem parte do universo da família e das especificidades da história da mulher. Ao pesquisarem sobre a organização das famílias as crianças estarão presentes e impondo uma necessidade específica devido a sua existência. Da mesma forma, quando o movimento feminista começa a ganhar relevo, a criança estará impondo uma demanda; ou seja, como tratar das questões das crianças e da infância num contexto em que a figura feminina – que anteriormente era a figura materna, de cuidado e atenção à família e aos filhos, sai para o mercado de trabalho, por exemplo? Qual o lugar das crianças numa nova organização social? Todavia, segundo Moura,

[...] a História da Criança saberia impor suas diferenças nos anos seguintes. Sem ser extensa a princípio, a produção relativa a essas questões demonstraria, depois, densidade suficiente para referendar a importância de focar as crianças em suas particularidades; mais que isso, surpreendê-las tanto como foco e aprendiz dos ditames dos adultos ao sabor da história quanto como pequenas artesãs na construção da própria história, a partir de suas características, suas atitudes e seus interesses. O olhar dos historiadores começaria a vislumbrar as crianças com referenciais que não os do universo dos adultos. Ao se concentrarem nelas, em seus traços e rastros, ao concebê-las como sujeitos na história, nelas situariam a finalidade de sua investigação; o resultado seria a elucidação mais plena dos traços e rastros da própria sociedade brasileira através do tempo (2007, p. 14).

De acordo com autora, a História da Criança produzida no Brasil vai começar a despontar mesmo a partir da década de 1970 junto às questões referentes à família e às mulheres. A referida década trouxe acontecimentos importantes para a sociedade brasileira, entre os quais a aprovação do divórcio, como também, o aumento do contingente de crianças nas ruas das grandes cidades. Lembra que, embora a questão do abandono e da delinquência não fossem casos recentes nas grandes cidades, a sociedade brasileira vivia novos tempos regulados por novos modelos de sociedade. Neste sentido, a criança tornou-se um problema. Porém não era qualquer criança – as crianças que eram entendidas como “problema” eram exatamente as filhas do abandono, as mais pobres, as desamparadas... Quanto ao fato, Moura diz que:

No Brasil, a discussão que atravessara a primeira metade do século XX assistiria, nos anos de 1960, ao surgimento da Política do Bem-estar do Menor e à conseqüente criação da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor/Funabem (Brasil, 1964). Esse projeto, que ganhara forma no interior das várias Semanas de Estudos dos Problemas de Menores, realizadas nos anos anteriores, concretizava-se na contramão dos princípios da Organização das Nações Unidas (ONU) quanto ao reconhecimento de direitos. A então chamada *questão do menor* (grifos do autor), traduzida como aresta afiada da política de segurança nacional, levaria o Estado a reeditar a fórmula da institucionalização de crianças – fórmula que fora cara, em particular, aos primeiros tempos republicanos e posta em prática nas décadas iniciais e intermediárias do século XX [...] O debate sobre o divórcio encontrara, por sua vez, um ponto de inflexão no novo projeto de Código Civil. A problemática do fracasso do casamento, da definição entre desquite e divórcio – seus prováveis desdobramentos sobre a situação e a condição da mulher e dos filhos -, somava-se à problemática do abandono e da delinquência e criminalidade infantis. Os segmentos da sociedade brasileira eram, então, encaminhados a uma discussão centrada na importância da família. De várias formas, por caminhos que se cruzavam, a infância era posta no centro dos debates, identificada outra vez – assim como fora na passagem do século XIX para o XX – como questão que não isentava de ônus nem de responsabilidades a sociedade brasileira (2007, p. 18-19).

O crescimento urbano e com ele o crescimento da pobreza, da criminalidade e delinquência infantil, foram considerados motivos para o lançamento de uma centralidade para a infância no Brasil. Tais fatores apontavam incessantemente para a necessidade de firmar e garantir os direitos das crianças. Deste modo na década de 1980 foi possível observar a preocupação com a infância e com os direitos humanos em geral. O ano de 1979, foi um marco importante a partir da comemoração do Ano Internacional da Criança; e na esteira dos acontecimentos, teremos em 1985 O movimento Nacional

de Meninos e Meninas de Rua (Moura, 2007), encampado principalmente por educadores sociais. Estes tinham a intenção de fomentar a discussão na sociedade e mobilizar os constituintes, já que eram vividos tempos de discussão da nova Constituição Brasileira em vias de se consolidar em 1988. Não obstante, a década de 1980 também contou com discussões decisivas em relação às crianças e a infância em relação a denúncias de maus tratos nas instituições de amparo às crianças como, por exemplo, a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM).

A revisão do Código de Menores de 1979 torna-se um imperativo a partir, principalmente, das proposições que traziam o movimento constituinte, a partir dos anos de 1986. A mobilização pela garantia dos direitos das crianças e da infância não podia ser desconsiderada; internacionalmente essa discussão já estava sendo sustentada por órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU). Desse modo, os anos de 1990 serão ricos de denúncias e alertas quanto às questões que expunham as crianças a qualquer tipo de maus tratos; a exemplo podemos citar os referentes ao trabalho infantil tanto no lar como fora dele, a exploração sexual entre outros. De acordo com Moura,

[...] Mesmo com os avanços no reconhecimento e na garantia de direitos, as crianças não perderam a vulnerabilidade – que se traduz em expressões como “de menor”, “sem terrinha”, “filho de ninguém”, “aviãozinho”, pequenos trabalhadores, fatia do mercado, presas frágeis e fáceis ao sabor do poder dos adultos. Mais que isso, por estarem no espaço público, no interior das instituições, na intimidade da vida privada; pelas experiências que vivem e partilham, pelos discursos e pelas propostas que inspiram, pelas práticas que as focalizam ou que se negam a vislumbrá-las, as crianças compõem um dado revelador sobre a sociedade que as acolhe ou as rejeita (2007, p. 41).

O fato de a sociedade acolher ou rejeitar determinado contingente infantil é também um dado revelador. Em observância ao que a autora acima nos traz, se tornou quase que natural a sociedade padronizar as crianças. Segundo as análises de Kuhlmann (2015), as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos. O autor propõe a ideia de que é preciso saber como ocorreram ou ocorrem as representações de infância, pensar nas crianças, localizá-las na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história.

Assim, com base no autor, não podemos considerar a “criança” e a “infância” como sendo um modelo; diferente disto é preciso considerar que existem crianças e infâncias. Se assim o fizermos estaremos contribuindo para a compreensão de sociedade em que as especificidades humanas são desconsideradas. Desta feita, iremos nos deparar

com um processo, principalmente a partir dos anos de 1980 como já visto, de reflexão e proposições de diferentes atores sociais acerca da educação das crianças pequenas.

As discussões avançaram e no ano de 1990 foi aprovada a Lei 8.069/90, a qual instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este inseriu as crianças no mundo dos direitos; reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos em menor tamanho e garantindo-lhes todos os seus direitos em uma lei especial. O ECA contribuiu para a elaboração de um novo olhar sobre as crianças – crianças cidadãs. Elas foram entendidas como sujeitos de direitos; direito de brincar, de se desenvolver, de querer e não querer, de conhecer, de opinar. “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (ECA, Título II, Capítulo I, Art. 7º).

Nesse contexto de fomentação de novos olhares sobre as crianças e a infância, foi que o Ministério da Educação e Desporto entre os anos de 1994-1998, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), propõe a formulação de uma Política Nacional para a Educação Infantil. Verificaremos logo adiante os elementos presentes nessa construção de pensamentos e ideários em busca de firmar a educação das crianças pequenas no campo das políticas públicas.

Capítulo 3

Os *Cadernos* Produzidos pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) Entre os Anos de 1994-1998

3.1- O Processo de Elaboração dos *Cadernos da COEDI*

O Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil (Brasil, 1975), primeiro documento oficial a dimensionar o tamanho das questões que envolviam a educação destinada às crianças pequenas, indicava que 3,51% das então 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos frequentavam creches e pré-escolas, incluindo-se a rede privada. De acordo com o IBGE (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, 1995-2001), a população evoluiu para 22.070.946 crianças brasileiras de 0 a 6 anos, das quais 31,2% frequentavam creches, pré-escolas ou escolas (Kramer, 2006). Neste sentido, de acordo com dados governamentais,

A Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos e entendida como primeira etapa da educação básica, vem ocupando espaço crescente na consciência dos dirigentes dos órgãos de Governo e da Sociedade Civil. O Ministério da Educação e do Desporto, traduzindo esta consciência, propôs, em 1993, a Política de Educação Infantil que vem sendo amplamente discutida em todo o País (Brasília, 1994).

Conforme os preceitos de descentralização político-administrativa e da participação da sociedade na formulação de políticas públicas com que os anos de 1980 ficaram demarcados, o MEC, a partir de outubro de 1993, iniciou a discussão de uma Política Nacional de Educação Infantil. Corroborando com esse documento, em que foram propostas as diretrizes gerais para uma política para a Educação Infantil, bem como as ações que o MEC deveria coordenar durante os próximos anos, houve a organização do I Simpósio Nacional de Educação Infantil.

Desta forma, o MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil e pela Comissão Nacional de Educação Infantil, coordenada pela SEF, promoveram o I Simpósio Nacional de Educação Infantil ocorrido em Brasília de 08 a 12 de agosto de 1994. Participaram do Simpósio:

Quadro 5 – Participantes do I Simpósio Nacional de Educação Infantil - 1994

CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e do Adolescente
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
SEPESPE/MEC	Ministério da Saúde, Secretaria de Projetos Educacionais Especiais
INEP/MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
FAE/MEC	Fundo de Assistência ao Estudante
LBA	Legião Brasileira de Assistência
CBIA	Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
OMEP/BRASIL	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PC/CNBB	Pastoral da Criança/Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação

Construído por nós. Fonte: Brasil, MEC, 1994.

As instituições internacionais representadas foram a Junta Nacional de Jardines Infantiles, do Ministério da Educação do Chile, e a Rede da Comissão Européia para Atendimento à Criança e Outras Medidas para Reconciliar Responsabilidade de Trabalho e Família. O evento recebeu também o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/MEC, da

DEMEC/MG, da Imprensa Nacional e da Universidade de Brasília (UnB), além de todas as instituições já citadas.

O I Simpósio Nacional de Educação Infantil teve por objetivos: analisar a situação do atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos; divulgar a Política de Educação Infantil e consolidar parcerias com entidades governamentais e não-governamentais, visando a sua implementação; e, definir as propostas da área da Educação Infantil a serem apresentadas à Conferência Nacional de Educação para Todos. Nessa época participavam do quadro do governo: o Presidente da República Itamar Augusto Cautiero Franco, Ministro da Educação e do Desporto Murílio de Avellar Hingel, Secretário Executivo Antônio José Barbosa, Secretária de Educação Fundamental Maria Aglaê de Medeiros Machado, Diretor do Departamento de Políticas Educacionais Célio da Cunha e a Coordenadora Geral de Educação Infantil Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto.

Quadro 6 – Comissão Nacional de Educação Infantil - 1994

Antenor Naspolini	UNICEF	Júlio M. Brunaci	Minst. da Saúde
Denise Neri	CRUB	Maria L. Thiessen	PC/CNBB
Divonzir A. Gusso	INEP/MEC	Maria Helena de Castro	UNDIME
Elaine P e Lima	OMEP/Brasil	Rita Helena Horn	CONANDA
Eliana C. R.Taveira	CBIA	Roberto J. Pereira	CONSED
Francisca Iralice Ferreira	LBA	Luzia Maria D. C. Rodrigues	UNESCO
Ívany C. Neiva	SEPESPE/MEC	Walter Esteves Garcia	FAE/MEC

Construído por nós. Fonte: Brasil, MEC, 1994.

Quadro 7 – Equipe Técnica da Comissão Nacional de Educação Infantil

Ana Rosa Beal	COEDI	Regina C. Melo	IRHJP
Anny M Baranenko	COEDI	Rita de C. Coelho	IRHJP
Áurea F. Dreifus	IRHJP	Stela M. Oliveira	COEDI
Fátima R. T. Salles	DEMEC/MG	Tereza N. Barreto	COEDI
Jarlita Vieira	COEDI	Vilma Pugliese	COEDI
Jane M. de Castro	IRHJP	Vitória Líbia Faria	DEMEC/MG
Márcia P. Tetzner	COEDI		

Construído por nós. Fonte: Brasil, MEC, 1994.

Enquanto colaboração especial contou com: Carmen Craidy (UFRGS), Fúlvia Rosemberg (FCC), Luciano Mendes de Farias Filho (AMEPPE), Maria Malta Campos (FCC), Solange Jobim (DEMEC/RIO), Zilma M. Ramos de Oliveira (ANPEd) e Vicente Faleiros (UnB).

A partir desses eventos que acabamos de mencionar a COEDI através de sua equipe organizou os *Cadernos* entre os anos de 1994-1998. A Coordenação Geral de Educação Infantil tinha e tem sob sua responsabilidade articular a Educação Infantil com as etapas seguintes, subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Infantil e prestar assistência técnica aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios no desenvolvimento de seus sistemas de ensino, no tocante à Educação Infantil.

