

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SONIA TERESINHA VIEIRA DE MEDEIROS**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
SÃO LUIZ GONZAGA NO PERÍODO DE 1980-2008**

**São Leopoldo  
2009**

**SONIA TERESINHA VIEIRA DE MEDEIROS**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
SÃO LUIZ GONZAGA NO PERÍODO DE 1980-2008**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Área de Ciências Humanas,  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Beatriz T. Daudt Fischer

São Leopoldo  
2009

M488e Medeiros, Sonia Teresinha Vieira de

Educação infantil na rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga no período de 1980-2008. / Sonia Teresinha Vieira de Medeiros; orientação Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Beatriz T. Daudt Fischer. – São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2008. 215f.: il.: enc.

Tese (doutorado - programa de pós-graduação em Educação – Ciências Humanas) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

Inclui bibliografia.

Inclui anexos.

1 Educação. 2 Educação infantil. 3 Política – educação infantil. I Título. II Fischer, Beatriz T. Daudt.

CDU 37 (043.2)  
37-053.2  
37.014.5-053.2

Luísa Vilanova de Oliveira CRB10/1294

## DEDICATÓRIA

Para João Luiz e Ricardo, síntese da vida.

## AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma tese é, obviamente, um trabalho individual. Contudo, sem o concurso de várias pessoas, torna-se geralmente um trabalho muito difícil, quando não até mesmo impossível. Esta tese não foi diferente. Eis que chegou o momento de expressar sinceros agradecimentos a muitos e tantos adorados familiares e amigos – tanto aos ‘velhos’ e queridos quanto aos que se revelaram ao longo desse tempo.

Bem sei que corro o risco de não dar conta desses ‘muitíssimo obrigado’ como é merecido, porque será difícil exprimir a beleza que foi esse movimento de energias e impulsos que foram chegando. Por tudo isso destaco também, para além da mera formalidade, um sentido: o da formação de uma verdadeira rede de solidariedade e de muito, muito afeto.

Para maior percepção desse sentido devo contar que esta não foi uma caminhada breve, mas uma travessia que parecia sem fim, principalmente pelas intercorrências pessoais de toda ordem, que me atropelaram. Esses percalços, longe de obscurecerem o trajeto, aumentaram-lhe o brilho. E, ao invés de me deterem, impulsionaram-me com mais força.

Ao terminar esta tese de doutoramento resta-me registrar os meus sinceros agradecimentos às individualidades<sup>1</sup> que de várias formas contribuíram para que se tornasse uma realidade. A muitas pessoas fiquei devendo horas de dedicação, carinho e de companhia. Mesmo assim, jamais deixaram de ser o meu suporte a minha motivação, o incentivo constante, o amor e carinho nos momentos difíceis, o sorriso amigo amenizando a ansiedade.

Primeiramente agradeço a Deus pela vida e pelas oportunidades recebidas.

Agradeço ao meu marido Timóteo, a meus filhos Cleiton e Carla que têm sido o meu porto seguro em todas as minhas aventuras, até nas mais ousadas.

Muito obrigada a minha orientadora, a Professora Doutora Beatriz T. Daudt Fischer, professora e amiga que segurou minha mão em todos os momentos que precisei. Minha gratidão.

Finalmente, quero expressar meus agradecimentos a meus familiares mais próximos, que, nos últimos anos, foram privados de um convívio qualitativamente melhor, em razão da obstinação da autora pela elaboração da tese.

## EPÍGRAFE

A cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma *invenção*, uma *produção política*. Neste sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer das discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia. A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão, Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela.

Paulo Freire.

## RESUMO

O estudo tem como objetivo investigar a trajetória das políticas públicas educacionais com ênfase na Educação Infantil na cidade de São Luiz Gonzaga, detectando características circunstâncias determinantes e/ou limitantes de uma ação educativa a serviço da cidadania. Tendo como base empírica o depoimento de sujeitos que atuaram no campo da Educação Infantil no município, bem como documentos oficiais normativos emanados das esferas federal, estadual e local, o estudo busca compreender como o município enfrentou as demandas existentes na área da Educação Infantil em sua incorporação como primeira etapa da educação básica. Verifica também a concepção de Estado que se fez presente na definição das políticas públicas para a Educação Infantil municipal. Para tal, apresenta: o contexto dos anos oitenta e a promulgação da Constituição Federal de 1988, marco das conquistas sociais pelo direito à Educação Infantil; o cenário dos anos noventa até os tempos atuais, as reformas implantadas pelo Estado neoliberal, em especial a implantação da LDB 9394/96 e a Política Nacional para a Educação Infantil. Descreve aspectos históricos e políticos da cidade de São Luiz Gonzaga desde a década de 1980, e as formas de compreender e de executar as políticas de Educação Infantil neste município. Como subsídio teórico, o estudo fundamenta-se em autores que discutem a educação como direito social de cidadania, em especial Boaventura de Souza Santos, Antonio Gramsci e Paulo Freire. Os elementos trazidos à discussão referem-se, portanto, à necessidade de se constituir uma perspectiva de Políticas Públicas educacionais cuja centralidade seja a criança e a infância, e que suas lógicas, seus modos de ser e suas referências de mundo sejam o ponto de partida e de chegada para essa construção. A pesquisa reforça a necessidade de se construir Políticas Públicas para a Educação Infantil portadoras de novas frentes de diálogo, de utopia, de emancipação e de cidadania.

**Palavras-chave:** cidadania, emancipação, criança; infância, educação infantil, políticas públicas.

## ABSTRACT

The study has like objective to investigate the way of the educational politic public with emphasis to Childish Education in São Luiz Gonzaga city, where it notes circumstance characteristics determined and / or limited of an educative action to service of the citizenship. It has like empirical base the subjects' statement that have worked on Childish Education in this borough, as well as official documents from the federal sphere, state and site. The study wishes to understand like the municipal district has faced the necessities existent on Childish Education in its incorporation as first stage of the basic education. It has also verified the conception of State that it is present in the definition of the public politics to Childish Education municipal. Because it, it shows: the 80's context and the promulgation of Constituição Federal of 1988, it is the demarcation of the social conquests by rights to Childish Education, the 90's scenario to nowadays, the reformations implanted by the neoliberal State, in special the LDB 9394/96 implantation and the National Politic to Childish Education. It traces historic and politic aspects about São Luiz Gonzaga city since 1980, and like to understand and to execute the politic of Childish Education in this municipal district. Like theorist subsidy, the study bases on authors that discuss the education like social right of the citizenship. They are Boaventura de Souza Santos, Antonio Gramsci and Paulo Freire. The elements present here refer to necessity to form a perspective of Public Politic educational whose center is the child and the childhood, where their ideas, their way to be and that their references of world be the point to star and to arrive to this growth. The search has reinforced the necessity to form Public Politics to Childish Education messengers of new lines of dialogue, of dream, of emancipation and of citizenship.

**Words-Key:** citizenship, emancipation, child, childhood, Childish Education, Public Politic



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Leis e Pareceres – Gestão 1977-1982.....	128
Quadro 2: Leis e Pareceres – Gestão 1983-1988.....	131
Quadro 3: Leis e Pareceres – Gestão 1989-1992.....	133
Quadro 4: Leis e Pareceres – Gestão 1993-1996.....	135
Quadro 5: Leis e Pareceres – Gestão 1997-2000.....	138
Quadro 6: Leis e Pareceres – Gestão 2001-2004.....	139
Quadro 7: Leis e Pareceres – Gestão 2005-2008.....	143
Quadro 8: Conteúdo de Entrevistados .....	149

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>BIRD</b>	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>COEDI</b>	Coordenação Geral de Educação Infantil
<b>COEPRO</b>	Coordenação de Pré-Escola
<b>COMBEM</b>	Conselho Municipal do Bem Estar do Menor
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários da Educação
<b>DEP</b>	Departamento de Políticas Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
<b>DPI</b>	Desenvolvimento da Primeira Infância
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EPT</b>	Educação Para Todos
<b>FEBEM</b>	Fundação do Bem Estar do Menor
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação e Magistério
<b>FUMUCRI</b>	Fundo Municipal da Criança e do Adolescente
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento Brasileiro
<b>LBA</b>	Legião Brasileira de Assistência

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério de Educação
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAC</b>	Programa de Assistência à Criança
<b>PCNs</b>	Planos Curriculares Nacionais
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIM</b>	Programa Primeira Infância Melhor
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNAA</b>	Programa Nacional de Acesso à Alimentação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PSEC</b>	Planos Setoriais de Educação e Cultura
<b>RCI</b>	Regimento de Cavalaria e Infantaria
<b>RCNEI</b>	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>SAI</b>	Sociedade de Amparo a Infância
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SEF</b>	Secretária de Ensino Fundamental
<b>SEMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
<b>SEMTAC</b>	Secretaria Municipal do Trabalho Ação Social e Comunitária
<b>TV</b>	Televisão
<b>UNDIME</b>	União nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para à Educação, e Ciência e a Tecnologia
<b>UNICEF</b>	Fundo das nações Unidas Para a Infância
<b>URV</b>	Unidade Real de Valor

## SUMÁRIO

<b>QUESTÕES INTRODUTÓRIAS ACERCA DE UM DESAFIO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 O MUNICÍPIO DE SÃO LUIZ GONZAGA E SUA HISTÓRIA.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 SÃO LUIZ GONZAGA ATUALMENTE.....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 A EDUCAÇÃO E SEUS MARCOS EM SÃO LUIZ GONZAGA .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.1 Primeiro marco .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.2 Segundo marco .....</b>	<b>28</b>
<b>1.2.3 Terceiro marco .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.4 O nascimento das políticas públicas para a Educação Infantil .....</b>	<b>31</b>
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 ANÁLISE DOCUMENTAL .....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 VISITAS E OBSERVAÇÕES .....</b>	<b>43</b>
<b>2.3 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS .....</b>	<b>43</b>
<b>2.4 SUJEITOS DE PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>49</b>
<b>3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL – LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA .....</b>	<b>53</b>
<b>3.3 BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>71</b>
<b>4 EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>83</b>
<b>4.1 GÊNESE E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO .....</b>	<b>84</b>
<b>4.2 GÊNESE E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA.....</b>	<b>89</b>
<b>5 CRIANÇA E INFÂNCIA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES .....</b>	<b>103</b>
<b>6 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUIZ GONZAGA: DADOS E ANÁLISE.....</b>	<b>125</b>
<b>6.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>125</b>
<b>6.2 TRAÇO OFICIAL: 1980-2008 .....</b>	<b>128</b>
<b>6.3 A FALA DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....</b>	<b>147</b>
<b>6.4 OBSERVAÇÕES DO AMBIENTE ONDE A EDUCAÇÃO INFANTIL CONCRETAMENTE ACONTECE .....</b>	<b>178</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>184</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>197</b>

## **QUESTÕES INTRODUTÓRIAS ACERCA DE UM DESAFIO**

Ao realizar o estudo das políticas públicas educacionais voltadas para a educação infantil no espaço das políticas públicas atuais, cabe, inicialmente, situá-las em relação a sua definição e, sobretudo, reconstruir o trajeto realizado entre o contexto socioproductivo e político brasileiro e as concepções sociopolíticas gestadas no âmbito internacional. Para avançar nesta tarefa, apresento, brevemente, algumas das mudanças no trajeto sociopolítico e econômico e suas implicações nas políticas públicas, das quais parece emergir uma nova dinâmica.

A complexidade do mundo e das relações humanas vem exigindo dos pesquisadores um outro olhar sobre as políticas públicas para a Educação Infantil. A atualidade me remete, portanto, a pensar a respeito da criança e dos locais nos quais ela convive. Esta pesquisa fala da criança, da infância, de cidadania e de políticas públicas para a Educação Infantil.

O campo das políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil no espaço das políticas sociais reúne uma grande diversidade de experiências e reflexões, envolvendo diversas áreas do conhecimento, múltiplos espaços de ação e inúmeras concepções de criança. Nesse sentido, é possível afirmar que as políticas para a Educação Infantil emergem a partir de um contexto histórico complexo, percorrendo caminhos tortuosos a fim de consolidar uma nova forma de conceber esse nível de escolarização. Compreendo, ainda, que, por ser recente, a opção acerca das políticas para a infância instaura inúmeros questionamentos a respeito do seu campo de atuação, assim como da constituição de seus fundamentos.

Considero de fundamental importância que todo o trabalho seja marcado pelo traço da originalidade, impregnado pelo novo e configurado no inédito. O traço novo deste trabalho caracteriza-se na organização do velho, partindo das experiências ao longo da minha caminhada como docente. Retraçando meu caminho profissional, percebo que ele foi essencialmente marcado por um desafio surgido há mais de vinte anos e que se tornou a razão da atuação profissional: a educação. Para falar sobre tal experiência, é necessário vivê-la, numa prática comprometida com o contexto histórico, refletindo a respeito das práticas anteriores para construir novas práticas. Entretanto, o recurso de recorrer ao velho para produzir o novo é utilizado devido à necessidade de releitura da ação educativa, pois é nela que captei novas formas de atuar, num processo de novas realizações.

As questões aqui discutidas emanam de inquietações oriundas da minha experiência profissional inicialmente como professora titular da disciplina de Didática Geral no Curso Normal do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, quando fui convidada pela direção da escola para participar de um curso de formação promovido pela Associação das Escolas Católicas-AEC, que abordou a concepção Montessoriana. Quando retornei do curso, iniciei a elaboração de um planejamento para a educação infantil tendo por base os princípios de Montessori. Após aprovação pela mantenedora da escola, a Inspeção Nossa Senhora Aparecida, o projeto do qual fui coordenadora, foi implantado. Mais tarde, fiz uma especialização em Psicopedagogia e criei a primeira brinquedoteca de São Luiz Gonzaga que funcionou sob minha responsabilidade por 4 anos. Quando assumi a Coordenação do Curso de Pedagogia e orientadora de estágios, iniciei um projeto de extensão em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Com a finalidade de atualização das monitoras das creches e também para as acadêmicas vivenciarem a docência, esse projeto teve duração de 3 anos.

No momento em que o curso de Pedagogia passou a oferecer habilitação em Educação Infantil, como orientadora de estágio, desenvolvi um trabalho teórico-prático, com as crianças das creches públicas municipais. Além disso, orientei a criação de duas brinquedotecas. Uma hospitalar, no hospital de São Luiz Gonzaga e uma comunitária, na extensão da URI em São Luiz Gonzaga. As atividades da brinquedoteca hospitalar foram desenvolvidas pelas acadêmicas em dois momentos: um, diretamente com as crianças e o outro, com as mães das crianças hospitalizadas. Esse projeto foi muito elogiado pela comunidade e teve duração de um ano. A brinquedoteca comunitária destinava-se ao

atendimento das crianças das escolas da rede municipal, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem delas por meio da ludicidade. Esse projeto teve continuidade até 2006.

Quando iniciei o estudo das Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil, em muitos momentos fui questionada pelas acadêmicas a respeito das políticas locais. Com documentos, dados e reflexões foi tecida uma rede de sentidos que permitiu ampliar a compreensão política, social e educacional da atenção à criança. Foi também um trabalho prospectivo, pois, ao adentrar os meandros de acertos e desacertos historicamente contextualizados, criei condições para projeções e extrapolações.

Nesse processo histórico, se há sinalização de mudanças, de busca e de luta por um outro tipo de atendimento à infância, há também o descompasso dos fatos sociais e culturais que perduram como fatores de entrave à expansão desse segmento educacional. Foi possível constatar, pelos indicadores disponíveis, que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos é proporcionalmente pequeno, diante da demanda existente. A destinação de verbas públicas também encontra limites reveladores da fragilidade de intenções declaradas. Nenhuma ação apenas voluntarista vai superar essas condições. A inação, a inércia, porém, será pior. Constatei avanços no âmbito das políticas direcionadas à infância, mas também grandes impasses e, sobretudo, senti uma grande distância entre a legislação, as propostas, os discursos e a realização concreta.

Para o profissional da educação, conforme Freire (1999), a opção por uma concepção educacional encerra a não neutralidade. É uma opção de si mesmo e uma opção política, enquanto educador, enquanto cidadão, enquanto ser humano. Considero que o conhecimento é um bem imprescindível à construção da existência humana. Não é algo pronto a ser apenas apropriado, pois necessita estar associado a um compromisso político. Se desejo uma sociedade menos injusta, menos violenta, mais humana, esse deve ser o compromisso de quem defende a capacidade de o ser humano escolher, decidir e, finalmente, intervir no mundo.

Acredito que as crianças necessitam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de inventar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não somente seguir os programas. As crianças precisam ter

assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. É necessário, portanto, que a criança aprenda que sua autonomia só ocorre na aceitação da autonomia do outro.

Nesse sentido, é que a investigação se realizou com base em uma concepção conscientizadora, em que os envolvidos se façam sujeitos dela em um processo reflexivo. Reflexão que se dá, nos e entre os sujeitos, tendo sempre como referência a realidade concreta. É por isso que pretendemos desenvolver uma proposta problematizadora, dialógica e colaborativa como caminho para a compreensão das políticas públicas direcionadas para a Educação Infantil, já que essa etapa é hoje um problema de educação e não de assistência social. A concepção de criança merece destaque, pois esta é considerada cidadã, portanto “sujeito de direito”. E seu atendimento deve ser de qualidade, garantindo seu direito à igualdade e ao efetivo exercício da cidadania.

Tenho a convicção de que as Políticas Públicas para a Educação Infantil apontam para muitos caminhos, pois as mesmas desencadeiam imensas e diversificadas expectativas entre educadores, autoridades, pais, acadêmicos e comunidade em geral, cujo ponto mais polêmico é a controvérsia entre as propostas e a realidade concreta. Nesta tese, será explorada a relação Políticas/Educação Infantil, através de uma análise das políticas para a Educação Infantil presentes nas últimas administrações de São Luiz Gonzaga – 1980–2008.

A análise das políticas educacionais se refere, especificamente, ao setor da educação infantil de 0 a 6 anos <sup>1</sup> por ter a infância brasileira, nesta faixa etária, atingido um direito constitucional, um estatuto específico e várias outras leis específicas dentro da sociedade contemporânea, a despeito da situação de exclusão social a que foram relegadas as crianças oriundas das camadas populares, neste mesmo período. Assim, o poder público aparece com o dever de oferecer instrução básica às crianças possibilitando-lhes, desde cedo, desenvolver plenamente suas capacidades.

O município de São Luiz Gonzaga foi pioneiro no atendimento da infância, quando, em 1977, embora sem obrigatoriedade legal, instituiu o cuidado à educação da crianças de 0 aos 6 anos com a criação da primeira creche mantida pela Sociedade de Amparo a Infância – SAI. Progressivamente, essa função foi sendo assumida pelo

---

<sup>1</sup> Embora hoje a educação infantil refira-se à faixa etária de 0 a 5 anos, mantenho a referência vigente até 2006, ou seja, 0-6 anos.



município. De lá, até este momento, são 31 anos de políticas públicas na área da Educação Infantil. Este foi um marco importantíssimo uma vez que, só a partir de 1996, essa obrigação passa a ser responsabilidade do município. Hoje, São Luiz Gonzaga dispõe de recursos do Fundo de Manutenção para a Educação, que contemplam a Educação Infantil.

Esta pesquisa focaliza os órgãos oficiais, responsáveis, desde 1980, pelo atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos, buscando dados e informações sobre suas finalidades e propostas, assim como explora a maneira pela qual estas foram elaboradas e transformadas em políticas públicas educacionais, na educação das crianças enfocadas nesta tese. Interessa investigar o conteúdo político dos projetos das secretarias, nas diferentes gestões. Procuo captar, também, o que está por trás do discurso político e das práticas pedagógicas, detectando as diversas concepções de criança, presentes nas respectivas administrações. Busco analisar, nas concepções existentes nos períodos selecionados, a relação entre documentos oficiais e as práticas referentes às questões da emancipação, da cidadania e da participação da sociedade como um todo e, em especial, daqueles que formam o estrato social mais necessitado.

Portanto, para que se possa compreender a atuação dos órgãos oficiais e, mais especificamente, do setor referente à educação de 0 a 6 anos, é necessário, embora sucintamente, circunscrever, histórica e politicamente, as administrações em questão. Com isso, busco elucidar os princípios que permearam cada administração e, especificamente, as diretrizes da educação da criança de 0 a 6 anos. A cidadania, a emancipação, a educação infantil e as políticas públicas constituem, portanto, categorias básicas desta pesquisa.

Defino o recorte temporal a partir 1980 porque nessa época ocorreu, em São Luiz Gonzaga, a prorrogação do mandato do prefeito, de 4 anos para 6 anos e, a despeito do centralismo do regime, este aproveitou-se das brechas políticas que a conjuntura nacional possibilitou e criou um nova forma de conceber a Educação Infantil. Mas, principalmente porque foi aprovada a primeira constituição cidadã, o novo ordenamento legal, inaugurado pela Constituição Federal de 1988, que assegurou à criança o atendimento em creche e pré-escola. A participação coletiva, consciente e autônoma é imprescindível no fortalecimento da cidadania e, conseqüentemente, da emancipação. Portanto, o atendimento educacional de qualidade, nessa fase da vida, tem um impacto extremamente positivo a curto, médio e

longo prazo, gerando benefícios educacionais e sociais mais expressivos do que qualquer outro investimento na área social.

Considerando as práticas educativas e políticas como manifestações da prática social, é possível constatar que a política pode abrir perspectivas para ação educativa, na medida em que, no confronto com grupos antagônicos, prevaleça aquele que entenda a necessidade da especificidade da Educação e a priorize na distribuição de seu orçamento.

A legislação e algumas iniciativas em nosso país têm demonstrado a importância que vem sendo conferida, nos meios políticos, econômicos, educacionais e legais, à Educação Infantil incorporada à legislação brasileira desde 1988 sob o paradigma do direito do cidadão e do dever do estado. Por esse fundamento legal, a criança passa a ser sujeito de direitos e não apenas objeto de tutela, como até então. Consagra-se, assim, a concepção de criança cidadã, devendo sua educação ter a mesma importância e qualidade que se pretende das demais etapas da educação básica. Sob este prisma, o percurso de investigação que se construiu buscou a compreensão do foco de estudo, estabelecendo aproximações, entendendo, entretanto, que o processo é sempre inconcluso. Partindo dessa concepção, a pesquisa toma como estudo o tema: **Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga no período de 1980-2008**. O tema da pesquisa indica a área de interesse a ser investigada pela pesquisadora, porém tem delimitação muito ampla. Por esse motivo, elaborei o seguinte problema de pesquisa: **A concepção de criança cidadã, presente nas Políticas Públicas em vigor, se efetiva ou não na educação infantil da rede municipal de ensino no município de São Luiz Gonzaga?** Seguindo essa linha de pensamento formulei questões norteadoras de pesquisa, para o enfrentamento do problema:

**1. Qual concepção de políticas públicas fundamentou as ações dos administradores?**

**2. Como essa concepção de Educação Infantil se adequou à legislação e às demandas sociais?**

**3. As Políticas Públicas para a Educação Infantil possibilitam espaços para a cidadania e a emancipação?**

**4. As orientações oriundas dos organismos internacionais exercem influência na elaboração das políticas públicas municipais?**

**5. Que indícios permitem assegurar ou refutar a seguinte afirmação: A Educação Infantil desenvolvida em São Luiz Gonzaga é cidadã?**

A seguir, destaco o objetivo proposto: **investigar a trajetória das políticas públicas educacionais com ênfase na Educação Infantil na cidade de São Luiz Gonzaga, detectando características circunstanciais que seriam determinantes e/ou limitantes de uma ação educativa a serviço da cidadania.** O trabalho foi realizado no âmbito das políticas públicas educacionais, com a contribuição da dimensão histórica. As questões de pesquisa constituíram um desafio e uma necessidade, pois implicam transformações profundas da concepção de criança, que necessita ser entendida como um ser social, histórico e concreto, não devendo ser adaptado à sociedade, no sentido de moldá-la e conformá-la, abafando suas expressões. As ideias que aqui defendo devem ser encaradas como uma forma de compreender a diversidade dos fatores que constroem a infância.

Em nenhuma outra época como agora, se presenciaram tantos avanços, no plano das conquistas legais: a Constituição de 1988, a Declaração dos Direitos da Criança, em 1989, aprovada pela ONU e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Em 1996, a LDB conceituou Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas que se diferenciam exclusivamente pela faixa etária das crianças acolhidas, desempenhando, as funções básicas de educar e cuidar, de forma integrada e complementar à família.

A realidade, porém, não se transforma pela simples publicação de normas legais. As políticas veiculadas pelas reformas movem-se por força de pressões externas e internas e, mesmo com diferenciações de país a país, parecem todas seguir uma lógica e um sistema semelhante de legitimação de seus pressupostos, o que leva a desenvolver modelos semelhantes para realidades diferentes. Como decorrência, as desigualdades e a discriminação contra crianças não acabaram nestes últimos anos. Paradoxalmente, continuam aumentando.

Ao focalizar nesta pesquisa as políticas públicas para a educação infantil, se faz necessário analisar os atos normativos, os pareceres e resoluções e as políticas que a incidem sobre a referida educação, entendendo que, no atual momento da educação brasileira, esta reflexão se faz necessária. O estudo da regulação social e das possibilidades emancipatórias dessas medidas legais e normativas, e seu impacto no processo educacional, revelam-se fundamentais pela posição de fragilidade e dependência de que o sistema educacional reveste-se no Brasil, face à erosão de soberania praticada pelos organismos internacionais.

O material pesquisado foi levantado a partir de leituras e análises dos atos normativos, pareceres e resoluções de diferentes administrações, bem como de documentos pertencentes à Secretaria Municipal de Educação e à Sociedade de Amparo a Infância-SAI. Foram realizadas entrevistas com prefeitos, secretários da educação, saúde e ação social, diretores de escolas, professores, integrantes da SAI, presidenta do Conselho Municipal de Educação, coordenadora administrativa da SEMEC. Analisei, também, documentos oficiais, como decretos municipais, lei orgânica do município, leis municipais, convênios, projetos de atendimento, projeto do Plano Municipal de Educação-PME.

Conhecer a criança em sua essência, sem fragmentá-la, e identificar suas necessidades, representa o nascimento de uma proposta de política educacional voltada para a Educação Infantil, que resgate a cidadania em sua verdadeira dimensão. Para isso, é preciso não esquecer que as ações para a implantação de políticas educacionais resultam de decisões políticas e necessitam estar articuladas a um projeto de sociedade, de educação e ao entendimento do que é “ser criança” na contemporaneidade. Dessa forma, anuncio a necessidade da construção de uma política educacional com todos os envolvidos, para que a Educação Infantil se torne um espaço de educação, considerando a criança como ser histórico, criador de cultura e sujeito de direitos.

A tese é composta por esta introdução, seis capítulos e considerações finais.

O capítulo 1, O município de São Luiz Gonzaga e sua história, retrata a localização e os marcos históricos da história da educação em São Luiz Gonzaga, tendo a finalidade de vincular o presente ao passado, possibilitando, dessa forma, o

estabelecimento de relações que permita compreender a história da educação infantil no município.

O capítulo 2, intitulado Buscando Caminhos Metodológicos, evidencia a especificidade da investigação, salientando questões referentes à história oral, a qual exige um olhar prescrutador e inquisitivo na busca dos sinais e das pistas deixadas pelo passado e, ao mesmo tempo, um olhar atento ao presente. Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados empregados foram a observação, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

No capítulo 3, destaco As Políticas Públicas para a Educação Infantil nessa perspectiva, e procuro definir políticas públicas para compreender as “políticas públicas para a educação infantil”.

O capítulo 4, aborda Emancipação e Cidadania: implicações para a Educação Infantil. A questão da cidadania se insere em uma temática que hoje pode ser erigida como o marco maior de todo o processo de Educação Infantil.

O capítulo 5 é intitulado Criança e Infância, qualquer estudo que tenha como tema Educação Infantil não pode deixar de analisar a relação entre criança e infância.

O capítulo 6 aborda A Política educacional para a Educação Infantil em São Luiz Gonzaga: dados e análise. Neste capítulo apresento o eixo principal da pesquisa, que se constitui de: aspectos históricos, sociais, educacionais e políticos presentes no município de São Luiz Gonzaga desde a década de 1977.

## 1 O MUNICÍPIO DE SÃO LUIZ GONZAGA E SUA HISTÓRIA

No dizer de Baioto (1998), a ação dos jesuítas no Brasil colônia iniciou pela Bahia. Mas foi somente a partir de 1607, que os padres da Companhia de Jesus começaram a missionar na zona do rio da Prata. De 1607 a 1768, os jesuítas empreenderam um processo de conquista e evangelização dos indígenas. Esse processo previa a transformação do nativo em fiel católico. Entre 1626 e 1640, os jesuítas fizeram a primeira tentativa de reduzir o índio à fé católica. Esse intento, entretanto, não vingou, visto que os bandeirantes de São Paulo iniciaram expedições com o intuito de capturar e escravizar os índios reduzidos. Os bandeirantes triunfaram sobre os jesuítas que abandonaram a região e organizaram novas reduções na região entre os rios Uruguai e Paraná (atual Argentina). Até 1682, as reduções prosperavam na Argentina e no Paraná. Mas, em 1682, os jesuítas atravessam o rio Uruguai e fundam São Borja. E, em 1687, surge São Luiz Gonzaga. A idade da cidade começou a ser contada a partir do dia 21 de junho 1687, quando o padre Miguel Fernandez principiava a construção da Missão de São Luiz Gonzaga, exatamente onde se encontram hoje (2008) a igreja matriz católica, a praça principal e a Prefeitura no centro da cidade. Conforme Baioto (1998),

O traçado urbano da missão de São Luiz contava com seis ou mais quarteirões, formando várias ruas que partiam da praça. Suas ruas eram largas e iam até os campos ao redor. As casas, constituídas de amplas salas, eram separadas uma das outras por espessas paredes, constituindo-se assim em blocos de habitação indígenas, rodeados por alpendres, sustentados por colunas de pedras com capitéis dóricos (BAIOTO, 1998, p.32).

Após a expulsão dos Jesuítas, ou seja, a contar de 1768, estabeleceu-se na região um novo regime de administração, sob a responsabilidade de um novo plano de governo, que tinha a incumbência de dar uma nova organização administrativa aos Povos Missionários. Os resultados foram desastrosos. Desintegrados do regime comunitário implantado pelos jesuítas, os indígenas voltaram aos costumes da vida primitiva. São Luiz, município missioneiro, foi uma das reduções em que a obra gigantesca dos jesuítas acumulou maravilhas que hoje não existem mais.

Conforme Santos (1988), São Luiz foi a segunda capital das Missões Orientais. Esse privilégio lhe foi retirado pelo Comandante Chagas Santos, por falta de pessoas capacitadas para assumirem cargos políticos, transferindo seu quartel-general para São Borja.

De acordo com os documentos oficiais analisados, São Luiz Gonzaga foi elevada à categoria de Vila e sede do município, pela Lei Provincial número 1.238 de 03 de janeiro de 1880. A instalação do município e posse do primeiro Conselho Municipal realizou-se no dia 07 de janeiro de 1881. O conselho exercia duplo poder, legislativo e executivo. Nessa modalidade, o Município foi administrado até 22 de janeiro de 1890, ano em que o governador do Estado dissolveu o Conselho e nomeou uma comissão composta por três cidadãos com a finalidade de administrar provisoriamente o município. Mais tarde, a comissão foi substituída pelo intendente nomeado e, em 1896, realiza-se a primeira eleição municipal após a Proclamação da República. São Luiz prosperava. Em 12 de março de 1902, pelo Decreto Estadual nº 477, foi elevada à categoria de cidade. Com a explosão da Revolução Farroupilha, muitas famílias vieram residir em São Luiz. Em 1890, a população era de 13.719 habitantes; em 1900, 15.190 e, em 1918, sua população era de 26.200 habitantes.

A área territorial de São Luiz era de 5.600 km<sup>2</sup> e dividia-se em duas grandes regiões, pastoril e agrícola. Na região pastoril, que atingia aproximadamente 50% da área territorial, estavam as grandes e imponentes estâncias, cujos seus proprietários dedicavam-se exclusivamente ao setor pecuário e, na grande maioria, estavam integrados à política partidária. Em 1915 o rebanho era de: 150.000 bovinos; 15.000 muares; 2.500 caprinos; 30.000 ovinos e 60.000 suínos, além de uma grande quantidade de aves (op.cit). Os outros 50% da área total destinavam-se à região agrícola constituída por dez distritos, alguns dos quais dividiam-se em área pastoril e agrícola. Algumas das grandes propriedades foram conservadas até a primeira década do século XIX. Outras foram cortadas e recortadas devido a inventários.

A cidade de São Luiz Gonzaga esteve sempre presente nos momentos decisivos das campanhas políticas estaduais e nacionais do país, como aponta Gomes (1980):

No dia 13 de outubro de 1923, a coluna de Honório Lemes chega em São Luiz Gonzaga, e se aloja na localidade denominada Capão da Várzea, onde permanece por cinco dias, ocupando o material da Prefeitura para requisitar dos moradores, gêneros alimentícios, roupas, dinheiro e arreios (GOMES, 1980, p.42).

Quando foi deflagrada a revolução de 1924, a guarnição local do exército solidarizou-se com o movimento. Forças revolucionárias vindas de Santo Ângelo, São Borja, Uruguaiana, Alegrete e de outras localidades concentram-se em São Luiz Gonzaga, onde é estabelecido o quartel general, sob o comando de Luiz Carlos Prestes. Em 24 de dezembro de

1924, a coluna Prestes deixa a cidade, devido à aproximação das forças adversárias. Quando eclode a revolução de 1930, o chefe do movimento militar era o Cel. Góis Monteiro que, na época, comandava o 3º Regimento de Cavalaria e Infantaria, em São Luiz Gonzaga. Por esse motivo, a cidade tornou-se o centro do movimento, recebendo emissários de Getúlio Vargas, Osvaldo Aranha e João Neves da Fontoura. Além do 3º RCI que aderiu à revolução, iniciada em 03 de outubro de 1930, dois Corpos Provisórios, foram organizados na cidade: “o 4º Comando dirigido pelo Cel. Gregório Português; e o 36 sob o comando do Cel. Raimundo Gomes Neto, ambos veteranos da revolução federalista” (op.cit).

### **1.1 SÃO LUIZ GONZAGA ATUALMENTE**

O município de São Luiz Gonzaga localiza-se na macrorregião Sul do país, mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul e microrregião das Missões. Conforme dados do IBGE, o município é de médio porte, possui uma área de 1.298 km<sup>2</sup>, dos quais 15Km<sup>2</sup> são área urbana. Sua população total é de 34.487 habitantes, 31.217 na zona urbana, e 3.270 na zona rural.

Seu PIB percapita é de R\$ 7.601,00. A densidade demográfica é 27,15. As coordenadas geográficas do município são: 28°24'30 de latitude e 54°57'35 de longitude<sup>2</sup> Com uma altitude é de 231metros, situa-se em uma região de clima temperado. O vento predominante é o noroeste e o tipo de vegetação predominante são os campos e floresta subtropical. Seus limites geográficos são os seguintes: Ao Norte: Roque Gonzales, Rolador e Caibaté; ao Sul, Bossoroca; a Leste, São Miguel das Missões e a Oeste, São Nicolau, Santo Antônio das Missões e Dezesesseis de Novembro.

O território são-luizense é sulcado por muitos arroios e pelos rios Ijuí, Piratini e Ximbocu. O manancial, Aquífero Guarani, é referenciado em São Luiz Gonzaga, por sua importância social, econômica ambiental e estratégica no contexto da utilização dos recursos hídricos, inestimável à vida da população, em especial a das futuras gerações. Cerca de 70% da população urbana é abastecida com água do Aquífero Guarani, por poços de alta vazão, com 200 metros em média. Essa água está guardada no arenito botucatu protegida pelo confinamento das rochas de basalto.

---

<sup>2</sup> Dados retirados da FAMURS.



A economia de São Luiz Gonzaga é baseada principalmente na pecuária e na agricultura. Conforme o censo de 2008, existem no município 1.235 propriedades rurais, e o levantamento populacional acusou 61.197 cabeças de bovídeos divididos da seguinte forma: bovinos de corte, 53.960; bovinos de leite, 6.528; e bubalinos, 709; 38.103 aves, 7.867 ovinos e 3.954 suínos. No tocante à produção agrícola, os grãos de maior expressividade são: soja, cuja quantidade produzida foi de 143.640 toneladas; 39.600 toneladas de trigo e 31.500 de milho; outros grãos, 2.699 toneladas.

A estrutura empresarial de São Luiz Gonzaga, conforme dados do IBGE 2007, apresenta o seguinte perfil: voltadas para a agricultura, pecuária, silvicultura e exploração florestal, 10 unidades; indústria extrativa, 04 unidades; indústria de transformação, 109; construção, 13; comércio, 1.102; alojamento e alimentação, 100; transporte, armazenagem e comunicações, 70; atividades imobiliárias, 40; intermediação financeira, seguros e previdência complementar, 12 unidades; administração pública, defesa e seguridade social, 04 unidades; educação, 44 unidades; saúde e serviços sociais, 27; e outros serviços coletivos, 178 unidades.

A cidade ainda é distante para alguns, mas o bairro guarda uma proximidade com cidadão, pois é aí que os vínculos se estabelecem, que a relação de troca e uso com a cidade se apresenta. No bairro, ocorre uma representação do conjunto. Os serviços que a cidade oferece, chegam ao bairro, às vezes, inteiros; em alguns momentos, aos pedaços; ou não chegam. Aí estão incluídos a água, a coleta de lixo, o esgoto, a arborização, o posto de saúde, o transporte coletivo, a educação. Visitei vários bairros, pobres, antigos, novos, tristes, perigosos, alegres, distantes, diferentes. As diferenças desenharam o cenário de cada um, apresentando cenas às vezes repetitivas, mas um núcleo comum se fez presente em todos os bairros: seus habitantes pouco ou quase nada decidiram sobre aspectos importantes como saúde e educação.

Quando da entrevista com moradores dos bairros, tomei conhecimento de que a grande maioria dos bairros da cidade está em situação irregular. As pessoas foram chegando e se apropriando dos terrenos e edificaram suas casas. Dessa forma, eles são proprietários da casa mas, não do terreno e isso demonstra que, nesse pequeno espaço urbano, são reproduzidas as contradições da cidade.

Entendo cidadania como homens e mulheres capazes de usufruir e partilhar, cultural e materialmente, a sociedade. Concordo com a afirmação de Heron Silva (2000) quando se refere:

O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é efetivamente cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social (SILVA, 2000).

## **1.2 A EDUCAÇÃO E SEUS MARCOS EM SÃO LUIZ GONZAGA**

Para escrever a respeito dos caminhos percorridos pela Educação Infantil na cidade de São Luiz Gonzaga, alguns marcos e aspectos pontuais devem ser destacados com a finalidade de vincular o presente com o passado, possibilitando, dessa forma, o estabelecimento de relações que nos permitam melhor compreender a história da Educação Infantil neste município.

### **1.2.1 Primeiro marco**

Como nas demais localidades missioneiras, a história da educação de São Luiz Gonzaga inicia com os jesuítas espanhóis que fundaram os Sete Povos nas últimas décadas do século XVII.

Antes de ser fundado o povoado missioneiro de São Luiz Gonzaga, esta região era habitada pelo grupo tribal guarani. Segundo fontes históricas (BAIOTO, 1998), eles tinham como princípio a divisão do trabalho, por idade e sexo. Havia trabalhos que eram executados somente pelas mulheres. As crianças até certa idade acompanhavam a mãe, e, por volta dos sete anos, os meninos desvinculavam-se da mãe para aprenderem com os pais as tarefas masculinas, enquanto as meninas permaneciam com as mães para desempenharem as atividades femininas.

A mulher era responsável pela educação da criança (0-7 anos). Ela ensinava os valores e a moral da cultura guarani e os padrões sociais para a convivência em grupo. Após esse período, os meninos iam aprender a caçar, pescar, fazer armadilhas, redes e embarcações,

etc. As meninas continuavam convivendo com a mãe até o momento do casamento. Quando a jovem atingia a adolescência, era o momento de casar. O rapaz levava presentes para o pai da noiva e este estabelecia um valor pela noiva, expresso em presentes. No dia combinado para o ritual, ocorria a entrega da noiva para o noivo perante alguns índios da tribo. Muitos dos costumes e crenças dos guaranis resistiram ao tempo e ao processo de aculturação que sofreram, chegando até nossos dias e sendo incorporados pela nossa sociedade.

Ainda conforme Baioto (1998), em 1687, no dia 21 de junho, o Padre Miguel Fernandez iniciou a edificação da Missão de São Luiz Gonzaga. Ele veio do povoado de Conceição na Argentina, acompanhado por 2922 índios guaranis. Logo que chegaram, os índios levantaram toscas cabanas, sem o menor conforto, apenas para se abrigarem. Em seguida, deram início à construção do novo povoado. O padre Fernandez, auxiliado por alguns caciques, delimitou as terras para plantio, e os guaranis iniciaram o trabalho nas suas roças e na edificação da nova missão.

As lavouras foram ocupando espaços, e os índios, trabalhando, de modo que a paisagem foi adquirindo novos contornos. Na nova terra, o ânimo dos cristãos era imenso. O padre, os caciques e a comunidade se reuniam constantemente para projetarem o plano urbano de São Luiz. Era apenas um projeto que procurava obedecer ao modelo estipulado pela Coroa de Espanha.

No povoado de São Luiz, a igreja tinha papel de destaque. Por meio da ação desta, o guarani foi evangelizado, aprendeu a doutrina e se transformou em cristão fervoroso. A vida cotidiana acontecia em torno da igreja pois, pela manhã, o toque dos sinos anunciava o alvorecer, e os habitantes corriam à praça. A maioria dos fiéis participava do ato litúrgico, cantando em guarani, espanhol e latim. A música era cultivada em todos os momentos e, mesmo no trabalho, os guaranis costumavam entoar cantos de louvor. Após a missa matinal, cada pessoa se dedicava a uma atividade, segundo suas próprias aptidões, como agricultura, pecuária, carpintaria, tecelagem e artes (canto, escultura, artesanato) (BAIOTO, 1998).

No traçado urbano de São Luiz, o colégio ficava ao lado da igreja, que não apresentava uma arquitetura muito arrojada, pois o requinte estava no alpendre, sustentado por colunas de estilo dórico. Na parte frontal do Colégio, havia um arco revestido de pedras ametistas. Nesse local, os padres evangelizavam os índios, ensinando-lhes o espanhol, o latim

e a língua guarani. Além disso, ministravam aulas de arte e ofícios, de música, de dança e de teatro. Quando a criança atingia os quatro anos de idade, era confiada aos missionários, que, no decorrer dos ensinamentos, procuravam observar a dedicação e a tendência do educando para definir a futura profissão do índio cristão. A arte missioneira foi muito importante no processo de conversão do gentio, servindo como método educativo (BAIOTO, 1998).

Os padres deram a São Luiz um suporte econômico baseado na agricultura e na pecuária. A agricultura era orientada por técnicas vindas da Europa, as quais aumentavam a produtividade. A preocupação dos padres com a criação de animais revela uma outra atividade econômica desenvolvida pelos guarani-missioneiros. A pecuária era vista como uma riqueza de vital importância para o projeto missioneiro. O gado introduzido no início do século XVII pelos jesuítas, vagava livremente por toda a região missioneira, servindo como uma das principais fontes de alimentação dos índios (BAIOTO, 1998).

Com relação aos povoados, estes foram totalmente abandonados. Outras cidades, como foi o caso de São Luiz, foram repovoadas por uma nova população, que reconstruiu o espaço urbano sobre as ruínas da antiga São Luiz, das casas dos índios, da igreja, do cabildo, muitas vezes se utilizando das próprias pedras que antes compunham as antigas construções indígenas para fazerem suas novas casas (SANTOS, 1988).

A presença da educação jesuítica, marcante em outras regiões do país, cessa nas Missões na metade do século XVIII em razão dos conflitos decorrentes dos trabalhos de demarcação do Tratado de Madrid.

Da educação jesuítica em São Luiz Gonzaga, fica o testemunho dos objetos, imagens sacras e restos de colossais construções. O colégio edificado no período jesuítico permanece como marco da República Guarani até a década de 1920 quando é demolido pela necessidade de melhorar a estrutura viária da cidade.

### **1.2.2 Segundo marco**

Quando irrompeu a Revolução Farroupilha, a 20 de setembro do ano de 1835, São Luiz Gonzaga estava quase extinto do mapa. Mas, como as operações bélicas ocorriam mais nas proximidades de Porto Alegre, muitas famílias ricas que não queriam participar da

revolução, passaram a residir em São Luiz Gonzaga, ocupando as casas que estavam abandonadas (GOMES, 1978).

Em 1854, é criada a subdelegacia de São Luiz Gonzaga e, como escrivão, foi convidado o Sr. João Lopes Lencina, que fixou residência em São Luiz. Sua esposa, D<sup>a</sup>. Francisca Lencina, nessa época, abriu a primeira escola, única por muitos anos, para o ensino das primeiras letras às crianças de ambos os sexos (GOMES, 1978).

São Luiz Gonzaga prosperava. Os melhoramentos eram resultados dos esforços de seu intendente, General Salvador Ayres Pinheiro Machado, que, juntamente com seu irmão, Senador Pinheiro Machado, procuravam trazer para São Luiz Gonzaga tudo o que era possível em termos de melhoria.

O interesse do Senador Pinheiro Machado por São Luiz Gonzaga era tão grande que, antes de sua morte, envia a um parente seu, uma carta com o seguinte teor:

Em São Luiz vai ser fundada uma Escola Prática de Agricultura, com professorado competente, oficinas e campos de demonstração. Tal instituição, num município agrícola como o nosso será instrumento eficaz para seu progresso e riqueza. O Governo dará auxílio para seu funcionamento. Por isso, resolvo dar minha casa e respectivo terreno para esse fim, como demonstração do muito que amo essa terra. É um pequeno serviço que presto a um município cujos filhos me têm acompanhado, com sacrifícios em todos os lances da minha vida (GOMES, 1978).

Entretanto, com o assassinato de Pinheiro Machado, em 08 de setembro de 1915, São Luiz passou a ser preterida em favor de outras comunas e seu progresso é interrompido. A estrada de ferro ficou inconclusa e o Aprendizado Agrícola foi extinto. Enquanto outras localidades se desenvolviam sob a proteção de governantes, São Luiz permanecia, embora com seu passado de glórias, esquecida e abandonada.

### **1.2.3 Terceiro marco**

No início do século XX, a cidade passa a contar com a Escola particular Santa Teresinha, instituição dirigida pela professora Nena Hellers e destinada a instruir e “educar as moças de fino trato” da região. Em 1930, é criada uma escola, não oficializada, dirigida pelo professor Inocêncio Alves Pedroso, onde os filhos de famílias abastadas da região

preparavam-se para o ingresso nos ginásios de Passo Fundo, Santa Maria ou Porto Alegre (SANTOS, 1988).

O grande marco da educação de São Luiz ocorre na década de 1940 com a chegada de religiosos americanos pertencentes à Ordem dos Frades Menores Franciscanos que fundam o Ginásio Santo Antônio de Pádua. Os padres americanos aqui permaneceram até 1966, quando voltaram para os Estados Unidos. O Ginásio, a partir de então, ficou sob a responsabilidade dos padres Salesianos até 1970. O referido estabelecimento de ensino, destinado apenas a rapazes, mantinha uma extensão dirigida pela professora Zilá Lobato Marques para o atendimento “das moças de fino trato” (SANTOS, 1988).

Outro marco educacional da cidade foi a Escola Técnica de Comércio, dirigida pelo Professor Raimundo Prates, que teve início em 1958, como ginásio comercial, e funcionava no turno da noite. Posteriormente foi transformado em Escola Técnica de Comércio.

Em 1958, pela Ordem das Irmãs Salesianas, foi criado o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, cuja finalidade educacional consistia na formação de professores, e na educação de crianças e jovens da região, de acordo com os princípios cristãos, bem como fortalecer o ingresso de novas religiosas na congregação.

Além disso, é necessário destacar outra instituição que teve papel importante na história da educação em São Luiz Gonzaga: a Campanha Nacional de Escola da Comunidade – CNEC, fundada na década de 1960, com a finalidade de oferecer ensino gratuito a quem não tinha condições financeiras para estudar. Inicialmente, essa escola funcionou com cursos noturnos e, para atender à demanda, gradativamente ampliou o atendimento para jovens no turno diurno. Hoje, existe apenas o prédio, onde está instalada uma Universidade Virtual do Estado do Paraná.

Para entender a história do ensino em São Luiz Gonzaga, é necessário também destacar a importância e a contribuição das escolas estaduais e municipais. Nesse sentido, na fração de terra doada pelo Senador Pinheiro Machado, foi instalada em 1911, a Escola Elementar, estadual, que deu origem ao Grupo Escolar Senador Pinheiro Machado, uma das importantes referências educacionais da cidade. Em 1940, ampliou-se a oferta do ensino

estadual com a criação do Grupo Escolar do Subúrbio, atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor João Aloísio Braun.

#### **1.2.4 O nascimento das políticas públicas para a Educação Infantil**

Até a década de 1950, a educação infantil em São Luiz Gonzaga, assim como na absoluta maioria dos municípios brasileiros, era ministrada pelas famílias. Por volta do ano de 1960, teve início a primeira instituição de pré-escola particular, dirigida pela professora Sara Holosbach, em sua própria casa, situada na Avenida Senador Pinheiro Machado, e destinada aos filhos das famílias da classe média e alta. São Luiz vivia um bom momento e recebia muitos funcionários públicos, entre os quais as professoras que vinham de outras cidades e não possuíam parentesco na localidade e precisavam deixar os filhos em algum lugar enquanto trabalhavam. Devido a esse clamor foi criada essa sala de aula de pré-escola.

A Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, dirigida pelas irmãs da ordem Salesiana, que tinha caráter de escola experimental serviu, ao mesmo tempo, de lugar de estágio para as alunas do Curso Normal e foi pioneira na implantação do Jardim de Infância em 1962.

Constatarei que, em relação à instância pública, a experiência em Educação Infantil é relativamente recente. Embora iniciativas na área existam a partir de 1960, através de escolas particulares, somente em 1977 é que o atendimento a crianças menores de seis anos em creches públicas teve início. O aumento da demanda para o atendimento a crianças pequenas, nos anos 70, incentivou o processo de criação da primeira instituição destinada ao atendimento de crianças menos favorecidas financeiramente.

Conforme histórico que consta no projeto do Plano Municipal de Educação<sup>3</sup>, o atendimento da Educação Infantil, em São Luiz Gonzaga, iniciou com a criação da primeira creche, em 13 de abril de 1977, por iniciativa da Senhora Maria Carmen Dias de Oliveira<sup>4</sup> a partir de uma sugestão de sua filha que, na época, trabalhava em uma creche em Porto Alegre. Assim nasce a ideia de criar creches municipais. A primeira dama do município tinha uma

---

<sup>3</sup> O Projeto do Plano Municipal de Educação foi elaborado em 2008 e enviado à Câmara de Vereadores para aprovação.

<sup>4</sup> Primeira-dama do município (período de 1977-1981).

preocupação muito grande com as mães que trabalhavam e, principalmente, as de baixa renda, que não tinham com quem deixar seus filhos e muito menos condições de pagar alguém para cuidar deles. Por isso, registraram-se debates sobre a natureza de tal atendimento e a ideia foi sendo estudada e trabalhada com um grupo de amigas e simpatizantes da causa. Após muitas reuniões de estudos, foi fundada a Sociedade de Amparo à Infância (SAI) – entidade filantrópica, sem fins lucrativos – que tinha por objetivo apoiar e manter as creches que seriam criadas pela Prefeitura.

A Sociedade de Amparo a Infância – SAI – tomou diversas iniciativas para a realização daquele “sonho”. A Senhora Inácia Gomes Caldas doa o prédio para funcionamento da primeira creche da cidade. Diversas firmas doaram móveis e utensílios e foram realizados vários eventos sociais com a finalidade de angariar fundos para o completo aparelhamento da instituição.

Após equipar a creche e formar o quadro de funcionários, cedidos pela Prefeitura, foi inaugurada, em 12 de outubro de 1977, a primeira creche que recebeu o nome de Creche Tia Negrinha em homenagem à doadora do prédio. A administração e manutenção dessa entidade ficou a cargo da diretoria da Sociedade de Amparo a Infância - SAI que angariava fundos, através da anuidade das sócias, doações da comunidade e verbas federais que recebiam. Na creche, as crianças desenvolviam atividades recreativas e eram atendidas por médico, psicólogo, odontólogo. O atendimento destinava-se às crianças de todas as faixas etárias, sendo que as mais carentes tinham prioridade, pois o objetivo da SAI era amparo e assistência. Com essa concepção a creche organizava sua rotina priorizando somente os cuidados básicos de guarda, alimentação, higiene, sono e recreação.

No período compreendido entre 1983-1988, a Secretaria Municipal de Ação Social do município, criou 6 “casulos comunitários”<sup>5</sup>, 2 creches e 3 berçários, distribuídos em diversas vilas da cidade, beneficiando aproximadamente 500 crianças. No mesmo período, outras medidas foram tomadas pela Secretaria da Ação Social como a criação, manutenção e

---

<sup>5</sup> Em 1977, a Legião Brasileira de Assistência – LBA - se propôs a executar o Projeto Casulo (inserido ao Programa Assistência ao Menor) que visava “proporcionar complementação alimentar, evitando os danos da desnutrição (duas refeições diárias no regime de 4 horas) e oferecendo estímulos psicossociais fundamentais para um bom desenvolvimento da criança”. A faixa etária contemplada era de 2 a 7 anos. Em 1989 foi assinado convênio com a Fundação Legião Brasileira de Assistência para a execução do projeto Creche Manutenção que prestava assistência sócioalimentar às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em regime de 8 horas diárias.



aperfeiçoamento de 8 “clubinhos”<sup>6</sup>, com a finalidade de prestar assistência quanto à carência alimentar saúde, lazer, educação e afeto, e nos quais eram desenvolvidos hábitos de higiene, estudo, trabalho e sociabilidade (Relatório de Administração, 1987).

Em 23 de março de 1993, através da Lei municipal 2.665, a Sociedade de Amparo a Infância – SAI - firma convênio com a Prefeitura Municipal, que se responsabilizou pela manutenção dos prédios e contratação de funcionários em número suficiente para o funcionamento das instituições. A administração de recursos humanos, o setor de orientação e supervisão pedagógica ficou a cargo da Secretaria Municipal da Educação. Conforme declaração da então Presidenta da SAI, a entidade tinha como atribuição a administração dos estabelecimentos e a responsabilidade pela manutenção das necessidades básicas, com recursos oriundos de convênios com FGTAS, anuidades dos sócios, doações, do PAC - Programa de Assistência à Criança e a aplicação de algumas verbas federais. Faziam muitos projetos, mas o retorno era pouco.

O quadro de atendimento à criança na cidade de São Luiz Gonzaga acompanhou as orientações dos órgãos centrais, sendo constituído por uma rede que envolvia as Secretarias da Ação Social, Secretaria Municipal da Saúde e Meio Ambiente e Secretaria da Educação. Na história desse atendimento, percebi que não existia definição da função de cada órgão envolvido no trabalho.

A partir da Lei nº. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Educação Infantil, de 0 aos 6 anos, passou a integrar a Educação Básica como primeira etapa de formação, reconhecida como direito de todo o cidadão. Embora, constitua compromisso das três esferas do Poder Público, em regime de colaboração, sua oferta é responsabilidade do município (art.11 da LDB). Com a LDB, a educação infantil, de 0 a 3 anos, atendida nas creches, passa a integrar o sistema educacional, deixando de ser uma responsabilidade exclusiva da área de assistência social. São Luiz Gonzaga não possui sistema municipal de educação, as normas e diretrizes que orientam a Educação Infantil são as do sistema

---

<sup>6</sup> Os clubinhos tinham como objetivo manter a criança na faixa etária de 4 a 14 anos sob cuidados especiais,prestando-lhes 4 horas de lazer e reeducação afetivo-social. O atendimento era feito por uma recreacionista, chamada de “tia”, sob a orientação de uma psicóloga.

estadual de ensino do Rio Grande do Sul, que complementam normas do Conselho Nacional de Educação<sup>7</sup>.

Considerando que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB contempla todas as etapas da educação básica, inclusive a Educação Infantil, a Secretaria da Educação passa a assumir as antigas instituições. As creches se transformam em escolas, espaços educacionais e não mais meramente assistenciais, nos termos da legislação e normas vigentes. Em 02 de janeiro de 2006, professores com habilitação em Pedagogia, escolhidos pela comunidade escolar, assumem a gestão das escolas de Educação Infantil que atendem em turno integral, conforme as Leis Municipais 4.127/03 e 4.299/05. No próximo capítulo vou desvelar os caminhos trilhados pela pesquisa na busca do entendimento da problemática.

---

<sup>7</sup> A Resolução 246/99 e 281/05 e os Pareceres 397/99 e 398/05 do Conselho Estadual de Educação e, em 2006, a Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Dessa forma, reduz a Educação Infantil para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e adota a seguinte nomenclatura; Creche - até 3 anos de idade. Pré-escola - de 4 a 5 anos de idade.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Falar sobre ciência, epistemologia e método é sempre fascinante. Busquei hoje novas formas de razão, posto que a razão instrumental da ciência moderna pode ser indolente e arrogante - embora não necessariamente, ou sempre, o seja - e é importante frisar que a ciência moderna foi capaz de obter grandes avanços em prol da humanidade. Seu problema talvez tenha sido destacar-se, apartar-se completamente, dessa própria humanidade. Para Santos (2003b):

O que distingue o debate moderno sobre o conhecimento dos debates anteriores é o facto de a ciência moderna ter assumido a sua inserção no mundo mais profundamente do que qualquer outra forma de conhecimento anterior ou contemporânea: propôs-se não apenas compreender o mundo ou explicá-lo, mas também transformá-lo. Contudo, paradoxalmente, para maximizar a sua capacidade de transformar o mundo, pretendeu-se imune às transformações do mundo. Nos termos da consciência de si próprios que a ciência e os cientistas tenderam, predominantemente, a formar desde os tempos da revolução científica até um período muito recente, o privilégio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo. A ciência intervém tanto mais eficazmente no mundo quanto mais independente é dele. A ciência opera autonomamente segundo as suas próprias regras e lógicas para produzir um conhecimento verdadeiro ou tão próximo da verdade quanto é humanamente possível. A verdade consiste na representação fiel ou, pelo menos, o mais aproximada possível da realidade que existe, independentemente das formas que assume e dos processos através dos quais é produzido o conhecimento que se tem dela. Uma vez criadas e estabilizadas as condições institucionais que garantem a autonomia da ciência, tal verdade e tal representação não estariam sujeitas ao condicionamento ou à manipulação por parte do mundo não científico.

A partir do entendimento das limitações da ciência moderna/razão, instrumental, contidas nessa formulação, e procurando efetivar o princípio das duas rupturas epistemológicas – romper com o senso comum tal qual ele se apresenta inicialmente, para depois romper com a própria ruptura e poder a ele voltar, transformando-o – buscamos patamares de superação. Como pesquisadora, estou impregnada do discurso da razão indolente, tanto como das suas antinomias. Assim, tenho um caminho não tão seguro pela frente, no qual a presença de diversas contradições me tirou o sono durante o curso da pesquisa.

Contudo, diante do problema empírico que investiguei, surgiram várias questões importantes, a serem equacionadas antes, durante e depois do trabalho de campo. Os problemas enfrentados pela pesquisadora foram a escolha do método, a construção do *corpus* de dados e os procedimentos analíticos.

A indicação metodológica, portanto, tem de ser criteriosa e adequada para aquele objeto específico que se investiga. Tendo consciência do problema da impossibilidade de apreensão total do dado vivo, é preciso optar por uma forma de aproximação do objeto de estudo que permita ganhar clareza nos seus principais pontos.

Acredito, ainda, que a pesquisa é o processo de conhecer, ou de procurar conhecer, os sentidos que se configuram nos cenários sociais. Esses cenários, onde interagem sujeitos, produzindo - e sendo interpelados por - formas simbólicas, foram apreendidos pela pesquisadora que foi, então, tecendo os elementos de sentido, os quais se produziram na sua relação com os eventos.

Para tecer a proposta de investigação apresento os caminhos metodológicos que foram percorridos. Diante da preocupação temática e das questões de pesquisa expostas, torna-se necessário delinear o encaminhamento da pesquisa. Acredito que é necessário trabalhar numa concepção de investigação que contemple o trabalho por meio de um relacionamento mais intenso e construtivo, cujos resultados colaborem com o crescimento de todos os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

Entendo por metodologia o conjunto de procedimentos, decisões, reflexões e ações adotadas e assumidas pelo pesquisador para atender às finalidades propostas. Somo a essa ideia inicial, a noção de que todos os aspectos metodológicos que atravessam uma pesquisa não são definidos a priori, mas, sim, vão se constituindo à medida que a própria investigação avança. Isto significa dizer, em outras palavras, que o início de uma pesquisa ocorre a partir de alguns pressupostos metodológicos gerais que são reorientados e redefinidos ao passo que a experiência do investigador com seu objeto se constitui. Esse conceito de metodologia norteará a pesquisa, situando-a no campo da história oral.

A opção pela história oral como metodologia de pesquisa para este trabalho estabeleceu-se por dois motivos. O primeiro adveio da forma de conceber a pesquisa como um processo de respeito ao outro, que considera homens e mulheres seres históricos, sujeitos construtores da história, de origens sociais diversas, com papéis sociais diferenciados: autoridades, funcionários públicos, mulheres que lutam no cotidiano, educadoras que participam da formação de novas gerações. Enfim, todos os que, anônima ou publicamente,

deixaram sua marca, visível ou invisível no tempo em que vivem, promovendo discursos importantes que podem fazer emergir novos significados na investigação.

O segundo motivo está vinculado ao significado atribuído à noção de memória, tentando compreendê-la com maior profundidade. Minhas referências me levam a crer que a memória é infinitamente rica em suas manifestações, que pode ser voluntária ou involuntária, possibilitando viajar no tempo. É um processo de construção de significados que se constituem em meio a discursos narrativos e científicos e cuja matéria-prima é fornecida pela memória individual e coletiva. A base para sua constituição é um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado.

A história oral mantém um compromisso de registro permanente que se projeta para o futuro, sugerindo que outros possam vir a usá-la de diferentes maneiras. Como pressuposto, a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. É isso que define a história oral como “história viva”.

A História Oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida (DELGADO, 2006, p.15).

O termo história oral vem ganhando uma dimensão popular exaustiva, incorporado ao cotidiano de maneira abrupta, negligenciando por vezes seu verdadeiro sentido. No âmbito acadêmico, na maioria das vezes, trabalhar com história oral ainda consiste em gravar entrevista e editar depoimentos, sem explorá-los suficientemente, tendo em vista o aprofundamento teórico-metodológico.

Abordar o uso da história oral é complexo, já que é um campo configurado apenas recentemente, em meio a diversas concepções que se entrelaçam. No dizer de Ferreira (2005), um campo cuja própria denominação é posta em xeque<sup>8</sup>.

É possível fazer essa constatação estudando as vertentes adotadas pela história oral. Ferreira (2005) destaca as principais posturas a respeito do *status* da história oral. A primeira

---

<sup>8</sup> A denominação “história oral” foi criada numa época em que incipientes pesquisas históricas com fontes orais eram alvo de críticas ácidas do mundo acadêmico, que se recusava a considerá-las objetos dignos de atenção e, principalmente, a conceder-lhes status institucional.

advoga ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira uma metodologia. Os estudiosos que concebem a história oral como técnica negam qualquer pretensão metodológica ou teórica: ela seria um conjunto de procedimentos técnicos. Os que defendem a história oral como disciplina, apresentam a concepção de que ela criou técnicas e procedimentos metodológicos específicos e singulares e um *corpus* conceitual relacionado à sua prática.

No entendimento dos defensores da história oral como metodologia, ela estabelece e ordena procedimentos de trabalho e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos e as diferentes maneiras de o pesquisador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho, funcionando como ponte entre teoria e prática.

Analisando os conceitos do termo história oral, percebi que essa variedade, em sua maioria, obedece às demandas que se seguiram, pela demarcação e aceitação do novo campo de estudo divulgado pelos seus seguidores. Acredito ser ela uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas participantes de processos históricos. Não é história em si, mas registros sobre os acontecimentos e sobre o que ficou.

Ela transita pelo campo da interdisciplinaridade, já que emprega muitas vezes música, literatura, fontes iconográficas, documentação escrita e também tece diálogos com a filosofia, a sociologia, a antropologia e a psicanálise. Seja qual for a disciplina a que recorra, o pesquisador encontrará encaminhamentos e soluções para esse tipo de questão na área da teoria, já que esta tem a capacidade de pensar abstratamente questões oriundas da prática, filtradas pela metodologia, produzindo conceitos que podem ser aplicados a situações similares. Ela se inclui entre as metodologias que reconhecem a importância de cada sujeito em si mesmo e em sua relação com a sociedade na qual está ou esteve inserido, sendo um componente particular de algo maior que é a coletividade, fornecendo informações e versões sobre a realidade na qual vive ou viveu.

A história oral é um processo de recordação elaborado por sujeitos individuais, mas socialmente contextualizados. Assim, seus depoimentos possuem em si uma qualidade importante: a da inserção em uma comunidade específica. Portanto, é necessário levar em

consideração características próprias da história oral que determinam a sua abrangência e suas limitações. Destaco as que julgo pertinente à proposta de investigação.

[...] a história oral refere-se especificamente ao tempo presente, portanto à história contemporânea. Nesse sentido, pode recolher registros, informações e versões sobre o acontecido em um espaço limitado de tempo, não comportando referências a um passado mais longínquo, a não ser como notícias ou registros de tradições que foram transmitidas de geração para geração.

[...] o testemunho oral constitui a base da pesquisa, traduzida pelo diálogo entre entrevistado e entrevistador. Nesse sentido, acaba por, inevitavelmente, registrar informações pertinentes às preocupações de, no mínimo, dois sujeitos diferentes.

[...] a história oral possibilita o afloramento de múltiplas versões da História e, portanto, potencializa o registro de diferentes testemunhos sobre o passado, contribuindo para a construção da consciência histórica individual e coletiva (DELGADO, 2006, p.52).

Portanto, é necessário ficar atento às características da história oral, até como cuidado sempre necessário à adoção da metodologia de pesquisa. Mediante o diálogo entre o pesquisador e o sujeito entrevistado, acredito que é possível produzir documentos que registrem versões e representações sobre o que foi, como foi e o que pode vir a ser, tanto do ponto de vista individual como na perspectiva social e política. Dessa forma, penso que a investigação cumpriu uma função social de relevância impedindo o esquecimento de fatos importantes que podem auxiliar na compreensão do presente e na projeção do futuro.

Queiroz (1988) e Bom Meihy (1996) afirmam que história oral constitui-se como metodologia qualitativa de pesquisa direcionada para melhor compreensão do presente, bem como permite apreender a realidade presente e o passado pela experiência e voz dos sujeitos sociais que as viveram.

Nessa perspectiva, numa pesquisa de história oral, as narrativas são gravadas em forma de entrevistas, de modo que a interação pesquisador-pesquisado faz-se presente, possibilitando sua transcrição e, por fim, a construção de documentos que serão trabalhados. A compreensão da história oral por esse viés é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Queiroz (1988) enfatiza que a história colhida por meio de entrevistas de variadas formas, registra a experiência de um só ou de diversos indivíduos de um mesmo contexto a ser estudado.

Na verdade, os depoimentos recolhidos pelo procedimento de fontes orais produzem visões particulares de processos coletivos. Para Thompson (1992) “[...] a história oral, ao dedicar-se a recolher depoimentos individuais, que se referem a processos históricos e sociais, apresenta inúmeras potencialidade metodológicas e cognitivas”.

O fato de a história oral possibilitar o registro de narrativas e dos sentimentos do homem comum que pode, em decorrência, reconhecer-se como sujeito integrante do movimento da história, é por si mesmo um estímulo, que tende a mobilizar o pesquisador. Ouvir tais depoentes é também compartilhar o fazer da História e contribuir para a interação entre a experiência pessoal e o fio intrincado da história coletiva.

A utilização da história oral como metodologia, não significou reduzi-la a uma simples prática de coleta e arquivamento de informações. Significou, sim, pensar em regras de ação associadas a uma ideia de eficácia, analisando situações, propondo estratégias e testando seus limites, esclarecendo tanto quanto possível o campo epistemológico no qual está assentada. Isso, embora constitua uma trama metodológica, é algo muito além disso: define-se como um pensamento aprofundado acerca dos “objetos” que temos a conhecer, dos modos como os conhecemos e das possibilidades de intervenção efetiva na realidade com a qual nos preocupamos.

A história oral me possibilitou compreender os caminhos percorridos pela Educação Infantil, através da ótica de sujeitos sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elemento essencial nesse processo as memórias dos mesmos sem desprestigiar, no entanto, os dados “oficiais”, sem negar a importância dos arquivos, dos tantos registros possíveis, os quais considero como outra versão, outra face dos “fatos”. Trata-se de investigar o dito e o não-dito e, muitas vezes, tangenciar o indizível e seus motivos; trata-se de investigar os indícios de verdade que cada uma dessas versões cria e faz valer, com o que se torna possível decodificar – e, portanto, redimensionar – registros e práticas de maneira mais dinâmica, mais viva, mais personalizada, menos mitificada, permitindo (re)traçar um cenário, um entrecruzamento do *quem?* do *onde?* do *quando?* e do *por quê?* Segundo Thompson (1998, p.25-6), a realidade é complexa e multifacetada e é um mérito da história oral permitir que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista.



Recriar pontos de vista respeitando vivências está na origem da pesquisa, pois acredito que a história oral possibilita o processo de recordação dos sujeitos. São as vozes do passado atualizadas no presente que presenteiam o futuro com a fonte essencial da vida. Os documentos orais, tais quais os lugares da memória, como assim o denominou Nora (1993), são bastiões das lembranças, já que nascem do sentimento de que não há memória espontânea.

Para Galeano (1991), a memória é o melhor ponto de partida para navegantes com desejo de vento e profundidade. De fato, na busca de construção de memória, os sujeitos mergulham na profundidade de sua história e processam “longa viagem” através de uma dinâmica que pode apresentar um caráter espontâneo ou direcionado.

Acredito que, na evocação do passado como fator da memória, é possível deduzir que, em sua relação com a História, a memória constitui-se na forma de retenção do tempo, salvando-o do esquecimento. Como afirma Otero (1998), as lembranças constituídas nas relações sociais, são mantidas nos diversos grupos de referência [...] ancoradas no vivido, na experiência histórica.

Minha opção metodológica referente à abordagem de pesquisa em história oral levou em consideração: a) o compromisso e a cumplicidade para com os sujeitos, chamados não mais de objetos de pesquisa - que conotaria algo manipulável e estéril – mas de *colaboradores*; b) o caráter interpretativo em relação aos relatos orais e à memória na abordagem da história oral; c) a produção intencional de um documento histórico-interpretativo, fundamentado nos conceitos da memória e de memória coletiva e; d) as fontes orais não pensadas enquanto fornecedoras de informações em si mesmas e relacionadas a um passado imutável, mas indicadoras de acontecimentos a partir de significados atribuídos no presente.

Busquei a construção de um olhar multifacetado sobre o tema em estudo, optei pela pluralidade de procedimentos de análise dos dados: a) análise de documental, b) entrevistas semiestruturadas.

## **2.1 ANÁLISE DOCUMENTAL**

Ao engendrar a análise documental, procurei imprimir a essa sistemática um caráter

de transversalidade, qual seja o de perpassar todos os momentos do estudo. Defini, provisoriamente, algumas categorias de análise à luz da proposta, tais como as políticas públicas, educação infantil, cidadania/emancipação. O sistema de categorias, que orientou a pesquisa empírica, foi sendo definido a partir da elaboração de quadros analíticos, elaborados para tornar possível a visibilidade que as categorias analisadas recebem nos documentos legais no período de 1980 a 2008. A partir dessa análise documental foram elaborados quadros organizados de Leis e Pareceres de cada gestão.

Na perspectiva do conhecimento-emancipação a que alude Santos (2000), tentei lutar contra o monopólio de interpretação ainda presente na ciência moderna. Em face da colonização das racionalidades pela racionalidade instrumental, deparei-me com um novo desafio: fugir da renúncia à interpretação. Para fazer frente a esta luta constituí algumas comunidades interpretativas. A centralidade da retórica que integrou os princípios da transição paradigmática parece evidenciar que a questão será resolvida pela "força dos argumentos que os grupos utilizem dentro da comunidade relevante, em defesa de uma determinada percepção global" (id., p. 98).

Para constituir o *corpus* de textos, o levantamento foi feito em entrevistas semiestruturadas com participantes da comunidade. Elas foram realizadas com enfoque narrativo, ou seja, a narração da história do participante é fonte de informações para análise do pesquisador. A partir desse método de coleta de material empírico, o *corpus* toma forma com a transcrição das entrevistas, tomadas como narrativas dos participantes. Pessoas, comunidades e grupos sociais contam histórias com palavras e também com expressões não verbais. Dessa forma, é possível perceber que suas narrativas expõem sua visão de mundo e sua experiência.

O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de grupo, independentemente da educação e competência linguística. Não há experiência humana que não possa ser descrita em uma narrativa. É preciso encorajar e estimular o entrevistado a contar sua história, reconstruindo acontecimentos sociais a partir da perspectiva do informante. O sistema de registro precisa fazer sentido para o sujeito que produz a informação, no caso sua própria narrativa. Para tanto, um contato de qualidade deve estabelecer-se entre quem pesquisa e quem informa, para que a interação seja satisfatória e faça sentido para ambos. Nesse caso, pesquisar já é contribuir com o contexto de pesquisa. O instrumento de coleta é qualquer

situação, contexto ou evento que possibilita a expressão do outro. Importa *quem* pergunta, *como* pergunta, *onde* pergunta e *para que* pergunta.

Tomadas estas posições como pano de fundo, intensifiquei a dimensão dialógica e tratei de deslindar categorias que captassem as complexas e contraditórias manifestações que envolvem as políticas públicas, nas quais os discursos produzem significados e visões de mundo, além de autorizar certos enunciados e excluir outros. A tensão entre inclusões e exclusões criadas pelas falas são visualizadas nos informes sobre as políticas educacionais levados a termo pela Secretaria Municipal de Educação.

## **2.2 VISITAS E OBSERVAÇÕES**

Nas visitas às Escolas Municipais de Educação Infantil realizei observações sistemáticas, ou seja, colhi impressões e registros no do contato direto com os sujeitos. A observação sistemática se configura pela adoção de uma série de decisões prévias, que dizem respeito aos elementos e situações observadas e da forma de registro dos mesmos, possibilitando à pesquisadora, inserida no contexto da escola de Educação Infantil, "olhar" para as apropriações reais e potenciais que aconteciam de baixo para cima: a partir dos sujeitos individuais que vivenciam diariamente a instituição. Além disso, criou a possibilidade de se construir um conhecimento que permite o estabelecimento de relações mais reais com os processos que se dão no interior da escola proporcionando uma aproximação do cotidiano escolar e de suas representações sociais. Para tal, nesta pesquisa foi elaborada uma ficha de caracterização das escolas de educação infantil, pois o auxílio de elementos pré-fixados permite que o objeto de investigação seja observado de forma mais objetiva.

## **2.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

O procedimento baseado em entrevistas semiestruturadas teve o propósito de tornar possível o contato com os sujeitos de pesquisa e foram construídas conforme os pressupostos teórico-metodológicos de pesquisas em história oral. O caráter semiaberto das questões tomou possível acrescentar novas questões ou excluí-las de acordo com os propósitos do estudo. Busquei entrevistar parcela significativa, no propósito de desvelar os ingredientes concretos relativos aos espaços de cidadania e emancipação das políticas para a educação infantil. Dessa forma, não ocorreu uma delimitação prévia do número de entrevistados.

A entrevista semiestruturada, embora orientada por questões estruturantes, permitiu, porém, a flexibilização de sua sequência; do léxico empregado, articulados à problemática e à teoria. Foram registradas de forma magnética e transcritas, respeitada a estrutura discursiva do entrevistado e as marcas da oralidade. As falas emitidas pelos sujeitos entrevistados caracterizaram quantitativa/qualitativamente a educação infantil.

A entrevista foi roteirizada em blocos. O primeiro pretendeu caracterizar o trajeto histórico da Educação Infantil em São Luiz Gonzaga. O segundo bloco visou a situar as políticas públicas em curso, bem como suas possibilidades de cidadania e emancipação. O terceiro bloco procurou relacionar a visão teórica com a realidade existente. Tornou-se evidente nas análises que os protagonistas inscrevem suas trajetórias e constroem, por vezes, suas histórias, ao largo das políticas oficiais, antevendo-se brechas emancipatórias.

As entrevistas foram organizadas, portanto, de modo a ensejar respostas quanto à história da Educação Infantil em São Luiz Gonzaga e aos espaços de cidadania/emancipação para essa faixa de ensino. Em relação à proposta oficial, procurei a existência real de práticas emancipatórias. O estudo manteve-se alerta pela vigilância quanto à validade da informação obtida, aprofundando a análise da problemática. Neste sentido, sem perder o rigor metodológico, a entrevista se caracteriza pela conversa entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, possibilitando uma flexibilidade para o pesquisador, que tem a oportunidade de observar atitudes, reações e condutas durante a entrevista.

Quanto às técnicas de tratamento da informação relativa aos dados qualitativos, após, constituído o corpo empírico do estudo, a análise ocorreu a partir das narrativas dos colaboradores. Essa forma de análise parte do entendimento sobre a importância que as narrativas dos colaboradores apresentaram para os desdobramentos da pesquisa. As contribuições e perspectivas relativas aos quadros da memória constituem o suporte para a reconstrução das formas de atendimento da Educação Infantil em São Luiz Gonzaga.

O conhecimento produzido pela história oral é cumulativo, exigindo um minucioso trabalho de interlocução e diálogo. O que move a pesquisa são as questões que o pesquisador, historicamente situado, se coloca, e as perguntas que o seu tempo suscita. Assim, a pesquisa se valeu de observação, visitas, da interlocução com sujeitos, bem como da análise de

documentos, que possibilitaram a compreensão das políticas públicas para a Educação Infantil em São Luiz Gonzaga.

Acredito que, em parte, foi possível resgatar essa história, evitando que se perca, como tantas outras práticas educativas locais já foram esquecidas. É importante ressaltar, mais uma vez, que entendo a memória como algo atualizado e recriado constantemente a partir de situações do presente, e não como algo armazenado e intacto. A memória não é cumulativa e, assim, não é possível lembrar de tudo.

Muitos dos relatos dos entrevistados revelaram aquilo que não era oficial, aquilo que pertencia somente ao cotidiano. O contraponto dos documentos oficiais da época e os pareceres dos depoentes trouxeram à luz detalhes que enriqueceram o entendimento do momento histórico estudado.

A lembrança de certos momentos públicos (guerras, revoluções, greves...) pode ir além da leitura ideológica que eles provocam na pessoa que os recorda. Há um modo de viver os fatos da história, um modo de sofrê-los na carne que os torna indelével e os mistura com o cotidiano, a tal ponto que já não seria fácil distinguir a memória histórica da memória familiar e pessoal (BOSI, 1999, p. 464).

Tais informações trouxeram à pesquisa fontes inéditas, ou seja, os relatos de dois ex-prefeitos e do prefeito atual do município de São Luiz Gonzaga, bem como dos demais depoentes (professores, gestores, secretárias de educação, da saúde e da ação social, presidente do Conselho Municipal de Educação, coordenadora do Programa Primeira Infância Melhor, Presidente da SAI e Coordenadora administrativa da SEMEC). Assim, os relatos desses sujeitos políticos possibilitaram analisar mais profundamente este período da história e das políticas de educação infantil do referido município. Os entrevistados foram definidos pelo critério de envolvimento com implementação dessas políticas no município de São Luiz Gonzaga.

Tratando-se de grupos distintos, houve entrevista específica para cada segmento. Algumas perguntas, no entanto, foram iguais, para o cruzamento de informações. Os depoimentos foram articulados com os documentos oficiais, com o objetivo de compreender “o ontem” na perspectiva de quem o vivenciou, e tentando, na medida do possível, “escutar os sinais”, desvelar o passado para olhar o presente, analisando-o criticamente na busca de novas

perspectivas. Dessa forma, o olhar do pesquisador estava direcionado, para conhecer o seu objeto dentro de seu contexto histórico, buscando as suas especificidades.

Aqui, é preciso pontuar algumas facetas sobre o processo de coleta dos dados. O pouco acervo organizado sobre a administração pública no município e a falta de informações da Secretaria Municipal de Educação de São Luiz Gonzaga sobre o período foram constantes. Em relação a dados estatísticos referentes a alunos atendidos em creches e pré-escola, percebi que, até 2001, todas as creches atendiam crianças de 0 a 6 anos, embora não autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação. As pré-escolas que funcionavam nas escolas de ensino fundamental até 2003 atendiam conforme a demanda, mas não eram autorizadas pelo referido Conselho.

Quanto aos dados sobre o orçamento da educação infantil para o município, somente foram encontrados os orçamentos previstos anualmente. Para análise desses dados, todos os quadros foram elaborados pela autora a partir de informações primárias obtidas durante a coleta de dados, e fundamentais para organizar os indicadores deste estudo e a análise dos mesmos. Dessa forma, o papel do pesquisador ficou mais desafiante, uma vez que as informações estavam fragmentadas e incompletas. Foi preciso refazer os caminhos da história do atendimento da Educação Infantil em São Luiz Gonzaga, a fim de chegar a dados pormenorizados.

Os caminhos percorridos no fechamento do tema, descritos neste capítulo, representam tentativas de aproximação entre o campo teórico, os contornos metodológicos e a realidade empírica que se elegeu. Nessa direção, objetivando o mínimo de distorções conceituais em relação à investigação, e para esse propósito ser levado a termo, houve uma imersão nos documentos oficiais, na legislação e na produção de autores que tratam do assunto.

## **2.4 SUJEITOS DE PESQUISA**

A expressão “sujeitos de pesquisa” pode ser vinculada à ideia de assujeitamento, mas meus sujeitos, em nenhum momento foram “sujeitados” e sim, ouvidos. A proposta consistiu em ouvir dois ex-prefeitos e o prefeito atual; três ex-secretárias e a atual secretária de educação; uma ex-secretária da ação social que atualmente ocupa novamente a pasta; cinco

gestoras atuais; a coordenadora administrativa da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo setor de educação infantil; a presidente da Sociedade de Amparo à Infância-SAI; dez professoras atuais, seis funcionárias; duas professoras aposentadas da educação infantil; a atual presidente do Conselho Municipal de Educação; uma Secretária Municipal de Saúde e a Coordenadora local do Programa Primeira Infância Melhor, por estarem comprometidos com a educação infantil, bem como com questões políticas analisadas na tese. Fischer diz que: “o sujeito deixa de ser encarado como uma identidade em essência, e passa a ser visto como um estado de ser, uma forma em permanente atualização, inserido em múltiplas relações que enredam suas práticas” (2005,p.245).

O próximo capítulo enfoca o caminho percorrido pelas políticas públicas para a Educação Infantil.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Conceitos e definições nos campos dos saberes e dos conhecimentos raramente permitem conclusão única, pois nunca comportam uma só forma de interpretação. Isso tampouco quer significar que existam definições melhores do que outras. Não se trata de promover comparativos, nem de distinguir superioridades. Em ciência, as definições conceituais se diferenciam em função das perspectivas epistemológicas e teóricas de seus autores.

Nessa perspectiva, tento aqui definir políticas públicas para melhor compreender as perspectivas diferenciais de alguns autores e, também, para poder compreender as chamadas “políticas públicas para a educação”, ou seja, para bem entender como esses dois campos – semânticos e conceituais – se encontram e que sentidos eles enviam e trocam entre si.

Início dizendo que políticas públicas constitui um campo multidimensional, envolvendo aspectos racionais e procedimentais. Ao mesmo tempo é, também, uma zona de conflitos e de parcerias, que lida com limites e com tomada de decisão, incluindo em sua essência, no seu núcleo mais substantivo, ideias e interesses.