No exercício dessas atividades, ela orienta-se, como os demais órgãos do governo federal, pelos princípios de autonomia e do regime de colaboração entre os entes federados, respeitando as competências próprias dos sistemas de ensino e a diversidade regional. Além desses princípios gerais, ela tem como diretriz, para sua atuação, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, especificamente o capítulo sobre Educação Infantil, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As demandas dos sistemas de ensino constituem, também, referências para sua atuação.

No que diz respeito a sua atuação na elaboração dos *Cadernos*, de acordo com Cerisara (2002), as propostas dos *Cadernos* foram caracterizadas nessa ordem: A Educação Infantil no Brasil, em observância a situação apresentada no ano de 1994, e a política de formação do profissional de Educação Infantil também de 1994; o Estabelecimento de critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que

objetivasse respeitar os direitos fundamentais das crianças, em 1995; Proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil, a fim de se obter um diagnóstico e, por consequência, a construção de uma metodologia de análise, em 1996; e, por fim, Recursos de caráter teórico para a elaboração das Diretrizes e Normas para a Educação Infantil, em 1998.

Os *Cadernos* da COEDI apontavam uma ampla discussão para a Educação Infantil. Estes, através de suas proposições demonstravam uma base sólida para a elaboração de um documento que pudesse ser tomado como um único referencial, se configurando, assim, como Política para a Educação Infantil. A COEDI, convicta no princípio de que caberia ao MEC incorporar o papel de articular as políticas educacionais, assumiu como estratégia a organização dos diversos encontros que deram origem à produção dos documentos; ou seja, dos *cadernos*. Os *Cadernos* congregavam preceitos que levavam em conta discussões sobre a Educação Infantil que apontavam para reflexões, questionamentos, debates e elaboração de questões e procedimentos relativos às creches e pré-escolas não somente no que concerne à educação, mas acerca de outras questões como o contexto social, familiar, cultural e econômico aos quais as crianças fazem parte.

Em nosso estudo apresentamos, em anexo, trechos extraídos dos *Cadernos* em que é possível verificar concepções de criança, infância e Educação Infantil encarnados nos documentos. Em conformidade com Cerisara (2002), a COEDI, ao organizar os *Cadernos*, objetivou atender as especificidades das crianças em seus direitos fundamentais e a formação dos profissionais, avançando, de fato, no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil. Quanto aos cadernos, assim se manifesta a autora:

[...] a produção na área, no período de 1993-1998, coordenada pela COEDI, atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área neste momento histórico (Cerisara, 2007, p.44).

O impulso de defesa da creche e da pré-escola como direito vai, assim, se intensificando nos anos de 1990. E os *Cadernos* que ficaram conhecidos por “carinhas”, as quais eram a marca de suas capas (Brasil. MEC. SEF. COEDI, 1994, 1995, 1996), se tornaram referência para a Educação Infantil tanto no que se refere ao fazer pedagógico

dos profissionais, instituições e sistemas de ensino, como material de estudo para os pesquisadores do campo.

Em nossa compreensão, esse conjunto de documentos e ações marca o início de uma Política Nacional para a Educação Infantil, que se caracterizou por seu caráter democrático de consulta às redes de ensino e aos pesquisadores da área. Tais produções, no cenário da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, retomam a discussão em relação às dicotomias referentes à função social desta etapa educativa, ampliando a discussão em torno da expansão do atendimento numa matriz de qualidade. Não obstante, como objetivo a COEDI também primava pelo fortalecimento da concepção de Educação Infantil e da melhoria da qualidade no atendimento considerando como pressuposto o investimento em formação, financiamento, divulgação de estudos na área e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares em instituições específicas para a infância em creches e pré-escolas.

3.2- Quanto as Concepções de Infância, Crianças e Educação Infantil Contidas nos Cadernos da COEDI

Com o intuito de estabelecermos nossa análise sobre os *Cadernos*, num primeiro momento optamos por realizar uma breve apresentação dos mesmos. Desta forma, apresentamos o *Caderno Política Nacional de Educação Infantil*, através deste,

[...] o MEC reafirmou o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. O Ministério traduz, assim, a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos da vida (MEC/SEF/COEDI, 1994).

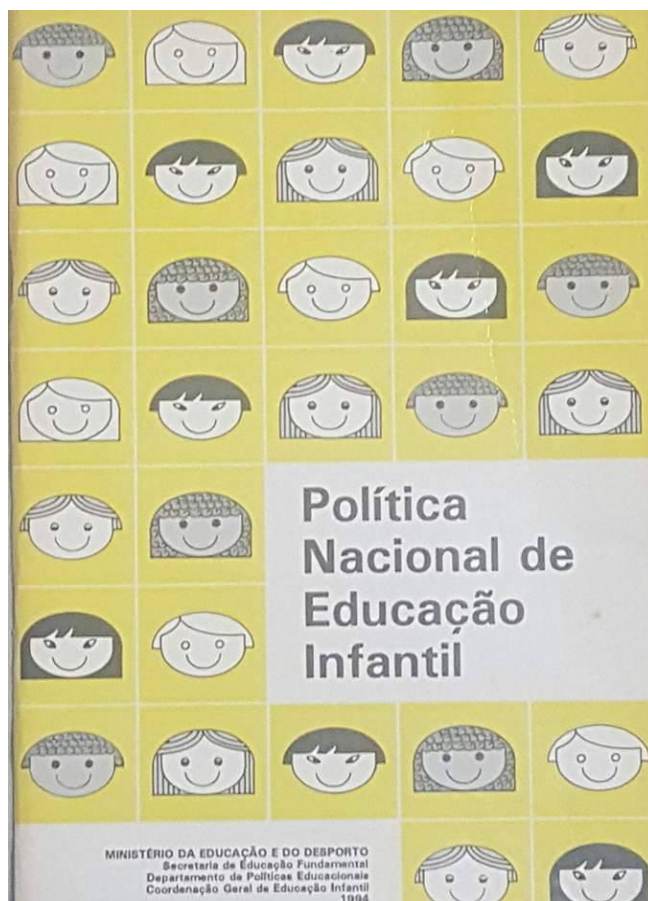


Figura 1

O referido documento tem a sua publicação em 1994 pelo MEC sob o governo do Presidente Itamar Franco; contudo, este já vinha sendo motivo de discussões por quem o compunha desde 1993. A sua configuração está assentada na seguinte forma: apresentação (esta realizada pelo então Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Murílio de Avellar Hingel); introdução; Parte 1 (Situação Atual da Educação Infantil); Parte 2 (Diretrizes Gerais – 2.1 Diretrizes Pedagógicas, 2.2 Diretrizes para uma política de recursos humanos); Parte 3 (Objetivos da Política de Educação Infantil); Parte 4 (Ações Prioritárias); Anexos. Em cada uma dessas passagens estaremos trazendo elementos para dialogar conosco no que tange a proposta de uma Política Nacional de Educação Infantil.

A Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1994) apontou a necessidade de elaborar um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil. Desta forma, elaborar propostas de ação pedagógica que considerassem “o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendiam universalizar” (1994, p.15), tornou-se uma das

diretrizes educativas para as crianças pequenas. Como integrante dessa política o MEC estimulou a realização de encontros e assessorias.

Com o objetivo de viabilizar o processo de discussão da proposta e subsidiar a implementação da política, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Infantil, integrada inicialmente pelas seguintes entidades, sob a coordenação da primeira: Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP/BRASIL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), e, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB/ Pastoral da Criança). Em janeiro de 1994, foram incorporados à Comissão Nacional de Educação Infantil a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Fundação de Assistência ao Educando (FAE), e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Para prestar apoio técnico e operacional à Secretaria Executiva da Comissão, exercida pela Coordenação Geral de Educação Infantil, do Departamento de Políticas Educacionais da SEF, foi instituído Grupo de Trabalho com a participação de técnicos do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e da Delegacia do MEC em Minas Gerais (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 7-8).

A partir do trecho acima podemos compreender que houve a participação de vários órgãos governamentais e não governamentais, instituições e associações independentes no processo de discussão da política que se pretendia implementar para a Educação Infantil. A Comissão instituída por esses diferentes atores teve por objetivo discutir e apresentar a proposta de Política de Educação Infantil, elaborada pelo MEC, no I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Em conformidade com o *Caderno* apresentado, o Simpósio aprovou as seguintes moções:

- 1- É de fundamental importância a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para que possamos implementar novas ações para a Educação Infantil. Os participantes do I Simpósio Nacional de Educação Infantil apelam para o caráter prioritário desta matéria junto ao Congresso Nacional.
- 2- Que o MEC encaminhe mensagem ao Congresso Nacional no sentido de que sejam assegurados recursos específicos para a área da Educação Infantil.
- 3- Que o IBGE inclua quesitos sobre Educação Infantil nos censos e nas PNADs, cobrindo toda a faixa de 0 a 6 anos de forma sistemática e contínua.
- 4- É função do MEC incentivar estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil nos níveis estaduais e municipais, na discussão e definição de Políticas de Educação Infantil (educação, saúde, obras, abastecimento, finanças, assistência social, ONGs, etc).
- 5- Que haja continuidade do debate acerca do papel da Universidade na formação do profissional de Educação Infantil, estabelecendo-se um fórum que inclua as instituições de Ensino Superior que realizem esta formação, fórum este que se mantenha articulado

aos setores responsáveis pela destinação das Políticas de Formação na área e em especial a Comissão Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 37-38).

Participaram desse encontro, além do que já foi apresentado inicialmente, representantes da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Fundação Carlos Chagas, Secretarias Estaduais de Educação, Órgãos Municipais de Educação, Instituições Governamentais de âmbito federal, estadual e municipal que atuavam na área de Educação Infantil, entidades não governamentais, destacando-se a Fundação Fé e Alegria do Brasil e Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE), além de professores envolvidos com a área da Educação Infantil de diversas universidades brasileiras como: PUC/RJ, PUC/SP, UEFS, UERJ, UFBA, UFCE, UFJF, UFMA, UFMG, UFMS, UFPB, UFRGS, UFSC, UFU, UFV, UnB, UNICAMP, UNISINOS e USP. Também houve a representatividade de instituições internacionais como: Junta Nacional de Jardines Infantiles (Chile) e a Rede da Comissão Europeia para Atendimento à criança e Outras Medidas para Reconciliar Emprego e Responsabilidades da Família, Organização dos Estados Americanos (OEA).

Toda essa movimentação nos possibilitou interpretar que se tratava de um grande empenho em refletir sobre os rumos da Educação Infantil no Brasil; se caracterizou, nesse contexto, por seu caráter democrático de consulta às redes apresentadas. A política Nacional de Educação Infantil (1994), por meio de consultoria a educadores eminentes na área como Euclides Redin (USP), Fúlvia Rosemberg (USP) e Vital Didonet (MEC, Omep), fundamenta-se nos princípios constitucionais e reitera que a Educação Infantil deveria ser oferecida em complementação à ação da família, cumprindo duas funções indissociáveis: cuidar e educar. E, estabelecidas as Diretrizes Gerais, o documento ainda nomeou as Diretrizes Pedagógicas e as para uma Política de Recursos Humanos, essas como desdobramento das primeiras.

O *Caderno Por uma Política de formação do Profissional de Educação Infantil* de 1994, também publicado no governo do Presidente Itamar Franco, foi composto por textos das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, em abril de 1994. Neste, participam como palestrantes as professoras Sônia Kramer, Maria M. Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fúlvia Rosemberg, Zilma Moraes Ramos de Oliveira. E com relatos de experiências dos

organismos a que pertencem – técnicos em educação, professores: Maria Evelynna Pompeu do Nascimento, Liette de Rocha Blume, Rita Cohen Bendetson, Emília Cipriano Sanches, Eloísa A. Candal Rocha, Maria Bernadete de C. Rodrigues, Michel Brault, Stela Napolini, Isa T.F. Rodrigues, Elenir Bauer Blasius e Solange Leite Ribeiro. O professor Jorge Nagle na função de Conselheiro do Conselho Federal de Educação e a professora Iara Silva Lucas Wortmann, Presidente do Fórum dos Conselhos Estaduais.