Refletindo, vejo que a questão não está de todo dissociada de qualquer das perspectivas consideradas, pois nem o Estado nem os governos decidem sozinhos e tampouco eles refletem, apenas, as pressões dos grupos de interesse. Por outro lado, é nesse campo aparentemente difuso e mesclado (onde se dá a atuação de muitos, em maior ou menor grau de participação e segundo modalidades diversas) que as noções sobre políticas públicas também se diferenciam. A abordagem que dou às políticas públicas é de um campo de conhecimento que mantém inter-relações com outros campos do conhecimento (sociologia, economia, filosofia, educação...). Essa abordagem permite desenvolver o capítulo com tranquilidade.

As políticas públicas são, necessariamente, traduzidas em termos de dispositivos regulamentares que expressam, de modo mais ou menos nítido, a intencionalidade dos governos em relação ao atendimento das demandas da sociedade, dos seus sujeitos e de seus cidadãos. Políticas públicas e cidadania, portanto, caminham juntas. Implicam um pacto de convivência social que se vê expresso no complexo arcabouço denominado ordenamento



jurídico. Como o próprio termo expressa, as políticas públicas são dirigidas ao conjunto dos cidadãos e devem ser sempre e, cada vez mais, inclusivas. Essa é a grande questão na pauta da sociedade contemporânea. Nessa pauta, a educação tem um cenário desafiador a enfrentar; a educação como política pública de direito, nessa visão ganha uma dimensão jamais sonhada na história dos homens: de um compromisso ético e solidário com todos aqueles que se veem à margem das conquistas da cidadania.

### **3.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS**

A finalidade do presente capítulo é analisar as Políticas Públicas de Educação Infantil formalizada na esfera federal e suas implicações na ação institucional no âmbito do município de São Luiz Gonzaga, no período de 1980 a 2008. Nesses vinte anos, a Educação Infantil passou por reformulações no campo das políticas públicas.

A Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, projetou alterações para a educação das crianças de 0 a 6 anos consideradas como avanços. No entanto, embora as diretrizes das políticas ocorram no âmbito federal, sua implementação realiza-se na esfera municipal. Diante disso, é necessário entender as relações que se estabelecem entre a política expressa e sua efetivação à medida que explicita os limites e as perspectivas para as instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos.

Ainda nessa interseção entre a política nacional e a execução municipal é possível extrair indicativos de avaliação da realidade da Educação Infantil no contexto local. A escolha pela esfera municipal se ratifica, ainda, quando se procura estabelecer a relação entre as macro e micropolíticas, na configuração específica da política de Educação Infantil, o que implica o acompanhamento das políticas sociais pelo poder local.

O corte temporal realizado – período de 1980 a 2008 – demonstra a intenção de se buscar o contexto contemporâneo, no qual a política educacional foi formalizada, sobretudo na legislação brasileira. Assim, o período em foco tem como ponto inicial a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Engloba, ainda, a sanção da Emenda Constitucional n.º 14/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n.º 9.394/96, especificamente os artigos 10 e 11 que estabelecem, respectivamente, como incumbência do Estado “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” e como incumbência do Município, “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas”. A Lei Federal n.º 11.494/2007

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB. A intenção de retratar o contexto contemporâneo implicou ainda uma rápida imersão ao Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação surge no contexto de um processo histórico de planejamento e organização. O documento aprovado pela Lei nº 10.172/2001 não é resultado de uma decisão isolada de alguma autoridade, de um grupo de pessoas ou de forças políticas ou educacionais mobilizadas há poucos anos, que se queira impor a toda a Nação. Ele tem uma longa história. Situa-lo nessa perspectiva histórica é condição para compreender a sua dimensão político-educacional e avaliar o significado dos próximos passos.

Há mais de 60 anos, mais precisamente em 1932, destacados educadores e intelectuais brasileiros lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual recomendaram a necessidade da elaboração de um plano amplo e unitário para promover a reconstrução da educação no país. Tão forte foi esse alerta que, dois anos depois, a Constituição de 1934 incluiu um artigo que determinava como uma das competências da União *“fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializado”* (art. 150).

A Constituição de 1937 omitiu esse tema. Entretanto, passado o período da ditadura, ele voltou ao texto constitucional em 1946 e nele se manteve na Constituição de 1967. Em 1962, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 4.024/61), foi elaborado pelo MEC e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o primeiro Plano Nacional de Educação, o qual estabelecia objetivos e metas para um período de oito anos. Em 1965, passou por uma revisão, quando se estabeleceram normas descentralizadoras visando à elaboração de planos estaduais.

No período dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND, 1970 a 1984), foram elaborados os Planos Setoriais de Educação, Cultura e Desporto (PSECD). O Ministério da Educação promoveu um encontro em Brasília e cinco encontros regionais de planejamento, com representantes das secretarias de educação, universidades, conselhos estaduais de educação e outros, para colher subsídios, o que possibilitou a construção de um plano “mais aberto”, com linhas nacionais e prioridades regionais.

A Assembléia Nacional Constituinte, no calor da redemocratização e da intensa mobilização da sociedade pelo reordenamento jurídico do país e o estabelecimento de bases sólidas para a construção de uma sociedade livre, justa e democrática, acolheu a proposta de explicitar, na Constituição brasileira, o dispositivo sobre o Plano Nacional de Educação de forma bem mais ampla do que nas Cartas Magnas anteriores. Estávamos em 1988. O art. 214 da nova Constituição expressa o desejo da nação brasileira de um “Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, que leve à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País. A sociedade, mais uma vez, eleva ao nível constitucional um desejo e um objetivo nacional”.

A seguir, começou o debate sobre as novas diretrizes e bases da educação nacional, consideradas condição prévia de um plano nacional de educação. Foram mais de oito anos (1988 a 1996), de discussões, busca de consenso e negociações, até se aprovar a nova LDB Lei nº 9.394/96. Nesse ínterim, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), promovida pela Unesco e copatrocinada pelo PNUD<sup>9</sup>, UNICEF E BANCO MUNDIAL, com vários outros organismos internacionais e a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil.

A LDB retomou o mandato de Jomtien, instituindo a Década da Educação, a vigorar a partir de dezembro de 1997 (art. 87) e determinando à União encaminhar ao Poder Legislativo, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação. O ano de 1997 foi dedicado à sua formulação.

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação.

---

<sup>9</sup> Através da resolução 2029 da XX<sup>o</sup> Assembléia Geral da ONU, em 22 de novembro de 1965 foi criado o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Inicialmente, seu objetivo era o de coordenar o Programa das Nações Unidas de Assistência Técnica, criado em 1949 e o Fundo Especial das Nações Unidas, criado em 1958. Em 1971, essas duas organizações se unificaram completamente sob o nome de PNUD, que foi criado com a missão de unificar as operações de ajuda ao desenvolvimento, já existentes, promovendo melhores condições de vida e de emprego, bem como o progresso econômico e social; criar e executar soluções para problemas internacionais no campo social, econômico e da saúde; promover a cooperação internacional para a cultura e a educação e promover o respeito universal aos direitos humanos e suas liberdades fundamentais sem distinção de raça, sexo, língua e religião. Trata-se de um programa de assistência técnica que objetiva oferecer condições para que os verdadeiros investimentos para o desenvolvimento sejam realizados. Por esta razão, as ações do PNUD restringem-se aos chamados pré-investimentos, ou seja, o PNUD não executa seus programas, mas financia, coordena e avalia os projetos que serão executados por terceiros. Por esta razão, o PNUD aplica a chamada doutrina da institucionalização programática e da terceirização.

Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos, o então Ministro da Educação destaca a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993.

Dois projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados: o de nº 4.155/98, subscrito pelo Deputado Ivan Valente e outros, que encaminhava a proposta do II Coned, e o de nº 4.173/98, elaborado pelo MEC e apresentado pelo governo federal. Seguiram-se três anos (1998, 1999 e 2000) de tramitação legislativa no Congresso Nacional.

Um amplo e intenso programa de debates foi instaurado, emendas foram apresentadas e sugestões, encaminhadas. O estudo das diversas contribuições levou o então relator, Deputado Nelson Marchezan, a apresentar um Substitutivo, que, depois de duas revisões e novas emendas, foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Requerimento assinado pelos líderes de todos os partidos políticos fez com que o projeto fosse encaminhado ao Plenário da Câmara dos Deputados, para análise e votação em regime de urgência. Uma sessão plenária foi transformada em Comissão Geral, com a finalidade de ouvir especialistas e debater amplamente o projeto.

Seguiu-se sua aprovação e encaminhamento ao Senado Federal. Este aprovou sem alterações o Projeto encaminhado pela Câmara dos Deputados, e enviado ao Presidente da República, para sanção. Em 9 de janeiro de 2001, o Presidente sancionou a lei que institui o PNE, com vetos a nove metas.

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal, quanto a LDB são explícitas na corresponsabilidade das três esferas de governo – Município, Estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam,

produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os Estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal.

### **3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL – LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

O atendimento à criança brasileira de 0 a 6 anos iniciou-se no período colonial com as ações referentes ao abandono também quanto à catequese. As ações de cuidado e assistência à criança efetivaram-se mais a partir do período imperial, mas foi no final do século XIX que elas tomaram maior vulto.

Nesse período, o caráter do atendimento era médico-higienista, ou seja, visava a combater a mortalidade infantil, realizar campanhas de vacinação, orientar mães e pajens sobre os cuidados necessários para que as crianças gozassem de boa saúde. Ao mesmo tempo, havia a preocupação de registrar e cadastrar os beneficiários desses serviços. O atendimento era ofertado e mantido com recursos da iniciativa privada, oriundos, principalmente, de instituições de caridade, médicos e senhoras da sociedade.

Na década de 30, diante da emergência em se produzir no país ciência e tecnologia para o maior desenvolvimento da indústria nacional, o governo passou a dar maior importância à educação. Objetivava-se a reconstrução nacional via reconstrução educacional, ideal pioneiro e inspirador da Reforma Educacional instaurada pelo então ministro, Francisco Campos, em 1930. Desse modo, passou também o Estado a dar maior importância ao atendimento e educação das crianças de 0 a 6 anos, vistas, então, como importantes para o fortalecimento do Estado Nacional.

Para Kramer (1987, p. 56), os fatores que levaram os setores públicos a dar importância ao atendimento à criança brasileira, pobre ou abandonada, foram: “a necessidade de preparar a criança de hoje para o homem de amanhã e a necessidade de fortalecimento do Estado”. Esses dois fatores estão inter-relacionados, numa perspectiva que permite tanto à criança quanto o Estado serem vistos como categorias neutras e abstratas.

As limitações da visão pioneira oficializada pela Reforma Educacional de 1930, e que, de certo modo, expressavam as próprias limitações da política econômica desenvolvida

no país, marcariam a história da democratização da educação pública brasileira, principalmente através da tendência à privatização da educação, principalmente daqueles níveis que o Estado não priorizava em suas políticas, bem como da cristalização do dualismo educacional.

No caso do atendimento infantil (0 a 6 anos), o Estado passou a assumi-lo parcialmente, dividindo com instituições privadas a responsabilidade no que se refere a custos, manutenção e oferta de vagas, mas retendo o controle e direção do atendimento. Assim, ao mesmo tempo em que o Estado reconhecia a importância do atendimento às crianças, anunciava a impossibilidade de resolvê-lo, tendência que, historicamente, iria caracterizar a ação do Estado em relação à educação infantil.

O caráter do atendimento continuava sendo médico, mas era, então, visto como forma de remediar e socorrer a criança da situação em que se encontrava. Culpava-se a família pelas condições de vida propiciadas à criança, mas se escamoteavam as diferenças sociais produzidas pela distribuição de renda desigual.

A culpabilização da família servia não só para escamotear as relações de classe existentes na sociedade brasileira, como também fortalecia a responsabilidade e o poder do Estado. (...) o papel do Estado frente à criança era defendido pelas próprias autoridades governamentais de forma mais veemente que nos primórdios da República: enfatizavam-se as relações entre criança e pátria e introduzia-se uma nova argumentação sobre a necessidade de formação de uma raça forte e sadia (KRAMER, 1987, p. 62).

Por outro lado, foram criados diversos órgãos e instituições responsáveis pelo atendimento, refletindo uma visão abstrata e fragmentada da criança. Cada um cuidava de uma parte o que, historicamente, viria a produzir a superposição de ações e funções entre as áreas da assistência, saúde e educação, influenciando, assim, o tipo de atendimento que seria desenvolvido no interior das creches e pré-escolas. As creches caracterizaram-se, principalmente, pelos cuidados com a saúde, higiene e alimentação das crianças; a pré-escola, pela educação ou ensino. A primeira era vinculada à assistência social; a segunda, à educação. Kramer e Kappel (2000) chamam atenção para esse aspecto:

(...) essa pulverização do atendimento não é um problema meramente organizacional, ou de caráter administrativo. Ela expressa, sobretudo, a forma estratificada com que a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de maneira isolada, ora destacando-se as questões de

saúde, do bem-estar, da família ou da educação (KRAMER e KAPPEL, 2000, p. 54).

Vale ressaltar que, em 1932, foi regulamentado, pelo Decreto n.º 21.417-A, a obrigatoriedade de instalação de creches ou salas de amamentação próximas ao local de trabalho das mães. O direito à creche ou à amamentação era atribuído à mãe trabalhadora e não à criança.

Na década de 60, em consequência das modificações ocorridas na ordem estrutural do país, que resultaram na mudança de rumo da política econômica e da ascensão do Regime Militar, outras prioridades estabeleceram-se à educação. Também se iniciou, de forma mais efetiva, a participação de agências internacionais no financiamento de projetos e programas na área social e posteriormente, na de 70, na área educacional.

Entidades nacionais e internacionais passaram a atuar na área de atendimento e proteção à infância, nas quais se destacou a Legião Brasileira de Assistência/LBA, com o projeto Casulo, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF. KUHLMANN (2000), referindo-se ao projeto Casulo esclarece:

(...) pretendia-se, como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A problemática comunitária, devido à baixa renda per capita, vinha provocando desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar.

(...) Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o 4º estrato da população brasileira, é a criação de novas vagas para crianças de 0 a 6 anos, a baixo custo, nas creches -casulo.(...) Era necessário aplacar a ameaça de atos antissociais, fato notório nas cidades que se industrializam (KUHLMANN 2000, p. 14)

Por outro lado, a crença de que o grau de progresso de um país estava diretamente relacionado ao preparo e aos cuidados dispensados às crianças e aos jovens levou o UNICEF a investir na infância pobre.

As bases teóricas dessa opção fundamentam-se nas teorias psicopedagógicas que atribuem ao ambiente social desagregador gerado pela miséria, a responsabilidade do desajuste social do baixo desempenho produtivo em alguns setores, do fracasso escolar, enfim da gritante marginalidade sócio-econômica em que se encontram largos setores de nossa sociedade. Essa seria a moderna explicação para a incapacidade de melhoria de vida e ascensão social de amplos segmentos da população. Todavia, era necessário minimizar a capacidade incontida da pobreza, de gerar mais pobreza (ABRANTES 1991, p.15).

Em 1975, o Ministério da Educação passou a se ocupar da educação pré-escolar, criando a Coordenação de Educação Pré-Escola e COEPRE<sup>10</sup>.

A educação pré-escolar (...) se torna ponto de destaque no II e no III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e 1980-85. Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1.º grau (KUHLMANN, 2000, p.11).

Alguns equívocos teóricos estavam presentes na política de educação pré-escolar daquele momento, tal como o vínculo que se estabelecia entre o êxito da criança na escola de 1.º grau e o efeito compensatório que a pré-escola teria, por antecipação. Fortemente influenciados pela abordagem da privação cultural, os documentos oficiais do MEC e os pareceres do Conselho Federal de Educação buscavam dar algumas respostas ao sério problema da escola de 1.º grau: a pré-escola era proclamada como solução para a repetência e a evasão, as crianças (das classes populares) eram responsabilizados pelo seu próprio fracasso e a sua cultura era mais uma vez discriminada.

Segundo Kramer & Kappel (2000), a criação da COEPRE e a ênfase ao pré-escolar podiam ser interpretadas como uma tentativa de encontrar, naquele momento, uma solução para o impasse político. Se, por um lado, o discurso oficial apontava a pré-escola como uma necessidade inadiável, por outro, o planejamento orçamentário da União continuava sem uma política de dotação de verbas que pudesse cobrir as reais necessidades da educação no país.

Conforme essas mesmas autoras, em termos de ações concretas, o MEC não implementou programas de educação pré-escolar nos moldes da educação compensatória, mas, apesar dos equívocos que essa proposta gerou, não se pode negar o papel político que ela desempenhou na década de 70. Por um lado, impulsionou o debate sobre as funções e os métodos pedagógicos que deviam nortear o trabalho na pré-escola. Por outro, legitimou a educação pré-escolar, desfocando-a dos moldes assistencialistas com que vinha sendo concebida até então.

Na década de 80, em consequência das modificações na estrutura político-econômica do país possibilitadas pelo aumento da participação popular em movimentos

---

<sup>10</sup> Posteriormente denominada Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI.



sociais organizados das diversas áreas, foi promulgada, em 1988, a nova Constituição Federal, que se constituiu em marco histórico para se repensar as funções sociais da creche e da pré-escola. Foi uma das maiores conquistas na área da infância no Brasil, porque reconheceu e garantiu, dentre outros, o direito da criança de 0 a 6 anos à educação, atribuindo ao Estado o dever de garantir esse direito com a oferta de creches e pré-escolas (art. 208). Não é por acaso que ela foi denominada de “Constituição Cidadã”.

Cabe, no entanto perguntar quando o acesso à educação passa a ser direito da criança? Na legislação brasileira, até 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade esteve compreendida como uma ação social e vinculada a programas de assistência social. Exemplo dessa realidade está claramente expresso na Emenda Constitucional de 1969, na qual o atendimento à criança de zero a seis anos aparece no Título Família, Educação e Cultura, artigo 167, na perspectiva da assistência, mas não é mencionado no artigo 168, que trata da educação, conforme referência abaixo:

Da Família, da Educação e da Cultura:

Art 167 - A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos. § 4º - A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos. § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino do sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (BRASIL, 1969).

Isso confirma a concepção já mencionada, pela qual a educação de zero a seis anos não era reconhecida explicitamente até 1988 na Constituição Federal enquanto dever do Estado e direito da criança. Conforme já referido, nessa Constituição é que o atendimento de zero a seis anos, ou a inclusão dessa faixa etária passa a tornar-se parte da educação.

O grande avanço da Constituição de 1988 na área da educação infantil está, principalmente, em garantir à criança direitos específicos como, reconhecê-la como sujeito de

direitos e pessoa em condição peculiar de desenvolvimento<sup>11</sup>, para além de uma concepção em que o direito da criança derivava dos direitos da família (arts. 6, 205 e 227); atribuir ao Estado, além de à família e à sociedade, a responsabilidade de assegurar o cumprimento dos direitos da criança com absoluta prioridade, garantindo, entre outros aspectos, a oferta de creches e pré-escolas (arts. 208, inciso IV e 227); atribuir aos municípios a responsabilidade de concretização dessa oferta, com cooperação técnica e financeira da União e do Estado (arts. 30 e 211), ao mesmo tempo em que define como prioridade municipal o atendimento educacional: art. 211, parágrafo 2.º “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”.

A Constituição de 1988 definiu, de forma clara, a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, sendo entendida como educação não-obrigatória e compartilhada com a família. O direito dos trabalhadores, homens e mulheres, urbanos e rurais, à assistência gratuita aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas (art. 7º, inciso XXV) também é assegurado.

Os artigos 35 e 212 da Constituição Federal, que se referem ao financiamento da educação, propõem, mesmo indiretamente, a utilização de recursos para a Educação Infantil. Assim, o clamor dos educadores e da sociedade como um todo, permitiu que, na referida lei, a Educação Infantil obtivesse um outro olhar partindo da necessidade de ofertá-la no âmbito da Educação.

A partir da Carta Magna de 1988, encontros nacionais foram organizados para garantir este novo olhar para a Educação Infantil, disponibilizando documentos referentes à educação das crianças de zero a seis anos e a organização do trabalho pedagógico.

Os avanços conquistados nos anos de 1980 na área da Educação Infantil foram frutos da luta da sociedade civil pela redemocratização do Estado nacional, após a ditadura militar. Este processo foi realizado pelos movimentos organizados na defesa dos direitos sociais entre os quais se destacam as mobilizações ocorridas em nível nacional pelo direito da criança e da família à Educação Infantil. A análise desse contexto político explicita as

---

<sup>11</sup> Conforme FERREIRA e NORONHA (1998: 154), o fato de ser considerada pessoa em condição peculiar de desenvolvimento tem relação com os direitos que as crianças e os adolescentes devem ter, como os direcionados aos adultos e presentes na formulação dos direitos humanos, somados aos que estejam de acordo com sua idade, necessidade e interesse tendo ainda prioridade absoluta em quaisquer ações sociais.

políticas educacionais propostas naquela década para a educação e os documentos legais que foram instituídos para a área da Educação Infantil.

Em relação à década de 1990, esta iniciou com o primeiro governo eleito de forma direta após a ditadura. Segundo Arruda (1977, p. 393), “No próprio dia da posse, Collor assinou algumas medidas visando à reforma administrativa: extinção de ministérios e substituição de outros por secretarias especiais”.

Essa gestão visava à modernização da estrutura administrativa do Estado e da economia, que foi desencadeada; porém a crise econômica e os sinais de corrupção acabaram por agravar cada vez mais a situação. Após três anos de mandato, o presidente sofreu processo de *impeachment*, e foi afastado do cargo. Em 1993, assumiu a Presidência do país o Vice-presidente Itamar Franco, que, segundo ARELARO (2002) “possuía prioridades e estilos bem diferentes de seu antecessor. Não se tratava, evidentemente, de projetos nacionais qualitativamente diferenciados, mas uma divergência significativa podia ser observada: a defesa do Estado Nacional e das empresas estatais”.

A paralisação das privatizações teve, no entanto, um período curto, pois esse governo foi pressionado pelas agências internacionais de financiamentos e entrou na “era da modernização”. Os princípios do neoliberalismo<sup>12</sup> vão sendo implantados não só na relação econômica, mas também na forma de conceber o Estado. As dificuldades financeiras e políticas enfrentadas nesse governo só fizeram aumentar o desemprego e a desigualdade social.

---

<sup>12</sup> Para Freidman (2002) o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

Princípios básicos do neoliberalismo - mínima participação estatal nos rumos da economia de um país; pouca intervenção do governo no mercado de trabalho; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; abertura da economia para a entrada de multinacionais; adoção de medidas contra o protecionismo econômico; desburocratização do estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; diminuição do tamanho do estado, tornando-o mais eficiente; posição contrária aos impostos e tributos excessivos; aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; o controle de preços dos produtos e serviços por parte do estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; a base da economia deve ser formada por empresas privadas; defesa dos princípios econômicos do capitalismo.

A herança econômica deixada pela administração anterior foi o problema mais difícil enfrentado pelo novo governo. Depois de tentarem várias trocas de ministros e sem conseguir lançar um plano econômico, o presidente, que teria pouco menos de dois anos para governar, chamou o então Senador Fernando Henrique Cardoso para assumir o Ministério da Fazenda e realizar as modificações necessárias para ajustar a economia ao modelo neoliberal.

O Plano FHC (letras iniciais do nome de seu criador), rebatizado posteriormente como Plano Real, criou o URV (Unidade Real de Valor), um indexador provisório da economia, que serviria como transição até que uma nova moeda - o real - entrasse em vigor. O real manteria paridade com o dólar e eliminaria a espiral inflacionária. O novo plano econômico não incluiu as soluções conhecidas e já provadas insuficientes, como o congelamento dos preços e de salários e os confiscos. Os setores sindicais e alguns partidos políticos opuseram-se parcialmente às determinações do Plano FHC, por entenderem que o mesmo implicava um arrocho salarial. O plano não fixou nenhuma norma para a conversão dos preços, mas os salários dos trabalhadores foram convertidos em URV com base na média dos quatro meses anteriores (BRASIL/ESCOLA, 2002, p.01).

Arelaro (2002) “situa o Plano Real como uma estratégia de marketing político que ao trabalhar com o imaginário popular foi introduzindo um outro ideário cultural de mercado e de consumo”. A própria adoção da nova moeda já obedeceu a esse novo ritual: “a moeda-papel no valor de um real foi confeccionada na cor verde como a de um dólar americano e também com valor 1 por 1” (op.cit). Assim, a população imaginou que a moeda brasileira tinha se equiparado à moeda americana.

Após implantar o Plano Real, o ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, deixou o cargo para candidatar-se à presidência da República, eleito em 1995, ficando no poder por duas gestões seguidas.

Sobre a gestão de Fernando Henrique Cardoso, Arelaro (2002) aponta que “seu projeto político vai-se delineando cada vez mais dentro dos cânones da escola reformista-liberal”. Dessa forma, implementa no seu mandato a Reforma do Estado.

A partir da metade do primeiro ano de governo, do primeiro mandato (1995), explica-se a assunção de propostas e formulações claramente defendidas em discursos neoliberais e “globalizante”: redução do aparato do Estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais rentáveis, com clara preferência pela entrada de capital financeiro volátil, financiamento público – via BNDES – para a compra de estatais por multinacionais estrangeiras, criação de sistema de proteção privilegiadas aos bancos- através do PROER- redução de direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferência a empresas privadas e organizações não governamentais (ONGs) de responsabilidades tradicionalmente do Estado, com reconceituação de público e privado, transformando instituições

públicas em “organizações sociais” que obedeçam a lógica do mercado, dentre outras medidas (ARELARO, 2002 p 99).

Os princípios neoliberais foram utilizados para responder à crise também dos serviços sociais: educação, saúde e cultura. No discurso neoliberal, os serviços públicos precisam atender à lógica do mercado e, para isso, devem obedecer à gestão da produtividade. Nessa perspectiva, os serviços não funcionam porque existe uma ingerência significativa na gestão pública.

Na área da Educação, os princípios neoliberais presentes retomam os princípios do liberalismo que apresenta na sua base teórica alguns elementos tais como a competitividade e o individualismo. E é nesse contexto que a educação nacional se delineia na década de 1990.

A função da educação é modificada profundamente na concepção neoliberal, cabendo à mesma preparar o sujeito de forma a garantir uma educação empreendedora capaz de torná-lo responsável por si. Nesse momento, os esforços são concentrados e ditados pelos organismos de financiamentos internacionais e aceitos pelo Governo Federal na realização das reformas educacionais. As intervenções na educação brasileira, nesse período, se concentram, principalmente, no ensino fundamental.

As agências Internacionais – Banco Mundial (BM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propõem compromisso de priorização da melhoria educacional (ARELARO, 2002, p. 97).

Assim, o ensino fundamental tem como principal objetivo o processo de alfabetização, ou seja, a ênfase maior no direito mínimo das pessoas de ler e escrever. Mais tarde, a mobilização de diversos grupos sociais propiciou a formulação de um documento intitulado “Política Nacional da Educação Infantil”, elaborado pelo MEC (1994), no qual é apresentada a situação da Educação Infantil. Tal documento destaca a precária qualidade do atendimento dado às crianças pequenas, especialmente nas creches, como resultado da expansão desordenada.

Em 1995, o MEC/SEF/COEDI, publicou o documento intitulado Critérios para um atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças. Nele, constam algumas normas relacionadas à organização e funcionamento das creches. Nesse documento,

é destacado o direito fundamental das crianças de todas as faixas etárias e sistematizado o acesso

[...] a um ambiente aconchegante e seguro; a brincadeiras; à atenção individual; à higiene e à saúde; a uma alimentação saudável; à capacidade de expressão; a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche; ao desenvolvimento de sua identidade cultural, étnica e religiosa (MEC/SEF/COEDI, 1995, p.8).

Na segunda metade da década de 90, a partir das determinações constitucionais, após anos de gestação e reformulações, foi redefinida a política educacional brasileira através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996. Apesar das contradições apresentadas, é possível encontrar alguns avanços na área da Educação Infantil em termos de legislação nacional. A partir dessa lei, muitos documentos foram elaborados para reforçar a necessidade de integrar a Educação Infantil aos Sistemas de Ensino. A inclusão da Educação Infantil, no sistema educacional, como primeira etapa da educação básica retoma e intensifica discussões dos diversos segmentos da sociedade (pais, professores, funcionários, pesquisadores) que anseiam pela democratização desse nível de ensino.

A Educação Infantil não só passa a ser considerada como total responsabilidade dos sistemas de ensino, mas também como um nível de ensino. Outro aspecto importante explicitado pela referida lei, e que tem implicações diretas para a discussão sobre essa integração, foi o estabelecimento da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como da responsabilidade de cada um. Assim, a Educação Infantil passou a ser obrigação do sistema municipal com as colaborações técnicas e financeiras necessárias tanto dos Estados quanto da União.

Mas o fato de ter sido definida como nível de ensino implica uma série de normatizações próprias à instituição escola. A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões referentes ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluna, mesmo que tenha apenas três meses de idade. O profissional que passa a ser privilegiado é aquele com perfil de professor; o cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos curriculares. Se há tempos não muito remotos o caráter assistencialista, especialmente da creche, dava a tônica educativa do atendimento, o assentado na LDB corre o risco de desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo pelo viés da escolarização.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que usa o termo “Educação Infantil” para expressar a educação destinada às crianças de 0 a 6 anos, dicotomiza o atendimento, ratificando antigas concepções, donde provém a ideia de que creche é a instituição que cuida e pré-escola é a instituição que educa/ensina. Vejamos no quadro abaixo o que diz o texto da LDB sobre a Educação Infantil:

#### Da Educação Infantil

Art. 29. 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 e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

- I. Creches ou entidades equivalentes, para crianças de zero até três anos de idade;
- II. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A Educação Infantil é uma etapa regida, portanto, pelos princípios e fins da educação brasileira, os quais expressam os grandes ideais e valores da nação sobre a educação dos seus cidadãos. Num sentido mais restrito e que hoje está cada vez mais difundido, a Educação Infantil designa a frequência regular a um estabelecimento educativo, exterior ao domicílio familiar, por crianças que não estão ainda submetidas à obrigatoriedade escolar. No Brasil, abrange crianças na faixa de idade de 0 a 5 anos, pois a obrigatoriedade escolar se inicia para crianças a partir de 6 anos de idade. Isso conforme as leis que atualmente regem a educação no Brasil.<sup>13</sup>

É nessa perspectiva que a Educação Infantil pode ser assimilada às formas de socialização e de experiência educacional institucionalizada que precedem a escola fundamental, e que atualmente são demandadas por um número cada vez maior de famílias de todas as classes e estratos sociais. Isto faz com que a presença de crianças pequenas fora da família, em espaços coletivos de cuidado/educação seja um fenômeno sociológico de dimensões crescentes nas sociedades contemporâneas.

---

<sup>13</sup> A política educacional no Brasil está passando por um momento de mudanças significativas como é o caso, por exemplo, da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, estabelecida pela lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Essa lei alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

No que se refere aos profissionais da educação, responsáveis pela docência, a legislação propõe a superação do atendimento meramente “social” ao exigir um professor habilitado conforme é destacado no Art. 62 da LDB/96. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Finalmente, define prazo para integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (TÍTULO IX - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS, Art. 89).

Sem dúvida, a LDB 9394/96 abre caminhos para a organização da Educação Infantil de forma a garantir a qualidade da primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, muitos desafios se apresentam no âmbito da legislação nacional para a efetivação do que a lei determina. Algumas decisões foram tomadas com a finalidade de garantir efetiva integração da Educação Infantil<sup>14</sup>.

A autonomia dos entes federados e o regime de colaboração são dois princípios indissociáveis no sistema federativo brasileiro. O objetivo “educação”, só pode ser alcançado, portanto, mediante a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as definições constitucionais e legais vigentes visualizadas abaixo.

---

<sup>14</sup> Destaco a aprovação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece que Estados, Municípios e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para se adequar à mudança; e a aprovação Lei Federal 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.



<b>União</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formulação da política nacional</li> <li>▪ Coordenação nacional (articulação com outros órgãos e ministérios que tenham políticas e programas para crianças de 0 a 6 anos)</li> <li>▪ Estabelecimento de diretrizes gerais</li> <li>▪ Assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios</li> <li>▪ Coleta, análise e disseminação de informações educacionais</li> <li>▪ Regulamentação pelo CNE</li> <li>▪ Formação universitária de professores</li> <li>▪ Fomento à pesquisa</li> </ul>
<b>Estados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formulação da política estadual</li> <li>▪ Coordenação estadual</li> <li>▪ Execução das ações estaduais</li> <li>▪ Assistência técnica e financeira aos municípios</li> <li>▪ Regulamentação e supervisão pelo CEE</li> <li>▪ Formação universitária de professores</li> <li>▪ Fomento à pesquisa</li> <li>▪ Formação de professores na modalidade normal, em nível médio</li> </ul>
<b>Municípios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formulação da política municipal</li> <li>▪ Coordenação da política municipal</li> <li>▪ Execução dos programas e das ações</li> <li>▪ Regulamentação e supervisão pelo CME.</li> </ul>

Essas competências traduzem-se em metas e diretrizes no Plano Nacional de Educação (2001), que contém um capítulo sobre a Educação Infantil, apresentando diretrizes, objetivos e metas para dez anos, abrangendo os aspectos qualitativos e quantitativos. A Lei que o instituiu determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem planos decenais correspondentes. Esses planos devem ser construídos num processo democrático, amplamente participativo, em que governo e sociedade estabeleçam o que lhes parece possível e necessário nessa área. Tais documentos constituem a fonte dos programas e projetos a serem desenvolvidos nos próximos anos. A Educação Infantil, constituindo um capítulo desses planos, tem seu horizonte de expansão e melhoria definido como obrigação dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Nessa perspectiva e em consonância com o papel do Ministério da Educação, indutor de políticas educacionais e proponente de diretrizes para a educação, a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – DPE, elaborou, no ano de 2003, em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, um documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil”, contendo significativas diretrizes para a área, incluindo desde questões relacionadas à formação de profissionais para atuarem nesse nível, passando por questões de ordem pedagógica e política.

De um modo geral, posso afirmar que jamais foram feitos tantos diagnósticos da educação brasileira como nos últimos anos, desde que a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (1996) determinou uma nova organização dos sistemas e mudanças necessárias para sua melhoria e expansão. Jamais se discutiu tanto o "como fazer" desde que o Plano Nacional de Educação, em 2001, estabeleceu metas para cada nível e modalidade de ensino, e prazos para que sejam atingidas. Então, por que não demos, ainda, o salto de qualidade esperado? Na verdade, o complicado mosaico de problemas que afetam o setor não é contemplado de forma abrangente. Assim, sempre que se dá destaque a um nível de ensino, todo o “barulho” feito em torno de outro cai no vazio, pois o Brasil ainda não concebe a educação como processo, um todo indivisível onde não cabem ações fragmentadas, razão pela qual recursos financeiros e humanos são sacrificados sem que se faça do sistema de ensino o espaço de inserção social e redução das desigualdades que deveria ser.

Se desejamos que a educação seja um instrumento para a inclusão, o crescimento e o equilíbrio social, não conseguiremos isso empenhando os esforços em ações afirmativas lá no alto da pirâmide, em cursos de graduação. Os problemas mais espinhosos, que geram e alimentam todos os outros, estão na base, naquele nível de ensino de pouco *status*, destinado a atender milhões de brasileiros entre zero a seis anos de idade, e que absorve muito poucos, apesar de reconhecido como direito da criança pela Constituição, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e alçado a primeiro patamar da educação básica pela LDB.

Embora todos os níveis de ensino sofram carências que afetam profundamente os demais, isso é percebido de maneira especialmente dramática no âmbito da educação infantil. Esta abrange justo o período da vida em que ocorre a maior parte do desenvolvimento do

cérebro humano, em que os estímulos do ambiente e as habilidades aprendidas são decisivos para o percurso educacional, profissional e social do ser humano.

A exemplo de qualquer outro plano, o PNE precisa ser visto no contexto maior das políticas governamentais, que, sob o pretexto da existência de uma crise fiscal e gerencial do Estado, propõem a redução dos gastos sociais ou seu redirecionamento para setores supostamente mais carentes, a privatização, o incentivo à participação da sociedade na manutenção de serviços públicos.

Assim, por mais bem concebido e intencionado que seja um plano, suas possibilidades de realização serão necessariamente limitadas e truncadas dentro da ordem capitalista e, sobretudo, da ordem capitalista dependente, como é o caso brasileiro. Além disso, é um equívoco pensar que um plano de educação possa ser realizado de forma desvinculada de outras medidas destinadas a resolver ou, pelo menos atenuar, problemas sociais que afetam enormemente as decisões educacionais, como o desemprego, os baixos salários, a falta de habitação decente, a precariedade de atendimento à saúde, aos transportes e à cultura. Um plano de educação terá poucas chances de êxito se não for associado a planos de outras áreas.

Segundo Barreto (2002, p.151), “Na verdade, a integração da educação infantil à estrutura e funcionamento da educação escolar implica que a área deve ter o mesmo tratamento que os demais níveis de ensino, na definição das políticas nacional, estaduais e municipais de educação”. Para tal, o movimento de integração da educação infantil aos sistemas de ensino precisa ser planejado e elaborado de forma que possibilite os avanços almejados em relação à oferta e à qualidade desta educação, apontando para uma educação que tenha a presença de profissionais com formação adequada, proposta pedagógica coerente com a relação cuidar e educar e instituições com condições físicas e estruturais para a educação das crianças de zero a seis anos.

É importante esclarecer que houve uma mudança significativa daquilo que estava estabelecido antes desta legislação: o critério de distinção entre creche e pré-escola não é mais sócioeconômico ou em função do tempo em que as crianças permanecem nas instituições. Isso significa que, por lei, a creche é a instituição na qual encontramos crianças de 0 a 3 anos e, na pré-escola, estariam as crianças de 4 a 6 anos, tanto em horário integral quanto em

horário parcial. Vale lembrar que creches e pré-escolas compõem a etapa de formação da Educação Infantil, podendo ser oferecida também nos centros ou instituições de Educação Infantil, nomenclatura usada para indicar o estabelecimento educacional que acolhe crianças de 0 a 6 anos, oferecendo educação e cuidado.

Considerando o objeto de estudo deste trabalho vale lembrar que ao Município é atribuída a responsabilidade com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, em colaboração com a União e os Estados (art. 8º e 11). Além disso, a oferta da Educação Infantil deve ser regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino, o que significa o estabelecimento de padrões básicos para autorizar a criação e o funcionamento das instituições de atendimento. No caso da Educação Infantil, ela deve estar organizada e funcionar segundo as leis e as normas educacionais, articulando, portanto, cuidar/educar. Para que ocorra tal articulação, é necessário qualificação e formação profissional específica de caráter docente.

Além disso, como na nossa sociedade a criação/educação de filhos pequenos tem sido, sobretudo, responsabilidade feminina, a Educação Infantil assume o papel de promover a igualdade de acesso ao trabalho para homens e mulheres, possibilitando às mulheres trabalharem fora de casa. Ao permitir que os pais ou responsáveis combinem sua responsabilidade com os filhos e com suas atividades profissionais, a Educação Infantil também pode ser entendida como parte de uma política de apoio à família e como parte de uma política de apoio ao trabalho.

É importante ressaltar também que a proclamação de leis que reconheçam os direitos da criança à educação foi fruto de muitas lutas e conquistas sociais e políticas. Sei que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à efetivação, na prática, das conquistas legais. E, mesmo que tal legislação ainda seja portadora de algumas ambiguidades, é possível destacar, no mínimo, três aspectos considerados avanços, quando:

- Define creches e pré-escolas como instituições educacionais, integrando sistemas de ensino;
- Considera o atendimento em creches e pré-escolas como tarefa pública a ser compartilhada com a família, reconhecendo a Educação Infantil como uma política pública;

- Prevê ações e medidas para responder aos direitos da criança referentes à saúde, à educação e cultura, à assistência social, à dignidade e ao respeito, à convivência familiar e comunitária, definindo e nomeando o sujeito do dever, que é o Estado, complementando a ação da família e da sociedade.

Isso permite constatar que, no plano da lei, rompe-se com a tradição de atribuir à família a responsabilidade exclusiva pela socialização e educação de crianças nessa faixa etária. Tal entendimento tem implicações e consequências, como destaca HADDAD (2000):

Reconhece que, além da família, existem outros contextos em que a criança vive e se desenvolve, cada qual apresentando potencial diverso para o desenvolvimento. Leva ao reconhecimento do papel das políticas públicas no processo de tornar humanos os seres humanos, o que requer olhar a criança de forma contextualizada, compreendendo que seu bem-estar e desenvolvimento estão diretamente relacionados com o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas que fazem parte do seu processo de socialização. Leva à compreensão das instituições de Educação Infantil como contextos potenciais de desenvolvimento humano, não só das crianças, mas também de seus pais, profissionais, comunidade e sociedade em geral.

É assim que, pensar e implementar políticas integradas (que promovam o bem-estar das crianças e de suas famílias, bem como a ampliação da sua experiência social e cultural), pode constituir uma meta a ser perseguida pelos governos e pela sociedade, ou seja trata-se de uma política pública.

Posso afirmar que, após uma longa trajetória, a criança brasileira de 0 a 6 anos é hoje concebida como um sujeito de direitos à educação, direitos que devem ser atendidos por instituições no âmbito dos sistemas escolares e no âmbito das esferas de governo. A Educação Infantil é direito da criança, dever do Estado e opção da família. Duas ideias fortes estiveram presentes nesse processo de incluir a educação da criança de 0 a 6 anos no campo do direito à educação, como lembra ROSEMBERG(2002):

De um lado, a busca na Educação Infantil de igualdade de oportunidades para as crianças, por meio de políticas, ações para proteger e dar efetividade aos direitos, ações para melhorar qualidade de vida e não para reproduzir ou reforçar desigualdades econômicas, raciais e de gênero; de outro, a adoção de uma visão ampla de educação, pautada em uma concepção de criança como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras. Criança como ator social, e não como objeto de práticas de escolarização disciplinadoras, conforme o modelo escolar tradicional e dominante.

É importante também ressaltar que esse olhar que vem sendo construído tem a ver também com o movimento científico de desnaturalização da infância, que a reconhece como construção social, visto agora não simplesmente como um momento precursor, mas como componente da cultura e da sociedade. Ou seja, a criança como ator social, e não apenas como um ser a se moldar.

Nas últimas décadas, tanto no âmbito mundial como nacional, a educação de qualidade é um direito de todos. Entretanto, para que esse direito seja assegurado, é necessário unir esforços dos Municípios, dos Estados e da União. O Ministério da Educação está empenhado em apoiar os entes federados no trabalho de melhoria da educação brasileira. Neste sentido, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB já significa a ampliação dos recursos para o financiamento da Educação Básica em nosso país. Convém destacar que, além dos recursos financeiros, é necessário apoiar tecnicamente os sistemas de ensino para alcançar os resultados os de qualidade.

Considerando os objetivos desta pesquisa, caberia indagar até que ponto tais perspectivas têm tido repercussão na esfera municipal, como é o caso de São Luiz Gonzaga? Como é algo recente, o município não está preparado para o cumprimento dos preceitos legais, mas está buscando formas de cumprir. Uma primeira iniciativa nesse sentido foi a elaboração do Plano Municipal de Educação 2009-2019 que tramita na Câmara de Vereadores.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2006) apresentado pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC, prevê um conjunto de ações em parcerias com os entes federados e a organização da sociedade civil para mobilizar esforços e as capacidades em favor de uma educação de qualidade. Dentre as ações propostas no PDE, destaco o “Compromisso Todos pela Educação”, que é um plano de metas e propõe a articulação de esforços para a melhoria da qualidade da educação. Nesse documento, constam diretrizes a serem cumpridas, entre as quais destaco a que enfoca a Promoção da Educação Infantil.

Com o propósito de ser um grande projeto de Nação, o “Todos pela Educação” não é um projeto específico de uma organização ou de um grupo delas. É sim, um compromisso iniciado por um grupo de lideranças da sociedade civil – em sintonia com órgãos como MEC, CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Vale pontuar as quatro diferenças entre o

“Compromisso Todos Pela Educação” e os demais projetos desenvolvidos para melhoria da qualidade da educação. A primeira está na abrangência, no alcance e no horizonte de longo prazo do projeto. A segunda está no fato de não se tratar de um evento isolado, mas uma ação permanente que não pretende fazer o papel dos governos, nem das organizações da sociedade civil, mas, ao contrário, deseja atuar ao lado destes órgãos e fortalecê-los. O terceiro diferencial está relacionado à consistência dos resultados que espera obter e o modo como fará o monitoramento desses retornos. O movimento nasce com o objetivo claro e traduzido em cinco metas específicas simples, compreensíveis para todos os brasileiros, exequíveis, mas desafiadora com foco em resultados a partir de coleta sistemática de dados e da análise de séries históricas. E a última e quarta diferença está relacionada à dinâmica que definirá sua atuação, ou seja, em vez de promover a intervenção direta na escola ou junto às entidades educacionais, o referido projeto está centrado em mobilizar o país para qualificar a demanda por uma educação de qualidade, ou seja, mobilizar, orientar e estimular pais, educadores, líderes comunitários, conselhos tutelares, promotores públicos e empresários.

É importante também trazer à tona que o Ministério da Educação – MEC - está iniciando um trabalho de apoio aos entes federados que apresentaram IDEB muito baixo e prevendo que aqueles que queiram participar devem assinar um Termo de Adesão, em que conste a decisão do Prefeito em seguir as diretrizes propostas e mobilizar esforços para alcançar as metas do IDEB apontadas para suas escolas. A finalidade, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, é que, até 2022, os resultados educacionais sejam equivalentes aos que países desenvolvidos já alcançaram. Cabe informar que o município de São Luiz Gonzaga firmou o Termo de Adesão, ao plano de metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Ministério da Educação, nos termos do decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Nele constam importantes princípios embutidos no compromisso pactuado, princípios esses que, respeitados, com certeza qualificariam as propostas efetivas de educação infantil no município.

### **3.3 BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Como já se fez menção, até a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é o momento inicial do processo educativo e um direito inalienável da pessoa. Se, antes, a Educação Infantil era privilégio do setor privado, das classes abastadas, hoje, por princípio democrático, cresce a demanda por educação para todas as faixas da população, exigindo,

portanto, Políticas Públicas que assegurem sua qualidade. Neste trabalho, busca-se ampliar o debate sobre como se construíram, no país, os caminhos das Políticas Públicas voltadas para a educação, focalizando questões panorâmicas sobre seu desenvolvimento, entre as quais a entrada das políticas neoliberais no Brasil e as Políticas Públicas em Educação Infantil após 1990.

Para falar em Educação Infantil, é indispensável conhecer o contexto socioeconômico determinante dos projetos sugeridos aos países periféricos, pelo Banco Mundial – BM, para esse nível de ensino. É necessário compreender a economia e a política do Estado capitalista, por meio das ações do governo para manutenção dos interesses políticos e de diferentes segmentos em um mundo cada vez mais globalizado.

Foi nos anos 80 que os programas neoliberais de ajuste econômico foram impostos a países latino-americanos como condição para a renegociação de suas dívidas. E, assim, as economias locais passaram a ser controladas e gerenciadas pelo BM e pelo FMI. O Brasil tem se submetido a eles desde 1989, ainda do governo de Fernando Collor de Melo e nos de Fernando Henrique Cardoso, chegando até o governo atual, de Luís Inácio Lula da Silva.

O modelo neoliberal inclui elementos como a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a não proteção trabalhista e, conseqüentemente, uma “nova” pobreza. As conseqüências sociais do ajuste neoliberal na América Latina foram denominadas desajuste social. Assim o interpreta Soares (2003, p. 21)

[...] tal ajuste não apenas agravou as condições sociais preexistentes de desigualdade estrutural em nosso continente como também provocou o surgimento de “novas” condições de exclusão social e generalização da precariedade e da insegurança em vastos setores sociais antes “incluídos” a partir da sua inserção no mercado de trabalho e dos mecanismos de proteção social construídos ao longo de décadas.

A ideologia neoliberal produz um retrocesso histórico no que diz respeito à origem do bem-estar social, que sai do terreno do coletivo e passa para o âmbito do privado. Sob essa visão, caberia às pessoas e às comunidades encontrarem soluções próprias para os problemas sociais. As políticas sociais passam a ser substituídas por “programas de combate à pobreza”, que tentam minimizar os efeitos do ajuste sobre os mais pobres. O ajuste traduz-se em três



estratégias articuladas e complementares: privatizar<sup>15</sup> empresas estatais e serviços públicos; “desregulamentar”<sup>16</sup> e criar novas regulamentações, um quadro que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados; e, ainda, focalizar<sup>17</sup>, substituindo a política de acesso universal pelo acesso seletivo. A inversão da compreensão da questão está no discurso “escola para todos”, mas a atenção é em favor da focalização com acesso seletivo. A ideia é de que os gastos e os serviços sociais públicos passem a ser destinados exclusivamente aos pobres.

As reformas estruturais estão acompanhadas das políticas de estabilização que, no Brasil, estão representadas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, cuja necessidade institucional e política foi apresentada como uma consequência da globalização. Segundo o documento, “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, 1995, p. 12).

As propostas da reforma do Estado apresentam certa cumplicidade com os documentos do Banco Mundial. Neles, é clara a preocupação com a reforma do financiamento e a administração da educação e, ainda, sugerem medidas fundamentais para a redefinição da função do governo. Na análise dos documentos, fica evidente a influência internacional nas propostas da educação brasileira e nas políticas sociais em geral, pois acatam as sugestões de políticas compensatórias, presentes nesses documentos.

---

<sup>15</sup> “O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte, etc.) e, sobretudo diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser regulador inclusive dos direitos” (Frigotto, Ciavatta, 2003, p. 106).

<sup>16</sup> “A desregulamentação significa sustar todas as Leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos [...] para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis e definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado” (Frigotto, Ciavatta, 2003, p. 106).

<sup>17</sup> Focalizar, substituindo a política de acesso universal pelo acesso seletivo. O acesso universal faz com que os serviços sejam considerados direitos sociais e bens públicos. O acesso seletivo permite definir mais limitadamente e discriminar o receptor dos benefícios. Por isso, em muitos países submetidos a programas de ajuste neoliberal, as políticas sociais são praticamente reduzidas a programas de socorro à pobreza absoluta” (Moraes, 2003, p. 66).

A concepção neoliberal de política social afirma que o bem-estar social pertence ao âmbito privado. Quando se fala em “política social, política educacional, política econômica” está se falando de estratégias governamentais.

As estratégias governamentais pretendem intervir nas relações de produção (no caso da política econômica) ou intervir no campo dos serviços sociais (no caso da política social). A distinção entre política social e política econômica só é sustentável do ponto de vista didático, porque não existe nada mais econômico que o social e não existe nada mais social que o econômico.

Nessa direção, pelo discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. Esse discurso enfatiza os riscos de estagnação que o Estado do Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa. Marrach (1996, p. 45) contribui com a seguinte reflexão:

No Brasil, embora não haja Estado do Bem-Estar Social, a retórica neoliberal é basicamente a mesma. Atribui à participação do Estado em políticas sociais a fonte de todos os males da situação econômica e social, tais como a inflação, a corrupção, o desperdício [...]. Defende uma reforma administrativa, para criar um “Estado mínimo”, afirmando que sem essa reforma o país corre o risco de não ingressar na “nova ordem mundial”.

Mesmo assim, nas últimas décadas, em diferentes países, têm-se investigado aspectos relativos à educação de crianças pequenas. Devido aos avanços políticos e legais, tem-se observado uma crescente expansão de programas destinados à educação infantil. A política econômica capitalista desenvolvida no Brasil implicou e implica a definição e implantação de políticas sociais e, conseqüentemente, educacionais. Assim, conforme as modificações ocorridas no modo de produção, os comportamentos e práticas também se modificam, gerando uma nova consciência. Todavia, a sociedade se transforma e novas prioridades são estabelecidas. Com efeito, as políticas sociais implantadas pelo governo federal nem sempre correspondem às reais necessidades da população ou as atendem apenas parcialmente, contribuindo para o aumento da desigualdade, da exclusão e da marginalidade.

O que se observa é que, conforme o momento histórico, o discurso governamental atualiza-se, tomando uma forma que aparenta contemplar os avanços teórico-científicos produzidos na área, bem como os anseios da população, dos movimentos sociais e dos

profissionais. No entanto, a prática evidencia a contradição existente entre o discurso inovador e os reais interesses, prioridades, necessidades e exigências oriundas da política capitalista. Isso, de certa forma, pode ser percebido também no âmbito municipal, como é o caso de São Luiz Gonzaga.

Segundo a política do Banco Mundial, outros níveis de educação poderão contribuir para a universalização da educação básica, entre os quais a Educação Infantil, que funcionaria como uma medida preventiva ao fracasso escolar.

O estudo de documentos do Banco Mundial constituiu-se em uma necessidade para entender qual a extensão de sua influência na elaboração da agenda de políticas educacionais brasileiras, especialmente daquelas referentes à Educação Infantil. É preciso entender que, quando falo no Banco Mundial, tenho claro que há um acordo entre os financiadores e os receptores, ou seja, há consentimento daqueles que recebem o financiamento.

Vale trazer à tona que, no período de 1986 a 1988, o elemento central das políticas públicas do Banco Mundial, vinculadas às dimensões sociais do “*ajuste*”, foi a “*redistribuição*” de subsídios à agricultura, à indústria e à redesignação para “*os setores sociais*”: saúde, educação e subsídios à alimentação. Mas, em 1989, a partir do informe do Banco Mundial sobre pobreza, “a ênfase alterou-se, prestando, então, menos atenção aos *novos pobres* e mais a medidas como programas de nutrição e fundos especiais, destinados a *beneficiar os pobres em geral*”. Conforme Coraggio,

[...] é nesse momento que a pobreza ganha, no discurso do Banco Mundial, novo lugar, conforme informação do próprio banco, em 1990, onde propõe “progresso rápido e politicamente sustentável”. Mas, para isso, é necessário políticas que canalizem incentivos do mercado para às instituições sociais e políticas. Outro fator constitui-se na necessidade de criar serviços sociais básicos aos pobres, atenção à saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária ganha importância especial (CORAGGIO, 1996, p. 35).

A política educacional global destaca, portanto, a necessidade da educação primária, já que esta oferece às pessoas “a oportunidade de serem mais produtivas, escapar da pobreza e melhorar a sua qualidade de vida” (op.cit.). Dessa forma, a educação deve alcançar “populações rurais, mulheres, pobres”, já que a falta de acesso equitativo à educação diminui o potencial produtivo da metade da força de trabalho nacional. Em vista disso, “a equidade em matéria de educação surge como condição para a eficiência global”. Tais perspectivas

políticas, de nível global, repercutem e influenciam as políticas sociais brasileiras, inclusive a educacional e estendem-se ao município como é o caso de São Luiz Gonzaga.

No relatório sobre políticas, de 1995, intitulado *Prioridades e Estratégias para a Educação*, o Banco Mundial estabelece um planejamento com a finalidade de orientar os governos para os quais empresta dinheiro. É evidente, nesse relatório, que a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza, e é um meio para melhorar as condições de vida.

Esse documento prescreve algumas medidas fundamentais para reformar o financiamento e a administração da educação. Entre essas normas, é importante salientar a de “dar mais autonomia às instituições para que utilizem as contribuições educacionais de conformidade com as condições escolares”, tornando-se, desse modo, mais eficazes, pois podem distribuir seus próprios recursos. Dentro de tal arcabouço, as instituições devem se tornar mais autônomas e ser acompanhadas mais diretamente pelos usuários. Assim, há recomendação para que haja maior envolvimento das famílias no gerenciamento da escola.

Pelo relatório, é atribuída uma alta prioridade à educação básica, que deve ser fornecida gratuitamente, mas a educação secundária e a educação superior deveriam estar sujeitas ao pagamento de taxas. Portanto, esquemas de empréstimos são sugeridos como principais instrumentos para tornar acessível a educação superior paga. O relatório deixa claro também que o caminho para a educação superior é a privatização, pois a considera mero complemento.

O banco é a fonte maior de financiamento externo para a educação nos países de renda média e baixa. Os financiadores são muito influentes nos países que dependem muito de suporte externo para o desenvolvimento de seus gastos em educação. No que tange à educação, o motor principal do crescimento é a acumulação do capital humano. Para os organizadores do relatório, o rápido desenvolvimento econômico da sociedade não é possível sem um suficiente investimento na preparação e educação dos pobres e dos desassistidos. O desenvolvimento econômico não é sustentável se não houver um esforço concentrado para educar os pobres.

O governo deve se preocupar em reduzir os gastos públicos no que diz respeito às políticas sociais, investindo o “mínimo” para que as pessoas possam ser mais produtivas futuramente. Percebi que aos pobres é oferecida uma educação pobre, pois quase sempre contam com trabalho voluntário e não se pode escolher muito. Diante dessa discussão, é necessário e imprescindível o debate das pesquisas e experiências educacionais, para a busca de alternativas que resistam à destruição dos direitos sociais conseguidos e expressos na Constituição Federal de 1988. É nessa perspectiva que Coraggio complementa, dizendo que:

As novas políticas sociais se caracterizam pela expressão “para todos”: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos. O emprego e a renda poderiam sobrevir eventualmente da capitalização que os pobres fizessem do investimento em serviços sociais a eles dirigidos. [...] Em consequência, tanto por razões de equidade quanto para promover o desenvolvimento, o Estado deve intervir para garantir que aqueles que não têm renda para obter esses serviços no mercado (aqueles que estão abaixo das linhas da pobreza) os recebam como serviço público. Essa proposta supõe uma mudança de sentido nem sempre evidente: o “para todos” significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo “básico” (CORAGGIO 1996, p. 87).

A proposta dos documentos gira em torno do que se considera tarefa primordial e comum a todos os países: a transformação produtiva num marco de progressiva equidade social. São apresentadas as metas da transformação produtiva para o crescimento e a equidade e, também, um aumento na competitividade, ampliando as oportunidades do desenvolvimento individual e coletivo.

Pelos estudos realizados, constatei que nos países em desenvolvimento, as políticas propostas pelos governos e pelo Banco Mundial, concebem os programas de educação/cuidado infantil como uma forma de intervenção social para superação das desigualdades. Assim, são recomendados diversos programas informais a serem implementados.

Autores têm criticado os programas que se apresentam como solução alternativa do Estado para a expansão das vagas em Educação Infantil. Segundo Rosenberg (1989), (apud Rossetti-Ferreira, 2002, p. 93), “o adjetivo alternativo está mal empregado na medida em que, geralmente, os programas possuem um caráter propagandístico, são emergenciais e provisórios, deixando de lado aspectos educativos e identificando-se muito mais com função de guarda”. Tais programas trazem como princípios para guiar a ação educativa: a equidade, a qualidade e a pertinência, tendo como prioridades educativas a criação de programas

compensatórios<sup>18</sup> destinados aos grupos desassistidos, e à formação e capacitação docente. A equidade não garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema.

Nos documentos em geral, é perceptível a influência do Banco Mundial nos programas de educação em nosso país. Isso é tão presente que, ao ler os escritos desses programas, temos a impressão de estar realizando leituras dos documentos do Banco Mundial. A partir dos anos 90, a influência do Banco entra em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

O Relatório Brasil – Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco Sobre o Impacto das Pré-Escolas de 2002 - centra-se na pré-escola como intervenção efetiva no desenvolvimento da primeira infância, especialmente para a melhoria da situação dos grupos mais pobres da população. O foco predominante está na pré-escola, nas creches e em outros serviços para crianças de 0 a 3 anos.

O tema da primeira infância vem se destacando cada vez mais na agenda internacional, vista, agora, como momento privilegiado para intervenção, pois as crianças são mais intensamente afetadas pela pobreza e, de modo particular, suscetíveis a cortes nos serviços voltados à saúde e à educação. Como a pobreza pode ser uma ameaça à segurança nacional, o Banco Mundial lança programas de educação infantil, chamados “não formais” ou “alternativos”, com baixo investimento de recursos públicos. Outra intenção do Banco Mundial é fazer com que a criança se torne um adulto plenamente produtivo.

De acordo com o Relatório, um programa nacional abrangente de serviços de desenvolvimento da Primeira Infância pode ser uma forte arma contra a pobreza; um dos melhores investimentos que um país pode fazer para o seu desenvolvimento. O governo brasileiro reconhece a importância de investir nos primeiros anos da formação de uma criança.

---

<sup>18</sup> Esses programas são destinados às crianças advindas de famílias pobres e de “grupos minoritários”, para superar déficits, devido à precariedade do ambiente familiar no qual vivem. Esses programas pedagógicos de educação e cuidado infantil foram concebidos para proporcionar a essas crianças uma entrada na escola com aptidão, intensificando suas possibilidades de competir e ter sucesso na aprendizagem.

Dizem os enunciados do Relatório que crianças expostas aos programas de Desenvolvimento da Primeira Infância – DPI, na América Latina apresentam melhores resultados na escola do que crianças que não foram expostas à intervenção precoce. É nítida a preocupação com o investimento na pré-escola para sua eventual e futura produtividade, ou seja, para o desempenho futuro da criança no mercado de trabalho (capacidade de geração de renda). Argumentam que esses programas trazem múltiplos benefícios, suprindo as necessidades individuais da comunidade. E, ainda, reforçam que os programas informais de DPI podem ter retornos tão bons quanto ou, até mesmo, melhores que as pré-escolas formais.

Ao analisar alguns dos programas citados nesse Relatório e desenvolvidos em São Luiz Gonzaga (Programa de Alimentação Pré-Escolar e Pastoral da Criança), percebi que as crianças das camadas pobres, consideradas pelas agências e governos como populações em situação de risco, vêm se tornando a justificativa para a implantação de muitas políticas compensatórias que propõem programas descentralizados de baixo custo. Esses programas, ditos “alternativos”, defendidos pelo Banco Mundial são apontados para os países em desenvolvimento, justificados pelas condições econômicas. Entretanto, essas propostas deveriam ser assumidas como uma ação complementar e não como “alternativa” ou “substitutiva”.

É necessário prestar atenção para o título desse relatório, *Brasil: Desenvolvimento da Primeira Infância*. É, no mínimo, inquietante considerar que a literatura reserve para os países desenvolvidos o termo Educação Infantil, e para os países em desenvolvimento utilize-se o termo *desenvolvimento infantil*. Segundo Rosemberg (2000, p. 29), “o que é bom para crianças dos países desenvolvidos não é bom para crianças de países subdesenvolvidos”.

A expressão “equidade” aparece praticamente em quase todos os documentos do Banco Mundial. Minha crítica a essas orientações é que, de fato, elas não promovem a equidade social de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas resultam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando a exclusão, pois se destinam à classe mais pobre, prevalecendo a desigualdade social brasileira. A restrição que faço não é devida à informalidade e baixo custo dos programas, mas ao fato de que essa “população” tem direito a programas completos e estáveis, como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente.

O que se espera de um governo sério e preocupado com o desenvolvimento completo de crianças pequenas é a implantação de um programa formal que atenda com qualidade a essas crianças, e que esteja não somente preocupado com o “desenvolvimento”, mas também com a “educação”. Portanto, essas políticas deveriam ter a função de acrescentar e não de ocupar o lugar dos programas formais.

As reformas educacionais presentes no trajeto das políticas públicas para a Educação Infantil no município de São Luiz Gonzaga, ocorrem num tempo e espaço determinado, confrontado por questões históricas e conjunturais específicas. Sob esse viés, as propostas em desenvolvimento são resultantes de escolhas e decisões políticas, compatíveis com a visão de sociedade dos sujeitos nelas envolvidos. A discussão a respeito do caráter e perfil que as políticas sociais vêm assumindo estão assentadas numa proposta de sociedade orientada pelos princípios do desenvolvimento econômico, compatível com o quadro produtivo mundial, à luz do neoliberalismo.

Dominado pelo pensamento econômico, o campo das políticas sociais foi deixado de lado nos roteiros de desenvolvimento e isso reduz a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico. Dessa forma, os “direitos universais” de cidadania são reduzidos aos “direitos possíveis” em uma sociedade marcada pela lógica econômica. Por orientação do Banco Mundial, primeiro, deve ocorrer o ajuste, para que os países se preparem para a integração econômica; depois, as reformas de Estado. No bojo dessas orientações, inscrevem-se as reformas educacionais.

Diante da complexidade do tema, este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão das políticas de Educação Infantil para os países periféricos; no caso, o Brasil. As reflexões realizadas neste estudo mostram que as orientações do Banco Mundial sobre a Educação Infantil não promovem a equidade social. Há indícios de que a desigualdade entre os países ricos e pobres está aumentando e que a população pobre está se tornando mais pobre, e as crianças, conseqüentemente, são as mais afetadas. O Banco Mundial, maior financiador externo para a educação nos países em desenvolvimento, orienta e financia programas para a educação brasileira. Mediante as análises realizadas neste estudo, percebi que as propostas sugeridas pelo Banco Mundial são uma forma de aliviar a pobreza, e essa visão se estende ao município. Quando analisei os documentos oficiais das gestões de São



Luiz Gonzaga que fazem parte deste estudo, foi perceptível a presença e o cumprimento das orientações do Banco Mundial.

Os documentos de políticas educacionais analisados apontam, como um dos princípios, a criação de programas compensatórios para atender a grupos menos favorecidos. Minha crítica a esses programas é que eles são incompletos, implantados como soluções de emergência e, geralmente, apresentam um atendimento de qualidade duvidosa e de grande instabilidade. Acredito que o atendimento deve ser completo, sem necessidade de serviços complementares, ou seja, de serviços informais.

Os programas destinados às crianças pequenas dos países em desenvolvimento são diferentes dos de países desenvolvidos. Diante da disparidade entre os países, as políticas educacionais nos países periféricos pautam-se no discurso da necessidade de atender à classe mais pobre, propondo programas de baixo custo, e, conseqüentemente, ensino de baixa qualidade. Com base nessas reflexões, concluo que a educação pré-escolar se mostra dentro da função compensatória, pois se torna perceptível a prevalência do “cuidar” sobre o “educar”.

Os documentos de políticas educacionais estudados, caracterizam a educação básica como importante para a formação do cidadão e para a definição de seu papel na contemporaneidade e no novo mercado de trabalho globalizado. A criança, nos documentos, passa a ser legal e constituída como cidadã de direitos, fazendo parte das políticas destinadas a atender suas necessidades nas instituições de Educação Infantil. Entretanto, nesse período, há priorização de investimentos no ensino fundamental, desconsiderando as políticas para a Educação Infantil que também compõem a educação básica. Na verdade, esses programas retardaram o processo de construção nacional de um modelo de educação infantil democrática, de qualidade, centrada na criança, ou seja, em suas necessidades e em sua cultura.

Nessa ótica, o Banco Mundial inscreveu a Educação Infantil na agenda de debate dos diferentes países, considerada como estratégia de desenvolvimento na construção de uma nova realidade econômica e social para os países em desenvolvimento. Conforme referido anteriormente, o objetivo da Educação Infantil é tornar a criança um adulto plenamente produtivo, ou seja, "capital humano do futuro" (PENN, 2002). Nesse sentido, enfatiza que a

intervenção nessa etapa "pode aumentar a eficiência da educação básica, contribuindo para maior produtividade e renda, bem como reduzir o custo de serviços públicos e do atendimento à saúde" (op.cit).

Vale destacar, portanto, que as propostas elaboradas pelo Banco Mundial são endereçadas à homogeneização e regulação dos sistemas educativos e colaboram com o surgimento de novos problemas, em especial um novo tipo de exclusão social, em vez de contribuir para sua superação. Sob este prisma, as reformas educacionais em desenvolvimento no Brasil, especialmente nas últimas décadas, objetivam, com efeito, adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação do setor produtivo do país. Destaco que essas práticas e atitudes políticas do governo federal têm sido continuamente renovadas, o que é possível comprovar também na esfera municipal.

#### **4 A EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

O título do capítulo surgiu da dúvida levantada por uma entrevistada: “pode a educação infantil auxiliar na formação da cidadania”? Esse questionamento me fez pensar no quanto é interessante escutar a fala dos sujeitos de pesquisa. Afinal, qual é a concepção de cidadania que defendemos. Alguns autores vêm trabalhando com a ressignificação do conceito de emancipação e cidadania, sua relação com os direitos humanos e sua evolução histórica. Nesse caso, destaco Santos, Freire e Gramsci.

A legislação educacional define, como premissa básica a formação para a cidadania. Diz também que compete à instituição escolar, por meio de seus profissionais, promover o estabelecimento de vínculos entre a realidade que o aluno traz de sua vivência extraescolar para o espaço da escola, bem como propiciar a construção de um diálogo entre os anseios da família e da comunidade com relação à formação dos educandos e às propostas institucionais. Entretanto, percebi que tal tarefa não pode ser pensada sem um olhar cuidadoso para as políticas públicas de gestão educacional, tendo em vista que não é possível pensar em cidadania sem um entendimento profundo desse conceito.

De acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, são considerados direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Na forma da lei, a educação é considerada direito de todos e dever do Estado, e seu principal objetivo é “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tal princípio é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996 - LDBEN 9.394/962, na qual novamente é citada a necessidade da educação para o preparo do exercício da cidadania. Fica, porém, o questionamento quanto ao entendimento destes conceitos e quanto às políticas que buscam implementar as leis.

Com base no exposto, penso o conceitos de cidadania em sua totalidade. Pensá-lo assim, significa partir do entendimento de que ele foi construído historicamente. Dessa forma, ao analisar os diversos aspectos componentes desta totalidade, me deparei com uma realidade, em que os sujeitos são determinados por uma concepção histórica de emancipação e cidadania

ao mesmo tempo em que a reelaboram, por meio de suas práticas e de sua inserção na elaboração de políticas públicas educacionais. Portanto, “o desafio é a construção de propostas concretas para superar dialeticamente os processos socioculturais desumanizantes construindo, igualmente, novas bases filosófico-científicas capazes de orientar um projeto emancipatório de sociedade” (ZITKOSKI, 2003, p.1).

Encontro-me, pois, diante do desafio de realizar uma provocação teórico-prática sobre as perspectivas que o conceito de emancipação e cidadania apresentam, sem a pretensão de esgotar o tema. Sinto-me também mobilizada pelo desejo de processar as possibilidades da educação infantil numa visão cidadã. Enfim, escrever sobre emancipação e cidadania é discorrer sobre um conjunto de ações, utopias, lutas, sonhos, projetos e ações humanas em busca da justiça, da liberdade e da fraternidade.

Como tratar emancipação e cidadania numa pesquisa relacionada com a educação infantil, tema complexo e, até recentemente, de pouca abordagem? Para falar a respeito de cidadania e emancipação<sup>19</sup> busquei suporte teórico no pensamento de Paulo Freire, Boaventura dos Santos e Antonio Gramsci.

#### 4.1 GÊNESE E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO

Segundo Pogrebinschi (2004), a origem do conceito de emancipação<sup>20</sup> sua formulação latina original, *emancipatio*, deriva de *e manu capere*, enquanto ato jurídico através do qual o *paterfamilias* da República Romana tinha autorização para libertar seu filho do pátrio poder. Esse conceito é retomado pelo projeto do Iluminismo, a partir dos ideários de liberdade e igualdade, inspiradores da Revolução Francesa. Nesse contexto, o conceito de emancipação é também aprestado na perspectiva de autoemancipação, passando a ser ação do próprio sujeito. Se, na Roma republicana, a autoridade que proporcionava a emancipação era o *paterfamilias*, na Idade Média, passa a ser o Direito emanado do Estado. Tem-se, portanto, a

---

<sup>19</sup> Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista, o conceito de emancipação tem a ver com a **liberdade** em nível da supressão dos obstáculos à emancipação humana, ou seja, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma nova forma de associação digna da condição humana. “Dentro da comunidade terá cada indivíduo os meios de cultivar seus dotes e possibilidades em todos os sentidos” (MARX, apud BOTTOMORO, 1997, p.124). Assim, quanto tratarmos da concepção de emancipação, em alguns momentos do texto, vamos fazer referência aos conceitos de liberdade e de emancipação como termos aproximados.

<sup>20</sup> Para maiores aprofundamentos sobre origem e evolução do conceito de emancipação, ver POGREBINSCHI (2004).

emancipação no campo público, político. O Estado representa o agente emancipatório, ou seja, um instrumento de realização da emancipação. Entretanto, no século XIX, o Estado constitui o próprio objeto de emancipação, ou seja, a origem da opressão da qual se deseja emancipar. No entanto, somente em Marx o conceito de emancipação se libertará do Estado.

Assim, em *A questão judaica* (1978), Marx estabelece distinção entre os conceitos de emancipação política e de emancipação humana. A emancipação política se configurou pela superação da forma de sociabilidade feudal, em que o modo de produção estabelecia desigualdade jurídica e política explícita entre as classes sociais. Portanto, a emancipação política, não extingue, antes solidifica a desigualdade social. Não obstante, para Marx, a emancipação política para o seu contexto, representa um grande progresso. “É certo que não é a última forma da emancipação humana, mas é a última forma da emancipação humana na ordem do mundo actual. Entendamo-nos: falamos da emancipação real, da emancipação prática” (MARX, 1978, p. 23).

Dessa forma, o marxismo torna-se herdeiro de um conceito mais fértil e mais amplo de emancipação: “emancipação humana geral”, enquanto a mais elevada expressão das potencialidades humanas. A “emancipação humana só é realizada quando o homem reconheceu e organizou as suas próprias forças como forças sociais, deixando, pois, de separar de si a força social sob a forma de força política” (MARX, 1978). Nesse sentido, pauta sua obra no conhecimento e crítica à sociedade burguesa, vislumbrando alternativas, caminhos, ações instituintes de emancipação da espécie humana.

O conceito de emancipação também foi constituinte do projeto dos pensadores da Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt<sup>21</sup>. Em seus estudos, esses pensadores desenvolveram profundas críticas e alternativas à sociedade de suas época e, sobretudo, diante da não efetivação de uma sociedade emancipada. Freire deixa clara sua própria posição na sociedade, na educação, na vida, diante do outro, diante dele mesmo. Ele sempre me leva a refletir sobre os limites da educação, e destaca a importância do papel que temos e a responsabilidade de assumi-lo bem, na construção de uma sociedade mais democrática e

---

<sup>21</sup> A Escola de Frankfurt foi criada na Alemanha em 1923. Constituiu um grupo de intelectuais que formularam uma teoria social específica, de inspiração marxista. Contudo, não permaneceu na Alemanha, pois foi “transferida” para os Estados Unidos em 1933, onde permaneceu até 1950, retornando ao país origem. Seus principais representantes foram: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas.

humana. Nesse sentido, Freire, assim como Marx, reconhece o progresso da emancipação política. Para Freire (2001), o contexto atual possibilita projetar novas experiências sociais.

O discurso liberal ou neoliberal – necessária e obviamente enaltece o avanço do capitalismo. Estão aí a miséria, a injustiça e a opressão. E isso o capitalismo não resolve a não ser para uma minoria. Eu acho que nunca, nunca na nossa História, o sonho de um outro tipo de sociedade foi tão visível, tão palpável e tão necessário quanto hoje, embora, talvez, de muito mais difícil concretização (FREIRE, p. 209).

Nesse sentido, a emancipação humana não acontecerá por eventualidade, por concessão, mas será uma conquista efetivada pela práxis humana, que demanda uma luta ininterrupta. Assim, Freire não defende uma libertação enquanto ponto ideal, fora dos homens, do qual, inclusive, eles se alienam. A liberdade é condição imprescindível ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. “A libertação, por isso, é um parto [...]. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1991, p.35).

De tal modo a superação dessa contradição é um processo que traz ao mundo novos seres, não mais opressores nem oprimido, mas homem libertos. Nesse contexto, a obra *A Pedagogia do Oprimido* (1991), constitui a pedagogia dos homens e das mulheres empenhando-se na luta por sua emancipação. A origem da pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, “deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1991, p. 41).

Dessa forma, o processo de emancipação humana, na perspectiva de Freire, contempla o processo de humanização tanto do oprimido quanto do opressor. Essa luta unicamente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem reconstruir sua humanidade, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.” (FREIRE, 1991, p.30).

Assim emancipação, na perspectiva de Freire, é apropriar-se e experimentar o poder de pronunciar o mundo, a vivência da condição humana, de ser protagonista de sua história. Freire nos acena com um projeto de educação que almeja a libertação, humanização e emancipação humana. Sua pedagogia caminha “em torno de uma ontologia social e histórica.

Ontologia que, aceitando ou postulando a natureza humana como necessária e inevitável, não a entende como um a priori da História, pois a natureza humana se constitui social e historicamente” (FREIRE, 2000, p.119). A emancipação consiste num fazer cotidiano e histórico permeado de desafios, sonhos, utopias, resistências e possibilidades. Freire busca realizar o sonho político a favor da emancipação humana. Essa tarefa, no entanto, no dizer de FREIRE (2001) ,“não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade”.

Compreendo que, no contexto da sociedade capitalista, há muitos limites ao processo de emancipação humana. Essa emancipação será sempre um processo em construção, um *dever*. Nesse sentido, a emancipação humana, no pensamento de Freire, é um vivenciar cotidiano, não um projeto a ser concretizado somente num futuro longínquo, inclusive para ser construído e vivido por outros. Portanto, as práticas emancipatórias na Educação Infantil necessitam se efetivar ao mesmo tempo no cotidiano e na história. Elas ocorrem em casa, nas relações entre pais, mães, filhos, filhas, na escola, nas comunidades, com as autoridades, não importa o seu grau. Freire (2000) afirma que, “o essencial é se sou uma pessoa coerentemente progressista”. Nesse sentido, a Educação Infantil constitui um dos espaços fundamentais que possibilita aos seres humanos irem exercitando o processo de emancipação individual e coletiva. Assim, na perspectiva freireana, a emancipação inclui a vivência das necessidades materiais e subjetivas. Desse modo, o projeto de emancipação humana defendido por Freire, contempla o direito e o respeito às diferenças.

Boaventura dos Santos aponta uma nova concepção de emancipação. Essa perspectiva nasce do aprofundando da teoria democrática, que contempla uma nova relação entre subjetividade, cidadania e emancipação. Segundo este pensador, no contexto atual, o socialismo encontra-se liberto da caricatura grotesca do “socialismo real” e torna-se, portanto, disponível para voltar a ser a utopia de uma sociedade mais justa e de uma vida melhor para todos.

Santos (2003) coordenou um projeto de pesquisa de âmbito internacional intitulado *Reinventar a emancipação social: para novos manifestos*. O ponto central desse projeto é que a atuação e a concepção que sustentaram e deram credibilidade aos ideais modernos de emancipação social encontram-se fortemente questionadas pelo fenômeno da globalização.

Embora não seja nova, a globalização tem adquirido nas duas últimas décadas uma amplitude tal que vem redefinindo os contextos, as configurações, os objetivos, os meios e as subjetividades das lutas sociais e políticas. A ideia, portanto, desse projeto é que esta forma de globalização, embora hegemônica, não é a única e de fato, tem sido progressivamente confrontada por uma outra forma de globalização: “alternativa”, “contra-hegemônica”, instituída pelo conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, por meio de “vínculos, redes e alianças locais/globais, lutam contra a globalização neoliberal mobilizados pelo desejo de um mundo melhor, mais justo e pacífico que acreditam possível e a que sentem ter direito” (SANTOS, 2003):

A emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social” (SANTOS, 2003, p. 277).

Enfim, o conceito de emancipação proposto por Santos, é baseado na construção de cidadania emancipatória a partir das lutas e iniciativas locais-globais de grupos populares na perspectiva de resistir à opressão, à descaracterização e à exclusão instituídas com o modelo da globalização hegemônica, por intermédio de redes e de coligações mundiais, por meio de um conjunto de lutas, de diferentes povos e culturas. Assim, as políticas emancipatórias e a invenção de novas cidadanias colocam-se no terreno do conflito entre igualdade e diferença, entre o requisito de reconhecimento e o imperativo da nova distribuição da justiça social. Conforme Santos e Nunes (2003), “a afirmação da diferença por si só pode servir de justificativa para a discriminação, exclusão ou inferiorização, em nome dos direitos coletivos e de especificidades culturais”. Nesse aspecto, Santos (2003) propõe que, para abolir esse dilema se faz indispensável defender a igualdade sempre que a diferença originar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade referir-se à descaracterização.

Para Gramsci, conforme escreve em *Cronache Torinese*, “a primeira emancipação da servidão social e política é a do espírito”. Talvez, por isso, ele tenha atribuído tanta importância à difusão e à organização da cultura como algo fundamental à formação de um processo hegemônico que fosse a expressão dos interesses dos trabalhadores na sua luta pela superação do capitalismo e a conseqüente constituição de uma ordem social nova, a sociedade socialista. Nessa perspectiva, o pensador valorizava extremamente o papel da educação e, especialmente, da escola na construção dessa nova hegemonia.



Partindo do pressuposto de que cidadania é uma categoria geral que necessita de maior explicitação e delimitação, fiz uma breve revisão deste conceito, tensionando os diversos sentidos a ele vinculados ao longo do desenvolvimento histórico, desde o seu surgimento na Grécia Antiga até a concepção moderna, e, inclusive, considerando a crítica efetuada por Karl Marx (1982, p. 26) e, posteriormente, por Antonio Gramsci (2004c, p. 239) – que o considera uma ideia abstrata, posto que fruto da divisão da sociedade em classes, onde o homem “burguês”, individual, é separado do cidadão, ou seja, do seu conteúdo público, universal.

Vários autores se dedicaram a analisar a constituição da ideia de cidadania no Brasil, sob as orientações mais diversas. Uma ideia recorrente é a de que, no caso brasileiro, a cidadania se encontra tutelada pelo Estado, não tendo sido efetivamente construída pela sociedade. Busco, de forma sucinta, compreender de que forma esse Estado foi sendo construído não como um ente acima da sociedade, tampouco como objeto nas mãos de uma classe, mas como uma relação social. Nesse sentido, os conceitos gramscianos de cidadania e hegemonia, são fundamentais para empreender uma análise da constituição histórica do Brasil, posto que não fragmentam as dimensões políticas, econômicas, sociais e educacionais da realidade em que se encontram inseridas.

Discutir o polissêmico conceito de cidadania, a forma como foi construído na realidade brasileira e a proposta de educação e cidadania recorrente nas legislações educacionais, entendendo-a como resultante de um processo que busca elaborar um projeto hegemônico para o país, é uma tarefa extremamente complexa para ser desenvolvida em poucas linhas. Todavia, trago alguns pontos com o objetivo de provocar o debate.

#### **4.2 GÊNESE E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA**

O conceito genérico de cidadania nos remete à Grécia Antiga, onde Aristóteles define o cidadão como aquele que possui poder para participar de decisões legais e políticas, deliberativas ou judiciais, podendo governar e ser governado (ARISTÓTELES, 1999). A atividade política se dava, portanto, na própria cidade, não sendo a educação uma tarefa preparatória à participação, mas decorrência desta. A cidadania era vista como um ideal coletivo, quando o cidadão não poderia dispor de seu tempo livre para assuntos individuais, mas, sim, para as demandas da vida da cidade. Esta visão de cidadania é decorrente da

concepção o Estado como “criação da natureza”, sendo mais importante do que as esferas privadas, ou seja, o indivíduo e a família, “uma vez que o conjunto é necessariamente mais importante do que as partes” (ARISTÓTELES, 1999).

Entretanto, é possível dizer que a cidadania grega era bastante restrita, posto que dela estavam excluídos os escravos, as mulheres, os estrangeiros, os comerciantes e os artesãos. Em Atenas, estavam aptos a participar das decisões políticas da pólis<sup>22</sup> - do Estado, da cidade, apenas os homens livres. Somente estes eram iguais em direitos e praticavam essa igualdade nas deliberações da vida pública. Vale ressaltar que tal distinção era considerada natural, posto que o próprio corpo dos escravos, artesãos e comerciantes era considerado próprio para o trabalho, enquanto o dos homens livres era considerado inútil para a força física, mas apto para a vida política e para as artes.

Se, na Antiguidade, prevalecia a ideia de que o homem é um ser político, e que se encontra inserido em uma relação social na qual o todo se sobrepõe às partes, na Modernidade, o indivíduo se liberta do poder absoluto de uma lei divina ou natural, exterior a ele. Nesse momento, o Estado passa a ser concebido como resultado da associação de indivíduos livres e autônomos, por meio de um contrato social, de um pacto, pelo qual estes possam deixar o estado de natureza e fugir da barbárie. Tosi (2000) afirma que tais concepções são construídas quando a burguesia intenta se constituir como classe dirigente, e reivindica maior espaço de ação, o que até então não era permitido pela nobreza e pelo clero.