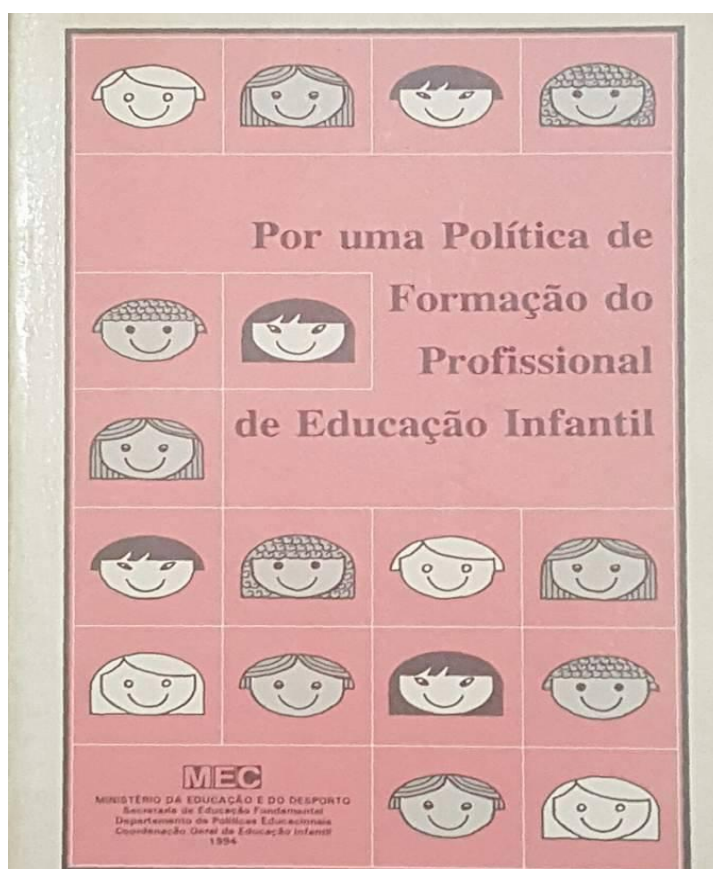


Figura 2

O *Caderno* conta com uma apresentação realizada pela então Secretária de Educação Fundamental, Maria Aglaê de Medeiros Machado, em que sinalizou a importância do Encontro para a formulação de uma política de formação para o profissional de Educação Infantil, assim como a participação de especialistas de renome nacional nas áreas de Educação Infantil e de formação de recursos humanos para a educação. O *Caderno* é composto por uma introdução “Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, por Angela M. Rabelo F. Barreto – Coordenadora da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e professora do

Instituto de Psicologia da UnB (Universidade de Brasília); e pelos seguintes textos: “Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola: Questões Teóricas e Polêmicas”, por Sônia Kramer; “Educar e Cuidar: Questões sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil”, por Maria Malta Campos; “Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério – 2º Grau”, por Selma Garrido Pimenta; “Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos”, por Fúlvia Rosemberg; “A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil”, por Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações”, por Sônia Kramer²⁸; e, por último, os anexos: Programação do Encontro e os Participantes do Encontro.

Procuramos focalizar nos textos²⁹ indícios que nos apontassem as concepções de criança, infância e Educação Infantil que esboçam. Todavia, antes de adentrarmos nesta especificidade, é interessante acrescentar a notoriedade do documento em sua introdução quanto à argumentação a respeito da formação do profissional da educação infantil, calcada no documento sobre a Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993). Sendo assim, Angela Barreto focaliza a importância atribuída ao fator “recursos humanos”, para o alcance da qualidade e destaca a importância das diretrizes para uma política de recursos humanos explicitadas no referido documento. Sejam elas: 1- a educação infantil é a primeira etapa da educação básica; destina-se às crianças de zero a seis anos e é oferecida em creches e pré-escolas, e, 2- em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizada na família. Assim, o adulto, seja ele professor, auxiliar, agente educador ou cuidador, que atua seja na creche seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994).

A preocupação do Encontro, ou seja, da Comissão que vinha discutindo a Política para a Educação Infantil, no entanto, era por em pauta as ações prioritárias para

²⁸ Foi respeitada a forma e a ordem dos textos que constam do sumário do referido Caderno.

²⁹ Seguimos neste *Caderno*, como nos demais que virão, com a mesma perspectiva analítica realizada no *Caderno* sobre a Política Nacional de Educação Infantil.

a promoção da formação e valorização dos profissionais da área da Educação Infantil. A definição de uma política para este fim foi considerada primordial para a implementação da Política de Educação Infantil. Segundo os dados estatísticos quanto à formação dos profissionais em 1990, “os professores da educação pré-escolar eram, em sua maioria (56,6%), formados na habilitação magistério de segundo grau e um percentual menor (17%) tinham curso superior” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 13). A questão da qualidade da formação oferecida também era motivo de análise; uma vez que a formação do professor da educação básica, e nela a habilitação para a pré-escola, deixava muito a desejar em nosso país. Dada a complexidade das questões, o Encontro foi realizado com a participação ampla da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro em Minas Gerais (IRHJP), pesquisadores e especialistas da área de Educação Infantil.

Os demais textos que se seguem vão abordar de modo geral o que deve ser garantido como currículo³⁰ da Educação Infantil e as demais questões que enredam a formação profissional daqueles que trabalham com esse campo, deixando demarcado como fundamental a articulação das políticas de formação com o avanço na carreira profissional; ou seja, melhoria de salários e formações permanentes. E, nesses textos, vamos trazer enunciações que denunciam concepções as quais vimos trabalhando.

O *Caderno Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* foi elaborado em 1995 no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e que também foi reeditado no ano de 2009. Neste período a Secretária de Educação Fundamental era Iara Glória Areias Prado, e não mais Maria Aglaê de Medeiros Machado; a Coordenadora da COEDI permanecia Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto.

³⁰ A palavra currículo empregada no *Caderno*, de acordo com nosso entendimento, não é encarnada como um rol de conteúdos, mas sim, como uma proposta de trabalho e ações a serem desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil. No *Caderno* “Proposta Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil”, a estudiosa Tisuko Morchida Kishimoto (texto encomendado pela COEDI “Currículo da Educação Infantil: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo Currículo de Educação Infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação”), para explicar o significado da palavra “currículo” recorre à etimologia da palavra e esclarece que deriva do termo “currus” – carro, carruagem, significando um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção, que orienta o percurso para atingir certas finalidades (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996, p. 11).

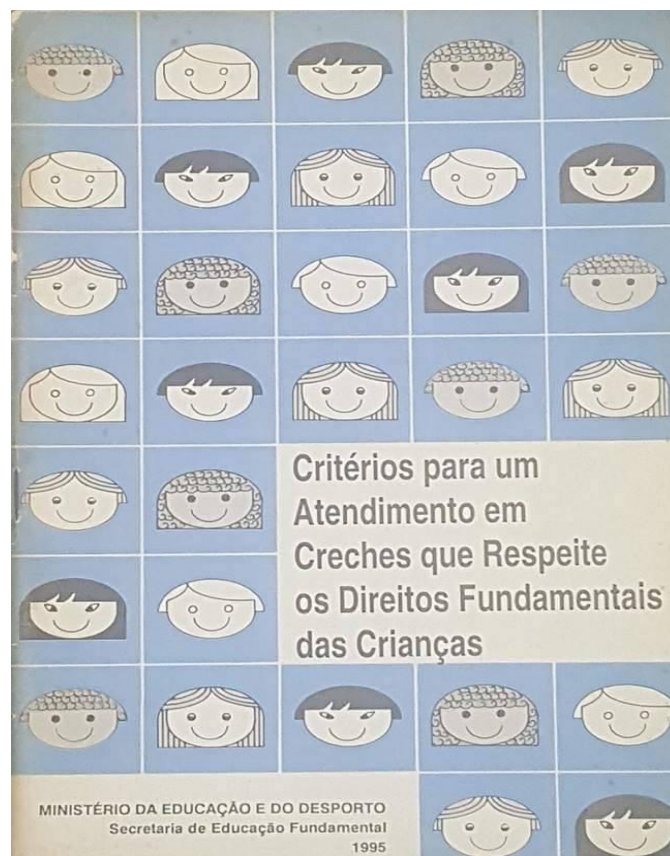


Figura 3

Este documento, como os demais analisados até aqui, consta de uma apresentação. Em linhas gerais, anuncia os objetivos da obra; e não traz a autoria de quem a proferiu. Lendo-a, nos parece ser uma fala do próprio documento. Também se compõe de mais duas partes: uma que apresenta os critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, diretamente ligado às práticas concretas adotadas no trabalho com as crianças; e a outra que esclarece sobre os critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995). Na referida apresentação afirma, ainda, não incluir o detalhamento e as especificações técnicas necessárias para a implantação dos programas; desse modo:

[...] Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que lutam por um atendimento que garanta o bem estar e o desenvolvimento das crianças (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995, p. 7).

De acordo com o trecho acima, podemos verificar, que houve uma preocupação em não tornar o documento fechado no sentido de determinação de critérios únicos; mas sim no comprometimento das partes envolvidas com a formação das crianças em determinado espaço/tempo. O documento possibilita, em conformidade com nossas observações, flexibilizar as ações conforme cada realidade e o compromisso dos governantes em estabelecer e implantar o atendimento educacional que melhor responder às necessidades das crianças de dada realidade/contexto social.

O *Caderno* se Compõe basicamente por dois textos específicos ao trabalho com as creches: “Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche” de autoria de Maria Malta Campos; e “A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche”, de Fúlvia Rosemberg. De acordo com o que o documento apresenta, a creche que respeita a criança é aquela compromissada em atender os direitos fundamentais das crianças; ou seja, os direitos referentes ao atendimento de qualidade relativo à garantia de um espaço adequado, ambiente limpo, aconchegante, seguro e estimulador, à brincadeira, à atenção individual, higiene e saúde, e alimentação; contato com o ambiente natural, que estimule o desenvolvimento da curiosidade, atenção, imaginação e a capacidade de expressão e que também potencialize a capacidade de expressão dos sentimentos e de sua identidade pessoal e cultural. (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995, p. 27-38).

O documento traz um conjunto formado por um cartaz contendo os doze critérios para a unidade creche e por um vídeo, acompanhado de um folheto com sugestões para discussão em grupos de formação. Segue abaixo o quadro contendo os doze critérios e o nome do vídeo:

Quadro 8 – Lista de Critérios “Esta Creche Respeita Criança”

ESTA CRECHE RESPEITA CRIANÇA CRITÉRIOS PARA A UNIDADE ESCOLAR	
1-	Nossas crianças têm direito à brincadeira
2-	Nossas crianças têm direito à atenção individual
3-	Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
4-	Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
5-	Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde
6-	Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia

7- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
8- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
9- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
10- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
11- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
12- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa
*Vídeo – “Nossa creche respeita criança”

Construído por nós. Fonte: Brasil, MEC, 1995.

Seu conteúdo baseou-se em uma experiência de assessoria e intervenção em creches conveniadas do Município de Belo Horizonte, que contou com a parceria de diversas instituições e de órgãos da prefeitura. Refletiu, assim, a realidade encontrada nessas creches, que pela primeira vez contavam com uma supervisão sistemática da prefeitura. Procurou abordar os problemas concretos observados nessas creches e as dificuldades que as equipes de educadoras leigas enfrentava em seus cotidianos, comum à maioria das instituições que atendiam crianças pequenas das classes populares pelo país afora.

Quanto aos critérios para políticas e programas de creche, sinalizamos o que diz respeito ao reconhecimento de que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos. Nesta perspectiva, o documento enfatiza que é preciso possibilitar às crianças o contato com as diferentes produções culturais de que a humanidade é portadora; acesso aos meios adequados para a promoção do desenvolvimento global das crianças; a não submissão a um modelo escolar rígido; privilegia o incentivo à brincadeira, ao uso de material diversificado e livros.

A partir de nossas observações percebemos que os pressupostos do documento basearam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento

psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e a e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil.

Neste documento, em nosso entendimento, não há necessidade de estarmos destacando as concepções de criança, infância e Educação Infantil como viemos tecendo nos documentos anteriores. Isso se dá porque o *Caderno* está elaborado em tópicos, os quais são desdobramentos dos tópicos principais que já foram apresentados por nós nos dois parágrafos anteriores. Dessa forma, entendemos que as concepções as quais estamos elencando são possíveis de serem percebidas quando o documento traz a importância de se respeitar os direitos básicos de alimentação, higiene e saúde das crianças nas creches, assim como a possibilidade de se desenvolverem plenamente em seu aspecto psicossocial; a relevância dada à importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e a preocupação com o respeito à identidade individual e cultural das crianças. E quando se elabora todo um documento voltado para o direito da criança vislumbrando um atendimento de qualidade em creches, está implícito (ou explícito mesmo) o que se estabelece enquanto conceito de Educação Infantil.

O *Caderno Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* foi elaborado no ano de 1996 no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo o Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza. Permanece Iara Glória Areias Prado como Secretária de Educação Fundamental e a Coordenação Geral de Educação Infantil com Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto.