Assim, nos séculos XVI, XVII e XVIII se constrói, na Europa, a noção moderna de Estado, com suas bases alicerçadas na cidadania e no papel fundamental da educação para a construção da identidade burguesa. Assim, para a consolidação do ideário burguês – a partir do século XVII – a educação se torna um instrumento essencial para a difusão dos valores culturais para todos. Vale ressaltar que a *Modernidade* é uma invenção do Ocidente<sup>23</sup>, onde os padrões de vida social e a organização política da Europa são universalizados como forma de

---

<sup>22</sup> Na língua grega a palavra pólis era utilizada para representar ao mesmo tempo uma expressão geográfica – o território, a cidade – e uma expressão política – o Estado (PLATÃO, 1999, p.5). A ideia da polis não corresponde ao que entendemos na atualidade como Estado Moderno. A vivência grega da cidade-estado englobava o que hoje compreendemos como Estado e sociedade civil, ou seja, os domínios públicos e privados. Assim, entende-se que o coletivo se impunha sobre os aspectos individuais e mesmo familiares, uma vez que o todo deveria anteceder as partes, realizando efetivamente a *humanidade* do homem (ARISTÓTELES, 1999, p.147).

<sup>23</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre a questão *ocidental* e do *eurocentrismo*, ver AGGIO (2003); DUSSEL (2000) e LANDER (2005).

desenvolvimento, provocando mudanças na estrutura econômico-organizativa e da política, com base em alguns princípios: *individualismo, diferenciação, racionalidade, economicismo e expansão*, como destacam Acanda (2006) e Tosi (2000). As revoluções burguesas – inglesa (século XVII), norte-americana e francesa (século XVIII) – se apresentam como tecido político deste momento histórico, e o capitalismo como o tecido econômico, que percebe a emergência destes novos padrões como elementos propícios ao seu desenvolvimento.

Em linhas gerais, é possível afirmar que as revoluções burguesas operaram uma inversão na lógica até então construída no mundo ocidental, uma vez que apresentaram, primeiramente, a ideia de cidadania ligada aos ideais burgueses - *liberdade, igualdade e propriedade* – para colocar, então, a educação como instrumentalizadora do cidadão, baseando-se no discurso da imaturidade popular<sup>24</sup> para as decisões políticas. Com base nessa perspectiva, rompe-se com a construção grega de cidadania, imbricada nas práticas políticas de decisão dos cidadãos, sendo também a educação construída neste fazer, para revestir-lhe do caráter de produto do processo educativo, posto que dele “se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico, social e político” (ARROYO, 1987).

A separação entre proprietários e não proprietários é difundida e valorizada, pois a propriedade é tida como forma de independência econômica e de “espírito”, como afirma, Buffa (1987). Essa liberdade geraria condições para que o cidadão definisse o que é bom ou mau para o Estado. Aos não cidadãos, caberia uma cidadania de segunda ordem, posto que eram considerados incapazes para a participação na vida pública. Caberia ao Estado a responsabilidade de assunção da educação popular, de maneira a oferecer a formação necessária para a produção e, conseqüentemente, para a construção da cidadania.

Bobbio (1988) afirma que a ideia de igualdade na liberdade toma como referência a compatibilidade entre a liberdade de todos os cidadãos, que se refere aos direitos jurídicos - todos são iguais perante a lei - e aos direitos civis fundamentais. Neste sentido, são considerados direitos fundamentais aqueles que são comuns a todos, entendendo toda a raça humana como indivíduos iguais. Desta forma, a conquista do sufrágio universal<sup>25</sup> representou

---

<sup>24</sup> O discurso da imaturidade popular é um constante recurso dos grupos dirigentes para justificar o direcionamento a educação das classes subalternizadas ao longo da história geral e brasileira. Vários autores trabalham com esta problemática, dentre eles FREITAS (2005).

<sup>25</sup> Refere-se ao direito de voto facultado a todos os cidadãos, que, na prática, sofre grandes embates para se consolidar efetivamente (LOSURDO, 2004).

a complementação dos direitos de liberdade e dos direitos civis, delegando ao maior número de pessoas a responsabilidade pela tomada de decisões por meio do voto.

A conquista dos direitos sociais só se dá no século XX, fruto das reivindicações de pessoas que se viram excluídas da riqueza coletiva e se valeram dos direitos estabelecidos anteriormente para se organizarem em movimentos e partidos na busca de melhorias nas condições de vida<sup>26</sup>. São, considerados direitos sociais a educação pública, o trabalho, salário justo, a saúde e a aposentadoria, dentre outros.

A passagem da educação da condição de um dos direitos oriundos da cidadania (direito social) à de promotora desta, se dá justamente a partir da ressignificação do conceito, quando é repassada à escola a tarefa de “civilização” do povo, de acordo com o projeto de sociedade urbano-industrial em desenvolvimento, identificando o cidadão com os interesses de sua nação:

[...] as transformações na produção da vida material provocaram transformações na organização política, na formação do Estado moderno, colocaram os homens em novas relações com a natureza – a ciência moderna – e trouxeram alterações na organização do saber – a escola moderna. Entretanto, a vinculação determinante no pensamento político e pedagógico inverte essa concepção da história e passa a privilegiar a educação escolar e os processos educativos mais amplos como constituintes das transformações na produção da vida material, e, sobretudo, como constituintes da ordem política, das formas de participação na história e no convívio social. (ARROYO, 1987, p. 34/35).

A cidadania passa a ser tratada como um fenômeno histórico, concebida em um espaço/tempo limitado às fronteiras geográficas e políticas do Estado capitalista moderno. Há necessidade de contextualização das discussões sobre direitos e deveres da cidadania, uma vez que tais categorias passam a se apresentar profundamente atreladas aos interesses dos Estados-nação nascentes.

Para Marx, não é possível pensar em qualquer momento histórico sem que se possa pôr em destaque suas contradições e os conflitos existentes na realidade material. Dessa forma, os direitos humanos *universais* não seriam mais do que o produto das reivindicações e dos interesses de uma classe que buscava se tornar hegemônica sobre o conjunto da

---

<sup>26</sup> Tosi (2000, p. 46) diz que o movimento de incorporação dos direitos sociais ao rol dos direitos do homem e do cidadão tomou vulto com as lutas operárias e populares dos séculos XIX e XX e com as revoluções socialistas do século XX, sendo então incorporados às Cartas Constitucionais, criando o que se convencionou denominar *Welfare State* ou Estado de bem-estar social.

sociedade; representavam os anseios da burguesia, grupo específico, e não do proletariado. Na concepção dessa burguesia que se estabelecia no governo, o indivíduo, cidadão *burguês* é visto “[...] não como um resultado histórico, mas como ponto de partida da História, porque o consideravam um indivíduo conforme a natureza [...] que não se originou historicamente, mas foi posto como tal pela natureza.” (MARX, 1999).

Em outros escritos, como em *A questão judaica* (1972), Marx discute a dicotomia que a burguesia realiza entre o *homem* e o *cidadão* – ou entre burguês/cidadão, entre o plano individual/coletivo, econômico/político, enfim, entre a esfera da vida privada e o espaço público. Desse modo, a burguesia efetiva a separação entre a sociedade civil – lugar de defesa dos interesses privados – e o Estado político – *locus* da vida pública, dos interesses coletivos. Assim, os direitos do homem “[...] nada mais são do que direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade” (p. 41).

Marx fala ainda de cada um dos princípios das revoluções burguesas – *liberté* (liberdade), *propriété* (propriedade), *égalité* (igualdade), *sureté* (segurança) - afirmando que estes representam apenas o direito de o homem burguês dispor de bens, tendo a sociedade que garanti-los, uma vez que existe a premissa de que todos são iguais e que, portanto, podem ser proprietários. Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada, dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva.

Na esteira de Marx, Gramsci não consegue vislumbrar no conceito de cidadania horizontes que apontem a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que em seu cerne se encontra uma concepção de sujeito não como produtor da história, mas como seu ponto inicial, como indivíduo natural. Assim, busca resgatar a importância da história e o protagonismo dos sujeitos sociais no processo de transformação da realidade, aprofundando a relação entre objetividade e subjetividade. Ao considerar o homem como um devir histórico, como um constante processo de vir-a-ser, de formação e reconstrução, afirma que a realidade somente pode ser conhecida por meio da intervenção desse sujeito. Mais do que o mero exercício de direitos políticos descolados de

uma preocupação para com a sociedade de uma maneira mais ampla, a proposta de Gramsci é tornar possível que cada *cidadão* – ou indivíduo burguês – se torne governante, dirigente. É preciso que recomponha em si o caráter público e social perdido, por meio da ressignificação de sua participação nesta sociedade.

Gramsci analisa as transformações sofridas pelo liberalismo<sup>27</sup> no século XIX, a passagem da fase mercantil para a industrial, o nascimento de um novo contratualismo<sup>28</sup>, baseado na compra e venda de força de trabalho, bem como a crise econômica e política do pós-guerra. Assim, compreende o domínio burguês para além da imposição - por meio da força e de estratégias coercitivas – e desenvolve um novo paradigma, pelo qual o poder passa a ser visto como uma espécie de jogo, não encontrando o Estado como seu representante exclusivo. Cabe, então, dizer que, para exercer uma dominação que não se restringe ao aspecto coercitivo, foi preciso a ideologia liberal tornar-se hegemônica, primeiramente, no plano social.

Os conceitos gramscianos aplicados no Brasil, muitas vezes sem considerar a realidade a qual foram chamados a explicar quando criados pelo autor, auxiliam a pensar nas estratégias usadas pela burguesia para se garantir como classe dominante (no plano econômico-social) e dirigente (no plano político). Com base nessa concepção dialética entre estrutura e superestrutura, é possível avaliar o processo de desenvolvimento do Brasil, buscando compreender que as relações que aqui se vêm construindo não escapam dessa relação de reciprocidade, denominada por Gramsci *bloco histórico*. O conceito de bloco histórico busca apreender a dinâmica da sociedade sem dissociar economia, política e cultura, que, para ele, são dimensões interrelacionadas na totalidade social. É dessa forma que compreende o Estado,<sup>29</sup> ou seja, como superestrutura política que tem origem nas relações materiais de

---

<sup>27</sup> O liberalismo é considerado por Acanda (2006, pp.69 - 74) como a primeira ideologia da modernidade, que buscava – naquele momento – explicitar uma recusa à organização da sociedade com base no modelo feudal. Sustenta-se em três pilares: *razão, indivíduo e liberdade*. Acanda afirma ainda que, até as revoluções burguesas européias que têm início no século XVIII, o liberalismo era considerado revolucionário, pois sua ênfase era a destruição dos poderes despóticos. Todavia, a partir da consolidação dos regimes liberais e da ascensão da burguesia ao poder institucional, buscou garantir os ganhos alcançados, tornando-se reacionário.

<sup>28</sup> A ideia de *contrato social* é fruto da concepção de que o Estado é posterior ao indivíduo, ou seja, é resultado de um pacto entre indivíduos atomizados, em estado de natureza, que decidem organizar uma vida em comum, deixando-se governar pela lei.

<sup>29</sup> A perspectiva gramsciana é considerada uma superação dialética em relação aos conceitos de Estado anteriormente elaborados, posto que, na tradição liberal até Hegel, não percebia a organicidade entre Estado e sociedade. É Hegel quem, primeiramente trabalha esses conceitos em uma perspectiva dialética, percebendo o Estado como uma totalidade que constitui os indivíduos, superando o ideal da pólis antiga - onde a política precede o indivíduo e onde a sociedade é polarizada entre o Estado e a esfera, onde o Estado é concebido

produção, tendo por objetivo a garantia de dominação da classe que detém o poder, no caso, a burguesia.

A palavra *cidadania* é bastante recorrente nas discussões que se referem às questões educacionais atuais. Fala-se muito na importância de formar cidadãos por meio da educação, atribuindo-se ao sistema escolar uma função que deveria pertencer à sociedade como um todo. Compreendo que é a constituição das sociedades burguesas que traz consigo necessidade da escolarização universal e obrigatória. Dessa forma, para que se possa participar da vida da cidade, isto é, para ser cidadão, é necessário ser escolarizado e dispor dos instrumentos oferecidos pela escola para a decodificação do mundo. Concordo com Saviani (1997) quando afirma que é “no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção de escolas”.

Para que se possa analisar qualquer legislação, é necessário ter claro o papel que as leis cumprem, social, política e economicamente na realidade do país. Em relação a este estudo, pode-se dizer que a legislação educacional brasileira se apresenta como produto possível, fruto das disputas e dos interesses de grupos que representam classes sociais distintas ou frações de uma mesma classe, que objetivam fazer da educação nacional um instrumento de difusão e legitimação de sua ideologia, por meio do que Neves (2005) chama de Pedagogia da hegemonia:

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na

---

como instrumento para a garantia dos interesses individuais. Semeraro (1999, p.121) afirma que Hegel traça o drama da sociedade moderna, na qual os indivíduos se encontram divididos entre a realização de suas subjetividades e a busca da unidade, da universalidade. Dessa forma, resgata o indivíduo criado pelo liberalismo, colocando-o no centro de sua filosofia. Todavia, se diferencia de seus predecessores uma vez que entende que a individualidade não se realiza na livre-troca ou na propriedade privada, mas na vida pública, no Estado. Salienta que é por meio da intersubjetividade que os indivíduos se constroem e se realizam, não existindo o “eu” sem o “outro”. Marx acredita impossível a conciliação entre os indivíduos privados e a totalidade ética do Estado, afirmando que tal separação é fruto do modo de produção capitalista, residindo nessa concepção abstrata o princípio da alienação. Percebe, portanto, que é necessária a desalienação da sociedade por meio da extinção do Estado burguês e da devolução da liberdade desses sujeitos para a emancipação humana, que não se reduz meramente à emancipação política, ampliação dos direitos políticos. Em última análise, entende que não é possível que este Estado seja o promotor da desalienação se é a causa primeira desta, posto que se apresenta como instrumento para a consecução dos interesses da classe dominante. Seria preciso romper com o individualismo para que as classes desapropriadas do produto de seu trabalho e da liberdade pudessem se desenvolver livre e coletivamente.

organização do trabalho e nas suas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista. Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolve e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil [...]. Dado o caráter contraditório e conflituoso das sociedades de classes, desenvolve-se simultaneamente no Estado *strito sensu* e, majoritariamente, na sociedade civil, uma pedagogia da contra-hegemonia, por parte das classes dominadas [...] (NEVES 2005, p.26-27).

Ao elaborar um discurso que coloca sob a responsabilidade da educação a formação para a cidadania, ou seja, a perspectiva de construção do indivíduo, livre, solidário e trabalhador, evidencia-se o papel de destaque que a instituição escolar representa em sociedades como a nossa. Vale aqui resgatar o conceito de *Estado educador* apresentado por Gramsci ao buscar explicar a dupla função necessária para que um grupo se mantenha na direção do Estado - a força e o consenso - que, por sua vez, encontram no direito e na escola<sup>30</sup> uma forma de legitimação. Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão, tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições).

Na realidade, o Estado deve ser concebido como *educador* na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização [...] O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de educação cívica desenvolvido pelo Estado. Na concepção do direito, deveriam ser incorporadas também as atividades que premiam indivíduos, grupos, etc. (GRAMSCI, 2004b, p. 28).

Ao longo da história do conceito, por mais que sua noção tenha se ampliado e ganho um sentido abstrato e múltiplo, afastando-se da escala territorial da cidade, é nesse espaço, delimitado politicamente, e na rede de lugares que o compõem, que a cidadania deixa de ser um fim em si e assume a sua dimensão mais concreta e cotidiana. É nas cidades e nos seus lugares, mais especificamente, que os direitos, sob a forma de leis, aparecem de forma palpável, mas contraditória, decodificando-se em normas e posturas que regem a vida urbana. Conforme o lugar da cidade, ou mesmo do bairro em que se mora, a cidadania assume, bem como entre as classes ou grupos sociais, graus diferenciados de existência. Assim, não é

---

<sup>30</sup> A escola é, para Gramsci, um *aparelho privado de hegemonia*, ou seja, é um espaço privilegiado de formação da hegemonia e manutenção da dominação, assim como a Igreja, as associações, os sindicatos e os meios de comunicação. Cabe, entretanto, ressaltar que, da mesma forma que pode servir à dominação, tais aparelhos “guardam em si mesmos a possibilidade de, conforme a conjuntura histórica, responder contraditoriamente a determinadas demandas e orientações, abrindo espaço para a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia.” (NEVES, p.27).



absurdo afirmar que somos mais ou menos cidadãos de acordo com o espaço em que estamos inseridos. Os direitos civis, políticos e sociais passam necessariamente por uma mediação dos atributos do espaço (instalações, infraestrutura, etc.).

O conceito de cidadania guarda, assim, uma concretude que possui íntima relação com a cidade enquanto realidade histórica. Por isso, do ponto de vista desta análise, a cidadania só poderá ser entendida enquanto prática historicamente construída e situada, delimitada por um poder de Estado que busca estabelecer os contornos de suas possibilidades de realização.

O alicerce teórico para se chegar a uma definição mais próxima do entendimento de cidadania almejado baseia-se no conceito de hegemonia de Gramsci. A hegemonia, para Gramsci, está vinculada à capacidade de desvendar a identidade nacional, isto é, as características de um determinado grupo. Dessa forma, é possível dizer que hegemonia significa conhecimento, além de ação, por isso é conquista de um novo nível de cultura, é a descoberta de coisas que não se conhecia. Assim, o processo hegemônico é a unificação do pensamento e da ação. Nesse sentido, Gruppi (1986) diz que: [...] “a hegemonia se conquista antes da conquista do poder”. Por isso, um determinado grupo só conquistará a supremacia sobre outro grupo, na medida em que conquistar a direção e o poder. O grupo pode ficar hegemônico mesmo antes de conquistar o poder e, para isso, basta que consiga difundir entre seus membros a sua identidade cultural. Quando o grupo passa a exercer o poder, ele se torna dominante, mas isso não basta. Acima de tudo, ele deve ser dirigente.

Gramsci apontava o Estado como o aparelho de promover um único conceito de realidade (o conceito burguês) e, conseqüentemente, deu ao Estado um papel mais abrangente (avolumado) na perpetuação da estrutura de classe quando enfatiza que “[...] o Estado seria muito mais do que um aparelho coercitivo da burguesia; incluiria a hegemonia superestrutural da burguesia [...]”. Portanto, não apenas os organismos privados como a religião e as sociedades capitalistas, por exemplo, são os responsáveis por afastar a classe trabalhadora de sua autorealização, mas, em especial o Estado o é. Tal afirmação fica explícita quando Gramsci (1980) faz comentários a respeito dos tipos de Estado e coloca que “[...] por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de ‘hegemonia’ ou sociedade civil.”

O modo como as classes mais favorecidas atuam nesse sentido também é claro em suas palavras ao apontar que "a classe burguesa situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se 'educador', etc." (op.cit).

Gramsci (2000) evidencia dois tipos de intelectuais: o profissional "tradicional" e o "orgânico". O primeiro tipo seria o responsável pela construção da hegemonia da classe dominante, porém apresentando a característica de ser "orgânico" à sua classe, ou dito de outra forma, são originários da classe dominante e formariam o que podemos nomear por "elites condutoras" desta classe, aqueles que cristalizariam as forças de dominação ideológica sobre a classe dominada. O intelectual "orgânico" é "qualquer pessoa que é possuidora de uma capacidade técnica particular e dos elementos de organização e pensamento de uma classe social".

É preciso considerar que a classe dominante também seleciona, dentre a classe dominada, intelectuais tradicionais com o intuito de fortalecer, legitimar e dar homogeneidade ao grupo dominante. Nessa situação, esses intelectuais, que "migram" de uma classe à outra, deixam de ser orgânicos à sua classe de origem e passam a ser agentes da hegemonia burguesa.

Em relação ao sistema escolar público, Gramsci reconhece que "a escolarização, proporcionada pelo Estado tem uma estrutura classista, sendo parte do aparelho ideológico do Estado burguês e um fator contribuinte da hegemonia burguesa. "É desse sistema que emergem alguns dos intelectuais antes pertencentes à classe dominada e que vão passar a representar os interesses da classe alta, deixando, dessa forma, de serem orgânicos. Também é esse tipo de escola que, ao mesmo tempo, favorece os estudantes das chamadas elite. Dessa forma, reforça a hegemonia desta classe em relação a classe menos favorecida e não permite a formação de uma consciência de classe e, por consequência, dificulta o desenvolvimento da hegemonia das classes menos favorecidas.

Isto se dá, inclusive, pelo fato de o conhecimento intelectual ser transmitido de forma que não gera transformação na consciência de classe ou mesmo a formação de uma cultura popular. Porém, isso só será possível depois do estabelecimento de uma hegemonia

popular, o que só pode ocorrer fora do âmbito escolar, a priori, por já ser a escola um espaço de dominação ideológica das elites.

Como Gramsci apoia sua análise na superestrutura, as possibilidades de mudança nessa esfera dependem da participação coletiva dos indivíduos. Devido a isso, o primeiro pressuposto da cidadania no dizer de Martins (2000,) seria:

Garantir mecanismo de participação para que os homens possam expressar-se e, assim, projetar mecanismos e relações coerentes com seu modo de ser histórico no mundo, dando a cada um dos indivíduos a igual possibilidade de participação na definição dos rumos de seu próprio destino (MARTINS, 2000, p. 43).

A ausência dos mecanismos de participação, além de extremamente eficaz na perpetuação da hegemonia de uma classe sobre a outra, ainda gera, historicamente, "sérios riscos à própria vida econômica, política, social e cultural de uma grande parte dessa coletividade, amiúde a maioria, despossuída, do ponto de vista econômico" (op.cit).

Para que a participação seja efetivada, é necessário existir igualdade, um segundo pressuposto da cidadania, entendida como o conjunto de todos os direitos fundamentais do ser humano de forma a atingir a coletividade dos indivíduos, independentemente de sua classe. Entre os direitos fundamentais devem estar presentes as condições necessárias para uma vida digna, tanto do ponto de vista material, incluindo saúde, educação, trabalho, etc., como do ponto de vista da liberdade de pensar e de se expressar. No conceito de igualdade universal incluem-se os direitos civis, políticos e sociais mais o direito à posse de bens materiais, simbólicos e culturais.

Os dois pressupostos apresentados, apesar de serem condições necessárias, não são suficientes à cidadania, pois, para participar com igualdade, é preciso, a priori, ter posse não apenas do conhecimento das formas de participação formalizadas, como também, do entendimento, percepção e consciência da realidade histórica em que os indivíduos vivem.

Nessa perspectiva, o conceito de cidadania se afasta daquele, simplista, no qual esta é vista como referente ao mero conhecimento de direitos e deveres. Afastando-se desta ótica, Martins (2000), enfatiza que os pressupostos citados, (...) "levam-nos a inferir que a cidadania tem mediações histórico-sociais e existenciais que se articulam entre si, fazendo cada pessoa

compartilhar dos bens materiais - necessários à existência física – e simbólicos - necessários ao acesso aos valores culturais”.

Após o estudo, foi possível perceber a relação entre Freire, Gramsci e Boaventura, quando propõem o respeito às diferenças e o diálogo entre as culturas como processo de emancipação e cidadania. O que os vincula nas diversas formas de luta não é apenas o desejo de ver atendida a demanda, mas as formas sociais, organizativas, os processos políticos em que se inserem mulheres, homens, jovens, associações, meios de comunicação e profissionais da educação.

Nessa perspectiva, é necessário um diálogo horizontal entre as pessoas, as culturas, as autoridades, os profissionais, o estado e o município, observando-se o potencial emancipatório dos direitos das crianças, incluindo a formação de redes baseadas nesses direitos e iniciativas locais, assim como a importância dos direitos individuais e coletivos, o pluralismo e o respeito às diversidades étnicas, sociais e culturais. Portanto, a emancipação e cidadania não são de fácil instituição, pois a educação por si só não é fundamentalmente um fator de emancipação. Nessa perspectiva, Freire, Gramsci e Boaventura nos convidam a pensar a Educação Infantil em seu devir, vislumbrando fixar alternativas históricas tendo como base uma educação cidadã, enquanto processo para a instituição da cidadania na infância. Só dessa maneira, a Educação Infantil pode se constituir locus privilegiado do aprendizado permanente desse processo.

Dialogar sobre a emancipação e cidadania no âmbito das políticas para a Educação Infantil constitui um que fazer político, pedagógico, social, cultural, humano, ético, construído ao mesmo tempo no cotidiano e na história. No âmbito da sociedade capitalista, as expressões emancipação e cidadania serão sempre incompletas, um processo em construção, pois os obstáculos estruturais emperram sua realização efetiva. Desse modo, para a consolidação da criança cidadã são necessárias transformações profundas no âmbito das relações sociais, políticas e educacionais, assim como nas microrelações.

O presente capítulo suscitou muitos questionamentos e, nele, problematizei o conceito de emancipação e cidadania e a forma como vem sendo empregado na atualidade, por meio de uma análise histórica de sua constituição. Sempre em uma perspectiva dialética, busquei

trazer à tona os principais aspectos da história que serviram para compreendê-la da maneira como hoje a concebemos, uma vez que:

A história da filosofia, mostra qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo necessário para que existisse o nosso atual modo de pensar, que resume e compendia toda esta história passada, mesmo em seus erros e em seus delírios, os quais, de resto, não obstante, terem sido cometidos no passado e terem sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e exigir novamente a sua correção (GRAMSCI, 2004a, p.97-98, Caderno 11 § 12).

Percebi a importância de considerar a categoria hegemonia por um duplo aspecto, que pode servir tanto para engendrar a dominação da burguesia, quanto para a emancipação cultural do homem e, conseqüentemente, para possibilitar a formulação de um novo projeto de sociedade, incluindo aí políticas públicas para uma Educação Infantil que assuma a criança cidadã. Procurei compreender o conceito de emancipação e cidadania a partir a relação existente entre Estado e sociedade civil, bem como a aplicação dessa perspectiva ao campo educacional, que se efetiva por meio da legislação concernente a esta área.

Portanto, a cidadania como um encargo, a cidadania como uma missão pública, a cidadania como uma prioridade do serviço à comunidade e à solidariedade e não apenas a cidadania passiva, reduzida a um conjunto de direitos pelos quais às vezes se luta, outras vezes, nem isso e que, no fundo, fazem com que a vida privada e nomeadamente a vida econômica absorva totalmente o cidadão e o transforme num espectador relativamente passivo do jogo político e do círculo político que à volta dele se desenrola.

Acredito que, no conjunto, são essas formas de cidadania forte que procurei mostrar nesta pesquisa possíveis de emergir na cidade de São Luiz Gonzaga. Os três autores que embasaram a concepção de emancipação e cidadania no presente capítulo, Boaventura, Freire e Gramsci, apontam uma concepção bastante clara de pensar quais condições irão permitir o florescimento de um mundo capaz de se constituir em pano de fundo político-cultural para o processo de democratização da expansão da educação infantil no município.

Espero, que a respectiva investigação contribua para o desvelamento desse campo complexo e possa consolidar a pronúncia reflexiva sobre o processo de constituição e desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil como espaço de

emancipação e cidadania na forma de um documento apresentado às autoridades sugerindo possibilidades de novos caminhos para esse nível de ensino no município.

## 5 CRIANÇA E INFÂNCIA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (PINTO e SARMENTO 1997, p. 33).

Há inúmeros estudos que resgatam as concepções de infância na história da humanidade. De forma geral, esses estudos esclarecem que crianças existiram desde os primeiros registros históricos. Quando falamos de infância, muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados a ela atribuídos dependem do contexto no qual surge e se desenvolve e, também, das relações sociais nos seus aspectos, econômico, histórico, cultural e político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções. Estes, por sua vez, remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou, então, mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar.

Portanto, ao se buscar uma resposta para a questão sobre a infância e a criança, é necessária uma contextualização sobre a época em que a resposta vai se embasar, e quais referências serão usadas para descrever tal conceito, além do fato de que houve um longo processo histórico até a sociedade valorizar a infância. Entretanto, a particularidade da infância não será reconhecida, nem mesmo realizada para todas as crianças. Na prática, esse caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de classe, de gênero e de raça. Todas são concebidas como crianças no que diz respeito ao dado biológico, mas nem todas vivem a infância da mesma forma em relação às condições sociais, culturais e econômicas.

Mas o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade. Estudiosos do campo da sociologia da infância têm afirmado que a infância, como categoria social, é uma ideia moderna (SARMENTO, 1997; 2002).

Para Postman (1999), o conceito de infância passou por várias etapas, desde a existência de uma palavra para defini-la, até a descrição detalhada de suas características. Ele

também informa, ao debater o histórico da infância, que as melhores histórias produzidas, sobre qualquer assunto, são feitas quando seus conceitos estão em declínio e, provavelmente, uma nova fase esteja se formando. Esse fato está ocorrendo com a noção de infância, não propriamente por seu desaparecimento, mas pela mudança das referências usadas para conceituá-la. A partir dessa perspectiva, o autor aponta para uma crise no conceito de infância. Ele ainda ressalta que a "cultura infantil ganhou uma nova conotação na sociedade contemporânea, alterando, inclusive, características próprias como a vestimenta, a alimentação, a linguagem e as brincadeiras”.

Silveira (2000) destaca que a definição de infância está ligada à ótica do adulto, e como a sociedade está sempre em movimento, a vivência da infância muda conforme os paradigmas do contexto histórico. Dessa forma, a dimensão da construção de uma concepção de infância pelos intelectuais leva a uma conclusão: os formuladores de uma concepção de infância são, em sua maioria, os adultos. Dessa forma, pensar a infância pode ser buscar algumas evidências articuladas à família e, também, no mundo moderno, à escola.

Outra abordagem feita pela mesma autora é a importância da criança dentro de uma comunidade, enfatizando que esta varia conforme o período em que ela está aí inserida, bem como seus direitos e interferências. Assim, cada período imprime na infância uma significação mais ou menos vinculada às condições sociais e não apenas a sua condição de ser vivente e biológico. Num enfoque da atualidade, a autora refere que, pelos meios de comunicação e de sua narrativa, as crianças e os adultos "aprendem" o que é ser criança e o que devem consumir para isso. Desta forma, tem-se a influência de um artefato social na construção da significação da infância.

É necessário lembrar que as definições de infância podem tomar diferentes formas de acordo com os referenciais tomados para concebê-la. A palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção e apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo.

Segundo o Dicionário Michelis (1988), criança é ser humano no período da infância. No mesmo dicionário, a infância está definida como um período de vida, no ser humano, que



vai do nascimento até a adolescência. Na sua origem etimológica, o termo “infância em latim é *in-fans*, que significa “sem linguagem”. No interior da tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade.

Essa incapacidade, atribuída à infância, estende-se até os sete anos, que representaria a idade da razão. É possível perceber, no entanto, que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância. É o que Khulmann (1998) afirma categoricamente: “Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel”. Se a idade cronológica não pode abarcar a concepção contemporânea de criança, o que poderia mais se aproximar disso?

Diante dessa perspectiva, as discussões em torno da infância encontram nos estudos de Ariès (1978) que, por meio de pesquisa, este descortinou elementos que mostram que a “descoberta” da infância, ou seja, a “consciência” da particularidade infantil, a especificidade da criança, ou aquilo que a diferencia do adulto, teve seu início quando a posição da criança como ser relativamente considerado apareceu na história da arte e da iconografia dos séculos XV, no final do século XVI e em todo o século XVII, no contexto europeu (ainda que sob a influência do sentimento religioso, por meio de figuras de crianças representadas como anjos).

De acordo com Ariès (1978), a ausência de representações da vida da criança, que ocorre até a Idade Média, tem como motivo o desinteresse por uma fase da vida que se mostrava tão instável e, ao mesmo tempo, representativa. Seus estudos demonstram que os séculos XV e XVI vão apresentar uma “iconografia leiga”, oposta à religiosa, que representa cenas da vida cotidiana, na qual a criança aparece na presença dos adultos em diferentes situações. E entende que essa inserção da criança é um anúncio do sentimento moderno de infância. No século XVI, as crianças também eram retratadas mortas, esculpidas nos túmulos, acompanhadas dos pais e irmãos, indicando uma outra visão a respeito da criança que morre cedo e anunciando que ela começava a sair do anonimato.

Durante os séculos XVIII e XIX, com os contributos médicos e psicológicos, surge uma nova concepção de criança: a criança médico-psicológica. Ela é o resultado de graduais e significativos investimentos na preocupação de obter respostas científicas acerca do desenvolvimento infantil.

Com o desenvolvimento da escola pública, em fins do século XVIII, surge também uma outra concepção de criança: a criança aluna. Essa concepção emerge da contracorrente da criança delinquente, à luz de tendências de socialização que acentuam a escola como um dos principais meios de moralizar as crianças e evitar a reprodução de comportamentos desviantes e perturbadores da ordem social. A escola surge, assim, como a principal fonte de socialização e uniformização, ao impor um padrão universal de saberes e comportamentos, assumindo-se ao mesmo tempo como meio fundamental de prevenção e moralização das classes populares.

Como resultado dos investimentos feitos nas áreas da saúde, da prevenção social e da educação, aparece, em fins do século XIX e inícios do XX (1880-1918), uma nova concepção de criança – a criança de bem-estar, em relação à qual se organizam serviços específicos e especializados no sentido de atender às suas necessidades específicas. Durante a primeira década do século XX, a infância era alvo de interesse e definição de campos muito específicos como a Medicina e a Psicologia, sendo, no entanto, o investimento e o contributo dado pela última que mais influenciava as posturas e atitudes sobre as crianças, resultando daí uma outra concepção: a da criança psicológica.

Ariès (1978) afirmou que a infância foi uma invenção da modernidade, constituindo-se numa categoria social construída recentemente na história da humanidade. Para ele, a emergência do sentimento de infância, como uma consciência da articularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, e não uma herança natural. Essa sua afirmação trouxe grandes mudanças na compreensão da infância, já que ela era pensada como uma fase da vida, como qualquer outra, mas que revelada pelas “delícias de ser criança e de habitar no país da infância”, de um modo idêntico a si mesmo.

Na verdade, o que Ariès quis dizer com a sua afirmação de que a infância foi uma invenção da modernidade, é que a infância que conhecemos hoje foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial. A partir desse entendimento, podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos.

Para o referido autor, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura ou pequenos adultos. Os cuidados especiais que elas recebiam, quando os recebiam, eram reservados apenas aos primeiros anos de vida, e aos que eram mais bem localizados social e financeiramente. A partir dos três ou quatro anos, as crianças já participavam das mesmas atividades dos adultos. Ele defende duas teses principais: na primeira, afirma que a sociedade tradicional da Idade Média não via a criança como ser distinto do adulto. Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval, não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida (ARIÈS, 1973). Assim, durante o século XVII, se generalizou o hábito de pintar nos objetos e na mobília uma data solene para a família. Conforme Áries (1973), é possível afirmar que foi na Idade Média que as “Idades da Vida” começaram a ter importância.

A segunda tese indica a transformação pela qual a criança e a família passam, ocupando um lugar central na dinâmica social. Com essa transformação, a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, o que não existia antes. A criança passou, de um lugar sem importância, a centro da família. Utilizando o exame da arte da época, Ariès (op. cit.) demonstra a existência da infância como categoria autônoma, diferenciada somente depois de um processo, que pode ser caracterizado como de evolução nos sentimentos, ocorridos entre os séculos XVI e XVIII. O retrato de família predominante na arte do século XVIII mostra esses sujeitos, antes inexistentes, fazendo parte do mundo familiar.

Cohn (2005) ressalta a importância do trabalho de Ariès, já que, na opinião dessa antropóloga, é necessário partir da compreensão histórica da infância, uma vez que, contemporaneamente “os direitos da criança e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância” (p. 22).

Heywood (2004) demonstra em seu trabalho que havia uma infância presente na Idade Média, mesmo que a sociedade não tivesse tempo para a criança. Ao mesmo tempo apresenta a tese de que a Igreja já se preocupava com a educação de crianças, colocadas a serviço do monastério. Já no século XII, assegura o estudioso, é possível encontramos

indícios de um investimento social e psicológico nas crianças. Nos séculos XVI e XVII já existia “uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes das dos adultos” (p. 36-7).

Continuando sua elaboração, Heywood ressalta a emergência social da criança já no século XVIII, fato marcado pelas obras de Locke, Rousseau e dos primeiros românticos. John Locke difundiu a ideia de *tabula rasa* para o desenvolvimento infantil, afirmando que a criança nascia apenas como uma folha em branco, na qual se poderia inscrever o que se quisesse. Assim afirmando, questionou a ideia de criança como fruto do pecado original, portadora de uma impureza cristã irremediável. Jean Jacques Rousseau defendeu a ideia de natureza boa, pura e ingênua da criança, e a necessidade de respeitá-la e deixá-la livre para que a natureza pudesse agir no seu curso normal, favorecendo o pleno desenvolvimento saudável das crianças. Já as concepções românticas da infância trataram de apresentar as crianças como portadoras de sabedoria e sensibilidade estética apurada, necessitando que se criassem condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento.

O século XIX inaugurou uma criança sem valor econômico, mas de valor emocional inquestionável, criando uma concepção de infância plenamente aceita no século XX. Na verdade, como é possível perceber, “a história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na Idade Média” (HEYWOOD, 2004, p. 45).

Contudo, é possível observar que o movimento de particularização da infância ganha força a partir do século XVIII. A família sofre grandes transformações e criam-se novas necessidades sociais, nas quais a criança será valorizada enormemente, passando a ocupar um lugar central na dinâmica familiar. A partir de então, o conceito de infância se evidencia pelo valor do amor familiar: as crianças passam dos cuidados das amas para o controle dos pais e, posteriormente, da escola.

Para Charlot (1986, p. 108), “a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem”; não é a infância, a partir desta perspectiva, um dado natural (ainda que, do ponto de vista biológico, a infância se constitua em um fato natural) e, sim, um dado social, historicamente

construído a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais, políticos, ou outros de uma dada sociedade, num determinado tempo e lugar.

Há inúmeros estudos que resgatam as concepções de infância na história da humanidade. De forma geral, esses estudos esclarecem que crianças sempre existiram e sua presença é confirmada desde os primeiros registros históricos. Mas o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade. “Estudiosos do campo da sociologia da infância têm afirmado que a infância enquanto categoria social é uma ideia moderna” (Sarmiento, 1997; 2004).

Os tempos atuais, por sua vez, introduziram novas circunstâncias e condições à vida e à inserção social da infância, o que justifica outros olhares e atenção. Sarmiento e Pinto (1999) tomando por referência a análise social de Giddens (1996), chamam atenção para o fato de que a concepção de infância, a partir do século XX, encarnou uma "reflexividade institucional", que reconfigurou os modos dominantes de interpretação da realidade, condicionando olhares, atitudes e práticas dos adultos com relação às crianças. Em outras palavras, o conhecimento institucionalizado passou a contribuir, de forma decisiva, para a produção da realidade social das crianças. A construção simbólica de um estatuto social para a infância, inicialmente conformado pelo e no discurso médico-psicológico, tendeu a ser pulverizado em variados domínios de saberes, multiplicando as imagens sociais das crianças.

Essas imagens são contraditórias e, assim devem ser tomadas e percebidas. A expressão das crianças no espaço público, por mais ambígua que seja, possibilitou outros discursos e olhares sobre elas, trazendo a infância para a cena de discussão e conquista de direitos sociais coletivos e subjetivos. Essas imagens também estão envolvidas em uma crescente institucionalização de um mercado globalizado, no qual assistimos a uma infância fragmentada entre a produção e o consumo que, enquanto gera a concepção de sujeito de direitos e anuncia uma imagem de "criança-cidadão", ganha visibilidade em novos investimentos e relações de poder.

Entretanto, tal reflexão não pode nublar a importância do discurso da cidadania da infância ou das crianças como sujeitos sociais, principalmente, quando significado em um contexto social organizado, como no caso do final da década de 1980, que gerou um

movimento de defesa de direitos das crianças em diferentes campos de atuação social. Mesmo reconhecendo o agravamento das condições de vida das crianças em diferentes domínios, o discurso da cidadania das crianças apresenta o desafio de mudanças políticas e sociais que tensionem as formas de inclusão social e de participação na produção da sociedade e suas instituições. A visibilidade social das crianças como sujeitos de direito escancara desigualdades sociais, submetendo nosso olhar a uma precariedade de relações que envolve adultos e crianças (KRAMER, 2003).

Apoiado nesse princípio, Sarmiento (2001) toma por empréstimo a Santos, duas categorias<sup>31</sup> importantes à compreensão dos fenômenos expressos pela ideia de infância. Se, por um lado, a ideia de infância se expressa de forma "hegemônica" no contexto das sociedades industriais-capitalistas, demarcada em seus efeitos perversos, por outro, de forma "contra-hegemônica", expressa na difusão mundial de direitos, abre caminhos para um outro tipo de inserção social das crianças, configurando outras condições de expressão de sua dignidade. Este debate é imprescindível para a consolidação de políticas sociais efetivas, bem como para a ressignificação da produção de conhecimentos em outra ordem, simbólica e histórica.

A proposição de uma pesquisa sobre a Educação Infantil implica reflexão política, ética e estética da visibilidade histórica das crianças. Como ressalta Larrosa (1998), “a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram”. Sob a legitimidade de saberes científicos, infância, de diversas maneiras, foi e tem sido explicada e nomeada: a definição de fases e processos de desenvolvimento, sua cognição, sua moral, seu comportamento afetivo, bem como as precariedades sociais de abandono, de miséria, de vidas na rua, configurando-se como alvo de recorrentes e permanentes preocupações e investigação. No contemporâneo, emerge uma ideia de cidadania da infância tensionada entre o direito e o consumo, marcada por instituições, contextos e objetos culturais.

Mas se tanto já foi pesquisado, respondido e apropriado com relação às crianças, por que é fundamental continuar procurando aproximação da infância, das infâncias, das suas histórias, das políticas, da cidadania? Como afirma Larrosa (1989),

---

<sup>31</sup> SANTOS. 2002, p. 72. Neste texto são ressaltadas as categorias "globalização hegemônica" e "globalização contra-hegemônica" para uma compreensão dialética da globalização como fenômeno mundial.

se por um lado a alteridade da infância não significa que as crianças não possam ser apropriadas por nossos saberes, por nossas práticas e por nossas instituições, e, como já ressaltado, foram apropriadas de muitas maneiras e contextos, por outro lado, sabemos que a alteridade da infância é mais radical, que resiste enigmática a nós, pesquisadores e instituições.

Se é preciso continuar buscando a aproximação com as crianças é porque elas me inquietam, desafiam e desconstróem saberes. As respostas que busco dependem da capacidade de assumir responsabilidades – aí reside o princípio dessa relação política, ética e estética das relações sociais com as crianças. Dependem, também, da capacidade de colocar em questão as políticas construídas para ela. A compreensão de políticas que fomos capazes de produzir nos expõe, expõe nossa sociedade. Permite uma reflexão sobre até que ponto estou disposta a participar da reconstrução e ressignificação das políticas para a Educação Infantil.

Para essa ressignificação é necessário, colocar no centro da reflexão o lugar que os adultos, as instituições educacionais, as famílias ocupam nos processos de construção, partilha, transmissão, apropriação e domínio da cultura, das experiências, dos saberes e dos aparatos teóricos. O conhecimento a respeito da infância privilegiou a dominação e o controle. Ou, como afirma Rodrigues (1992),

Poucos foram os domínios da experiência humana que o pensamento ocidental se permitiu elaborar tantas generalizações e assumir como sendo naturais procedimentos dependentes de convenções, crenças e valores. Ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, materializou-se em manuais de civildade e boa conduta, em instituições e métodos, com estatuto de verdade científica (RODRIGUES, 1992, p. 119).

No dizer de Castro (2001), foi definida uma norma para a infância elegendo a lógica desenvolvimentista-positivista como princípio único para estabelecer as diferenças entre adultos e crianças. Dessa forma, a infância foi concebida como um fragmento do tempo a ser deixado para trás, esquecido, em nome de um futuro idealizado, espaço a ser percorrido e vencido em direção ao que se projetou como maduro, racional, moral e científico.

Nesse contexto, a educação, escolarização, socialização da infância significou objetivamente “moralizá-la, constituindo-se num processo longo de inscrição de um ‘outro’ maduro, moral, racional na infância, encarnado na voz imperativa da vigilância, da repreensão e da punição” (FERNANDES, 1996). O olhar da criança, sua curiosidade, sua imaginação, sua fantasia, sua imprevisibilidade, foi representada com doença social, e sua especificidade

em relação aos adultos, julgada como “débito social”, um traço social a ser apagado. Mas que outra compreensão da infância seria possível pensar? Castro (2001) apresenta uma inserção da problemática da infância como dimensão político-ético-estética em um contexto de produção coletiva da cultura, experimentada nos processos coletivos de significação do social.

No campo educacional, como em qualquer outro campo social, é preciso assinalar a histórica "menorização" das crianças na participação da construção da cultura e na organização dos sistemas sociais. Ainda citando Castro (2001, p. 28), torna-se urgente

desfocar o debate sobre uma suposta inferioridade ou incompetência da criança em relação ao adulto, para colocá-la em termos processuais e relacionais, buscando os significados que emergem na ação e da ação da criança, mesmo, ainda, mergulhada em relações desiguais de poder e saber. Contrapondo-se a essa "menorização" das crianças - por razões sociais e ideológicas -, o conhecimento da infância se revela na capacidade de reconhecer as várias e surpreendentes formas de expressar sua "voz" e de agir no mundo (CASTRO, 2001, p.28).

Os estudos contemporâneos, realizados pela sociologia da infância, trazem como ideia principal o fato de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos. Ou seja, trazem uma proposta de estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social e histórico, produtora de cultura. E, ainda, têm buscado evidenciar a presença de uma diversidade de infâncias, recusando uma concepção uniformizadora desta: “as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (SARMENTO, 2004, p.10).

A infância é construção histórica e, por isso, os profissionais da infância também não estão isentos do processo de construir concepções e representações das crianças que os fazem agir de forma preconceituosa, quanto mais estereotipado o *corpus* de ideias armazenadas sobre o que significa ser criança. É preciso aprofundar o questionamento: Que crianças são essas? O que elas têm em comum? O que partilham entre si? e O que as diferencia umas das outras? É preciso romper com representações hegemônicas. Elas se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo.



Partindo dessas reflexões, é possível pensar sobre as repercussões do sentimento de infância ou dos significados que os adultos dão às crianças e às suas culturas. Como professora de um curso de formação de professores, tenho refletido sobre a forma como essas questões incidem em minha prática docente, enquanto formadora de educadoras da Educação Infantil. Meu olhar e minha fala estão marcados pelo meu lugar acadêmico, corresponsável pela formação de outros professores e pelas relações estabelecidas com as crianças no espaço escolar. Foi no contexto da Educação Infantil que busquei compreensão da infância e de suas relações sociais. Meu olhar para essa faixa etária da Educação Infantil foi o detonador desse processo de pesquisa e produção de conhecimentos, o que também potencializa enriquecer, fundamentar e articular o conhecimento produzido no âmbito da formação docente como um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, que vou acumulando e modificando ao longo da existência pessoal e profissional. Entendo que este processo é inacabado e abriga, portanto, constantes indagações e incertezas.

Segundo Charlot (1983), as pedagogias tradicional e nova se apoiam na ideia de natureza infantil e não a partir da condição infantil. Essas pedagogias influenciaram nosso *corpus* de representações acerca das crianças. Nós ainda as representamos ora como reis, ora como vítimas, mas somos incapazes de percebê-las como são de fato. Nos tornamos adultos, mas esquecemos que, nesse processo, enclausuramos nossos imaginários. O sentimento de realidade que nada tem em comum com o sentimento de fantasia do real vivido pelas crianças (elas não distinguem fantasia da realidade), possivelmente constrange nossa capacidade de perceber as crianças como elas “*são e estão*” em interações com seus pares e adultos no mundo.

E nem mesmo as lições diárias que a vida nos ensina e que fragilizam uma a uma as nossas certezas, como peças de um jogo de dominó que vão se sucedendo, nos fazem compreender que a realidade é dinâmica e ainda sabemos pouco sobre as crianças. Não paramos para escutá-las, para compreender suas ideias acerca das pedagogias empregadas, ou sobre o que elas pensam de nós, das escolas infantis, das creches e pré-escolas que foram criadas pensando nelas e nas suas necessidades. Estamos acostumados a pensar nas crianças enquanto alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais ou, ainda, nas crianças dentro de creches e pré-escolas. Dessa forma, a Educação Infantil é entendida como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares.

Sob o domínio da psicologia do desenvolvimento, das ciências médicas e da pedagogia, os conhecimentos relativos à infância, em geral, focalizam mais as crianças como pretexto ou destinatárias de processos, do que a infância como categoria social a partir da qual se estabelecem conexões com os diferentes contextos e campos de ação, e as crianças, como sujeitos sociais de pleno direito.

Nesse sentido, no campo da Educação, estudos de cunho antropológico, sociológico e histórico, têm se debruçado sobre a possibilidade do que se chama “epistemologia da infância”, a partir de investigações em torno das culturas das infâncias (SARMENTO; PINTO, 1997). Para esses autores, aí reside a interessante questão de saber se as culturas da infância se firmam num sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo específico das crianças e alternativo ao dos adultos. A base dessa questão está em saber se a produção das culturas da infância está calcada nas condições específicas da ação social das crianças no quadro das estruturas sociais em que se integram, ou se, mais amplamente, essa produção cultural se sustenta numa *episteme* radicada na sociedade e na história.

O tema da socialização da infância tem sido abordado em dois modos distintos: a) a partir da sociedade - como ela transmite e inculca valores, crenças, normas e estilos de vida; e b) a partir dos indivíduos em processo de socialização e respectivos mundos sociais, a atividade dos indivíduos, os processos de apropriação, de aprendizagem e de interiorização (op.cit). Para os autores, a maior parte das teorias da socialização privilegia a vertente da sociedade e do mundo dos adultos, insinuando seu caráter constrangedor e programador e o papel meramente adaptativo do indivíduo. Eles destacam que as culturas infantis se fundam nos mundos de vida das crianças, os quais são heterogêneos. Assim, a hipótese da existência de um conhecimento infantil não pode ignorar as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças, assim como suas diferentes posições na estrutura social.

Mas qual é a concepção de criança? Esse é o ponto de partida. Moss (2002), convida a refletir sobre o conceito de infância, a respeito do qual alerta para a necessidade de superar as visões da criança presente no discurso dominante: reprodutora de cultura e conhecimento; ser inocente nos anos dourados da vida; natureza ou criança “científica”, biologicamente determinada por estágios de desenvolvimentos universais; ou, ainda, a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto, mas que a infância é uma etapa a ser vivida em

si mesma como parte da vida e não como preparação para a vida. Para Moss (2002), a infância é uma etapa que deve ser vivida em si mesma, como parte da vida e não como preparação para a vida. Nesse sentido a criança deve ser vista como:

co-construtora, cidadã, agente, membro do grupo [...] a criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensão, perguntas [...] uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que a criança pode se fazer ouvir de muitas formas (MOSS, 2002, p. 242)

A dimensão educativa da educação infantil tem desconhecido o modo atual de ver as crianças. Acredito que, na prática pedagógica da educação infantil, bem como em toda instituição escolar, predominam discursos dominantes da nossa sociedade. Para Moss (2002), o projeto da modernidade permite pensar a infância como ordenada, certa, controlável e previsível, construída sob fundamentos de leis. Este ponto de vista é universal e isento de valores. Desse modo, as crianças recebem e reproduzem esses conhecimentos como verdade absoluta e como referência para a vida, perdendo, assim, a possibilidade de contato com a dimensão polissêmica no “diálogo com o mundo”. Relacionar-se com a criança, percebendo-a simplesmente como submissa e receptora dos saberes provenientes do mundo dos adultos, é deixar de entrever as suas potencialidades enquanto sujeito ativo e criativo, como produtor de cultura, de linguagem e, portanto, de conhecimento.

Um dos traços mais evidentes da sociedade contemporânea é, sem dúvida, a aparente contradição entre a tendência para se standardizar e, por outro, a importância que tende a ser reconhecida à diversidade dos contextos sociais e culturais em que as pessoas vivem, e em que, portanto, as crianças se desenvolvem. É, aliás, no âmbito desse duplo movimento de leitura e concepção dos fenômenos sociais que se assiste, no domínio do discurso educativo, à emergência de conceitos como os de parcerias ou contratos, que implicam a contextualização dos recursos, das iniciativas e do próprio saber, cuja construção se admite passar pela apropriação de elementos da cultura e da realidade social. Estes aspectos estão hoje presentes, quer em documentos orientadores das políticas educacionais, quer no discurso dos sujeitos envolvidos, nomeadamente dos educadores, professores e, mesmo, dos pais. Embora se definam políticas gerais, que prescrevam orientações ou currículos no âmbito nacional, reconheço nos componentes locais a importância de contextualizar a ação educativa, abrindo, por essa via, a possibilidade de tecer vivências, aprendizagens e saberes que surjam como

significativos em cada escola de educação infantil ou em cada creche, ou seja, em cada local e em cada tempo educativos.

A concepção da infância como uma construção social tem sido marcada pelo progressivo reconhecimento de que as próprias crianças participam da sua determinação, uma vez que, como sujeitos ativos e socialmente criativos, produzem não apenas as suas culturas infantis com caráter único, mas, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas (CORSARO, 2000).

A este respeito parece essencial abordar a distinção proposta por Sarmiento e Pinto (1997) entre duas formas dominantes de encarar os processos de socialização, a primeira das quais a partir da sociedade e dos seus agentes socializadores, e a segunda em função dos sujeitos em processo de socialização e dos seus respectivos mundos sociais. Admitindo que a socialização não corresponde a uma “programação cultural”, através de um processo passivo de absorção, e que a criança é um ser ativo desde que nasce, é importante reconhecer que os processos de desenvolvimento e de socialização devem também ser considerados à luz não só da integração dos valores e das práticas dominantes de um dado contexto cultural, mas, também, da sua apropriação e reconstrução pelos sujeitos em desenvolvimento.

Essa perspectiva aproxima-se da que Corsaro (2000) adota e acentua essencialmente o modo como as crianças, produzindo e participando das suas próprias culturas infantis, estão não apenas a internalizar os valores da sociedade e da cultura, mas contribuindo de modo ativo para a sua transformação.

Corsaro (2000) insiste na noção de que a infância, como um período culturalmente determinado, é uma categoria estrutural, uma parte da sociedade, que se inter-relaciona com outras categorias como a classe social, o gênero, o grupo de idade, a família, o trabalho, as condições econômicas, cujos re-arranjos ou modificações afetam, por sua vez, a natureza da infância. Modificações operadas nessas categorias, criando configurações diversas e, em particular, determinando vivências institucionais precoces, contribuem para o desenvolvimento de culturas infantis que, por sua vez, agem como reprodutoras, mas também transformadoras da cultura social mais extensa.

Conforme Sarmento e Pinto (1997), o que resulta evidente da concepção da infância como uma categoria social é o pressuposto de que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos sociais de pleno direito, ainda com características específicas (nomeadamente em virtude da sua dependência), concepção que opõem a uma visão das crianças como meros destinatários de cuidados sociais específicos. O reconhecimento das crianças como sujeitos, tem levado à discussão acerca dos seus direitos, e se baseou na distinção tradicional entre direitos de protecção (nomeadamente do nome, identidade, pertença a uma nacionalidade, etc), de provisão (cuidados e educação, entre outros aspectos) e de participação (nas decisões relativas à sua vida e às instituições em que atuam). Acredito que é justamente no domínio do reconhecimento das crianças como sujeitos com pleno direito de participação que tem ocorrido pouco progresso e maior controvérsia na construção de políticas e na organização e gestão das instituições para a infância. Nesse sentido, vale trazer novamente Sarmento e Pinto (1997) em uma longa afirmação:

Segundo uma linha de pensamento paternalista, as crianças necessitam de protecção, exactamente porque são incapazes de agir com maturidade (ou mesmo, numa versão mais radical do paternalismo, com capacidade racional) por si próprias, num mundo semeado de perigos e obstáculos. Deste modo, a participação – e a autonomia que lhe é correlativa – é contraditória com a protecção necessária ao desenvolvimento da criança (...). Esta perspectiva (...) não apenas não considera o princípio pedagógico formulado pela Educação Nova que afirma a autonomia como condição de desenvolvimento – o que, curiosamente, ao invés do paternalismo, faz coincidir protecção com participação –, como retira às crianças o estatuto de actores sociais, destinando-lhes a função exclusiva de destinatários das medidas protectoras dos adultos, inerentemente ‘sábios, racionais e maduros’ (SARMENTO&PINTO, 1997, pp.19-20).

Esta visão ainda está muito presente na forma como é concebida a organização das modalidades de atendimento e de educação, sobretudo no que se refere à educação infantil. Esse nível subsiste numa sociedade que, muitas vezes, dada uma visão romântica ou idílica da infância, não reconhece as crianças como sujeitos sociais. O reconhecimento deste direito, não exclui, como é óbvio, sobretudo no caso de crianças muito pequenas, a assunção da sua imaturidade e a correspondente obrigação de dar respostas às suas necessidades de dependência. Todavia, o direito de participação deve, neste caso, aludir à noção da criança como um ser competente. Esta noção tem sido reforçada, mesmo em relação às crianças muito pequenas, como mostram os dados de investigação em neonatologia realizada nas últimas décadas (cf. Shonkoff & Phillips, 2000), que questionam a imagem do bebê como um sujeito passivo, alvo de cuidados e o identificam como um ser socialmente orientado, competente e interativo. Admitir uma “pluralidade de infâncias” implica, portanto, assumir a complexidade

da realidade escolar e educativa, uma vez que as instituições educativas tendem a ser cada vez mais frequentadas por crianças com histórias e percursos familiares e culturais diferentes.

Para Moss (2001, 2002), a infância não é apenas uma construção social, mas simultaneamente coconstruída e desconstruída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais. A passagem de uma concepção centrada na organização de “serviços” para uma concepção centrada na organização de “espaços” destinados à infância é sugerida como um modo de avançar sobre uma concepção demasiado restritiva dos “cuidados e educação”, a qual não faz justiça à complexidade e diversidade do que realmente se passa ou deveria passar nas instituições. Formulando um convite a que se ultrapasse uma perspectiva normativa e redutora da psicologia do desenvolvimento tradicional, Moss (2001) sugere que “se deixe fundamentalmente de falar sobre as crianças para se falar com as crianças”. Dessa forma, segundo esse autor, é possível compreender o modo como as crianças vivem nos seus contextos e os significados que atribuem a essas vivências.

O autor insiste ainda em que se considere a necessidade de criar, nas instituições para a infância, uma nova ética do cuidado, definida como um “hábito geral da mente”, a qual liga com a capacidade reflexiva dos adultos que aí trabalham para, numa base de “infinita atenção ao outro”, tomarem decisões em situações específicas<sup>32</sup>.

A infância é uma parte da sociedade, com dinâmica própria que precisa ser estudada como categoria social autónoma. As crianças não podem ser vistas como “*peçoas que serão*” (QVORTRUP, 2000). No dizer de Sarmiento e Pinto (1997), “não é possível considerar apenas uma infância, um mundo infantil, mas sim infâncias, mundos sociais e culturas infantis diversos”. Naturalmente que certa cultura da infância será universal, mas a vida de cada criança, sua coletividade ou grupo, é pessoal e única. Por outro lado, a noção de infância, não deve se generalizar como uma categoria social fechada e indiscutível.

As experiências sociais que as crianças têm, ou possam ter estão, portanto, dependentes dos seus “*contextos de vida*” (Bronfenbrenner, 1979, 1996, 1999), bem como dos ritmos da vida doméstica, da comunidade e da vida escolar. É através das experiências vivenciais que a criança seleciona, modifica e cria percepções e representações sobre o que a

---

<sup>32</sup> Conforme Teresa Vasconcelos (2001), sùmula das ideias apresentadas por Peter Moss, em 2001, no discurso de encerramento da Conferência Internacional da OCDE, realizada em Estocolmo.

rodeia. É a partir das experiências motoras que a criança realiza o conhecimento corporal, que se compreende e interioriza o sentir, condição indispensável para a construção da própria existência. A criança realiza na motricidade dela o reconhecimento do seu Eu, do mundo exterior, do outro e da passagem à ação.

Movimento e corpo, além de um significado expressivo, têm um significado existencial. É pelo movimento que faz a passagem da ação à representação, por meio de sucessivos e permanentes ajustamentos, correções e adaptações do seu tempo-interior subjetivo ao tempo-social objetivo. O corpo é uma condição humana de inserção no mundo. Para que o corpo se afirme e se reconheça como tal, precisa de espaço (espaço de vida) e de tempo (tempo de ação), precisa desenvolver comportamentos que terão maior significado inteligível pois quanto mais for feita e permitida a “evolução do conhecimento corporal” (situação-ação) mais facilmente a criança poderá descobrir o mundo e os outros, autodescobrindo-se.

Para que isso ocorra, a criança necessita de tempo e de espaço para brincar, de forma livre e espontânea, necessita sentir segurança nas atividades de brincadeira que realiza, para que, simultaneamente, se desenvolvam mecanismos mentais de segurança e emocionais. Nesse contexto, o risco, a aventura, o autocontrole, a iniciativa, o confronto com situações não comuns do seu dia-a-dia, a partilha, a resolução de problemas, o saber estar e habitar o espaço individual e o espaço dos outros, são fatores, acontecimentos, ações essenciais para que a criança desenvolva capacidades de vida em grupo e vá, a par do seu desenvolvimento físico e orgânico, obtendo maior – independência e mobilidade<sup>33</sup>.

A independência de mobilidade é entendida como a capacidade de autonomia, ou seja, a possibilidade de tomar decisões por si própria. Esta possibilidade, de ser e estar capaz de “se movimentar e deslocar” no espaço permite-lhe “pensar e agir” em função dessa experiência. Essa descoberta e o desenvolvimento desses processos dependem ainda da possibilidade que lhe é facultada para estruturar e identificar o meio ambiente. Quando tal acontece, é possível constatar uma atividade essencial para a criança, a de desenvolver e poder elaborar imagens claras e organizadas dos seus contextos, de desenvolver capacidades

---

<sup>33</sup> O conceito de independência de mobilidade deverá ser entendido numa perspectiva evolutiva, isto é, como a criança desenvolve ao longo do tempo uma representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação) bem como uma liberdade progressiva de acção no espaço quotidiano” (Neto, 1999:52).

de orientação, de criação e identificação de símbolos coletivos e individuais de comunicação. Dessa forma, a criança inicia a relação material e intelectual com o espaço e as decorrentes maneiras de viver.

A modernidade inaugurou a educação da criança com um caráter institucional e normalizador, justificado com base em princípios científicos voltados para o enquadramento social. É essa história da assistência à infância que evidencia uma origem comum na perspectiva educativa das instituições que passam, moderna e contemporaneamente, a responsabilizar-se pela educação da criança pequena, indicando a própria origem de sua Pedagogia, alicerçada num pacto do controle social. No caso da educação da infância, a noção da criança como um ser competente, implica como afirma Zabalza (1998), pretender não apenas que ela seja feliz e cuidada, mas “fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos da sua vida que são cruciais”. Por outro lado, a descoberta da infância como “objeto cultural” relaciona-se à difusão do conhecimento psicológico e à definição da infância como objeto pedagógico e como período de aprendizagem.

De acordo com Rocha (1999), os trabalhos dos pesquisadores da infância em busca da consolidação de uma proposta para a Educação Infantil têm como objeto de estudo e grande preocupação a própria criança. Nesse sentido, Cerisara (2002) questiona:

O movimento que a educação infantil vem fazendo nos últimos anos é o de romper com uma visão adultocêntrica de criança e encontrar formas de captar as suas práticas sociais, ofuscadas pelas práticas escolarizantes ainda fortemente presentes no contexto educativo da creche e pré-escola. Esse movimento se configura como uma possibilidade de construção de uma “Pedagogia da Infância”, cujo objeto de preocupação é a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (CERISARA, 2002, p.2).

A discussão em torno de uma proposta para a Educação Infantil tem como meta construir a especificidade do trabalho com a criança de zero a seis anos de idade em instituições de Educação Infantil, cujas práticas sociais são diferentes das práticas de educação em casa, nas escolas ou em hospitais (crianças com enfermidades prolongadas). Rocha destaca que:



Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA 1999, p.p 61-62).

Portanto, a Educação Infantil tem como perspectiva a criança como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico, o qual deve aproximar o universo infantil do familiar. Diariamente, as crianças brincam, choram, dormem, comem, desenham. Isso no entanto, “não tem ressonância, não tem eco na organização do trabalho pedagógico” (CERISARA, 2002). Tantos outros modos de viver da criança, portanto, não têm sido considerados de relevantes no planejamento cotidiano das ações pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil.

É importante salientar que a luta por uma proposta para a Educação infantil não dissocia a relação entre a educação e o cuidado. Refletir a respeito dessa relação, de acordo com Campos (1995), fortalece a compreensão de que essas dimensões estão presentes em diferentes idades e condições socioculturais. Assim, não deve haver ênfase de uma em detrimento de outra. Educar e cuidar não são tarefas somente entre os profissionais da educação que atuam na faixa etária de zero a seis anos, mas em todos os níveis de vida do ser humano. Para Kramer (1988), educar e cuidar devem ser especificidades de todo professor. As funções de educar e cuidar, na maioria das vezes, se reduz ao ensino de conteúdos e cuidados com o corpo. Além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo.

No entanto, a associação entre o educar e o cuidar tem dificuldade para se estabelecer devido à educação compensatória, largamente difundida, que priorizou o cuidado em detrimento dos aspectos pedagógicos. No início da década de 70 do século XX, a função de compensar as deficiências percebidas na vida das crianças pobres deu-se através do atendimento pré-escolar. Se forem consideradas crianças pré-escolares todas aquelas da faixa etária entre zero a seis anos, tanto a creche quanto a pré-escola passaram a ter a função compensatória nesse período, já que se partia do princípio de que lhes faltavam requisitos básicos capazes de garantir um futuro de sucesso escolar que não foram transmitidos por seu meio social.

A partir da década de 80, a instituição de Educação Infantil não pôde mais ser pensada nem como depósito, nem como responsável por suprir carências e, muito menos, esvaziada em suas funções. No momento em que a legislação estabelece uma série de medidas de proteção à infância, a criança passa a ser alguém que possui mais do que um lugar na vida da família, isto é, ela é um sujeito de direitos. Na Constituição de 1988, no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, no artigo 208, inciso IV, está prevista a inclusão do atendimento das crianças de zero a seis anos nas creches e pré-escolas, ressaltando o cunho educativo dessa primeira fase da Educação Básica, pelo qual todas as crianças, perante a lei, passaram a ser vistas como cidadãs.

O desafio para o campo de uma proposta para a Educação Infantil está em ir à raiz desta questão. Definir criticamente bases curriculares para a educação infantil exige redefinir numa perspectiva sócio-histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e de conhecimento. A dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: as linguagens, as interações e o lúdico.

Nesse sentido, entendo que as bases para os projetos de educação da infância não se resumem aos conteúdos escolares restritos a uma versão escolarizada<sup>34</sup>, uma vez que toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada.

Uma proposta para a Educação Infantil terá, pois, como objeto de preocupação, os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de sua infância. A construção desse campo poderá diferenciar-se à medida que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos alvo da intervenção educativa.

Desvelar o que conforma as diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nessa dimensão social. Uma proposta para a Educação Infantil comprometida definirá as bases para um projeto educacional-pedagógico, para o cumprimento de sua função

---

<sup>34</sup> Esta categoria 'versão escolar do conhecimento' é definida para identificar a forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola. (Rocha, 1991).

educativa de ampliação e diversificação dos conhecimentos e experiências infantis, mas, para exercer essa tarefa, não basta conhecer a criança (padronizada e uniformizada), ou estudar os modelos e métodos para ensinar os “conteúdos”. A ação pedagógica abrange os diferentes âmbitos que constituem a construção do conhecimento pela criança (linguagem gestual, corporal, oral, pictórica, plástica e escrita; relações sociais, culturais e com a natureza, etc) e exige conhecer as crianças por meio de seu complexo acervo de patrimônio linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem com tal.

Essa complexidade representa para a Educação a necessidade de percepção do sujeito-criança como objeto de sua ação, orientando a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo, a infância como “tempo de direitos”. É preciso que contemple também os direitos fundamentais de proteção, provisão e participação e considerem as diferentes dimensões da constituição do sujeito-criança, percebendo-o como um outro a ser ouvido e recebido.

A compreensão das crianças implica desdobramentos na prática pedagógica que, associadas ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige a educação do olhar, para romper com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilhem amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas.

O que se vê de forma recorrente neste momento, em que há uma defesa cada vez maior da antecipação etária para ingresso na escolarização obrigatória, em nome da democratização, é a consolidação de projetos que representam de fato desvios de rota nessa direção, ao desconsiderarem as especificidades da educação da criança de 0 a 6 anos como um espaço coletivo de educação e reiterarem uma mera antecipação dos modelos de escolarização dos níveis elementares.

O compromisso com a democratização da educação e com a ampliação do conhecimento não poderá cumprir suas metas se ignorar os sujeitos concretos e situados que se constituem em objetos da intervenção pedagógica, em especial nos contextos marcados pela pobreza e pela exclusão social. Os caminhos para uma real democratização exigem

ampliação das oportunidades educativas e não a redução da experiência das crianças a mera transmissão de conteúdos eleitos pelo currículo escolar, que se pautem principalmente na transposição, na adequação ou na adaptação.

A partir de reflexões sobre a concepção de infância e criança, surge uma preocupação cada vez mais ampla e sistemática com o estudo e compreensão da criança e de seu desenvolvimento, com suas maneiras de aprender e com a necessidade de uma educação que lhe permita crescer de modo mais sadio.

As diferentes concepções existentes sobre a criança na contemporaneidade são, portanto peças imprescindíveis para comporem um quadro geral sobre a infância atual e necessitam ser conhecidas e compreendidas no contexto em que foram produzidas. Tais saberes, de diferentes disciplinas e origens teóricas, devem ser convidados a dialogar, produzindo frutos que podem ser ricos e oferecer novos e variados elementos para ajudarem na compreensão da infância e da criança.

Atualmente tenho ainda me deparado com perspectivas que se intitulam democráticas e, no entanto, reiteram a necessidade de “transmissão” de conteúdos, não ultrapassando um perfil que defino como conservador, na medida em que não rompem com os modelos de assimilação passiva que reafirmam as funções de reprodução atuais. Assim, as bases curriculares dominantes colocam a centralidade da ação pedagógica com crianças pequenas, ora no polo dos conteúdos disciplinares, ora nas áreas ou aspectos a desenvolver. Outros, ainda, tentam somar essas duas dimensões, cruzando procedimentos pedagógicos, entre atividades e projetos, sem contudo romper com a base comum que os orienta.

## **6 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUIZ GONZAGA: DADOS E ANÁLISE**

### **6.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, desenvolvo a análise dos dados coletados a partir de duas dimensões empíricas. A primeira diz respeito a documentos referentes à Educação Infantil em São Luiz Gonzaga, em especial quanto a aspectos normativos e legais, tais como pareceres, relatórios, decretos, leis, convênios firmados, projetos e planos de ação. Em seguida, efetiva-se a análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas com sujeitos que tiveram papel efetivo nas políticas e ou práticas de Educação Infantil no município.

Com o intuito de desencadear o processo da pesquisa empírica, fiz contato com as Secretarias Municipais da Educação, da Ação Social, da Saúde e da Administração. Contatei também com o responsável pelo arquivo passivo da Prefeitura Municipal de São Luiz Gonzaga, fui em busca de documentos sobre o tema em estudo e, finalmente, com os sujeitos de pesquisa. Realizei contatos e efetivei as respectivas entrevistas, o que ocorreu no período de março de 2007 a outubro de 2008. Simultaneamente ao trabalho de aproximação e de quebra de possíveis resistências, fui realizando observações dos espaços escolares. Tais observações aconteceram em todos os momentos de contato com as escolas de Educação Infantil, possibilitando verificar o cotidiano das mesmas e a relevância de determinados aspectos e situações, tais como o aspecto dos sanitários, o cuidado com as crianças, a limpeza das salas e áreas de lazer, as condições dos berçários e refeitório; a manutenção dos brinquedos e materiais didáticos; o cardápio servido; as atividades desenvolvidas e os planejamentos. Em termos de procedimentos investigativos, fiz registros em meu caderno de campo, anotando dados acerca do tratamento dado às crianças no cotidiano da escola de educação infantil e sobre as competências das educadoras para lidar com situações do cotidiano, assim como as relações e interações entre educadoras e as crianças.

Traçar o perfil atual da Educação Infantil em São Luiz Gonzaga significa considerá-la em seu contexto sociocultural, incluindo também a existência de contradições sociais como as oposições de idade e classe social. Sem pretender uma definição acabada do perfil da Educação Infantil, é possível afirmar que ela tem atendido famílias quase sempre de estrato social mais carente, com diferentes trajetórias de vida, com diferentes expectativas frente ao

atendimento de seus filhos. Tais crianças ficam em instâncias que transitam entre o espaço público e o espaço doméstico, em um atendimento que guarda o traço de ambiguidade entre a função assistencialista e a função educacional.

É preciso reconhecer que, nos últimos anos, tem sido dada uma atenção cada vez maior aos “serviços da educação e cuidado infantil” – por parte dos governos, dos pais, dos empregadores e das comunidades. As razões para isso variam. Como as mulheres se juntaram aos homens no mercado de trabalho, cresceu a demanda pelo cuidado prestado às crianças por outras pessoas que não seus pais. É reconhecida a importância da aprendizagem inicial, tanto como direito, quanto porque muitos acreditam que ela possa melhorar o subsequente desempenho nos processos escolares futuros.

A intervenção precoce passou a ser vista como um meio de prevenir ou diminuir problemas em famílias com crianças pequenas, e de proteger as crianças consideradas de risco. Os serviços de cuidado à primeira infância são entendidos como uma condição para o desenvolvimento urbano e como parte da infraestrutura social e econômica da comunidade.

No município de São Luiz Gonzaga, a crescente demanda pela prestação de cuidados e educação das crianças pequenas por pessoas que não seus pais, além da intervenção social, e da infraestrutura local, produziram um fenômeno interessante: mais instituições dedicadas à Educação Infantil e mais crianças pequenas frequentando-as. Esse fato originou uma ampla variação na maneira como os serviços dedicados à infância são criados e organizados, assim como na forma de contratação de pessoal e na manutenção financeira.

Na cidade, as instituições mantidas pelo poder público têm dado a prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores com pouco poder aquisitivo, invocando o argumento que a educação das crianças em idade anterior à do ingresso no ensino fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que os pais possam trabalhar despreocupados com os cuidados básicos a serem ministrados às crianças. Em outras ocasiões o discurso dos grupos sociais mais favorecidos é que a creche e a pré-escola devem ser organizações preocupadas em garantir a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento. Acredito que essa é uma posição enganosa, pois não é possível ter o cuidado da criança sem educá-la. Essa atitude só é explicada por razões históricas, como uma das formas que a

sociedade, com suas desigualdades, encontrou para estabelecer as oportunidades de acesso à cultura de que dispõem as diferentes camadas da população. Acredito que esse é o grande desafio a ser vencido, se realmente desejamos que a escola de Educação Infantil seja um local onde a criança tenha fala, ou seja, pronuncie-se desde o nascimento, construindo significados e culturas.

Um dos grandes desafios ao se realizar uma pesquisa em educação consiste em interrogar a realidade, de forma articulada, e definir recursos metodológicos que possibilitem aprofundar questões e construir explicações que permitam captar o real, levando em conta a variedade de suas dimensões e de movimentos, de modo a não cair em análises que resultem em pseudossoluções e fragmentos dessa realidade. Consciente desses desafios e dos limites que sempre podem advir, nessa aproximação do real, tomando como base os objetivos que nortearam esta investigação, busquei aprofundar o estudo dos documentos oficiais para explicitar possíveis desafios e implicações à Educação Infantil, à formação da cidadania, às políticas públicas educacionais e à criança/infância.

A seguir apresento os documentos analisados explicitando que, em termo de datas de gestão, a pesquisa inicia em 1980, mas o primeiro documento referente à Educação Infantil é de 1977.

## 6.2 TRAÇO OFICIAL: 1980-2008

QUADRO 1 – Leis e Pareceres –1977-1982

Ato Legal	Assunto
Lei Municipal nº 984 de 28 de fevereiro de 1977.	No art. 2º da lei que trata das atribuições da secretaria no item 9 diz que a secretaria deve promover a criação de creches, escolas de recreação, orientar seu funcionamento, bem como escolas especializadas.
Lei Municipal nº 1098 de 18 de outubro de 1977.	No art. 2º que trata de auxílios assistenciais existe uma previsão orçamentária destinada à infância (creches), no valor de Cr\$24.000,00.
Lei Municipal nº 1.180 de 28 de abril de 1978.	A contratação da profissional ocorre a partir de 02 de maio de 1978 e em como finalidade o atendimento às crianças das creches bem como as mães das mesmas.
Decreto Municipal nº 398 de 07 de agosto de 1978.	No art. 2º do decreto consta uma dotação orçamentária para a construção de creches no valor de Cr\$ 100.000,00
Lei nº 1227 de 22 de setembro de 1978.	No art. 2º que trata de auxílios assistenciais existe uma previsão orçamentária destinada à infância (creches) de Cr\$ 72.000,00.
Lei nº 1265 de 07 de fevereiro de 1979.	Art 1º - É aberto crédito especial para atender despesas na seguinte classificação: Programa: assistência e sub-programa: Assistência a infância no valor de Cr\$ 34.000,00 (trinta e quatro mil reais).
Lei Municipal nº 1.284 de 28 de março de 1979.	.Autoriza a transferência para a SAI a manutenção e administração de duas creches, sem prejuízo à percepção dos auxílios normais concedidos pelo Município destinados ao amparo à infância. O município fica com a responsabilidade de fornecer o funcionalismo necessário, bem como prédios, luz e água.
Lei Municipal nº 1336 de 06 de setembro de 1979.	Autoriza o município a firmar convênio com a Sociedade de Amparo à Infância -SAI, com a finalidade de cedência de motorista para atendimento às creches do município e a SAI entrega o veículo aos cuidados e manutenção do Município.
Lei Municipal nº 1337 de 24 de outubro de 1979	No art. 2º que trata de auxílios assistenciais existe uma previsão orçamentária destinada à infância (creches) de Cr\$ 115.000,00.
Lei Municipal nº 1651 de 1 de setembro de 1982.	O art. 1º da lei define que fica o executivo municipal autorizado a celebrar contrato com a secretaria do estado do Rio grande do Sul, para a operacionalizar convênio firmando entre SEPS/MEC relativo à educação Pré-escolar em Nível municipal, possibilitando repasse de recursos financeiros no montante de Cr\$ 1.345.000,00 (hum milhão,trezentos e quarenta e cinco mil cruzeiros) ao município, em duas parcelas.



O atendimento às crianças pequenas em São Luiz Gonzaga existe há mais de 31 anos e apresenta uma história ligada à pobreza, tanto no sentido de se evitar a mortalidade infantil, quanto de se atender à demanda das mães que precisavam trabalhar ou que não tinham condições de cuidar e educar seus filhos. Dessa forma, configurou-se como um serviço eminentemente assistencial. As instituições destinadas a esse atendimento seguiam critérios determinados pela área da assistência social por meio de alguns documentos oficiais. Isso é possível perceber no art. 2º, da Lei nº 984, que diz: “à Secretaria Municipal da Ação Social compete a criação de creches, escolas de recreação, orientar seu funcionamento, bem como escolas especializadas” o que não significava que houvesse qualquer tipo de supervisão ou acompanhamento por parte desses órgãos.

A ambiciosa agenda de leis e decretos protagonizada pelo governo municipal insere-se na temática central que orienta o discurso da época. A Lei nº 1.098 que estabelece o Plano de Auxílios elaborado em 1977, com vigência para o próximo ano, situa o atendimento das creches na rubrica “ASSISTENCIAIS,” a mesma destinada à manutenção do asilo (Lar do Idoso) no valor de 24.000,00 (vinte e quatro mil cruzeiros), enquanto que na rubrica “CULTURAIS-EDUCATIVIVOS” destinada para “aquisição de vagas em estabelecimentos privados” o montante era 130.000,00 (cento e trinta mil cruzeiros). Diante dessa constatação, é possível perceber que a creche ainda era uma instituição envolta na ideia do assistencialismo.

No período ora analisado (1977-1982), assistimos a uma rápida oferta do atendimento às crianças de 0 a 6 anos pelo município, que amplia e diversifica o seu público, embora de maneira bastante tímida, incluindo crianças das classes populares que até então se encontravam excluídas. “Por esse motivo, é feita uma suplementação adicional destinada à construção de creches no valor de 100.000,00 (cem mil cruzeiros)”.

Nessa ocasião, já se inicia a luta dos movimentos sociais em prol dos direitos das crianças. O reconhecimento desses direitos por parte dos diversos segmentos da sociedade representa importantes conquistas do ponto de vista de conceber a criança como ser em desenvolvimento e sujeito de direitos. Exige, dessa forma, um novo ordenamento social e legal do Município que, pela Lei nº 1.180 autoriza a contratação de uma psicóloga com o salário de 2.000,00 (dois mil cruzeiros) para “atendimento às crianças das creches municipais, às atendedoras, bem como as mães”. Em 1979, pela Lei nº 1.284, o Município assina convênio

com a Sociedade de Amparo a Infância-SAI. O artigo 1º da referida Lei, assim se expressa: “Fica o Executivo autorizado a assinar convênio com a SAI, transferindo para sua manutenção e administração a Creche Tia Negrinha e Casa da Criança, sem prejuízo à percepção dos auxílios normais, concedidos pelo município, destinados ao amparo da infância”.

Na década de 1980, na esfera nacional, foi intenso o debate sobre a infância e criança sujeito de direitos. Juristas, educadores, profissionais liberais, professores, dirigentes educacionais, militantes e parlamentares envolvidos nos movimentos sociais civis lutaram por conquistas nunca antes alcançadas no ordenamento legal sobre infância, criança, educação infantil e direito da criança. Entretanto, esses movimentos não fizeram eco em São Luiz Gonzaga.

Segundo alguns posicionamentos, como o de Arroyo (1995), essas e outras mobilizações ocorridas na década de 1980, resultaram “num reordenamento legal e na afirmação de uma nova doutrina da infância, em que a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos”.

A seguir, o quadro referente ao período seguinte, com os respectivos documentos analisados.

QUADRO 2 – Leis e Pareceres – 1983-1988

Ato Legal	Assunto
Lei Municipal nº 1.756 de 1 de novembro de 1983	No art. 2º, que trata de auxílios assistenciais, existe uma previsão orçamentária destinada à infância (creches) de Cr\$ 1.600.000,00
Lei Municipal nº 1.896 de 19 de setembro de 1985.	Cria o serviço de enfermagem na Secretaria Municipal de Ação Social No art. 2º da referida lei, é destacado que os serviços serão prestados gratuitamente às creches, clubinhos e lares vicinais
Lei Municipal nº 1.964 de 07 de outubro de 1986.	A autoriza a assinatura de convênio com a Legião Brasileira de Assistência, no valor de 01(uma) OTN per capita, para a implantação do projeto casulo que atenderá até 300 menores na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, em regime pré-escolar.
Relatório do ano de 1988 da Secretaria Municipal de Ação Social	O objetivo da Administração Municipal, com a criação dos casulos foi possibilitar às mães condições de trabalhar fora de casa, reforçando o orçamento familiar. O atendimento destinava-se a crianças na faixa etária de 3 - 7 anos. A finalidade dos clubinhos era manter a criança sob cuidados especiais, o atendimento era feito por uma recreacionista, chamada tia, sob a orientação de uma psicóloga. A faixa etária de atendimento era 4-14 anos. Lares Vicinais - A Secretaria Municipal de Ação Social firmou convênio com a FEBEM - para atendimento de crianças na faixa etária de 0-5 anos

A nova administração, que assumiu o município em 1983, continua com a mesma concepção de atendimento infantil, e o financiamento da educação infantil continua na rubrica “auxílios assistenciais”. Além disso, emprega valor é inferior ao destinado a “culturais-educativos”.