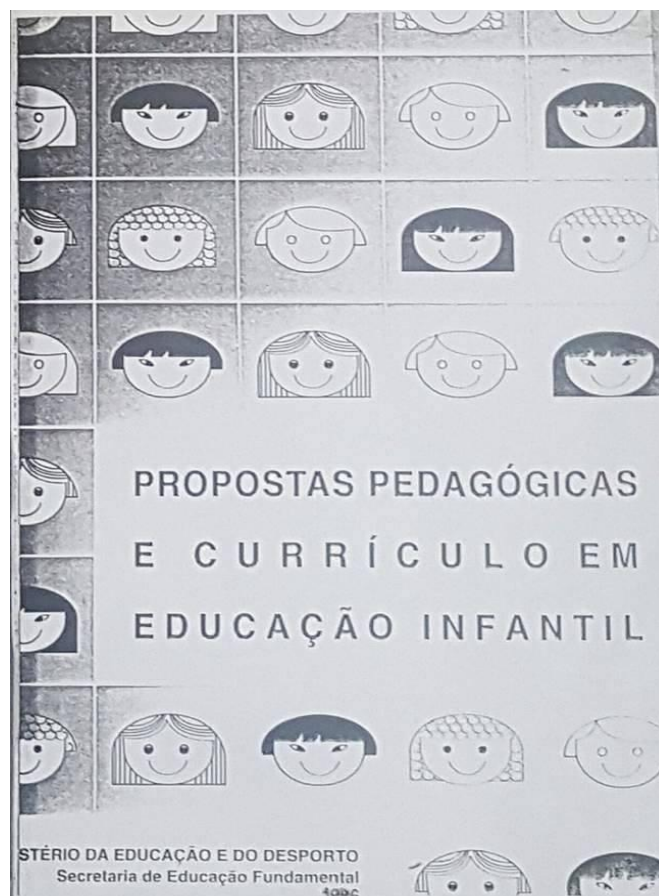


Figura 4

Para compor o documento, fizeram parte com os seus textos teóricos da área da Educação Infantil, como Maria Lucia Machado, Sonia Kramer, Ana Maria Mello, Zilma Moraes Ramos de Oliveira e Tizuko Morchida Kishimoto. O *Caderno* em sua capa principal apresenta o título como o fizemos logo acima; entretanto, logo na contracapa encontramos o seu título acrescido de: *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: Um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise*; ou seja, além de uma proposta o documento também propõe um diagnóstico e uma metodologia de análise no encaminhamento das propostas.

O *Caderno* segue apresentado por uma introdução, não de autoria de um único autor, mas parecendo-nos perceptível a fala da equipe de sua elaboração. Nesta, há delineado os motivos para a preocupação em estabelecer um currículo para a Educação Infantil.

[...] Na medida em que vem com a finalidade de minorar carências sociais, desvinculada de um compromisso com os direitos da criança e de sua família a um atendimento de qualidade, a educação infantil, em nosso país, nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo

preestabelecido. Surge, assim, desarticulada da escola. Entretanto, ao construir um espaço institucional próprio, a educação infantil – e aqui se fala mais especificamente da pré-escola – acaba por identificar na própria escola o espaço mais próximo. O processo de “escolarização” que se sucede é a consequência natural de tal aproximação. Contudo, essa “escolarização” não se dá sem conflito. A não definição de uma identidade própria é a grande marca de educação infantil durante toda sua curta história. Claro que não podem ser desconsiderados os avanços na busca dessa identidade, sobretudo no campo acadêmico e nos termos da Constituição de 1988 (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996).

As propostas desse currículo para a Educação Infantil, segundo o documento, seguem o reconhecimento, e a articulação, da existência de três instâncias de construção de um projeto educativo para a área: a das práticas sociais, a das políticas públicas e da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a este segmento educacional. A preocupação do grupo que trabalhava nesse momento era avançar nas discussões existentes para dar continuidade à implementação do que vinha sendo focalizado pelas diretrizes estabelecidas na política nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993/1994).

Foi realizado pela COEDI um levantamento, relativo à análise de propostas pedagógicas e currículos em Educação Infantil, em que quarenta e cinco documentos foram analisados – vinte e cinco dos sistemas estaduais de ensino e vinte dos municípios de capitais brasileiras. Também foram visitadas cinco unidades da federação, sendo uma por região – Amazonas, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Paraná. Dentro desse panorama pretendeu-se um diagnóstico o mais representativo da realidade nacional (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996, p. 31).

O documento, no mais de sua composição, é constituído de cinco capítulos: 1- Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: Questões Conceituais; 2- Análise de Proposta Pedagógica/Currículo: Metodologia Utilizada no Projeto; 3- Propostas Pedagógicas em Educação Infantil: Resultado das Análises; Conclusões e Recomendações; 5- Roteiro para Elaboração e Análise de Propostas Pedagógicas/Currículo: Uma sugestão. Nesses há discussões conceituais quanto ao currículo e currículo voltado para a Educação Infantil, sobre projetos educacionais, a função social da Educação Infantil a partir da perspectiva do educar-cuidar e a feitura de um diagnóstico das propostas pedagógicas e currículos de educação da criança de zero a seis anos, desenvolvida pelo poder público, expressas tanto em documentos escritos quanto na forma de implementação no cotidiano das instituições.

Os textos apresentam discussão profícua e, segundo a equipe de elaboração do *Caderno*, a construção da metodologia de análise foi um processo coletivo e muito dinâmico. Esse fato foi atribuído a opção da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) ter primado por uma equipe de trabalho composta por diferentes atores: técnicos, especialistas, consultores com diferentes inserções na área de Educação Infantil; isso resultou numa pluralidade teórico-metodológica muito positiva para a produção das análises. Dado esses aspectos gerais do documento, extraímos fragmentos para subsidiar nossa percepção quanto às concepções de criança, infância e Educação Infantil que os documentos sinalizam, esses são encontrados no anexo 2.

O último *Caderno* que trazemos trata-se do *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. *Caderno* editado em maio de 1998, durante a gestão do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República; Paulo Renato Souza no Ministério da Educação e do Desporto; Iara Glória Areias Prado na Secretaria de Educação Fundamental; Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto na Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). Os “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” consta de uma apresentação assinada pela então Secretária de Educação Fundamental, Iara Glória Areias Prado – nesta há os motivos que levaram o governo, na forma de seus departamentos, a encampar este projeto para a Educação Infantil no país. Assim, uma das razões para a sua elaboração foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, a qual vem corroborar para a imposição da necessidade de que regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal fossem estabelecidas e cumpridas, de modo a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas.

Assim, esta publicação, organizada por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os Estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC, busca contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil. Pode-se avaliar a importância deste documento prevendo-se a abrangência da regulamentação da educação infantil, com diretrizes e normas elaboradas pelos próprios conselhos de educação, subsidiadas neste trabalho inédito (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 parte I).

O *Caderno* está organizado em três partes: na parte I encontramos Fundamentos Legais, princípios e orientações gerais para a educação infantil; considerações sobre a regulamentação para formação do professor de educação infantil; Referenciais para a regulamentação das instituições de educação infantil. A parte II está organizada através de oito textos produzidos por especialistas na área de educação infantil, os quais abordam assuntos específicos quanto à situação da educação infantil no país, sua regulamentação e as questões relativas à estrutura e funcionamento dos espaços destinados à educação da criança pequena. A parte III reserva-se às considerações finais e equipe de concepção e organização do documento.

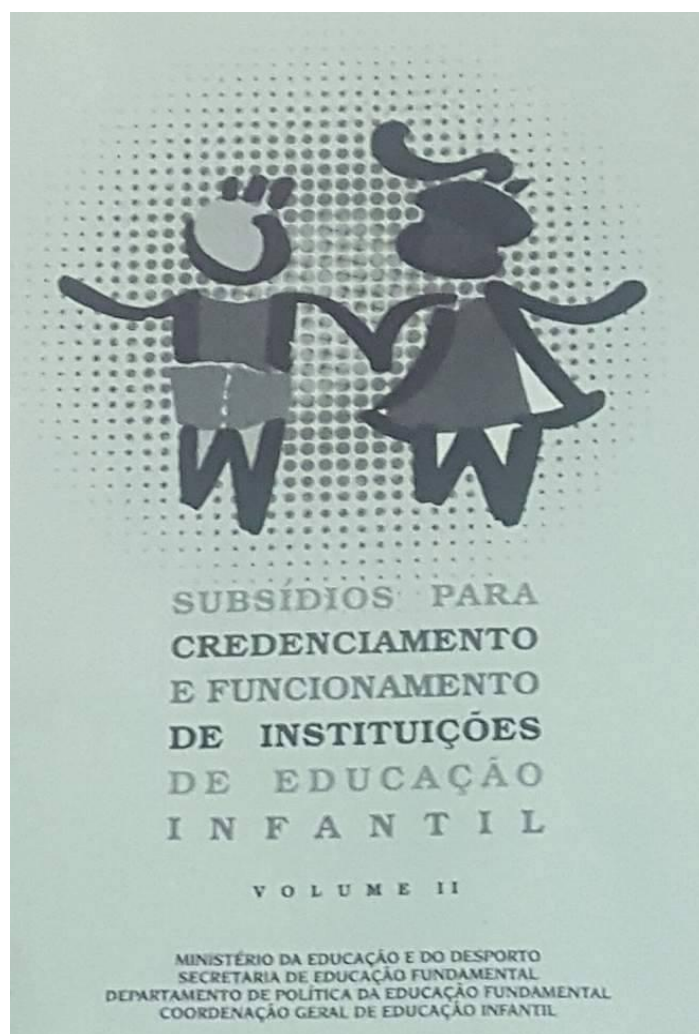


Figura 5

A nova Constituição (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) determinaram que a responsabilidade pela oferta de educação infantil fosse dos municípios. Desta maneira, os órgãos federais responsabilizavam-se

principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que deviam ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se aí as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos. Assim, *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*, contendo diversos textos sobre aspectos como espaço físico, saúde, formação de pessoal, entre outros, foi uma publicação considerada para ser uma referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de educação infantil em seus estados e municípios. Na lógica de nossa proposta, passamos a elencar os fragmentos que extraímos do *Caderno* os quais denunciam as concepções de criança, infância e Educação Infantil sustentadas em seu texto.

Ao passo dessa exposição, a análise dos *Cadernos* nos permite identificar o que definem em termos de objetivos imediatos a serem alcançados: a expansão de vagas para a criança de zero a seis anos; o fortalecimento da concepção de educação infantil e a melhoria da qualidade no atendimento a partir de ações de formação; financiamento e divulgação de estudos na área como fundamento e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares nas instituições e aponta o desenvolvimento de propostas curriculares específicas para a infância em creches e pré-escolas como um dos aspectos definidores de qualidade do atendimento oferecido pelas instituições.

Quanto as suas Diretrizes Gerais, manifesta orientações das ações pedagógicas envolvendo o desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança na interação com o adulto e com outras crianças em oportunidades que sejam desafiadoras e, que por isso, possibilitam a elaboração de hipóteses, enfrentamento de problemas e a exploração do meio ambiente; bem como a percepção da diversidade cultural, a valorização do trabalho cooperativo e a expressão do brincar – tudo isso considerando as particularidades do desenvolvimento de cada criança. Nos trechos abaixo é possível identificar algumas passagens em que está explícita a concepção de criança encontrada nos *Cadernos*:

Nas diretrizes pedagógicas que aqui são explicitadas, a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas ‘um vir a ser’. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 16).

[...] situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelecem com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção de mundo (Campos, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 34).

[...] a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores para seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez complexas de sentir e pensar (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 13).

O conceito de criança gira em torno da concepção de sujeito cognoscente, ativo, afetivo, singular, histórico, cidadão, identitário. A criança é entendida como sujeito do conhecimento e como ser social, com diferentes histórias de vida, contextos sociais, culturais, etc. Dessa forma, nos permite inferir que há preocupação em ressaltar a heterogeneidade infantil, considerando as muitas infâncias existentes pelo Brasil a fora. A infância é entendida como uma fase da vida dos seres humanos, com particularidades, necessidades e atributos próprios. Também ao contexto social é dada importância no que se refere à construção do conhecimento, sendo este considerado como resultante de elaboração individual, contudo com a influência dos demais participantes do meio.

Nessa perspectiva, a atividade elaborada pela criança se articula mais com a interação com o meio social; ou seja, criança/educador, criança/família, criança/comunidade, criança/criança. As percepções elaboradas a partir das interações sociais ganham foco preponderante. De acordo com esses pressupostos, ressaltamos a importância dada ao enfoque histórico-cultural, em sua vertente vygotskiana, como elemento fundador dos conceitos primados por este primeiro *Caderno* analisado. Segundo a abordagem histórico-cultural, o sujeito é formado de acordo com suas características típicas humanas e de seu próprio comportamento. A sua história de vida depende muito do ambiente em que foi criado, como esse processo, evoluiu durante todo período em que o homem se desenvolveu. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais.

No bojo da abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1989), a criança é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O educador cumpre o papel de mediador desse processo como propositor e favorecedor da inter-relação entre o sujeito e o objeto de seu conhecimento, que é o conteúdo a ser

apreendido. Nesse processo de mediação, o saber da criança, enquanto sujeito ativo é muito importante na formação do conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos da criança, visando à construção do conhecimento por parte da mesma, sendo ela o centro do ensino, o sujeito do processo.

Nas palavras de Kramer (1994) ao relatar sobre o encontro que discutiu a “Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” diz que “tantos os textos quanto os debates que ocorreram durante o encontro constituem aprofundamento teórico da questão da educação infantil e, mais do que isso, configuram avanço importante no que se refere a uma tomada de posição política da formação de seus profissionais” (1994, p.71). Os *Cadernos* trazem essa discussão e, em caráter geral, atrela a qualidade na Educação Infantil basicamente à formação das pessoas que trabalham com essa etapa da educação. Desse modo, vê na política de formação desse profissional uma das formas, se não a principal, de fomentar a Política Nacional de Educação Infantil; uma vez que esta prevê em uma de suas diretrizes uma política de recursos humanos.