Nesse período, surgiu a creche domiciliar<sup>35</sup> como uma modalidade de atendimento à criança carente. É necessário destacar que as creches domiciliares originaram-se espontaneamente há muito tempo. Porém, apenas nesse período em São Luiz Gonzaga, foram institucionalizadas por órgãos governamentais. Essas instituições foram organizadas em bairros e vila periféricas, com a finalidade de atendimento às famílias com baixo poder aquisitivo. Bonamigo (1984) as define como: “uma forma diurna de proteção à criança, em que a crecheira, geralmente uma vizinha, executa um trabalho a partir de um acordo que

<sup>35</sup> Conhecidas como lares vicinais, mães crecheiras, clubinhos

envolve não só pagamento como também a definição de como seria os cuidados com a criança”.

Os ingressos financeiros dos convênios com outros órgãos, como a LBA, por exemplo<sup>36</sup>, eram irrisórios, e o poder público assumia a função quanto à implantação e manutenção das instituições, conforme dados do Relatório de 1987 da Secretaria Municipal de Ação Social. Esta destinou verbas no orçamento, bem como encaminhou “ranchos semanais, material de higiene e limpeza, para os clubinhos, sendo a alimentação preparada na cozinha centralizada da Ação Social”. Foi firmado convênio entre a Secretaria Municipal da Ação Social e a Fundação do Bem-Estar do Menor - FEBEM, para o atendimento a crianças de 0 a 5 anos, que frequentavam os Lares Vicinais.

O Projeto Casulo<sup>37</sup> permitiu a entrada direta do governo federal, sem passar pela esfera estadual. Pelo estudo, percebi que o desenvolvimento do projeto apresentou problemas estruturais por razões decorrentes do modelo. Após uma leitura crítica do relatório, constatei os seguintes problemas: as atendentes e recreacionistas não eram capacitadas; havia inadequação dos espaços; falta de verbas, materiais e equipamentos, vigorando uma concepção assistencialista no atendimento da criança. O anúncio dos discursos oficiais não se traduziu, em avanços e melhorias concretas às crianças a quem se destinavam as ações. Isso porque a crescente desresponsabilização do Estado, especialmente no tocante ao financiamento da Educação infantil, deslocou para as comunidades a tarefa de garantir a oferta de vagas para esse segmento educacional. Foi nesse contexto que observei a crescente assimilação de educadoras leigas, o que gera, por um lado, a “desprofissionalização” da Educação Infantil e, por outro, legitima a ideia da relação natural entre mulher-mãe x educadora infantil.

---

<sup>36</sup> O discurso da Legião Brasileira de Assistência para a atuação junto infância pobre, conteve, desde sua criação, um forte componente preventivo, adequando o estilo ao período em questão. Assim, ao final da II Grande Guerra Mundial, a perspectiva preventiva, que justificava a atuação do órgão junto a infância, aparece com conotações eugênicas; posteriormente, sua ação em prol da infância destinava-se a evitar “à ociosidade e a mendicância, vistos como consequência do abandono infantil. No momento de criação do Projeto Casulo, o discurso da prevenção adquiriu nova conotação; a da segurança nacional, pois os pobres poderiam ameaçar a integração nacional.(LBA, Relatório Anual, 1997,p.7)

<sup>37</sup> A partir de 1977 a atuação da Legião brasileira de Assistência passa a atuar de forma sistemática na área da creche, com a criação do Projeto Casulo, formulando programas de cunho nacional e traçando metas, também nacionais, visando o impacto político social. O Projeto Casulo tem, de início, um caráter experimental, mas expande-se intensamente a partir de 1981, transformando-se no principal programa da instituição.

Dando sequência no tempo, a seguir apresenta-se o quadro correspondente ao período pós-Constituição de 1988, considerada “Constituição Cidadã”, quando pela primeira vez a criança passa a ser considerada sujeito de direitos.

QUADRO 3 – Leis e Pareceres – 1989-1992

Ato legal	Assunto
Lei municipal nº 2.169 de 27 de junho de 1989.	Assinatura de renovação do convênio de manutenção do projeto Creches com a LBA
Contrato de locação de 09 de março de 1989.	Com a finalidade de instalação e funcionamento de um berçário.
Lei municipal nº 73 de 3 de abril de 1990	Art.86 § 2º - O não oferecimento do ensino pré-escolar ou sua oferta irregular pelo Poder Público Municipal importa responsabilidade administrativa da autoridade competente.
Lei nº 73- Lei Orgânica do Município	O Município de São Luiz Gonzaga, parte integrante da República federativa do Brasil e do Rio Grande do Sul, organiza-se autônomo em tudo que respeite a seu peculiar interesse, regendo-se por esta Lei Orgânica e demais leis que adotar, respeitando os princípios estabelecidos nas Constituições federal e estadual.
Lei municipal nº 2.520 de 28 de abril de 1992	Cria o Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar e o Fundo Municipal para a criança e o adolescente.

A realidade de São Luiz Gonzaga mostra, ao longo do tempo, que a Educação Infantil apresenta trajetórias diversas que envolvem diferentes concepções, sujeitos e propostas, formas de atendimento, nomenclaturas, entre outros aspectos. Na verdade, foi a primeira vez que, no Brasil, a criança passou, pelo menos no texto da lei, a ser *sujeito de direitos*. A Constituição Federal e, conseqüentemente as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos Municípios asseguram direitos para as crianças.

A Constituição de 1988 constituiu-se em marco histórico para se repensarem as funções sociais da creche e para o lançamento de novas políticas para a infância. Ao afirmar que as crianças, na faixa etária de 0 a 3 anos seriam atendidas em instituições chamadas creches, a Constituição cria uma obrigação para o sistema educacional, o qual, certamente, terá que se equipar para dar respostas a essa nova responsabilidade. Mesmo reconhecendo que a mudança de nomenclatura, por si só, não é relevante para a Educação Infantil, vale ressaltar

que a educação já se torna excludente quando a criança pobre vai para a creche, e a criança com maior poder aquisitivo destina-se ao maternal, pré-escolas, etc.

Partindo de situação local, especificamente de São Luiz Gonzaga, é possível afirmar que a responsabilidade do Município com a Educação Infantil, prevista na Constituição Federal, ocorreu a partir de 1989, com a elaboração de leis municipais para atender ao princípio constitucional. Para a Educação Infantil, não existia previsão orçamentária específica na esfera municipal. Esse fato originou a necessidade da renovação de convênios com a Legião Brasileira de Assistência – LBA para a manutenção das creches e berçários. Conforme documentos analisados, o maior montante dos recursos financeiros destinava-se ao aluguel de prédios.

Estudando os documentos referentes a esse período, constatei que, em 1990, foi aprovada a Lei Orgânica do Município-Lei nº 73, da qual destaco o art.89, que diz: “toda atividade de implantação, controle e supervisão de creches e pré-escolas fica a cargo dos órgãos responsáveis pela educação”. Embora o texto legal faça essa determinação, cumpre esclarecer que as creches municipais permaneceram vinculadas à Sociedade de Amparo a Infância-SAI, e as pré-escolas foram para as Escolas Municipais do Ensino Fundamental, funcionando como preparação para o ingresso nesse nível de ensino.

A partir desse período, implantou-se na administração local, um modelo gerencial e tecnocrático que, coadunado aos ajustes estruturais do Estado brasileiro, passa a restringir drasticamente o orçamento destinado à esfera social. Vale lembrar ainda que, a partir dessa época, os organismos internacionais passam a orientar mais pontualmente as propostas de reformas educacionais no Brasil.

A seguir, apresento o quadro referente à gestão municipal 1993-1996.

QUADRO 4 – Leis e Pareceres – 1993-1996

Ato Legal	Assunto
Relatório de visitas aos berçários de 1993 Plano de Trabalho	Levantamento de problemas relacionados ao atendimento das crianças e sugere soluções para os mesmos.
Projeto da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social e da Educação de 1993.	Assegura às crianças dos casulos e berçários municipais de São Luiz Gonzaga atendimento assistencial que lhe proporcione um pleno desenvolvimento harmônico.
Parecer do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente	Centros Comunitários de Atendimento às Crianças
Of. Nº 029/93 da Secretaria Municipal do Trabalho, Ação Social e Comunitária	Ofício encaminhado para o gerente Regional da Fundação do Bem- Estar do Menor – Santo Ângelo/RS. Solicitando a inclusão do projeto em programas de auxílio através de convênios de colaboração.
Lei Municipal nº 2.665 de 23 de março de 1993, portanto ficam revogadas as Leis 1.284 de 28.03.79 e 1.336 de 06.09.79.	Transfere para a SAI a administração e manutenção de todas as creches municipais, sem prejuízo à percepção dos auxílios normais, concedidos pelo município destinado ao amparo da infância. Ficando sob a responsabilidade do município o quadro de funcionários, prédios, água, luz. A SAI com responsabilidade de móveis, utensílios e imóveis de sua propriedade.
Termo de Convênio nº 0104/93	Execução do Programa Apoio a Criança carente.
Lei Municipal nº 2.680 de 11 de maio de 1993.	Estabelece a Política Municipal de Assistência Social.
Decreto Municipal nº 1.229 de 29 de maio de 1993.	Oficializa a criação de creches municipais
Lei 2.777, de dezembro de 1993	Estabelece auxílios e subvenção para o ano de 1994
Lei nº 2.809, de março de 1994	Termo Aditivo com a Sociedade de Amparo a Infância- SAI de 08 de março de 1994.
Lei 2.888, de dezembro de 1994	Estabelece auxílios e subvenção para o ano de 1995
Lei 2.988, de dezembro de 1995	Estabelece auxílios e subvenção para ao ano de 1996
Lei 3.076, de 30 de dezembro de 1996	Estabelece auxílios e subvenção para o ano de 1997

Embora a determinação da política pública ocorra no âmbito federal, sua implementação realiza-se na esfera municipal. Diante disso, é necessário entender as relações

que se estabelecem entre a política expressa e sua efetivação. Dessa relação entre a política nacional e a execução municipal, é possível extrair indicativos de avaliação da realidade da Educação Infantil no contexto local. Isso foi possível constatar pela leitura do relatório intitulado “Relatório de Visitas”, que enfatiza a deterioração da qualidade do atendimento dado às crianças pequenas, especialmente nas creches, como resultado da expansão desse setor, que avançou sem os investimentos técnicos e financeiros necessários.

Com a finalidade de resolver a situação encontrada, várias medidas foram tomadas. Destaco as que julgo pertinentes ao estudo que realizo, dentre as quais um Plano de Trabalho cujo objetivo geral era “assegurar às crianças dos Casulos e Berçários Municipais de São Luiz Gonzaga um atendimento assistencial que lhes proporcione um pleno desenvolvimento harmônico”. O objetivo específico enfatiza a necessidade de “restabelecer os serviços de Casulos e Berçários municipais, visando amenizar os problemas de caráter administrativo e de atendimento às crianças”. Analisando o referido plano, é possível constatar que o trabalho desenvolvido nos casulos e berçários era totalmente de cunho assistencialista.

Por sua vez, o Projeto “A Melhoria da Qualidade no Atendimento Infantil” traz a seguinte justificativa: “considerando a necessidade de oportunizar e incentivar um melhor desempenho na qualidade do atendimento infantil, as Secretárias Municipais de Educação e do Bem-Estar Social, proporcionam um treinamento, com a finalidade de ampliar o conhecimento de todas as recreacionistas, atendentes e operárias pertencentes às creches municipais de São Luiz Gonzaga”. A partir de uma leitura detalhada dos conteúdos propostos no referido projeto, percebi que as orientações são voltadas mais para os assuntos relacionados à nutrição, higiene alimentar e primeiros socorros, portanto, dando ênfase à dimensão do cuidar.

Em março de 1993, o chefe do Executivo municipal encaminhou ao Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente um parecer sobre a implantação do Projeto de Centros Comunitários de Atendimento às Crianças de idade de 03 a 07 anos. Após um amplo debate interno, o Conselho emitiu parecer favorável sugerindo que, na “conceituação do estado de carência, o critério principal seja a renda *per capita* de cada família”. Com o parecer favorável do Conselho, foi encaminhado à Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, o projeto dos Centros Comunitários de Atendimento às Crianças, bem como a solicitação da inclusão do mesmo em programas de auxílio à entidade.



Numa tentativa de proporcionar cada vez mais bem-estar às crianças das creches, o então prefeito municipal, firma convênio com a Sociedade de Amparo à Infância- SAI, quando transfere para essa entidade, a administração e manutenção das creches municipais, sem prejuízo à percepção dos auxílios normais, concedidos pelo município destinados ao amparo à infância. O município assumiu a responsabilidade de manutenção com o os prédios, água e luz e pagamento do funcionalismo. Outra atitude do chefe do Executivo municipal foi a criação da lei que estabelece a política de assistência social, cujo art. 1º diz: “ o município, na medida de suas possibilidades financeiras e dotações orçamentárias, prestará assistência social aos necessitados residentes em seu território, tendo como objetivo, a proteção ao amparo à vida, à família, à maternidade, à infância e outros”.

Nesse mesmo período, através do Termo Aditivo nº 02/93 é firmado convênio entre a Fundação Legião Brasileira de Assistência e o Prefeito Municipal da época, para a execução do projeto Creche Manutenção<sup>38</sup>, no valor de Cr\$310.680,00. A seguir, o Decreto nº 1.229/93 oficializou a criação das seguintes creches municipais:

- Creche Tia Negrinha – centro – fundada em 1977.
- Creche Casa da Criança – Bairro Monsenhor Wolski – fundada em 1978.
- Creche Tico-Tico – Bairro Jardim Centenário – fundada em 1981.
- Creche Pimpolho – Bairro Duque de Caxias – fundada em 1983.
- Creche Balão Mágico – Vila Trinta – fundada em 1985.
- Creche Pirilampo – Bairro Monsenhor Wolski – fundada em 1993.

A Lei nº 2.809, de 17 de março de 1994, repassa para a Sociedade de Amparo à Infância–SAI, os prédios, móveis e utensílios das creches, ficando sob a responsabilidade do município o pagamento de luz e água dos referidos prédios. A administração do pessoal ficou a cargo da Secretaria de Educação e Cultura.

---

<sup>38</sup> O termo aditivo é regido pelas disposições contidas no Decreto nº 93.872, de 23 de dezembro de 1986, do Decreto Lei nº 2.300, de 21 de novembro de 1986, e na instrução normativa nº 03, de 27 de dezembro de 1990, da Secretaria da Fazenda Nacional. O Projeto Casulo, foi criado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1977. Com a extinção da LBA, em 1995, essa rede foi incorporada à Secretaria de Assistência Social/SAS, então na estrutura organizacional do Ministério da Previdência e Assistência Social/SAS/MPAS, sob a denominação de “Programa Creche Manutenção”.

Para analisar as Leis 2.777/93, 2.888/94, 2.988/95 e 3.076/96, que estabelecem o Plano de Auxílio e Subvenções para o exercício vindouro, comparei os valores destinados às instituições que recebiam auxílios assistenciais descritos nas Leis 2.777/93 e 2.888/94 e constatei que a Sociedade de Amparo a Infância – SAI foi a instituição que recebeu maior auxílio. Já nas leis 2.988/95 e 3.076/96, a Sociedade de Amparo a Infância-SAI, não estava mais na rubrica de Auxílios Assistenciais e sim na de Subvenção Social e os seus valores foram inferiores aos destinados ao Conselho Municipal do Bem Estar do Menor- COMBEM.

Na gestão municipal seguinte, conforme se verifica no quadro abaixo, são quatro apenas os documentos produzidos no período.

QUADRO 5 – Leis e Pareceres – 1997-2000

<b>Ato Legal</b>	<b>Assunto</b>
Lei nº 3.219 , de 12 de novembro de 1997	Denominação de creche
Lei nº 3.229, de 2 de dezembro de 1997	Estabelece o plano de auxílios e subvenção, para o exercício de 1998.
Lei nº 3.768, de 12 de dezembro de 2000	Estabelece o plano de auxílios e subvenção, para o exercício de 2001
Relatório Final de Gestão- Secretaria da Educação e Cultura	Educação infantil

Como se pode verificar, nessa gestão são raros os documentos relacionados à Educação Infantil. Destaco as leis que estabelecem o Plano de Auxílios e Subvenção e o relatório final de gestão. A Sociedade de Amparo a Infância-SAI, continua na rubrica de Subvenções Sociais e o valor é o mesmo. Dessa forma, a Educação Infantil amargava descaso, causado pela ausência de uma política pública que pudesse dar conta de questões estruturais: a falta de vagas, profissionais despreparados e péssima qualidade da estrutura física destinada ao atendimento. Além disso, desvalorizava o contexto sócio-cultural da criança de classes populares e sua origem, considerada como portadoras de “carências” que cabia à pré-escola supri-las. Porém, devido à escassez de recursos, bem como aos problemas econômicos, essa população sofria com a implementação de projetos de baixo custo em relação ao atendimento de seus filhos na faixa de 0 a 6 anos.

No final da gestão, teve início um curso de formação profissional para qualificar os profissionais, e a implantação do projeto “Crescendo com saúde”, cujos profissionais eram um odontólogo, um pediatra, um psicólogo e um fonoaudiólogo, os quais desenvolviam atividades com os pais e atendentes. Também realizavam visitas mensais às creches. Além disso, foram realizadas reformas nos parques infantis. Mais uma vez a Educação Infantil foi deixada em segundo plano. Para Rosenberg (1994, p.52), esse descaso tem proporcionado às crianças pequenas, oriundas das classes populares, um atendimento de pouca qualidade, tanto nas creches, quanto nas pré-escolas públicas, reforçando o estigma dessas instituições em continuarem a se constituir “um mal menor” ou “necessário” (a creche) e, exclusivamente, ponte de acesso para o ensino fundamental (a pré-escola), na experiência de vida da criança e da família e nunca como locais que têm uma especificidade e um valor educativo e socializador.

Em sequência, visualiza-se o panorama da gestão 2001-2004, constatando-se pouco a pouco iniciativas que buscam corresponder ao proposto pelas políticas mais amplas.

QUADRO 6 – Leis e Pareceres - 2001-2004

<b>Ato Legal</b>	<b>Assunto</b>
Relatório Geral da Secretaria Municipal de al de Educação, 2001-2004.	Setor de Benefícios Sociais do Governo Federal.
Parecer do CEE nº 1.217 de 14 de outubro de 2003.	Credencia e autoriza a Creche Tia Negrinha para a oferta de Educação infantil faixa etária de 0 a 2 anos
Parecer do CEE nº 407/2004	Credencia e autoriza a creche Balão Mágico para oferta de Educação Infantil, faixa etária de 3 anos.
Ata nº 03 de 11 de agosto/2003	Altera a designação de creche para escola de Educação Infantil
Parecer do CEE nº 1.216/2003	Credencia a escola para a oferta de Educação Infantil, faixa etária de 3 a 4 anos.
Ata nº 03 de 11 de agosto/2003	Altera a designação de creche para Escola de Educação Infantil.
Parecer CEE nº 1.341/2003	Credencia a escola para a oferta de Educação Infantil, faixa etária de 3 a 4 anos.
Ata nº 03 de 11 de agosto/2003	Altera a designação de creche para Escola de Educação Infantil.
Parecer do CEE nº 22/2004	Credencia a Escola para a oferta de Educação infantil, faixa etária de 4 a 5 anos.

Parecer do Conselho Estadual de Educação, nº 1.215, de 23 de outubro de 2003	Aprovação de Regimento das Escolas de Educação Infantil
Lei nº 4.127, de 17 de dezembro de 2003.	Estabelece o Plano de Carreira e remuneração do Magistério Público Municipal
Lei nº 4.141, de 31 de dezembro de 2003.	Estabelece Plano de Auxílios e subvenção para o ano de 2004
Edital de Concurso Público 001/2004.	Provimento de cargos
Lei nº 4.237, de 14 de dezembro de 2004	Estabelece Plano de Auxílios e subvenção para o ano de 2005

A leitura criteriosa de tais documentos possibilita a compreensão de várias questões dessa gestão. Em 2001, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação já estava por completar 5 anos e a Resolução 246/99, 2 anos. Conforme a legislação, os estabelecimentos destinados à Educação Infantil deveriam estar com a infraestrutura e a organização pedagógica adequada até o final de 2001. Foi necessário um trabalho intenso para atender à legislação. Foram elaborados e encaminhados dezesseis processos da Educação Infantil solicitando ao Conselho Estadual de Educação o credenciamento para o funcionamento das classes e escolas de Educação Infantil, que até então funcionavam através de Decreto Municipal.

Em 2002, foi organizado o setor pedagógico e administrativo, já que todos os estabelecimentos, até 2001 atendiam, as faixas etárias de 0 a 6 anos. Também foi feita uma solicitação à 32ª Coordenadoria de Educação, para a criação de um curso noturno de complementação, na modalidade normal, visando à habilitação das funcionárias que já possuíam o Ensino Médio e trabalhavam no turno integral. Em 2003, todas as classes de Educação Infantil que funcionavam nas escolas de ensino fundamental foram credenciadas e autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação - CEE. Ainda nesse ano, as escolas de Educação Infantil de turno integral passaram a receber a merenda escolar do Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação e Magistério-FNDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE.

Em 2003, foi aprovado o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, cujo art. 9 trata da formação de profissionais para educação básica<sup>39</sup>. Em 2004, para cumprir a

<sup>39</sup> Em seu Inciso I, diz que o docente para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, área 1, deve ter nível médio, na modalidade normal, e/ou nível superior, com licenciatura em graduação plena, em curso de Pedagogia, com habilitação em educação infantil e série iniciais ou na modalidade Normal Superior.

legislação, foi realizado concurso público. Um fato que chamou a atenção foi que, no edital na divulgação dos cargos, não consta o de professor para Educação Infantil. Portanto, a Educação Infantil está sendo atendida pelos aprovados no cargo de professor das séries iniciais e pelas “antigas” funcionárias. Diante dessa constatação, percebo a necessidade de uma ampla discussão em torno da importância fundamental da qualificação educacional e profissional das pessoas que atuam na educação infantil. Rosemberg (1994) faz referência à última década do século XX como uma etapa auspiciosa da Educação Infantil, enfatizando que a formação de recursos humanos tem se constituído uma “pedra angular” na implantação da proposta do MEC/SEF/COEDI (1994) e da própria LDB/96 para as crianças pequenas. Entretanto, nesta pesquisa, é possível constatar que, de modo geral, tal política não foi totalmente incorporada no município de São Luiz Gonzaga.

Visando romper com a tradição assistencialista nas creches e nas pré-escolas, a Secretaria Municipal de Educação, através do Setor de Supervisão da Educação Infantil desenvolveu o Projeto de Habilitação e Atualização continuada do corpo docente das escolas. O objetivo geral desse projeto foi “oportunizar formação continuada e a atualização dos funcionários das creches e escolas de educação infantil de turno integral, visando criar espaços pedagógicos que visem o cuidar e o educar da clientela, bem como reestruturar os estabelecimentos”. Destaco o desenvolvimento do projeto como algo positivo. Ou seja, mais do que uma questão emergencial, ele foi um projeto de política da administração pública, envolveu universidades, e demais setores de formação dos profissionais da educação em uma perspectiva de aprimoramento profissional.

No início dessa gestão, foi criado o setor de benefícios sociais do governo federal, com finalidade de dar atendimento aos projetos, cujo primeiro benefício foi o Bolsa Escola<sup>40</sup> que objetiva pagar uma bolsa às famílias de jovens e crianças de baixa renda para frequentarem a escola regularmente. Em 2002, o governo federal criou a Bolsa Alimentação<sup>41</sup> para crianças de 0 a 6 anos e o Auxílio Gás<sup>42</sup>. Pela necessidade de novos cadastros a respeito da realidade das famílias, foi criado o Cadastro Único do Governo Federal.<sup>43</sup> Em janeiro de

---

O art. 17 do respectivo plano determina que: “a investidura em cargo de provimento efetivo no Plano de Carreira dar-se-á conforme estabelecido no inciso III, do art 4, desta lei, mediante aprovação prévia em concurso público de provas e títulos”.

<sup>40</sup> Instituída pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001.

<sup>41</sup> Instituída pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001.

<sup>42</sup> Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002.

<sup>43</sup> Instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001.

2004, o governo federal lançou o Projeto Bolsa Família,<sup>44</sup> que tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação (Bolsa Escola, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação-PNAA, - Bolsa Alimentação, do Programa Auxílio Gás, e do Cadastramento Único do Governo Federal).

As Leis nº 4.142/2003 e 4.237/2004 explicitam que os auxílios e subvenções estão vinculadas às normas estabelecidas pelo governo federal, e que o recebimento das verbas pelas entidades dar-se-á, primeiro, pela apresentação de um Plano de Aplicação que discutiu com o executivo os valores a serem recebidos. Os recursos eram originários da dotação da Secretaria Municipal do Trabalho, Ação Social e Comunitária-SEMTAC e do Fundo da Criança e do Adolescente – FUMUCRI<sup>45</sup>.

Várias foram as mudanças ocorridas na legislação brasileira, definindo a garantia de atenção às crianças de 0 a 6 anos, configurando-se num novo ordenamento legal. Iniciado pela Constituição Federal de 1988. Esse ordenamento caracterizou-se por uma concepção de atenção à criança, atribuindo-lhe a condição de cidadã, cujo direito à proteção integral deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade. Em São Luiz Gonzaga, apesar dos avanços consideráveis, é possível afirmar que, em relação à Educação Infantil, a situação é certamente preocupante, pela forma dicotomizada com que os serviços foram implantados, colocando uma faixa etária (0 a 3 anos) a cargo da assistência social, por meio das creches municipais, e outra (4 a 6 anos) sob a responsabilidade das escolas de ensino fundamental.

Encerrando o panorama do conjunto de gestões municipais e respectivos documentos, passa-se a apresentar o último quadro.

---

<sup>44</sup> Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.

<sup>45</sup> Em 2004 foi de R\$10.000,00, em 2005 a verba destinada foi de R\$ 46.000,00

QUADRO 7 – Leis e Pareceres – 2005-2008

Ato Legal	Assunto
Lei nº 4.254, de março de 2005.	Autoriza o município, Poder Executivo a repassar recursos financeiros a entidades locais.
Lei nº 4.286, de julho de 2005	Estabelece critérios e procedimentos para avaliação do Magistério Público Municipal.
Lei nº 4.299, de 9 de agosto de 2005	Dispõe sobre a eleição de diretores de escolas.
Lei nº 4.320, de outubro de 2005.	Autoriza o Município, Poder Executivo, a abrir crédito adicional.
Lei nº 4.369, de 14 de março de 2006.	Autoriza o Município, Poder Executivo, a passar repassar recursos financeiros a entidades locais.
Lei nº 4.406, de 14 de junho de 2006.	Autoriza o Município, Poder Executivo, a abrir crédito adicional.
Decreto Municipal nº 2.835 de 04 de dezembro de 2006.	Dá nova denominação às escolas de Educação Infantil, e dá outras providências.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Trata do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação
Resolução/ CD/FNDE /nº.2 029, de 20 de junho de 2007	Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.
TERMO DE ADESÃO	O presente termo tem por objeto a adesão do Município ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Ministério da Educação, nos termos do Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.
Plano Municipal de Educação 2008	Em construção

Esta gestão foi bastante tumultuada. O prefeito eleito foi cassado pela Câmara de Vereadores em 2006, e, a seguir, assumiu o Vice-Prefeito. Muitos projetos não tiveram prosseguimento. Somente em 2008, foi assinado o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O projeto do Plano Municipal de Educação foi encaminhado para a Câmara de Vereadores em agosto de 2008 e ainda não foi analisado pela Comissão de Educação da Câmara. Nele consta a situação atual da rede municipal relacionada com a Educação Infantil.

É evidente que os documentos legais não caracterizam uma política pública, pois faltam meios para a consecução de resultados por parte do poder público para que se desenvolva uma Educação Infantil de qualidade voltada para a cidadania e emancipação.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento da criança até seis anos de idade, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social completando a ação da família e da sociedade. Conforme previsto no art. 29 da LDB/96, ela está estruturada em dois níveis: creches para crianças de até três anos de idade e pré-escola para crianças de quatro a seis anos.

Atualmente a rede municipal mantém três creches de turno integral e três escolas de pré-escola de turno integral. Para a faixa etária de 4 a 6 anos, são treze turmas de pré-escola em dez escolas de Ensino Fundamental, das quais três em parceria com o Estado. Este cede a infraestrutura para duas turmas, e o município, os professores. Para a outra turma, o Estado cede a professora. A rede municipal atende 631 alunos na Educação Infantil; a rede estadual ainda mantém, em 2008, três turmas de pré-escola, num total de 50 alunos, na zona urbana e, na rede privada, há seis pré-escolas, que atendem 165 crianças.

Pelos dados do Censo de 2007, existiam 2.358 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 1.631 na faixa etária de 4 a 6 anos, totalizando 3.989 crianças. Comparando os dados, constatei que a oferta de Educação Infantil pública é ainda incipiente para a faixa etária de 0 a 3 anos e mais concentrada na faixa etária de 4 a 6 anos.

Diante dos dados atuais e considerando o conjunto de informações coletadas ao longo de todas as gestões aqui pesquisadas - é necessário refletir sobre alguns problemas constatados, no atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Entre eles, destaco os seguintes: número de vagas insuficiente nas creches e pré-escolas para a demanda; inexistência de oferta de educação infantil na zona rural; a inexistência de critérios de ingresso; instalações físicas inadequadas. Além desses problemas, há também aqueles relacionados ao perfil dos profissionais que ali atuam: a falta de intencionalidade pedagógica por parte das instituições e dos profissionais e a ausência de uma ação pedagógica no trabalho com crianças, decorrente do fato de que as instituições não apresentam um projeto pedagógico adequado à educação infantil.



Conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação/2008, na Educação Infantil atuam 95 profissionais, englobando os gestores responsáveis pelas creches, educadores das crianças de 0 - 3 anos e de pré-escola, atendentes e recreacionistas. As atendentes realizam atividades em conjunto com as professoras.

Em termos de qualidade, realizei a análise sob três dimensões: Estruturais e materiais - condições de creches e escolas; Pedagógicas – condições técnicas e metodológicas; e Recursos Humanos – necessidade de formação e de manutenção por meio da educação continuada. A busca deve alcançar todo o corpo docente e funcionários.

Sem dúvida, a formação dos profissionais da Educação Infantil é fator essencial quando a meta é a qualidade do atendimento das crianças. Somente uma consequente qualificação profissional dos educadores pode trazer competências e saberes necessários, capazes de alterar o cotidiano das instituições, revertendo em melhoria no desenvolvimento infantil. A eficácia da educação infantil depende, em grande parte, de um quadro de profissionais altamente qualificados e fortemente motivados e comprometidos para exercerem as novas competências postas pela legislação atual. É este o desafio que se apresenta para todos: o desafio de construir uma história em que todos os profissionais sejam formados em nível superior, de maneira que essa formação represente a qualificação profissional necessária para se trabalhar com crianças de 0 a 6 anos, e não apenas uma certificação legal (diploma). É necessário que os professores sejam críticos, transformadores, criativos e valorizem a educação como instrumento necessário à construção da cidadania pela criança.

A preocupação com a qualidade da formação inicial e em serviço do educador surge, quase sempre, ligada às questões dos modelos e das estratégias utilizadas e da adaptação destes ao desenvolvimento do papel do educador e à diversidade de contextos em que a ação educativa se desenvolve. Isso remete à reflexão de que o processo de formação não acontece no vazio, porque tal processo supõe troca de experiências de aprendizagens e de interações sociais.

O que percebi na análise dos dados é que, para as crianças situadas na faixa etária de 4 a 6 anos, já existem algumas tentativas de mudanças, como, por exemplo, nas matrículas na qualificação dos professores e na tentativa de elaboração das propostas pedagógicas. Mas, para as crianças de 0 a 3 anos, no período em que os pais trabalhadores necessitam, com mais

frequência, acesso às instâncias que se encarregam do cuidado/educação de seus filhos pequenos, por se tratar do período mais delicado do desenvolvimento infantil, permanece uma imensa lacuna. De qualquer forma, a realidade do município ainda é muito desumana em relação ao atendimento da criança, aumentando de forma alarmante o número de crianças pequeninas que acompanham seus pais pelas ruas catando lixo.

Cerisara (1996) chama a atenção para a necessidade de aprofundamento da discussão sobre as características da atuação com crianças pequenas e enfatiza a importância de construirmos um novo olhar sobre essa atividade. Analisando as características das funções desempenhadas junto a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, especialmente com os bebês, essa autora identificou que as profissionais mobilizam dimensões pessoais para a realização de uma prática que, tradicionalmente, não foi reconhecida como prática profissional. Isso evidencia que, tanto um profissional com escolaridade e qualificação em nível superior, quanto aquele que não possui qualquer habilitação, vive uma crise quando atua com crianças da faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

Acredito que a preocupação com a política da Educação Infantil não deve ser pautada somente pelos nobres sentimentos de amor, caridade, ou da afetividade. Deve ser executada, principalmente, em função da consciência da obrigação pública que a sociedade necessita ter frente à infância.

Urge que se aprofunde o conhecimento amplo dos problemas educacionais locais, bem como a discussão e a elaboração de objetivos educacionais que se alicercem numa teoria da educação fruto de uma construção coletiva enraizada na própria prática docente. A absorção das creches e pré-escolas pelo sistema de ensino municipal não garante, por si só, a unidade no atendimento e não se faz por simples determinação legal.

A situação apresentada demonstra a profusão de medidas normativas e de regulação da Educação Infantil, sob forma de pareceres, resoluções, leis, decretos, entre outras. A concepção de uma lei ampla a ser suplementada pelo legislativo e regulamentada pelo executivo sinaliza para a influência do MEC nos seus propósitos normatizadores e reguladores. Configura-se também neste campo o paradoxo entre propostas descentralizadoras e a aparente “descentralização” do MEC, conferindo-lhe poder inequívoco na formulação das

políticas de Educação Infantil, no controle das redes de ensino, através de documentos como o Compromisso Todos pela Educação.

### 6.3 A FALA DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

“Saber ouvir, respeitar o espaço do discurso do outro, da outra, é virtude ou qualidade nem sempre cultivada por nós” (Paulo Freire).

Um turbilhão de imagens e acontecimentos atravessa a trajetória do tempo em busca de registros e interpretações. É um desafio solicitar aos sujeitos de pesquisa que tragam o melhor de suas contribuições para o entendimento de diferentes aspectos e características de um tema ainda não analisado. Os sujeitos construtores da história da Educação Infantil em São Luiz Gonzaga são muitos, são plurais, são de origens sociais diversas. Alguns defendem ideias e programas opostos, o que é peculiar à heterogeneidade do mundo em que vivemos. Seus pensamentos e suas ações traduzem, na multiplicidade que lhes é inerente, a maior riqueza do ser humano: a alteridade<sup>46</sup>. Alteridade que traduz a diversidade do potencial criativo do ser humano nas mais diferentes áreas de atuação. Os sujeitos construtores da história são todos os que anônima ou publicamente deixaram, sua marca, visível ou invisível no cotidiano de seu tempo.

O reconhecimento dos marcos de uma cidade é um dos principais aportes da consciência do ser humano e, como tal, não pode se perder. Ao mesmo tempo, o conhecimento sobre o passado enriquece o presente com visões ampliadas sobre o tempo que já passou. Com base em Boaventura Santos, posso afirmar que a memória, assim como os paradigmas, é fonte para a expressão de “eticidades”, “particularismos”, “racismos” e “processos culturais”. Expressa também a multiculturalidade<sup>47</sup>, inerente à organização humana em sociedade. Enfim, a produção de documentos orais realizou-se no em franco

---

<sup>46</sup> Conforma MICHELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, 2001, a Alteridade significa estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente. A alteridade será possível somente num processo inverso ao da homogeneização proposta pelo campo político das relações entre povos e culturas distintas.

<sup>47</sup> A expressão multiculturalismo designa, de acordo com a afirmação de Boaventura Santos (2003, p. 26-27) a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Rapidamente contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global [...]. Outra concepção que coexiste com a anterior, reconhece a pluralidade de culturas, definindo-as como totalidades complexas [...] permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas.

diálogo com formas múltiplas de saber. Reconheço nessa complexa tarefa os participantes da pesquisa como sujeitos da história e construtores de cidadania.

Os depoimentos, transcritos literalmente, tiveram como finalidade coletar o maior número de informações sobre a trajetória das Políticas Públicas voltadas para criança/infância. A flexibilidade na forma de trabalho foi um aspecto determinante para a concretização da investigação, uma vez que possibilitou um trânsito permanente entre a observação e a análise, entre a teoria e a realidade, permitindo a ampliação e o enriquecimento das reflexões teóricas. Esse processo analítico foi sendo feito e refeito a partir das questões colocadas e categorizadas à luz dos referenciais da análise.

Após leituras e releituras do material contido nas entrevistas cheguei a uma espécie de impregnação do seu conteúdo. Quatro temas emergiram por sua constância e se tornaram unidades de análise, constituindo-se como categorias. Nelas apareciam concepções frequentes e convergentes e formas discrepantes e inusitadas de políticas públicas, educação infantil, cidadania/emancipação, criança/infância.

Os sujeitos de pesquisa foram escolhidos pela participação que tiveram na implantação de políticas para a educação infantil. Para análise dos dados coletados, as respostas que focavam questões semelhantes foram agrupadas. É necessário esclarecer alguns pontos: primeiro – o nome dos entrevistados – denominados por letras do alfabeto, com a finalidade de preservar a identidade dos mesmos; segundo – no decorrer do capítulo foram apresentadas semelhanças e diferenças a partir das categorias que emergiram ao longo dos depoimentos. Para viabilizar maior compreensão do trabalho realizado, considero importante destacar as questões norteadoras, já apresentadas na introdução: **1- Qual concepção de políticas públicas fundamentou as ações dos administradores? 2- Somo essa concepção de Educação Infantil se adequou à legislação e às demandas sociais? 3- As Políticas Públicas para a Educação Infantil possibilitam espaços para a cidadania e emancipação? 4- As orientações oriundas dos organismos internacionais exercem influência na elaboração das políticas públicas municipais? 5- Que indícios permitem assegurar ou refutar a seguinte afirmação: A Educação Infantil desenvolvida em São Luiz Gonzaga é cidadã?**

Com vistas preservar a heterogeneidade dos sujeitos, busquei contemplar tanto a regularidade, que serviu de base para o primeiro agrupamento das informações, como as visões isoladas e divergentes.

Conforme quadro a seguir, constituíram sujeitos desta pesquisa: dois ex-prefeitos e o prefeito atual; três ex-secretárias e a atual secretária de educação; uma ex-secretária da ação social que atualmente ocupa novamente a pasta; cinco gestoras atuais; a coordenadora administrativa da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadora Administrativa da SEMEC; presidente da Sociedade de Amparo a Infância-SAI; dez professoras atuais, seis funcionárias; duas professoras aposentadas da Educação Infantil; a atual presidente do Conselho Municipal de Educação; uma Secretária Municipal de Saúde; a Coordenadora local do Programa Primeira Infância Melhor.

QUADRO 8 - Conteúdo de Entrevista

<b>Identificação recebida na pesquisa</b>	<b>Cargo ocupado</b>	<b>Gestão</b>	<b>Formação</b>
Pre 1	Prefeito*	1977-1982 1993-1996 2001-2004	2º grau
Pre 2	Prefeito	1997-2000	Superior
Pre 3	Prefeito	2005-2008	2º grau
Sed 1	Secretária de Educação	1977-1982	Superior
Sed 2	Secretária de Educação	1993-1996	Superior
Sed 3	Secretária de Educação	2002-2004	Superior
Sed 4	Secretária da Educação	2005-2008	Graduação em História
Seas	Secretária da Ação Social**	1983-1988	Superior
Seas 1	Secretária da Ação Social	2005-2008	Graduação em Letras
Ses	Secretária da Saúde***	1997-2000	Superior
Ses 1	Secretária da Saúde	2005-2007	Graduação em Enfermagem
Pcme	Presidenta do Conselho Municipal de Educação	2005-2008	Graduação em Pedagogia e Bacharelado em Direito
Psai	Presidente da Sociedade de Amparo a Infância -SAI	2001-2008	2º grau
Cad	Coordenadora Administrativa da SEMEC	2005-2008	Graduação em Pedagogia
Pim	Coordenador local do Programa primeira Infância Melhor	2004-2008	Graduação em Enfermagem
Prof. 1	Docente	1987-2008	Curso Magistério
Prof. 2	Docente	2001-2008	Curso de Pedagogia
Prof 3	Docente	2008	Curso de Pedagogia
Prof 4	Docente	1999-2008	Curso Pedagogia
Prof 5	Docente	1990-2008	Curso Pedagogia
Prof 6	Docente	2003-2008	Curso Pedagogia

Prof 7	Docente	1982-2008	Curso Pedagogia
Prof 8	Docente	1994-2008	Curso Magistério
Prof 9	Docente	1995-2008	Curso de Pedagogia
Prof 10	Docente	1996-2008	Curso Normal
Ges 1	Gestora	2005-2008	Curso Normal
Ges2	Gestora	2005-2008	Curso Normal
Ges 3	Gestora	2005-20008	Curso de Pedagogia
Ges 4	Gestora	2005-2008	Curso de Pedagogia
Ges 5	Gestora	2005-2008	Curso de Pedagogia
Fun 1	Atendente	1987-2008	Curso Técnico de Contabilidade
Fun 2	Operária	2002-2008	Magistério
Fun 3	Merendeira	2001-2008	Ensino Fundamental
Fun 4	Atendente	1992-2008	Curso Técnico em Contabilidade
Fun 5	Atendente	1996-2008	Curso Normal Superior
Fun 6	Operária	2002-2008	Curso Magistério
Profª. 1	Professora	Aposentada	Superior
Profª. 2	Professora	Aposentada	Superior

\* Prefeito - três gestões

\*\* Secretária da Ação Social – duas gestões

\*\*\* Secretária da Saúde – duas gestões

O município de São Luiz Gonzaga tem no ano de 1977 o marco de atendimento à criança com a aprovação da Lei Municipal nº 984 de 28 de fevereiro de 1977. Destaco a seguir as falas dos principais sujeitos que foram os artífices da ideia embrionária das atuais escolas de educação infantil deste município

Na entrevista realizada, iniciei perguntando a respeito da implantação da Educação Infantil no município:

Sobre educação infantil em São Luiz, considero que se deve destacar a ausência de qualquer medida anterior a minha primeira gestão de prefeito. A partir daí, criamos as seis creches municipais. Paralelamente a isso, foi implantada a Sociedade de Amparo à Infância - SAI. Cabe ressaltar, no entanto, que o objetivo das creches era mais assistencial que educacional. Destinavam-se, prioritariamente, a acolher os filhos das mulheres de baixa renda que foram obrigadas a trabalhar para auxiliarem na economia de suas próprias casas (Pre1).