Os desafios colocam-se tanto no plano das políticas públicas quanto no plano pedagógico. Como discussão presente na área, historicamente, a Educação Infantil vem sendo compreendida tanto como um atendimento de caráter assistencial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégias de minimização da pobreza, enfrentamento do fracasso escolar e preparação para o Ensino Fundamental. Trata-se, por assim ser, de um segmento em busca de identidade (Cerisara, 2002); atrelado a finalidades extrínsecas, ora apoia-se em modelos domésticos, ora reproduz o formato característico do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que os participantes dos encontros que discutiram a política para a Educação Infantil encontravam-se afinados ao propósito de firmar a importância da formação profissional como questão ímpar para que essa etapa da educação no Brasil deslanchasse. Para tanto, balizavam o entendimento do trabalho na Educação Infantil pautando-o na integração dos aspectos educar-cuidar. Em todos os documentos é dada suma relevância ao duplo objetivo da educação infantil – educar-cuidar, cabendo ser o eixo da proposta pedagógica de formação dos profissionais.

Permeando os debates, são expressas as concepções de criança, infância Educação Infantil, dos atores envolvidos com a questão. Neste sentido, através das concepções presentes nos *Cadernos* inferimos que estas trazem em seu bojo um entendimento de criança cidadã, portadora de direitos, sujeito social, histórico, cultural,

plural, em desenvolvimento. Não diferente, encontraremos a definição de Educação como um trabalho humano, processual, produto das relações sociais e historicamente produzido (Kramer, 1994). Nessa perspectiva, analisamos que o conhecimento, sob essa ótica, permite contemplar outras ordens de saberes. A Educação Infantil proposta, em nosso entendimento, prima em considerar as especificidades da infância e das crianças e se distancia das práticas identificadas como “escolarizantes”.

A infância, ao passo de toda a discussão e conceituação sobre a educação destinada a ela, pode ser considerada a partir de seu caráter transitório; ou seja, uma fase da vida do ser humano. De acordo com Sarmiento (2005, p. 363) esta se caracteriza por uma categoria social do tipo geracional, sendo a criança o sujeito concreto que integra essa dada categoria. Em consonância com a compreensão da criança enquanto sujeito de direitos, a Sociologia da Infância nos apresenta um novo paradigma que busca a visibilização da criança como sujeito a partir de suas próprias culturas entre pares e, também, intergeracionais. De acordo com Corsaro “as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade” (Corsaro, 2011, p. 16), portanto, a infância é hoje, a partir dessa perspectiva, não entendida apenas como uma “etapa” da vida e, sim, como categoria social geracional. Sarmiento reafirma um conceito de “geração” que busca definir a infância como construção social historicamente marcada pelas relações entre pares e também com os adultos, a partir das “perspectivas interacionistas” (2005, p. 363). Nesta perspectiva o documento afirma que:

O MEC reafirmou o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinadas às crianças de zero a seis anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. O Ministério traduz, assim, a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.8).

Partindo de uma concepção de infância como categoria social, em que se compreende a criança inserida na história e na cultura, e não como uma fase efêmera, que é preciso ser aligeirada em nome da modernidade e de sua ânsia de futuro e superação (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 16).

Mais do que deixar de lado o debate sobre o conceito de infância, é necessário, portanto, redimensioná-lo, ultrapassando concepções infantilizadoras da criança (Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 20).

As concepções presentes evidenciam que o trabalho proposto pelos *Cadernos* possibilita uma leitura de contexto em que percebemos um intenso movimento de afirmação da definição de uma Política Nacional para a Educação Infantil. Até aqui podemos ver as concepções de criança, infância e de Educação Infantil assentadas em um arcabouço histórico-social, de elaboração humana e a compreensão da construção/provisoriedade do saber. Um processo dinâmico que busca demarcar as características da criança enquanto sujeito que está sendo na vivência com o mundo que a rodeia. Há que se observar ainda, que o tempo da infância é uma construção social, cultural, a qual vem demandando necessidades específicas de acordo com cada contexto vivido pelas crianças.

Entendemos que o trabalho realizado e apresentado no *Caderno* “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil” cumpre com seu objetivo na medida em que consegue expor o quadro da Educação Infantil a nível nacional no que tange às suas propostas pedagógicas/currículos. Demonstra esforço em alçar seus pontos fortes, de equilíbrio, e os que ainda são merecedores de maiores investimentos; como são os referentes, por exemplo, a escassez de recursos financeiros e a não definição de fontes de financiamentos específicos para a Educação Infantil, a descontinuidade político-administrativa, o desencontro entre os fundamentos teóricos e as orientações/diretrizes metodológicas, etc.

Sob a nossa avaliação, entendemos também que o processo desencadeado pelo *Caderno*, constituiu um material rico para as secretarias estaduais e municipais de educação para que desenvolvessem, elas próprias, uma reflexão consequente a respeito de suas propostas/currículos para a Educação Infantil. A metodologia sugerida no documento é clara, dentro de critérios universais, às especificidades de cada realidade a ser analisada.

Educação Infantil com um currículo que abranja a pluralidade, diversidade, unidade, coerência, adequação, abrangência, participação, provisoriedade, historicidade, cientificidade, criticidade, dialeticidade, significação, articulação, organização (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 24/25).

Em face disso, o *Caderno* deixa o legado para que as propostas pedagógicas/currículos das instituições possibilitem o acesso a conhecimentos, valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos, num contexto em que cuidados e educação se articulem de forma recíproca e prazerosa, envolvendo a ludicidade as brincadeiras

espontâneas, os jogos, as diversas formas de expressão, de linguagem, criação, movimento e as relações de afetividade.

A Educação Infantil proposta nos *Cadernos* está atrelada à produção do conhecimento e a criança como sujeito que é capaz de se apropriar desse conhecimento, que não é qualquer conhecimento – este se relaciona completamente ao contexto sócio-históricos dos envolvidos no processo educativo. Apresenta como objetivos o não distanciamento entre as ações cuidar-educar e fortalecer o vínculo entre as mesmas, entendendo que a ação de cuidar não é sinônimo de assistência e nem educar é de escolarização. Desta forma, o processo de construção do conhecimento não é isolado e nem se fecha em si mesmo. A construção é coletiva, nas relações com a elaboração individual de cada sujeito; prioriza o diálogo e a troca de informações considerando a influência das histórias de vida de cada um.

Nos *Cadernos* fica estabelecido o brincar como atividade lúdica que proporciona meios de aprendizado à criança. Quanto à atividade do brincar Vygotsky (1989) já havia depreendido de suas investigações que as características ou elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Contrapondo-se à concepção da brincadeira como fonte de prazer para a criança ou como instinto natural, indicava a importância de se descobrir quais as necessidades que a criança satisfaz na brincadeira. Em conformidade com Cerisara,

A evolução da brincadeira na criança se delineia, segundo Vygotsky, pelo desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas [...] A análise da estrutura de funcionamento da atividade lúdica da criança reflete uma relação constante entre a realidade e a fantasia, o que torna sua caracterização complexa, uma vez que não se limita a ser pura fantasia, entendida como negação da realidade, nem pura realidade transposta (2002, p. 131).

Através deste contexto pode-se compreender porque a brincadeira, a partir da perspectiva sócio-histórica, deve ser considerada uma atividade social humana atrelada a um contexto sociocultural a partir do qual a criança recria a realidade lançando mão de sistemas simbólicos próprios. A brincadeira se constitui como uma atividade que impulsiona o desenvolvimento e o aprendizado na criança. “O brincar constitui uma forma privilegiada de aprender” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.18). “O brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 18).

Em conformidade com nossa análise, observamos que os *Cadernos* trazem em suas propostas a criança para o centro da discussão. Percebe-se a necessidade de se balizar o atendimento no respeito aos direitos das crianças; com a intenção de mostrar aos legisladores e administradores a possibilidade de se garantir um patamar mínimo de qualidade para as creches e pré-escolas. Tem Destaque também a importância que estes estabelecem quanto às orientações para a integração entre a creche, a pré-escola e a escola fundamental e a preocupação em não estabelecer ênfase em conteúdos de aprendizagem. A proposta de currículo depositada no documento não se vincula ao modelo escolar de currículo, e sim, uma proposta que se pretende aberta e flexível de acordo com a especificidade de determinada realidade e contexto; ou seja, em conformidade com os aspectos sócio-culturais do grupo ao qual o trabalho se destina a contemplar.

Compondo-se com essa tendência, os *Cadernos* apresentam a preocupação em investigar a situação da educação infantil no país no que tange as propostas/curriculos e indicar adequações em relação à programação educativa desenvolvida com as crianças. Desse modo, analisamos que o esse trabalho só foi possível devido às concepções e princípios que o grupo demonstra em relação à criança, à infância e à Educação Infantil. Sem a perspectiva de enfrentamento da criança como sujeito social, cultural, humano, em desenvolvimento, capaz, etc, não seria compatível uma proposta de educação voltada para o exercício da autonomia, do direito, das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, enfim, da criança como um ser humano capaz de ser e estar no mundo, com suas especificidades, e de nele atuar e interferir sendo produto e produtor na dinâmica histórica. Essa visão, assim, pressupõe o entendimento das diversas formas de ação e intervenção na formação humana; questões que envolvem eficácia, legitimidade, integralidade e a responsabilidade.

Julgamos que os *Cadernos* deixaram demarcados de maneira incisiva o compromisso e a seriedade com que vinham trabalhando o grupo envolvido com esse campo e sua intenção de firmar uma política educacional para as crianças pequenas. De acordo com nossas análises, consideramos que o movimento de produção dos *Cadernos* da COEDI veio demonstrando, num crescente, todos os pontos importantes para se estabelecer uma política para a Educação Infantil condizente com as necessidades relativas à qualidade da educação que eram oferecidas nas instituições de educação infantil verificadas desde o final da década de 1970.

3.3- Marcos Legais Decisivos para o fortalecimento da Educação Infantil nos anos de 1990: “Carinhas”, onde estão vocês?

Os traços da Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foram fundamentais para dar lastro e profundidade às peculiaridades de uma política voltada para a educação da criança pequena no quadro da política educacional brasileira.

A Constituição Federal, foi o documento que acolheu muito do que estava sendo discutido no campo da educação em relação à pequena infância. A partir de suas proposições entende-se que a fundamental mudança foi a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Isso trouxe na prática a obrigatoriedade de prefeituras e outras instâncias governamentais transferirem para os órgãos de educação a responsabilidade pelas creches. Com a Constituição, a Educação Infantil passa a ser direito de toda e qualquer criança, sendo de responsabilidade do poder público oferecer e garantir creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias queiram ou necessitem desses serviços. De acordo com Campos (2007), em prefácio da obra “Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios”, isso equivale a dizer que:

Nesse contexto, talvez pela primeira vez entre nós, quebra-se aos poucos a segregação da creche (e da educação infantil) em relação à educação como um campo de análise e atuação. Não é raro agora ouvirmos profissionais de outras áreas e colegas de outras especialidades da educação tratarem da creche e dos educadores da creche em seus estudos e propostas de ação. Creio que é preciso saudar com entusiasmo esses novos tempos. Os desajustes de linguagem, as dificuldades de análise, o desconhecimento dos avanços obtidos no campo específico da prática e dos estudos sobre a educação de crianças pequenas não devem obscurecer o avanço que representa o acolhimento desse “primo pobre” da educação no bojo das principais discussões que hoje se travam na área da pesquisa e das políticas. Os temas do financiamento, da municipalização, do currículo, da formação de professores, da gestão, da participação das famílias e da comunidade, dos critérios de qualidade, da avaliação de resultados, do material didático, da organização dos sistemas, da legislação, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, entre outros, não podem mais passar ao largo da educação infantil e devem aí englobar também as creches (edição 2007).

Na conjuntura das regulamentações e leis, o Estatuto da Criança e do Adolescente, introduziu e consolidou a concepção de infância e criança e do adolescente de modo que esses fossem considerados sujeitos de direitos na sociedade brasileira.

Outro ganho importante trazido pela LDBEN DE 1996 se refere à exigência de formação para professores de crianças pequenas preferencialmente em nível superior, ainda que se admita o curso de magistério em nível médio. A nova Constituição, juntamente com a LDBEN/1996, também determina que a responsabilidade pela oferta de educação infantil seja dos municípios. Desta forma o governo federal, através de seus órgãos, fica a cargo de responsabilizar-se pelas normas e padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais.

No momento em que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário questionar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua identidade, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da preparação para o ensino fundamental, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar-cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da pequena infância.

Vale pontuar que esse movimento em priorizar o educar-cuidar já havia se iniciado bem antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Este era motivo de reflexões, considerações e estudos que haviam sido feitas entre os anos de 1993-1998, em que a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, desenvolveu trabalhos voltados para esse segmento. De acordo com Cerisara (1999), a COEDI produziu seus *Cadernos*, também conhecidos como *cadernos das carinhas*. Tais *Cadernos* apresentavam em suas capas as características justificadas pelos nomes dados a eles, com diferentes cores e ilustrados com desenhos de rostos de crianças, o que vinha representar a diversidade brasileira. A principal intenção era produzir um documento de política de Educação Infantil com metas que fossem estabelecidas em torno da formação do educador e do desenvolvimento de um modelo nacional. Os documentos abarcam desde o diagnóstico da área até a formação profissional, a proposta pedagógica e currículo, bem como critérios de atendimento e diretrizes para a Educação Infantil.

Atualmente no Brasil, pelo ordenamento legal, temos uma concepção de criança cidadã e de Educação Infantil como direito da criança. No entanto, isso não assegura que a realidade das crianças brasileiras tenha mudado, nem mesmo que as creches e pré-escolas tenham modificado suas propostas e seus trabalhos pedagógicos no sentido de maior coerência com as novas leis e diretrizes para o segmento. Fato é que pelo ordenamento legal, a infância brasileira avançou no que tange a conceitos e o

estabelecimento de direitos para as crianças – o discurso da criança enquanto sujeito de direitos foi ganhando força e espaço, tanto no cenário nacional como internacional.

Ao longo de sua história no cenário brasileiro, houve definições e participações de diferentes esferas administrativas no plano da Educação Infantil em que ficaram estabelecidas as diretrizes e estratégias para o seu desenvolvimento. Na verdade, há de se considerar que a partir dos anos de 1980 a Educação voltada para as crianças pequenas é inserida nos debates e programas do MEC, projetando-se assim a sua importância para além das questões pedagógicas; ou seja, as decisões político-administrativas foi ganhando espaço em importância e fundamentação como fator decisivo para garantir o atendimento na fase dos primeiros anos de vida do ser humano, face às precárias condições de vida de grande parte da população infantil brasileira da época.

Frente a esse contexto, buscamos enfatizar o trabalho da COEDI na produção de seus *Cadernos* para a política da Educação Infantil o Brasil. Em torno desse ideal vimos que tais documentos foram sendo produzidos com a participação e união de professores, movimentos sociais, universidades, conselhos estaduais e municipais e órgãos do governo. Esse trabalho vinha sendo gestado em todo o território nacional e seus integrantes discutiam e apresentavam suas necessidades e singularidades, demonstrando a diversidade encontrada em um país com regiões e culturas distintas e, portanto, carente de uma Política para a infância e a educação que pautasse em seus princípios as características apresentadas pelos professores participantes envolvidos com a proposta (Cerizara, 1999).

Desde o ano de 1994 Angela Barreto, ex-coordenadora da COEDI/MEC, vinha dirigindo uma política plural para a área da Educação Infantil; ou seja, havia a participação de diversos segmentos da sociedade. Entretanto, segundo Palhares e Martinez (2007), em 1998 na XXI Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação), o Grupo de Trabalho sobre educação de crianças de zero a seis anos discutiu a mudança da política até então adotada. Nas palavras das autoras, o grupo que vinha discutindo e embasando a política em educação infantil, “de repente foi atropelado com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (RCNEI-1998) e com a troca da coordenação da COEDI – saiu Angela Barreto e assumia Gisela Wajskop³¹.

³¹ Atualmente é Pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas e Desenvolvimento Profissional Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores

[...] Com a profícua análise que a professora Eloísa Candal Rocha realizou (também como trabalho encomendado) sobre as pesquisas apresentadas pelo GT nos anos de 1990, ficou ainda mais clara a omissão da contribuição das pesquisas nos RCN, além da desconsideração em relação às profissionais e suas práticas. Isto levou os participantes do GT, *criançólogos*, mas também *criançistas*, a proporem publicações, que registrem na história da infância e na história da educação brasileira este grave momento que as crianças pequenas estão atravessando [...] Palhares e Martinez abrem a polêmica com o intuito de orientar os profissionais e interessados em relação aos cuidados necessários para lerem o Referencial. Denunciam a ausência de discussão sobre a formação das professoras e a desconsideração das práticas diversificadas de educação e cuidado existentes no país (Goulart e Palhares, 2007, p. 3 – grifos no original).

De acordo com Palhares e Martinez (2007), os pareceres que foram elaborados por educadores e especialistas na área da educação das crianças pequenas demonstravam um desvio de rota no caminho até então trilhado pela equipe técnica do MEC responsável por esse segmento, que desde 1993-94 apontava para a busca da superação da dicotomia entre educação e assistência, incentivando a articulação entre os diversos setores envolvidos ou ligados à educação infantil (Palhares e Martinez, 2007). O RCNEI lança mão dos debates formulados para a construção da Política Nacional de Educação Infantil fazendo com que transparecesse em seu discurso como simples citações do COEDI/MEC de 1994.

Nessa perspectiva vale perguntar por que desconsiderar um trabalho gestado desde 1993-94 em que há legitimidade e originalidade, por um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil nesse momento histórico – 1998? O que levou o MEC a desviar o seu caminho de um percurso democrático? Por que estabelecer um novo caminho que pretendeu calar e negar as conquistas realizadas em conjunto? De acordo com Kramer (1999), o RCNEI veio no sentido de minorar as conquistas e questões como aquelas que foram sendo vividas pelo conjunto de profissionais de educação infantil e que enfatiza a produção de um currículo que considere a desigualdade sócio-econômica e as diversidades de modo geral. Tais questões parecem estar negadas como proposta neste Referencial. E este supõe que é possível as mudanças

da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, participando da pesquisa nacional sobre Inserção Profissional de egressos de programas de iniciação à Docência, Pesquisadora colaboradora Internacional no Ontario Institute for Studies in Education da University of Toronto, participando do grupo de pesquisas NOW-Play coordenado pela Profa Dra Shelley Stagg Peterson. É membro do Conselho Consultivo da Revista *Patio de Educação Infantil* desde 2001. Conselheira da Associação Cultural, Recreativa e Social Turma da Touca desde 2000. Exerceu a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC), tendo coordenado a equipe de elaboração do Referencial Curricular da Educação Infantil e as políticas públicas para a área (1998 - 2000).

através de decretos e projetos, referenciais e parâmetros, sem mudar as condições. O Referencial está mais para um documento que apenas representa o discurso oficial acerca das políticas públicas para a Educação Infantil.

Diferentemente, os *Cadernos da COEDI* representavam a condição da educação infantil em todas as regiões brasileiras, era uma referência nacional por ser representativo da realidade das crianças brasileiras. Por estes o lugar da criança é um lugar social, e ela com papel político a exercer no espaço educativo, na vida, que a legitima enquanto sujeito em construção. A educação para as crianças pequenas sinalizada nos documentos contrapõe-se a uma escola que engessa, segrega, que divide em classes, que impossibilita as diferentes linguagens coexistentes, que espera e prova um conhecimento restrito e pré-concebido; considera crianças que existam para complementar o espaço educativo, e não completar o que está posto. Os *Cadernos da COEDI* já apontavam pistas de um entendimento sobre a infância que questionavam o modelo de desenvolvimento e de educação infantil, e fizeram emergir o reconhecimento das crianças pequenas como pessoas, propondo novos valores em relação a sua educação. Observe-se que essa concepção se constitui com base no novo paradigma de infância, pautado antes pela criança do que pelo aluno (Sirota, 2001).

Mas estes documentos foram substituídos por outras significações e propostas; ou seja, após o afastamento de Ângela Barreto da COEDI, outra equipe assumia para compor o quadro da Coordenação. Essa nova equipe em janeiro de 1998 apresentou o texto preliminar do *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)*. As propostas que apresentavam eram legitimadas pelo discurso oficial e orientavam uma concepção de criança e de educação infantil diferente daquela preconizada pela COEDI/MEC entre os anos de 1993/94-1998.

Notoriamente, o MEC mudou o seu discurso em relação ao que vinha sendo proposto de modo participativo e agregador pelos interessados na discussão de uma política para a educação infantil por motivos político-econômicos, os quais o país precisava se enquadrar. Sob as orientações de organismos internacionais a nossa educação passou a refletir as demandas de uma política neoliberal. Desse modo, foi imposto ao campo educacional regras e feitura de documentos que respondessem a demanda político-econômica como requisito de investimentos no país. Os modelos de avaliação para medir o rendimento da educação nacional passaram a ter importante destaque. Apesar dos avanços consideráveis que a Educação Infantil conquistou com os

Cadernos das “carinhas” esses foram substituídos pelo *Referencial Nacional para a Educação Infantil*. Contudo, de acordo com Cerisara,

[...] De toda forma, fica evidente, que este conjunto de publicações na direção da definição de uma política nacional para a educação infantil, coordenado pela COEDI, já se tornou uma referência instalada na área da educação infantil e tem sido utilizada pelos pesquisadores tanto nas suas atividades de pesquisa quanto como importante ferramenta de trabalho para professores, na construção de um trabalho de qualidade específico para as crianças pequenas nas instituições de educação infantil (2007, p. 40).

Ainda segundo a autora (2007), o material da COEDI atendia às necessidades daqueles que atuavam no campo da educação infantil e, portanto, era um material rico para se desenvolver um bom trabalho com as crianças pequenas. O Referencial, ao ser publicado como documento oficial, simplesmente substituiu os *Cadernos* da COEDI. Estes não mais correspondiam às expectativas do governo brasileiro, o qual optou por enquadrar as crianças dentro de uma uniformidade. O novo Referencial foi tomado como modelo único a ser utilizado pelas instituições de Educação Infantil de todo o país. Os profissionais que discutiam a educação infantil dentro da COEDI – 1993/94-1998, entendiam a necessidade de se refletir e elaborar questões e procedimentos relativos à educação infantil não somente referente às questões educacionais, mas também aquelas relativas ao contexto social das crianças – as questões familiares, culturais e econômicas as quais estas estão vinculadas.

Outra consideração foi o fato do *Referencial Nacional para a Educação Infantil* ter sido lançado no país num ano eleitoral. Este, por assim dizer, é também um indício de que, por mais uma vez, a educação é utilizada para tais fins. E o MEC, mediante suas condutas em relação à elaboração do Referencial, se constituiu como principal agente de controle sobre as ações a serem implementadas. De acordo com o nosso entendimento, o “esquecimento” dos *Cadernos* das “carinhas”, foi motivado por questões políticas partidárias. A elaboração do Referencial pode ter se configurado com a finalidade de servir como estratégia de propaganda para os candidatos que mantinham relação com o MEC. Dessa forma, as dissonâncias entre o grupo do MEC à época do Referencial e o grupo da COEDI podem ter sido favorecidas por disputas políticas; ou seja, uma disputa de projetos políticos relacionados aos partidos políticos. Em conformidade com Campos (2002), o *Referencial Nacional para a Educação Infantil*, é direcionado para as reformas estabelecidas em toda a área educacional no país, porém administradas pelas políticas do Banco Mundial.

Kuhlmann (2015) permite identificar que os problemas educacionais estão ligados a questão administrativa do governo em suas várias instâncias, como também a fatores atrelados à dependência econômica do governo brasileiro ao capital internacional, sujeitando os brasileiros a darem continuidade a esse modelo lucrativo para outros países à custa do trabalho da maioria da população brasileira.

Dessa forma, cabe refletirmos se a Educação Infantil que temos vivenciado hoje nas escolas brasileiras é entendida como fruto de lutas ou como algo 'dado'. Se formos analisar as propostas governamentais em relação à educação das crianças pequenas, é possível que encontremos documentos soltos, sem evidências da história que os constituiu. É possível também que constatemos a existência de propostas que não façam referência à sua inserção na história da educação local e nacional.

Considerações Finais – ainda que provisórias

Vários foram os movimentos que a feitura deste trabalho nos proporcionou. Inicialmente tínhamos um determinado “conforto” por estarmos discursando sobre um tema que, de acordo com nossa compreensão, era de nosso conhecimento. Contudo, hoje percebemos que ter realizado uma monografia de graduação e especialização não são garantias de uma “zona de conforto” para a iniciativa de um novo estudo – um novo estudo é sempre novo! Uma dissertação de Mestrado requer rigores e aprofundamentos mais específicos de estudo.

Decidir pesquisar sobre a Educação Infantil na tônica de um atendimento em termos de uma Política Nacional (em nosso caso, década de 1990), nos foi significativamente desafiador. Objetivar compreender e defender a importância do movimento fomentado pela COEDI a partir da possibilidade de implementação de uma Política para a Educação Infantil – envolta às questões políticas, econômicas e sociais pelas quais o Brasil perpassava entre fins da década de 1980 e em plena década de 1990, demandou um estudo de contexto e a explicitação da Educação Infantil como um campo científico; ou seja, entender que o espaço de discussão da Educação Infantil se configura como espaço de produção de pesquisa e, que por assim se constituir, de produção de conhecimento científico.

Muitos envolvimento nos provocaram esta pesquisa. Adentramos por um campo que até então não era de nossas experiências. Fomos buscar cursar disciplinas como aluno especial na área da História da Educação no campus universitário da UERJ Maracanã e compartilhar momentos em grupos de pesquisa como o NIPHEI. Tudo isso nos foi muito rico e nos fortaleceu enquanto pesquisadores. A troca de experiência, o contato transdisciplinar, nos foi de importante contribuição para potencializar nossas reflexões.

Neste sentido, as experiências de estudo vivenciadas nos conduziram a diferentes maneiras de procurar compreender os fatos e acontecimentos. Assim, pudemos perceber que a História da Criança, da Infância e de sua Educação foram sofrendo mudanças ao passo da História das sociedades. Tencionamos no início da dissertação trazer as marcas dos acontecimentos que fizeram girar a roda da História da Educação Infantil. E procuramos dar relevância à luta pelos direitos das crianças.

Observamos que na história dos dispositivos legais em relação à infância, seus direitos e sua educação demonstra um percurso histórico marcado por programas

fragmentados e relações antagônicas entre a assistência e a educação. Nesta perspectiva, de acordo com Kramer (2003), muitas crianças ainda não estão nas creches e pré-escolas, e as que estão, em grande parte, não recebem atendimento adequado. O assistencialismo ainda está presente nas instituições, revelando a preocupação, sobretudo, com a alimentação e os cuidados físicos. São reservados pouco tempo e espaço para as ações educativas/pedagógicas. Entretanto, a educação e o cuidado não é um binômio recente, ao contrário, esteve presente nos direcionamentos dados às práticas encontradas nas instituições destinadas à infância.

Fica evidente que os significados dados ao binômio cuidar-educar revelam seus vieses no tempo e na história das instituições infantis. As diferenças regionais, culturais, econômico-políticas e a falta de uma política estatal brasileira para a Educação Infantil têm sido impedimentos reais para uma educação de crianças pequenas que respeite suas necessidades e direitos – pertinentes ao cuidado e à educação.

Kuhlmann Jr. (2001), enfatiza que a única educação que se tem proporcionado a essas crianças, desde o início, nas instituições de atendimento à infância, é a educação da subordinação. Quanto ao fato vale nosso enfrentamento quanto a afirmativa e entendermos que, mesmo diante do poder de dominação, os espaços educativos são compostos por educadores que refletem, constroem e produzem conhecimentos junto às crianças. Esse espaço, o qual é elaborado a cada dia de trabalho, a cada nova luta, a cada conquista... faz do espaço educativo um lugar também de transformação, um lugar de possibilidades.

Apesar de percebermos a influência político econômica na educação e esta se configurar em ferramenta nas mãos do poder do Estado, enquanto poder ideológico, o qual representa, não devemos deixar de considerar a educação como meio de transformação positiva. A educação enquanto uma ação realizada pelas mãos humanas é algo que envolve comprometimento e engajamento. Pessoas se comprometem com mudanças, com lutas, com responsabilidades. Pessoas lutam em prol de uma sociedade melhor. Neste sentido, a educação é também lugar de subversão da ordem imputada, pré-estabelecida. Educação é lugar de transformação e elaboração de ideias.

Frente a esse contexto, nos posicionamos de forma a considerar que seria importante para o campo da Educação Infantil uma retomada profunda das discussões acerca das políticas para a educação das crianças pequenas; visto que o que temos hoje são os Referenciais e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Tais documentos, como observamos, “atropelaram” o que estava sendo construído pela

COEDI. Os RCNEI, embora venham alçar discussões importantes sobre a infância e as crianças, são documentos genéricos; eles desqualificaram a diversidade de infâncias que temos no território brasileiro; enquanto os *Cadernos* da COEDI proporcionavam um trabalho coerente com as especificidades regionais do país. Assim, mais do que compreender a importância dos documentos que vinham sendo organizados pela Coordenação, é refletirmos sobre os possíveis motivos que os levaram a fazer parte de um movimento de elaboração de outro documento; ou seja, os RCNEI.

Sob a luz das reflexões de Bourdieu (1996), em relação à disputa de campo do saber e a disputa política, observamos que se tratou de uma estratégia política o silenciamento que foi imputado aos *Cadernos* da COEDI. “As carinhas”, como eram reconhecidos esses Cadernos, demonstravam de uma forma muito explícita e comprometida os objetivos e as concepções contidas naquele trabalho. “As carinhas” eram a expressão das muitas crianças e infâncias do Brasil a fora; a diversidade ali era demarcada.

Todavia, a partir do contexto político e econômico do Brasil na década de 1980, era preciso adequar seus Ministérios sob a nova ordem econômica neoliberal. O Ministério da Educação e Cultura não ficou de fora, a despeito de o país receber novos investimentos nas áreas de educação e bem estar social, era preciso render-se aos mecanismos universais de educação da infância. Não obstante, nada interessante para o Brasil era manter uma Política de Educação Infantil preocupada com as particularidades das crianças e com as pluralidades culturais existentes num país como o Brasil. Nem tão pouco manter a preocupação com a formação do professor de Educação Infantil que os possibilitassem trabalhar a partir das diferenças e não das igualdades. Assim como equiparar seus salários a uma condição digna de trabalhador da educação. Também não faziam parte do jogo a melhoria dos equipamentos públicos, melhor seria manter convênios e construir novos prédios, ainda em que pequenas quantidades.

Deste modo, observamos a permanência das desigualdades que sempre foram as marcas da educação no Brasil, a começar, desde sempre, pelas crianças pequenas. Estas, de uma forma ou de outra, foram motivos de iniciativas governamentais; no entanto, na maioria das vezes as razões motivadoras desse interesse pelas crianças não era verdadeiramente por elas e, sim, pelo que elas representavam.

Podemos identificar que desde a primeira Constituição Brasileira em 1824, o direito à educação é mencionado; entretanto, como nenhum documento fala por si, era, e é, preciso que os sujeitos tenham a força da lei. Nessa perspectiva, a partir de 1988, após

todo o movimento constituinte, verificamos que as legislações que se constituíram foram reflexos de lutas da sociedade com suas vozes, lutando pelo reconhecimento de seus direitos. A Educação Infantil, assim como outros direitos como os instituídos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto direito expresso em lei, é o exemplo vivo das lutas das mulheres, dos movimentos sociais e dos intelectuais engajados com a proposta de se estabelecer uma Política Nacional de Educação Infantil.

Daí o compromisso que temos em fomentar as discussões e reflexões desse período histórico na Educação Infantil. Os esforços em demarcar a importância de uma Política para a Educação Infantil foram intensificados nos anos de 1990, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). As “carinhas” estampadas nas capas dos documentos (Cadernos) desta Coordenação, se tornaram referência ao fazer pedagógico na Educação Infantil. Profissionais, instituições e sistemas de ensino podiam desfrutar de suas orientações e proposições.

Os debates proporcionados pela COEDI nos anos de 1990 possibilitaram que se estabelecesse um conjunto de critérios fundamentais para o firmamento da Educação Infantil no cenário das políticas educacionais brasileiras. Entendemos que seu papel foi decisivo como espaço e tempo de transição entre os debates e a afirmação do que ficou contemplado na LDB 9.394/96; ou seja as condições para firmar a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

À medida que tomarmos como causa mobilizadora da Educação Infantil brasileira, como ponto de partida, o compromisso político de uma educação que realmente atenda às necessidades de expansão da oferta de vagas, a qualidade dos serviços e que cumpram, com equidade, o direito à educação às crianças pequenas, teremos começado a trilhar o caminho de um país que respeita suas crianças.

Nesse ponto, gostaríamos de, junto ao nosso leitor e leitora, propor algumas indagações: será que hoje na atual conjuntura e, em particular, sobre o perfil de atendimento à Educação Infantil que está proposto pelo sistema como primeira etapa da Educação Básica, há significativa mudança na proposição de sua finalidade? Através das plataformas de governo apresentada por diferentes partidos políticos quando da época da corrida eleitoral, a Educação Infantil, oferecida em seu formato creche (até 3 anos de idade), não permanece sendo utilizada como instrumento de dádiva às mães trabalhadoras para guardar as suas crianças enquanto essas buscam o sustento da família? E quando ofertada enquanto pré-escola (de 4 até 6 anos de idade) será que

ainda poderíamos identificar uma argumentação tendenciosa para a possibilidade de preparo para a escola de ensino fundamental?

Consideremos totalmente relevante que as creches existam e sirvam para as mães trabalhadoras; assim como a pré-escola seja um período que anteceda o ensino fundamental. No entanto, não podemos perder de vista que a Educação Infantil é um direito das crianças. Direito das crianças enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade. Nessa medida, é preciso a clareza de que o objetivo primeiro de uma criança usufruir de qualquer espaço educativo, seja a garantia de seu desenvolvimento humano. Para tanto, torna-se urgente que continuemos a refletir sob inúmeros aspectos que vertem na Educação Infantil, como por exemplo, a formação de seus profissionais, os espaços físicos destinados ao atendimento das crianças, as propostas pedagógicas, os recursos financeiros destinados à sua promoção, dentre outros aspectos.

As múltiplas experiências e possibilidades no campo da Educação Infantil precisam ser consideradas e respeitadas naquilo que representa a diversidade cultural e regional do atendimento às crianças no Brasil. O respeito à diversidade significa considerar a Educação Infantil e seus atores não como conceitos abstratos, mas como experiência concreta e seres humanos que vivem e expressam a realidade onde se dá sua inserção social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, L. *As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil*. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*, Ulbra, 2001.

ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). *A Infância na Modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel González. *A construção social da infância*. In: *Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis anos*. Belo Horizonte: CAPE, 1994, p. 11-7.

BLOCH. Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lucia Machado. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar*. 1979.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de educação Infantil. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

_____. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

_____. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998, Vol. 1, 2 e 3.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

_____. Os fundadores: Lucien Febvre e Marc Bloch. *A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1991, p. 23-43.

CAMARA, Sônia. *Sob a Guarda da República. A infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. RJ. Quartet. FAPERJ, 2010.

CAMPOS, M. M. ROSEMBERG. F. FERREIRA. I.M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

CAMPOS, Rosânia. *RCNEI e Educação Infantil: desencontros e confrontos. Políticas governamentais e educação infantil: histórias ou estórias?* UFSC, nº 5, jan, juh. 2002.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. *Políticas Nacionais de Educação Infantil: MOBREAL, Educação Pré-Escolar e a Revista Criança (1982-1985)*. 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. *O programa nacional da educação pré-escolar*. Universidade federal do Pará, 2006.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas - Vol. 23, n. 80, set., 2002.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia (org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1995.

De MAUSE, Lloyd. *A História da Infância*. Lloyd de Mause, Publisher, Psychohistory Press, 1974.

DEL Priore, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DIDONET, Vital. *Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90*. Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set., 1992.

FREITAS, Marcos Cezar de; KHULMANN JR., Moysés (orgs.). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, p. 245-265.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2007. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALLES, Zeli E. Santos de. *Escolarização da Infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos*. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 245-265.

_____. (Org.). *A Infância e sua Educação. Materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educ. Soc. [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.93-130.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Capital Real*. 2 Ed. SP: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1999.

GAMA, Cintya Ribeiro. *“Flores Mimosas”*: os debates acerca da implantação de jardins de infância públicos no Distrito Federal (1879-1909). UERJ/FFP, 2016.

GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

HOBBSAWM, Eric. *O Presente como História*. IN: HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KRAMER, S. *Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica*. In: *Cad. Pesq. São Paulo* (42): 54-62, agosto 1982.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achimé, 1984.

_____. (org.) *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas*. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. *Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil*. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. *O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX*. In: MONARCA, Carlos (Org.). *Educação da*

infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX*. In: Freitas, Marcos C.; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 459-503.

_____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 7ª ed. Porto Alegre: Mediações, 2015.

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.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. (Org.). *A Infância na Modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia, EDUFU, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et alli*. *Creches: crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis, R. J.: Vozes, 1992.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

POLLOCK, Linda A. *Crianças Esquecidas: relação pai-filho de 1500 a 1900*. Cambridge University Press, 1983.

PROST, Antoine. “Fronteiras e espaços privados” e “A família e o indivíduo”. In: Prost, A; VINCENT, Gérard. *Histórias da vida privada*. Da primeira Guerra aos nossos dias – 5. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. P. 53-98.

RIZZINI, Irma. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROCHA, Heloísa H. Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. In: *Pro-Posições*, v. 16. N 3 (48) – set/dez 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. *A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares*. In: *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____, Manuel J. *Visibilidade Social e estudo da infância*. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

_____. *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. In: SARMENTO, Manoel.; GOUVEIA, Maria Cristina S. (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. 2ª ed. Petrópolis, R. J. : Vozes, 2009.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes; Francishini, Rosângela. *O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil*. In: *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012.

SILVA, Helenice Rodrigues da. *A história intelectual em questão*. In: LOPES, Marcos A. (Org.). *Grandes nomes da história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SILVA, A. S. e ROSA, M. F. Recordando e colando: origens da educação infantil nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. In: MONARCHA, C. (org.). Educação da infância brasileira: 1875 – 1983. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Gisele. *A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosa Maria. ? *Mejorar la calidad de la educacion basica? Las estratégias del Banco Mundial*. In: Seminário O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil. São Paulo, 1995.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de et al. *A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB*. IN: SOUZA, Donaldo B. de, FARIA, Lia C.M. de., (Orgs.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

Anexo 01

➤ **Sobre algumas personagens com participação constante na elaboração dos *Cadernos da COEDI***

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto – Esteve à frente da Coordenação Geral de Educação Infantil, do Departamento de Políticas Educacionais da SEF/ MEC à época da elaboração dos documentos acerca da política nacional para a Educação Infantil 1993-1998. Professora do Instituto de Psicologia da UnB.

Fúlvia de Barros Mott Rosemberg (1942-2014) – graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1965) e doutorado em Psychobiologie de l’Enfant – Ecole Pratique 125^{es} Hautes Etudes /Université de Paris (1969). Pesquisadora, consultora da Fundação Carlos Chagas, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde coordenou o Negri (Núcleo de Estudos de gênero, raça e idade). Experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social e Estudos Sociais da Infância, atuando, principalmente, nos seguintes temas: relações raciais, relações de gênero, relações de idade, ação afirmativa, educação e educação infantil. Informações coletadas do Lattes (2017). (última atualização em 2014).

Maria Machado Malta Campos – Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1961) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1982). Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade de Stanford e na Universidade de Londres. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, presidente da diretoria colegiada da ONG – Ação Educativa e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Foi presidente da ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, creche, qualidade da educação e política educacional. Informações coletadas do Lattes (2017).

Sonia Kramer – Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina (1975), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio (1981), Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992), Pós-doutorado na New York University. É professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde coordena: o Curso de Especialização em Educação Infantil, o Curso de Pós-Graduação em Estudos Judaicos, o Grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, infância, formação de professores, políticas públicas e educação, alfabetização, leitura e escrita, estudos judaicos. Seus principais autores de estudo e reflexão são: Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski, Martin Buber, Paulo Freire, Leandro Konder e Hilton Japiassu. Informações coletadas do Lattes (2017).

Stela Maria Napolini – Assessorou a Coordenação de Ensino Fundamental do Ministério da Educação em Brasília, de 1977 a 1979. Foi a Coordenadora Nacional da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação em Brasília, de 1979 a 1982. Assessorou a LADESC para assuntos voltados para crianças de 0 a 6 anos, em Florianópolis/SC, de 1983 a 1987. Representou o UNICEF/BRASIL em seminários sobre Desenvolvimento Infantil em Lima, no Equador e em Cartagena, na Colômbia. Foi consultora do UNICEF para os temas ligados à criança de 0 a 6 anos, de 1992 a 1998. Foi ainda Oficial de Projetos do UNICEF/CE, de 1999 a 2003. Informações coletadas em WWW.selounicef.org.br (fevereiro/2017).

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1969), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978), doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1988) e Livre-docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. É Professora Associada (aposentada) da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, creche, formação de professores, desenvolvimento infantil e currículo para educação infantil. Informações coletadas do Lattes (2017). (última atualização em 2014).

Anexo 02

➤ **Fragmentos extraídos dos *Cadernos* referentes às concepções de Criança, Infância e Educação Infantil.**

✓ **Concepção de Criança**

“A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado tempo histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 16).

“É importante ter-se em conta que, embora o desenvolvimento infantil siga processos semelhantes em todas as crianças, obedece a ritmos e modos individuais peculiares a cada uma delas” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 17).

“Oportunidades várias que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é neste embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 17).

“O desenvolvimento psicológico ocorre através das interações estabelecidas entre a criança e o seu meio físico e social” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 17).

“Fortalecimento da auto-estima e de construção da identidade” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 18).

“Criança cidadã e sujeito de direitos” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 32).

“...É preciso reafirmar a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, criadores de cultura...” (Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 16).

“...as crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, saúde, seguridade” (Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 19).

“Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática” (Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 25).

“...adultos e crianças não só estão imersos mas são também sujeitos da cultura...” (Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 26).

“...crianças e jovens como usuários e partícipes da riqueza civilizatória historicamente acumulada...” (Pimenta, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 43).

“...as mudanças nas concepções de criança pequena; o reconhecimento de suas possibilidades e necessidades; o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil e a consciência do significado para a educação infantil e a consciência do significado para a educação integral das experiências dos primeiros anos de vida” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p.18).

“Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprio, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p.18).

“...criança reconhecida como uma interlocutora inteligente e que constrói significados no confronto com situações estimulantes. Isto envolve respeitar-lhe os ritmos, desejos e características de seu pensamento ao mesmo tempo que explicitar-lhe outros universos de significação” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 90).

“...lugar onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e conhece-se) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 96).

✓ **Concepção de Infância**

“...proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.16).

“... A educação nesta fase da vida, de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento infantil...” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.17).

“Como garantir um currículo que respeite as diferenças – de faixa etária, étnicas, culturais, raciais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades?” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 09).

“...alternativas baseadas numa concepção de infância que elimine seu pretenso caráter de falta, e postulando, ao contrário, o que as crianças são e podem” (Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 18).

“...só é possível um trabalho voltado para a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação...” (Souza e Kramer, 1993 apud Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 19).

“...considerando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham...” (Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 20).

“Ao tratar das fases da vida, Bobbio afirma que os direitos da adolescência e da adultez estão razoavelmente contemplados. O que não está marcado, e isto é registro do século XX, é a chamada terceira idade, a quarta e a infância” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 10).

“Se Bobbio tem razão, e a Educação Infantil é uma especificidade de uma fase da vida...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 13).

“... é responsabilidade dos educadores dos centros de educação infantil, situados em escolas ou não, em tempo integral ou não, propiciar uma transição adequada do contexto familiar ao escolar, nesta etapa da vida infantil...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 66).

“As crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, estão definindo identidades...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 68).

“a creche e a pré-escola devem respeitar a infância, entendê-la enquanto constituída na complexidade de um ambiente sócio-cultural concreto com suas características e valores” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 90).

“...sempre atendendo a objetivos das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto (s) e que permita emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 96).

“Para que isto ocorra, é necessário que as diferentes dimensões e competências humanas (a lúdica, a artística, a fantasia e a imaginação, etc) possam emergir e que as crianças possam dormir, acordar, tomar banho, molharem-se, secarem-se, tomar sol, conviver com a natureza, ...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 97).

✓ **Concepção de Educação Infantil**

“...a Educação infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar completado os cuidados e educação realizados na família...” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.17).

“Oferecem oportunidades às crianças de descobrir e elaborar hipóteses...” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.17).

“...desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.17).

“...enfrentamento independente de problemas, o uso das várias formas de expressão e de exploração do meio ambiente, físico e social” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.18).

“...respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado

“...o trabalho cooperativo, pois ele propicia o confronto de pontos de vista, a possibilidade de divisão de responsabilidade e funções e o desenvolvimento da solidariedade” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.18).

“...o educador tenha uma intenção educativa, organizando o ambiente, planejando, por iniciativa própria e com as crianças, as experiências de aprendizagem, sugerindo e coordenando as atividades e dando encaminhamento às propostas das crianças... O educador deve assegurar a realização de aprendizagens em que os novos conteúdos se relacionem com o que a criança já sabe e que propiciem o interesse pela utilização efetiva das mesmas” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.18).

“É urgente a formulação de uma política de creches que leve em conta não só a realidade família, mas as diferenças regionais, num processo de debates com a população local, e de acordo com a realidade das famílias...” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.32).

“...Deve buscar a superação da dicotomia educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da Educação Infantil de cuidar-educar” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p.35).

“... Educação como prática social produtora de saber...” (Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 16).

“...construir o saber supõe multiplicidade de caminhos” (Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 26).

“A proposta é coerente com a moderna noção de “cuidado” que tem sido usada para incluir todas as atividades à proteção e apoio necessário ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar” (Campos, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 35).

“Entendemos que a educação é um fenômeno humano. Fruto do trabalho do homem nas relações sociais, constitutivas do existir humano e que tem por finalidade a produção do humano; a humanização do homem” (Pimenta, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 43).

“Nesse sentido a educação é uma prática de toda a sociedade” (Pimenta, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 44).

“Possibilitar que o futuro professor conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente (da educação infantil). Realidade essa que tem dimensões históricas (institucionais e pessoais: a criança), sociais, políticas, legais” (Pimenta, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 50).

“Explicitar qual a direção de sentido da educação (infantil) no processo de humanização” (Pimenta, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 50).

“...a nova proposta da COEDI/MEC conceitua a educação infantil como: a primeira etapa da Educação Básica, oferecida através de creches e pré-escolas que se diferenciam entre si exclusivamente pela faixa etária das crianças que acolhem, desempenhando as funções básica de educar e cuidar” (Rosemberg, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 51).

“...o documento do MEC/SEF/COEDI constitui uma baliza para que o atendimento oferecido em creches e pré-escolas possa ser uma primeira etapa da educação para a cidadania e não mais, como ainda se configura hoje, uma primeira etapa da “educação para a subalternidade” (Rosemberg, 1994 apud Rosemberg, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 51).

“A proposta é nova para creches pois pretende romper a tradição assistencialista, incorporar o componente educativo, integrado ao cuidado e profissionalizar as pessoas que aí trabalham” (Rosemberg, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 52).

“Superação da dicotomia educação/assistência compreendendo que a educação infantil tem o duplo objetivo de educar-cuidar, dois lados inerentes à ação dos seus profissionais (Kramer, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 73).

“...experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 11).

“...O currículo deve incluir tudo o que se oferece intencionalmente para a criança aprender...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 12).

“...uma proposição de educação infantil em que as crianças se desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 17).

“...a história da educação infantil, vivida e construída pelos educadores na sua prática e na sua ação, enquanto sujeitos históricos” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 37).

“...a historicidade permeia a construção do projeto político pedagógico...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 37).

“...reconhecer o papel social da pré-escola significa justamente reconhecer como legítimos e, mais do que isso, assumir, junto com a escola pública, a tarefa de universalização dos conhecimentos...” (Souza e Kramer, 1991, p.52, apud MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 42).

“...pela trajetória da história da educação infantil em nosso país, na busca de construção de sua identidade. Nesse processo, o trabalho com a criança pequena, que na sua origem volta-se apenas para a assistência, vai, num movimento dialético, entremeado por

conflitos, idas e vindas, buscando sua função educativa” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 43).

“...a Educação Infantil na Constituição de 1988 não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 11).

“A Constituição rompe, e neste caso ela instaura o novo e não apenas muda, ela muda e inova, quando, com todas as letras, incorpora algo que já era, de certo modo, difuso na sociedade, e, explica que é o direito à diferença, como uma especificidade que tem uma dignidade própria, uma peculiaridade; e que não é simplesmente uma falta, não é simplesmente um Pré, não é simplesmente uma preparação para, mas tem uma especificidade e que cumpre tratá-la com a dignidade tão grande quanto nós sempre tratamos o Ensino Fundamental, pelo menos nos nossos discursos” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 14).

“Algumas questões diagnosticadas no estudo acarretam maior preocupação. A primeira diz respeito à excessiva escolarização do atendimento na educação infantil em algumas localidades observadas, com organização de espaços, atividades, e equipamentos pouco adequados à faixa etária...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 30).

“O que existe de comum em todos esses critérios são o foco no desenvolvimento da criança, a importância do papel do adulto/educador e a ênfase no papel da família e da comunidade” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 55).

“A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças e suas famílias e dever do Estado, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores, que ao longo dos anos transformaram em ação concreta, legalmente legitimada, esta demanda social por educação e cuidado para as crianças dos 0 aos 6 anos” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 65).

“O termo pré-escola não consegue qualificar, com precisão, a importância do trabalho com cuidado e educação a ser realizado com as crianças dos 4 aos 6 anos, e inúmeras

vezes tem contribuído para diminuir sua relevância” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 66).

“É muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de educação fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam cabíveis nem aceitáveis para as crianças dos 4 aos 6 anos” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 66).

“...a polêmica sobre o termo pré-escola não se reduz a uma questão de semântica, mas a uma concepção de política educacional que envolve e afeta diretamente o direito das crianças e seus familiares” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 67).

“Educar e cuidar de crianças dos 0 aos 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 67).

“Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 68).

“...haja nas propostas pedagógicas dos estabelecimentos menção explícita que acate as identidades de crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões devidas a gênero masculino ou feminino, às múltiplas etnias presentes na sociedade brasileira, a distintas situações familiares, religiosas, econômicas e culturais e a peculiaridades no desenvolvimento em relação a necessidades especiais de educação e cuidados, como é o caso de deficientes de qualquer natureza” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 69).

“A equidade não pressupõe a homogeneização, pelo contrário, considera a diferença como um dos critérios para a oferta igualitária de atenção e serviços. As necessidades da

criança são diferentes conforme suas condições de vida...” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 79).

“E ao favorecer a formação de comportamentos de valorização da vida contribuimos para o crescimento e o desenvolvimento saudáveis e para a ampliação da capacidade de exercer o protagonismo em saúde” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 81).

“Queremos construir creches e pré-escolas que atendam as necessidades infantis de desenvolvimento, superem o modelo individualista-consumista presente em nossa sociedade, e trabalhem diferentes modelos culturais, em uma atmosfera democrática, descentrada, dentro de gestões coletivas, contribuindo para formar uma personalidade infantil verdadeiramente multidimensional” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998 p. 89).