Como se pode deduzir, tal depoimento demonstra que a criação de creches municipais tem sua origem no assistencialismo, com forte característica higienista e disciplinadora.

A creche em São Luiz Gonzaga – assim como nas demais cidades do Brasil - era, então, uma necessidade para as famílias de baixa renda, pois as mulheres precisavam trabalhar e não tinha alternativas à guarda de suas crianças. Esta história não difere da origem da

maioria das creches brasileiras cujo principal compromisso foi o de atender, de forma imediata, os problemas que foram sendo criados devido ao próprio desenvolvimento do capitalismo.

A respeito das políticas públicas municipais o entrevistado disse que “as mesmas se restringiam ao cumprimento do percentual destinado por lei à Educação primária. A Educação Infantil não era prevista em lei e o espaço de atendimento que garantimos com a criação das creches foi uma iniciativa local. É preciso lembrar que estávamos vivendo uma época de cerceamento das liberdades individuais e o investimento em educação era monitorado por acordos internacionais que previam a educação tecnicista.” Considerando que, até então, a oferta de serviço desse tipo era inexistente, acredito que o projeto, então implantado, foi transformador pelo avanço que representou. Foi dado um passo muito importante, posso dizer até mesmo revolucionário. Como não era um projeto educacional estruturado, penso que foi decorrente da situação econômica que exigia essa tomada de decisão.

Ao ser questionado a respeito de a Educação Infantil ser um espaço de cidadania, o mesmo entrevistado assim se pronunciou: “A Educação Infantil pode perfeitamente ser um espaço de cidadania no momento que as crianças de todos os segmentos sociais tiverem atendidas as suas necessidades de saúde, alimentação, educação e segurança. E deve ser garantido o espaço para a brincadeira, a alegria, o jogo e a imaginação. Somente dessa forma, poderemos garantir a existência de crianças alegres, criativas, imaginativas, tranquilas e com possibilidade de desenvolverem na plenitude todas as suas capacidades. Assim, estaremos preparando um adulto consciente e capaz de contribuir para o desenvolvimento social do país”.

Apesar da complexidade das questões que envolviam a Educação Infantil nessa época, é incontestável o considerável avanço ocorrido nesse campo, passando a creche a fazer parte das reivindicações de diversos setores da comunidade. Em suma, a creche passa a ser um direito da criança, ainda que não legitimado pelo Estado, na medida em que não a contempla com verbas destinadas às políticas públicas.

Embora referindo-se a gestões diferentes, a concepção de creche destacada pelo entrevistado Pre 1 é reafirmada no depoimento de Psai que diz: “A finalidade da creche era ajudar as mães que trabalhavam e que não tinham com quem deixar os seu filhos e muito

menos condições de pagar alguém para cuidar das suas crianças e que só frequentavam a creche as crianças oriundas de famílias carentes”. Portanto, à creche caberia desempenhar as funções de cuidar, proteger, disciplinar e amar as crianças cumprindo o papel de substituta materna. Quando perguntei à mesma entrevistada se recordava de algum fato que lhe marcou, ela assim se expressou: “auxiliamos crianças e famílias em situações precárias, que estavam abaixo do nível de pobreza”. Esse depoimento, demonstra que essa realidade ainda existe no município, quando vejo crianças pequenas repartindo o espaço com o lixo dentro dos carrinhos de coleta, enquanto os maiores procuram alimentos e os comem. Essa constatação me remete a pensar a respeito da distância entre os direitos da criança que aparecem nos documentos oficiais e nos discursos das autoridades e o que se vê na prática.

A mesma entrevistada, ao se reportar às políticas públicas, falou que: “As leis eram muito bonitas, mas quando se falava em verbas, aí é que era o problema, a SAI mantinha as creches através de campanhas, projetos e convênios, e o município cedia os funcionários para atender às necessidades e ao transporte das crianças”. Ela enfatizou que “não existia uma proposta de atendimento e nem políticas para a Educação Infantil”. Pelas afirmações da entrevistada inferi que inexistiam políticas públicas e que as decisões eram tomadas aleatoriamente. É imprescindível que se devolva às populações espoliadas os mínimos direitos que a Constituição assegura e que hoje lhes são negados. Quando lhe perguntei se a Educação Infantil pode ser um espaço de cidadania, ela se expressou da seguinte forma: “Acredito que sim, se forem colocados nos cargos pessoas competentes e com vontade de fazer as coisas funcionarem”. Essa resposta remete a pensar como a cidadania é compreendida.

O entrevistado Pre 2, destacou que “à sua gestão se preocupou mais com o ensino fundamental e manteve a Educação Infantil”. Com esse depoimento, constatei que realmente a Educação Infantil não era considerada um espaço de cidadania e que as políticas públicas municipais não eram planejadas e sim circunstanciais e aleatórias, entendida como um serviço assistencial, sem cunho educativo e, voltado ao cuidar.

Essa concepção é possível perceber na fala da entrevistada Sed 1, ao se referir ao atendimento prestado às crianças: “de um modo geral, as creches eram muito precárias, não alcançando minimamente as condições necessárias para um padrão de atendimento adequado às crianças, incluindo um número elevado de crianças para poucas funcionárias e sua pouca qualificação”. Quando indaguei qual era a sua preocupação com a infância ela respondeu da



seguinte forma: “a preocupação geralmente começa e termina, nos mesmos temas, educação e condições dignas para o ser humano. Desde sempre a nossa preocupação, enquanto agente político, e à frente de um setor é educar, profissionalizar, tornar a realidade dos carentes um pouco menos difícil do que já é”. Tal colocação me permite acreditar que o atendimento à criança baseava-se na visão assistencialista e que a creche permitiria a melhora de condições de vida da classe trabalhadora, pois as crianças passariam a ser mais bem assistidas e cuidadas na creche. Isto resultaria num menor custo para as famílias, além de possibilitar a mais um integrante da família trabalhar e, dessa forma, aumentar a renda familiar.

Ao responder o questionamento a respeito de como as políticas públicas tratavam o tema criança, a mesma entrevistada assim se pronunciou: “a visão pública sobre determinados temas é quase sempre imutável, até porque a legislação exige isso dos órgãos públicos, mas a tendência assistencialista continuará, e as famílias se beneficiavam mais ou menos, conforme decisões tomadas pelos governantes”. Esse depoimento deixa claro o modo como as políticas públicas tratavam o assunto, de uma maneira assistencialista já que esse atendimento era feito de forma, até me atrevo a dizer, tendenciosa. Nesse período, as políticas públicas para a criança eram aleatórias e decorrentes. Quando questionei a respeito da cidadania na Educação Infantil ela disse que: “somente através da educação e atendimento integral é que vamos formar o cidadão de amanhã”. Como se pode constatar, no Estado brasileiro há uma discrepância política entre o “país legal” e o “país real” (SANTOS, 2002). A artificialidade dos discursos muitas vezes não condiz com a realidade.

A entrevistada Sed 2 ao responder o questionamento a respeito do cumprimento dos preceitos legais, assim se manifestou: “O município teve muitas dificuldades em termos de recursos humanos preparados, recursos econômicos escassos, falta de estrutura física e resistência dos funcionários às mudanças que lei propunha”. A mesma entrevistada destacou que; “As creches e pré-escolas não eram suficientes, e prova disso eram as listas de nomes que aguardavam pelas vagas. Porém, como não havia estrutura física, não foi possível aumentar vagas”. Essa situação persiste até os dias atuais. Para a entrevistada “as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil são decorrentes. Decorrentes de uma concepção econômica ainda centralizadora. Da falta de uma estrutura que assista a todos os alunos e não apenas àqueles que tenham situação privilegiada. Decorrentes da única resposta que perpassa a educação desde sua inauguração neste país; uma educação voltada para os mais abastados e que exclui e marginaliza milhões de brasileiros que, assim, permanecem

analfabetos funcionais e massa de manobra para políticos corruptos e inescrupulosos”. Esse pensamento da entrevistada é reforçado com a seguinte afirmação: “que a criança cidadã é ainda apenas de direito. Ainda há muita exploração do trabalho da infância, muita criança fora da escola, embora a lei seja clara e exija cumprimento, existe muita criança sendo humilhada, violentada e excluída. Por isso, há muito a fazer no sentido de a criança ser cidadã de fato” e concluiu dizendo que “Para a Educação Infantil ser um espaço de cidadania é preciso mais do que recursos físicos, financeiros e humanos. É preciso decisão política e respeito à legislação”.

A entrevistada Seas diz que: “a visão pública sobre determinados temas é quase sempre imutável. Tem que assistir, até porque a legislação exige isso dos órgãos públicos. Afirmando que a tendência assistencialista é ampliar, já que a demanda de crianças carentes é cada vez maior”. A mesma entrevistada fala que: “as políticas voltadas para a criança daquela época, possuíam um caráter assistencialista sem a preocupação de resolver os problemas detectados e que eram aleatórias”. Essa fala me faz acreditar que a criança não era prioridade nas políticas públicas municipais e nem tinha o estatuto de cidadã.

Esta parte da análise remete às falas das primeiras professoras da Educação Infantil da rede municipal que já estão aposentadas. Durante a realização das entrevistas percebi uma emoção contida ao falarem de suas vivências. Por outro lado, conhecer a natureza do trabalho desenvolvido por elas nas instituições de Educação Infantil foi fundamental tanto para relacionar o passado com o presente, como para possibilitar a problematização das práticas atuais. Iniciei a entrevista perguntando como a Educação Infantil se apresentou como referência na sua vida profissional. A professora respondeu que:

Já no início da minha atuação profissional (1978) quando recebi o convite da Secretária Municipal de Educação para implantar uma classe de pré-escola em uma escola municipal. No ano seguinte fui chamada para implantar outra turma de pré-escola em outra escola municipal, portanto a paixão pela educação infantil continuou através dos tempos. Hoje não leciono mais, mas guardo em meu coração a lembrança dos meus ex-alunos (Profª. 1).

A mesma entrevistada destacou que “a Educação Infantil em São Luiz Gonzaga teve início com as creches destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos, agrupadas mais ou menos por faixa etária, com finalidade de oferecer alimentação, cuidado e recreação”. Dando continuidade, também afirmou que “as crianças eram atendidas por funcionárias as

quais eram chamadas atendentes de creche e recreacionistas”. Posteriormente foram implantadas as pré-escolas na rede municipal, chamadas de jardim de infância e possuíam um nome fantasia. A professora era reconhecida como “tia”. Esse depoimento me levou a refletir sobre o motivo de chamarem de tia a profissionais da Educação Infantil. O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a paixão de conhecer que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso, a necessidade da ousadia de quem quer ser professora é a disposição pela luta constante em defesa de seus direitos. Freire (1993) diz que:

recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (FREIRE, 1993. p.11)..

A recusa, a meu ver, se deve, sobretudo, a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida do trabalho da professora; de outro, desocultar a ideologia na intimidade da falsa identificação. Nesse sentido, Freire assim se manifesta “identificar tia com professora, o que foi e vem ainda sendo oficializado sobretudo na rede pública em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, que não devem brigar, não devem rebelar-se, sacrificando seus sobrinhos”. Ou seja, o adequado é quando, não importa qual seja a instância de atuação, a professora se defina e seja identificada sempre como professora.

Nesse período, a pré-escola era dividida em níveis. O nível A destinado às crianças de 4 a 5 anos, e o nível B, para crianças de 5 a 6 anos. A prioridade do atendimento era para o nível B, pois até os 5 anos as crianças tinham prioridades nas creches. Para atuar como docente nas classes de jardim de infância a preferência era para os concluintes do Curso Magistério. Vale salientar que os pais preferiam deixar as crianças na creche ao invés de colocá-las na pré-escola, uma vez que na creche o turno era integral e com alimentação.

A mesma entrevistada salienta que “na escola em que trabalhava funcionava uma creche em anexo e havia uma porta interna que separava a escola da creche. Então as crianças no turno de aula eram encaminhadas para a escola e, ao término, as crianças retornavam à creche” este depoimento demonstra a finalidade de cada instituição. A creche aparece como possibilidade ímpar para a criança alimentar-se e crescer com segurança, além de liberar a

mãe para o trabalho. Dessa forma, a creche se apresentava como um lugar que oferece proteção quanto aos riscos do abandono e da fome, além da segurança.

Quando perguntei para a referida entrevistada qual o aspecto priorizado no atendimento à educação infantil, ela destacou o seguinte: “era priorizado principalmente o aspecto assistencial aliado ao pedagógico com currículo centrado no período preparatório para a alfabetização”. “Com uso apenas de exercícios de prontidão que não ultrapassavam o nível de treinamento perceptivo motor”, muitos aspectos importantes do desenvolvimento da criança foram deixados de lado. A entrevistada acredita que “as políticas públicas eram aleatórias, pois não havia discussão acerca do papel que a Educação Infantil exercia no desenvolvimento da criança e esta não era assegurada por lei”, pois se preocupava somente com o assistencialismo. Quando questionada a respeito da Educação Infantil ser um espaço de cidadania, ela assim se manifestou: “à Educação Infantil pode ser um espaço de cidadania desde que desenvolva um projeto de educação comprometido com a transformação social promovendo a convivência democrática no cotidiano pois só se aprende a participar participando”, esse depoimento me faz pensar que as políticas públicas de atendimento à infância de fato não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família.

Outra entrevistada Profa 2 assim se posicionou quando lhe perguntei a forma pela qual a Educação Infantil entrou em sua vida profissional: “No momento em que comecei a fazer o magistério e a conhecer os métodos de trabalho, fui me apaixonando e comecei a trabalhar com crianças pequenas já no 3º ano do curso”. Analisando esse depoimento constatei que, ao longo da constituição de Educação Infantil, o profissional enfrentou várias contradições. Princípios como a maternagem, acompanham a história da Educação Infantil desde seu início. Segundo esse princípio bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena. A mesma entrevistada relata uma passagem que considero importante destacar: “as mães não gostavam que as crianças escovassem os dentes na escola, pois sujavam o uniforme”. De acordo com essa fala, percebi que, na realidade, a família não tinha conhecimento da real função da Educação Infantil, situação que, guardadas as proporções, se prolonga até os dias atuais. Em outro momento da entrevista, a professora pontuou que “as políticas educacionais eram e sempre serão decorrentes, pois cada governo trata a educação conforme o interesse do momento político”. Esse posicionamento leva a pensar que a política

pública tinha o papel central do estado na organização, financiamento e provisão da Educação Infantil.

A respeito de a Educação Infantil ser um espaço de cidadania, ela assim se posicionou: “Acredito que a Educação Infantil pode ser um espaço de cidadania se as crianças tiverem um melhor atendimento e carinho por professores capacitados, pois hoje encontramos muitos que visam só o interesse próprio. No passado não era assim, o professor tinha compromisso com seus alunos”.

Analisando tais posicionamentos, acredito que as profissionais das instituições de Educação Infantil – creche e pré-escolas – atendentes, monitoras e professoras, foram preparadas a partir da forma como têm se constituído historicamente. São profissões que se construíram no feminino e que carregam as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado pelos papéis dicotomizados e diferenciados, onde a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem. Assim, a questão do afeto, do carinho e do amor é parte essencial do discurso pedagógico.

A mesma entrevistada destaca: “quando iniciei a trabalhar com a Educação Infantil numa instituição particular a visão desse nível de ensino era vista pelo ângulo romântico e destinava-se para as camadas mais favorecidas, mais tarde com a criação da primeira creche pública, é que surgiu o atendimento para as crianças das famílias menos favorecidas”. Esse depoimento permite constatar que, em São Luiz Gonzaga, desde o início do processo de implantação da Educação Infantil a preocupação foi com a criança pequena das famílias de maior poder aquisitivo. Só mais tarde é que as famílias dos estratos sociais mais baixos tiveram acesso a essa faixa de educação. Ao terem um lugar para deixar seus filhos, as mulheres passaram a fazer parte da força de trabalho. Muitas lavavam roupas (nos lavadouros públicos) para uma camada social que precisava desse serviço; outras cultivavam hortas, sendo que o produto era vendido de casa em casa no centro da cidade. Portanto, o atendimento das crianças nas instituições destinadas à criança pequena permitiu que a mãe trabalhasse. Dessa forma, melhorou a vida de muitas famílias de baixíssimo poder aquisitivo.

A entrevistada enfatizou que “as estruturas dos prédios e ambientes onde funcionavam as classes de educação infantil não eram adequadas. Foram aproveitados espaços físicos doados ou alugados e localizados nos bairros periféricos da cidade”. Tal

situação denota fortemente a questão assistencialista, cuja principal preocupação destinava-se ao cuidar. A medida que eram criadas, essas instituições recebiam nomes: - Casa da Criança, Creche Tico-Tico, Creche Pimpolho, Creche Balão Mágico, e Creche Pirilampo. Isso me remete a pensar sobre a concepção de Educação Infantil que sustentava o trabalho ali desenvolvido. Essa denominação perdura até os dias atuais. Destaco, ainda, da fala da entrevistada o seguinte registro: “As políticas públicas nessa época eram decorrentes em função da necessidade de as famílias terem um espaço onde seus filhos poderiam permanecer cuidados e alimentados, mas aleatórias por não existirem propostas específicas para esse nível de ensino”.

Quando da entrevista com Ses, ela afirmou que: “A Educação Infantil era apenas assistencial, e se adaptava ao projeto econômico da época” e que “as políticas públicas para a criança não apresentavam a evidência de que a família deve ser a principal protagonista da educação de suas crianças, sendo que as ações realizadas estavam mais direcionadas ao atendimento da gestante”.

Acredito que o tempo presente constitui um momento de profunda reflexão e de significação para a Educação Infantil. É um tempo em que uma pluralidade de sujeitos adultos - autoridades, gestores, professores, funcionários comunidade em geral - tem sido convocadas a colaborar. Isso, com certeza, traz a expectativa de transformar este momento numa oportunidade de aventura a muitas mãos e muitas falas. A apropriação da fala resulta num processo de interiorização e transformação do imaginário popular que se reconhece, que se redesenha em um outro lugar da sociedade. Essa mudança é, sobretudo, a redefinição de um outro plano da cidadania.

As relações entre casa-creche-escola constituem-se como diferentes cenários em que se desenvolvem ações de cuidado e educação de crianças no universo público, onde atuam as personagens que, na sociedade atual, são as responsáveis pelo desenvolvimento destas ações: mães – profissionais da Educação Infantil, exercendo funções que nada têm de naturais pois são históricas e construídas. A análise dos depoimentos das profissionais tem como foco captar a compreensão delas a respeito da função que desempenham, uma vez que as delimitações não estão claras. Acredito que dois fatores contribuem para o aumento da nebulosidade. Primeiro, a faixa etária das crianças de 0 a 6 anos, que requer, tanto da família quanto da escola de educação infantil, atividades ligadas ao cuidado e à educação, sendo as

práticas desenvolvidas nas duas esferas bastante semelhantes. Segundo, o fato de que nesta comunidade, é bem recente a idéia de que o cuidado e a educação das crianças pequenas devem ser partilhados pela família e pelo poder público, por se constituir responsabilidade social de todos. Na realidade, prevalece a idéia de que a responsabilidade pelo cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos é da família, cabendo ao poder público assumir a responsabilidade apenas quando a família não consegue realizar sua tarefa.

A situação de atuar profissionalmente com crianças pequenas, muitas vezes da sua própria comunidade, possibilita à educadora acionar o seu próprio repertório acerca do que deve ser a educação das crianças que frequentam a creche. Nessa prática, encontramos os valores construídos a partir das vivências da sua história pessoal remetida à própria infância, bem como aquelas que se constituem em objeto de sua reflexão atual, como mulher, mãe e professora. O cuidado e a educação da criança na mais tenra idade é parte das práticas das famílias, especialmente das mulheres, o que torna mais direta a transferência de um saber doméstico para o institucional, ainda que com as necessárias adaptações. A pesquisa evidenciou, no entanto, que mesmo havendo tal “transferência”, ela não ocorre sem conflitos. Muitas são as dúvidas e dificuldades encontradas.

Nos depoimentos das entrevistadas, quando questionadas se havia diferença entre o trabalho desenvolvido na creche e o que fazia em casa, percebeu-se que elas estabelecem uma relação do atendimento feito na creche com o que realizam em casa, já que buscavam nas suas experiências pessoais a forma de responder ao questionamento. A Prof. 1 assim se expressou: “Eu sou dona –de- casa e mãe e aqui na creche sou atendente”. A entrevistada Prof. 2, por sua vez, tentou explicar a dificuldade que tinha para diferenciar seu trabalho, na creche, das tarefas de mãe dizendo que: “mãe é mais instinto, a professora não, ela já tem uma informação mais técnica; em casa trabalhamos com os filhos, mas são poucos, aqui é uma quantidade maior, tenho que dar atenção a todos, corro de um lugar para outro para dar conta, e o pedagógico mesmo não é feito. Creche significa casa e escola”.

Com os depoimentos, constatei que as práticas desenvolvidas com as crianças de até 3 anos são especificamente voltadas para o cuidar. Isso foi possível perceber, por exemplo, através de depoimentos como este a seguir: “Eu gosto de trabalhar na creche com as crianças menores. É um trabalho de mãe, pois eu mudo falda, dou banho, dou mamadeira, pego as

crianças no colo para fazer dormir, brinco com elas, dou remédios e além disso, limpo a cabeça delas” (Prof. 3).

Outro aspecto que considerei relevante nos depoimentos foi o desconhecimento das funções que devem ser das atendentes e as que devem ser das professoras. O trabalho da atendente difere daquele da professora, em função das peculiaridades de cada etapa do desenvolvimento, como o andar, falar, etc. Por exemplo, as significações construídas pelo bebê referem-se a conquistas de novas habilidades motoras e estados emocionais de prazer e desprazer, confiança ou medo. Em muitas ocasiões, há necessidade de intervenções bastante individualizadas. Na fala da Prof. 4 aparecem os vários papéis que são desempenhados: “Nós aqui somos como tia, mãe, babá e até professora”. As práticas profissionais que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exigem das profissionais em contato direto com as crianças são práticas tão próximas às práticas de maternagem, que a diferenciação entre umas e outras se torna complexa..

Ao ser questionada a respeito das atribuições que já desempenhou e as que desempenha, hoje, a Prof. 5 assim se pronunciou: “Minha função é operária, mas trabalhei por 6 anos como professora, quando cuidava das crianças de 0 a 1 ano e meio, em turma formada por 8 bebês. A gente acolhia na chegada, trocava fraldas, dava a mamadeira, colocava para dormir, na hora da estimulação a gente dava amor e carinho”.

Quando a entrevistada destaca o carinho e amor como essencial no atendimento às crianças, demonstra a concepção de como as crianças são vistas, como carentes, sendo uma das suas funções preencher esta falta. Dar carinho e amor é entendido como dar atenção, afeto e incentivo às crianças. É um laço que as mães devem ter com seus filhos. Na fala da entrevistada, ela destacou o seguinte: “Cuido de uma turma de 8 crianças de 1 ano e cinco meses e atendo a todas as suas necessidades”. Indagada a respeito das atribuições disse que “não muda em nada”.

Um aspecto recorrente na fala das entrevistadas, conforme Prof 6 “lidar com crianças pequenas faz com que a gente pense que somos mães deles”. Esses depoimentos apesar de algumas raras divergências entre si, atestam uma prática de lidar com crianças que remete à função de maternagem. Em outras palavras, os papéis de educadora e mãe não estão diferenciados no atendimento feito nas creches.



A globalidade da educação da criança pequena requer dos sujeitos envolvidos um alargamento de responsabilidade pelo desenvolvimento da criança. Assim, o profissional desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas. Falar a respeito desse profissional que atua na educação infantil nos remete a falar a respeito de um campo de trabalho que é recente e que vem se estruturando gradativamente no Brasil, o que pode ser comprovado também no município de São Luiz Gonzaga.

O momento atual da Educação Infantil, quando foi aprovada legislação que assegura o direito das crianças, faz com que ocorra também desenvolvimento no plano político e institucional, configurando uma área de atuação profissional mais definida. Assim, as instituições, especialmente as creches e as suas profissionais (que se constituíram à margem do sistema educacional), passaram a ter normas decorrentes de um processo inicial de incorporação desse serviço pela área educacional. É nesse contexto que estão desempenhando sua prática profissional.

Sobre esse aspecto cabe trazer à tona o fragmento de uma situação exemplar, ocorrida quando ministrei um curso de atualização para professores da Educação Infantil: ao apresentar trabalhos realizados numa creche por crianças de três anos de idade, trabalhos que expressavam a enorme capacidade criativa das crianças, uma participante (aluna do curso) assim reagiu Prof. 7: “Deveria tratar-se de crianças de creche de pessoas ricas, pois as crianças de minha creche jamais poderiam realizar esses trabalhos”. Minha intenção que era destacar as possibilidades das crianças acabou por reforçar uma perspectiva de menores condições das crianças de famílias das camadas de pouco poder aquisitivo. Entre o meu discurso e as vivências pessoais e profissionais daquela professora da creche, estas últimas provavelmente prevaleceram. Constatei que sua interpretação foi baseada em sua própria experiência, que se constituiu sob determinadas condições que, por sua vez, não são dadas. Ao contrário, são produzidas pelas condições mais gerais, objetivas e simbólicas, que refletem as condições de contexto de todo um grupo social no qual se incluem crianças e professoras.

Enfatizo que as relações entre o profissional da Educação Infantil e a qualidade da educação têm sido estabelecidas há algum tempo. É necessário ter cuidado para não estabelecer uma relação mecânica, desconsiderando a complexidade das questões que envolvem a área. Por outro lado, é preciso basear as discussões em referências que, de fato

considerem a criança como sujeito de direito. Para que ocorra essa situação é necessário, no entanto, um processo permanente de reflexão em que a experiência dos sujeitos e suas interpretações sobre as mesmas possam vir à tona. É essa reflexão deverá sobrepor-se aos discursos.

As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E oferecem grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer interessantes, desafiadoras e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem às crianças. As políticas, tanto nacionais como locais, tem evoluído, não resta dúvida. Entretanto, muito ainda há por fazer efetivamente.

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e com o processo unitário de desenvolvimento da criança, é necessário a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a sequência.

A globalidade da educação da criança pequena requer das educadoras um alargamento de responsabilidade pelo atendimento da criança. Assim, a educadora da infância desempenha uma diversidade de tarefas e tem um papel abrangente. A criança necessita de cuidados constantes para o seu desenvolvimento. Para Formosinho (2000a),

o desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenho e sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que requer processos de sustentação, colaboração, pois não se faz no isolamento (FORMOSINHO, 2000 a p.153-173).

Tendo por base esse pensamento, e dando continuidade à pesquisa, questionei a respeito das propostas curriculares para a Educação Infantil. Entre as respostas, destaco:

[o currículo] tem base nas orientações da legislação em vigor e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil (RCNEI/98), adequados à realidade de cada escola. Dessa forma, a proposta pedagógica para a Educação Infantil segue as diretrizes e metas do documento, que é considerado como um guia que propõe os objetivos e conteúdos dessa etapa da educação básica, bem como apresenta orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças (Prof. 8).

É importante assinalar que, embora o referido documento tenha sido concebido como um avanço na área específica, por produzir textos que poderiam ser utilizados como suporte para o diálogo e a consequente produção de propostas de cada instituição responsável pela Educação Infantil, o que constatei em São Luiz Gonzaga foi a apropriação dos Referenciais Curriculares de uma forma equivocada, pois foram compreendidos, literalmente, como um manual que deve ser seguido à risca, desconsiderando totalmente a riqueza resultante da experiência e da cultura local.

A mesma entrevistada destacou que “As políticas públicas municipais para a educação infantil são decorrentes, pois se preocupam em atender às determinações legais”. Pela fala dessa interlocutora, percebi que ela se ressentia da falta de um planejamento sistemático, que oferecesse maior respaldo a seu trabalho e que unificasse a forma de trabalhar nas instituições de Educação Infantil do município. Não estou aqui defendendo a forma de conceber a educação da entrevistada. Percebo que várias de suas ideias permanecem no nível do senso comum, constituídas no calor de uma prática pouco reflexiva<sup>48</sup>. Segundo a mesma entrevistada, criança cidadã é “aquela que tem acesso às necessidades básicas, educação de qualidade que permita o desenvolvimento de suas potencialidades e que tenha uma infância feliz, que sua aprendizagem seja através do brincar”. Essa visão de criança cidadã têm raízes em momentos históricos diversos e é colocada em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção. Ela também destacou que “para a educação infantil ser um espaço de cidadania depende primeiramente da proposta da escola, comprometimento da equipe, investimento, acompanhamento, controle e avaliação”.

Para contrapor essa afirmação, busquei apoio no pensamento de Gramsci, quando

---

<sup>48</sup> Estou usando o termo “senso comum” no sentido gramsciano, isto é, como representação do mundo ocasionais e desagregadas, em grande parte constituídas pela banalização de ideias e concepções (inclusive científicas) de épocas históricas anteriores.

diz que “o homem deverá ser educado dentro dos princípios da educação contemporânea. Todo tipo de etapismo revela um pensamento pseudo-histórico um mecanismo notavelmente empírico”. Quanto à concepção de criança/infância enfatizou que “é na infância que a educação da criança tem maior peso é hora de corrigir as más tendências”. Relaciono essa resposta ao período da Reforma que definiu os rumos da educação e visava, antes de tudo, corrigir a criança, que se acreditava, nascida sob o estigma do pecado. A educação se caracterizava por ser corretiva, punitiva, disciplinadora e responsável pela formação de crianças segundo padrões considerados corretos para os adultos. Nesse sentido, é interessante verificar a permanência de certas concepções (e, como decorrência, de certas práticas) ao longo de séculos.

Espontaneamente, todos os depoimentos voltavam-se para suas condições de trabalho, tema que se impunha com insistência. A forma um pouco ansiosa pela qual se expressavam evidenciava a intensa necessidade e ao mesmo tempo, talvez, a carência de um interlocutor, com quem pudessem compartilhar desejos e frustrações. A facilidade encontrada na realização das entrevistas confirmou esta percepção. A grande maioria, superado o momento inicial de tensão, logo se mostrou à vontade, falando livremente e sem grande resistência a respeito dos temas propostos.

Conscientes, embora de forma ambígua, de uma série de aspectos da Educação Infantil e do seu papel nela, a maioria das entrevistadas não conseguia compreender as razões de suas dificuldades. Perdiam-se em queixas, cujo tom desencantado denotava desesperança na possibilidade de melhoria, conforme se pode verificar a seguir: “Vai esgotando, ah! vai ...” (Prof. 9). Já outra depoente assim se manifestou:

Sinceramente, eu não sabia se eu ia atuar como professora, como é que eu ia atuar para poder passar alguma coisa de mim para elas... eu não sabia se eu era professora, uma auxiliar, uma babá, ou se eu era uma mãe, porque me encontrei em tantas situações, que eu não sabia o que fazer com aquelas crianças...(Prof 10).

Vale também trazer aqui as convicções da entrevistada, que deu o seguinte depoimento:

O sonho de professora é um sonho de mãe... que meus alunos consigam o melhor, almejo a promoção deles, entende? Como seres humanos, é tudo que eu posso fazer por eles na aula, eu te digo que faço com garra. Porque quero que os meus alunos, mais tarde, tenham alegria de poder participar da sociedade, que tenham condições de ter um emprego, melhores condições de vida, pra que eles saiam da miséria em que hoje vivem. Eu sonho com isso (Prof. 3).

Tais depoimentos me conduzem a pensar que, para partilhar dos novos momentos da Educação Infantil, as atuais educadoras de creche e pré-escola precisam refletir sobre a sua própria atuação considerando quem são, o que pensam sobre a creche, a pré-escola e as crianças; que representações têm de si mesmas como pessoas e profissionais; o que representam para as crianças que frequentam a creche e a pré-escola e, ainda, se esse universo de significados faz diferença para suas práticas.

Na sequência das perguntas, indaguei a respeito da relação que estabeleciam entre criança/infância. As respostas, embora com singularidades próprias, foram quase sempre na mesma dimensão: “criança se relaciona com vida e infância, então essas deveriam estar ligadas com seu direito constitucional e moral sempre em primeiro lugar, pena que nem sempre é assim” (Prof. 6). Outra depoente (Prof. 1) disse que “a infância é um período de descobertas, aprendizagem, teste e formação. Sua opinião é de que nesse período, a criança observa, copia e aprende conforme os exemplos ou conforme a permissividade”. A Prof. 2, por sua vez, destacou que “criança e infância é vida, descoberta, alegria, construção”. Essas afirmações me remetem ao pensamento de Sarmiento (2000) acerca da criança e da condição social da infância, quando alerta que as condições para nascer e crescer não são iguais para todas as crianças. E diz mais: “[...] o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça), pelo desconforto e pela violência”. Por essa citação, é possível inferir que a pretensão de conhecer as crianças supõe o conhecimento da infância, pois suas trajetórias individuais só poderiam ser concretizadas mediante a perspectiva das condições estruturais que condicionam a existência humana.

Conforme Sarmiento e Pinto (1997), é necessário definir e delimitar os conceitos de infância e de criança, a fim de perceber as diferenças entre essas duas categorias:

[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO & PINTO, 1997).

Esses autores ratificam a importância da distinção desses dois termos, destacando a *infância* como categoria social que aponta os elementos de homogeneidade desse grupo, e a *criança* como referente empírico, cujo conhecimento implica atenção aos fatores de diferenciação que “(...) se afiguram não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas

como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação” (Sarmiento e Pinto, p. 24). Conforme indica Kuhlmann Jr. (1998), para examinar a infância é preciso considerá-la como uma condição da criança, reconhecendo-a como produtora da história e conhecendo as representações dessa infância.

Entre outras considerações que se poderia fazer aqui, cabe dizer que ao longo da história, em São Luiz Gonzaga, o tratamento e a atenção dispensados à criança foram sendo modificados e, em determinados momentos, adotados como um dos indicadores de desenvolvimento cultural. Entretanto, parece que tudo o que se tem proporcionado à infância revela-se mais como fruto de sensibilidade do adulto do que como um direito que ela possua.

Quando perguntei como as políticas públicas para a educação se articulavam ao projeto econômico, as respostas me surpreenderam. A Prof. 5 disse “ não tenho conhecimento de como se articulavam, porém como educadora sentimos diretamente as consequências das políticas públicas, que nos parecem morosas e não atendem, de fato, as necessidades existentes na educação”. Outra depoente destacou: “Pelo pouco que sei a respeito, mais a título de constatação através da troca de ideias do que realmente conhecimento legal, as leis são criadas e muito bonitas no papel. A realidade, porém, mostra a falta de infraestrutura dos prédios, falta de espaços adequados e apoio do poder público, que se envolve só nos aspectos burocráticos, atrasando obras prometidas e melhoria das condições de trabalho” (Prof. 10).

Respondendo à mesma questão, a Prof. 7 assim se manifestou: “Felizmente as políticas públicas estão se voltando mais para a educação infantil, já que a lei tem prazo para ser cumprida”. Pelos depoimentos, constatei que as entrevistadas têm uma vaga visão das políticas públicas para a Educação Infantil, e que as leis não garantem o acesso de todos os sujeitos aos direitos. Dessa forma, permanece uma enorme defasagem entre o debate teórico a respeito dos direitos e os limites dentre os quais se processa a efetivação do atendimento à criança. Assim, as políticas públicas desenvolvidas no município, de um modo geral, não alteram o significativo quadro das desigualdades sociais, pois, quando direcionadas aos segmentos das populações menos favorecidas, assumem, quase sempre, um caráter excludente e compensatório. Acredito que tal defasagem só poderá ser superada a partir da vontade e determinação políticas do poder público instaurado e pela efetiva e constante conscientização, mobilização e vigilância da sociedade civil. Nesse sentido Novaes (1984) destaca que “(...) o principal problema não é, também, a lamentada falta de recursos materiais, técnicos e

humanos, mas o retentor está no próprio cerne das atitudes e disposições humanas de uma sociedade dependente”.

Esse mesmo grupo de entrevistadas afirma que as políticas públicas para a Educação Infantil são aleatórias. As Prof. 9 e Prof. 3 afirmam que as políticas que ocorreram tiveram o objetivo de transformar, porém “não acontecem com facilidade, deixando muito a desejar”.

De um modo geral, analisando o conjunto de depoimentos acerca da possibilidade de a educação infantil constituir espaço de cidadania, verifiquei que as falas apresentam positividade em seus discursos. Em geral, as entrevistadas dizem que quanto antes as crianças aprenderem seus direitos e deveres mais facilitará a formação do cidadão consciente. Entretanto, são as mesmas entrevistadas que afirmam categoricamente sobre a necessidade de serem criadas condições efetivas para um bom trabalho, “uma criança cidadã tem uma boa autoestima, é segura de si, é feliz e aprendeu que faz parte de um todo, é aquela que participa, consciente, sabedora de seus direitos, cumpridora dos seus deveres e que precisa ser orientada para o bem”.

Diante desse posicionamento, recorro ao pensamento de Kramer (1997) que assim se manifesta: “A criança não é um adulto incompleto, não é um pedaço inacabado de uma sequência de etapas. Ela é sujeito social e histórico, em desenvolvimento, sim, mas alguém real, cidadã, pessoa, gente”. Isso significa que, se a criança tiver possibilidades de viver intensamente essa fase de sua existência, como um sujeito sócio-cultural, como uma cidadã, ela estará se preparando para desenvolver futuras idades e fases de sua formação. Daí, ser possível afirmar que a criança não se constitui num simples conceito, “(...) mas num projeto de ser, vinculado a ideais de cidadania e emancipação” (KRAMER, 1997, p.112). O que hoje pode ser destacado como marco maior de todo o processo de educação infantil é o trabalho de formação para a cidadania. Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade com os outros. A criança pode se expressar e respeitar a expressão do outro em relação a sentimentos, ideias e costumes. Pode ser aceita em suas características físicas e, além disso, envolve aprender, em cada situação, a dar resposta mais adequada à formação de atitudes éticas.

O próximo bloco de entrevistas remetem à visão das autoridades sobre a Educação Infantil e revelam contradições e desencontros. Nesse espaço educativo, se convive com

paradoxos de uma realidade em que há uma diversidade de serviços: creche para menores de 3 anos, creches para crianças de 4 anos e pré-escolas. Ressalto a importância de uma visão contextualizada da criança e lembro que a qualidade de vida dela não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas de sua existência, particularmente com a qualidade de vida de seus pais ou responsáveis. Da mesma forma, as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam diretamente à família. Fiz a análise agrupando as respostas conforme o tema.

O primeiro questionamento trata da articulação das políticas públicas voltadas para a criança/infância e o projeto atual. A fala de Pref. 3 destaca que, “hoje, as políticas públicas estão voltadas para a inclusão, e é importante que esse atendimento se dê nos primeiros anos de vida”.

A respeito do mesmo assunto assim se posicionou outro sujeito de pesquisa:

As políticas para a criança/infância desenvolvidas há alguns anos eram diretas só com a criança. Hoje, a família deve ser a principal protagonista da educação de suas crianças. São necessárias, portanto, ações com participação intersetorial da saúde, cultura, educação e assistência social para realizar atividades conjuntas em favor da criança/infância. O contexto comunitário também deve ser levado em consideração (Sés. 1).

Outra entrevistada destaca que:

o panorama contemporâneo apresenta condições de promoção de cidadania. Os pré-requisitos são: a paz, educação, moradia, alimentação, justiça social, etc. Para que sejam alcançadas condições satisfatórias de vida, necessário se faz priorizar políticas públicas, oportunizar ambientes favoráveis, reforçar ações comunitárias, desenvolver competências e potencialidades e promover vínculos sócio-afetivos. Nesse âmbito estariam incluídas ações advindas da articulação entre os vários segmentos envolvidos, direta e indiretamente, com o tema. As políticas públicas são muito amplas e por esse motivo há dificuldade de implantação e continuidade das mesmas (Pcme).

Dando continuidade a sua fala, a entrevistada enfatizou que: “o projeto econômico que temos em termos de país é o de desenvolvimento global. Busca-se saciar a fome de alimentos, subir a qualquer custo os índices indicadores de melhoria da educação de todos os níveis, incluindo-se aí a educação infantil, muito timidamente e que não existe uma articulação firme entre esta e o atual projeto econômico” (Pcme).



Nesta mesma perspectiva, Seas 1 aponta que “as políticas voltadas para as crianças tinham um caráter assistencialista, hoje se dá justamente o contrário deste paradigma”. Quando entrevistei Sed 4 ela pontuou que : “hoje a Educação Infantil em São Luiz Gonzaga estão passando por mudanças significativas, pois eram apenas assistencialistas. Atualmente assumiu um caráter educacional e, dessa forma, se adapta ao projeto econômico da época”.

Pelas respostas, é possível perceber as políticas públicas têm sido apontadas como uma das medidas mais efetivas para conciliar responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais, colaborando, assim, com a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e apoiando a família no seu papel parental. Nesse sentido, uma forte tendência em debate é revelar a função socializadora da Educação Infantil. Como pano de fundo dessa tendência, encontra-se a ideia de que o cuidado e a socialização da criança pequena é uma tarefa a ser compartilhada entre família e poder público. Numa perspectiva histórica, ocorre um deslocamento das funções socializadoras do âmbito restrito do lar a uma esfera social mais ampla. O cuidado infantil deixa de ser atribuição exclusiva da família, passando a ser destacado como importante dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas.

Quando questionei os entrevistados sobre como percebiam as políticas públicas para a Educação Infantil as respostas foram as seguintes: O Pref. 3 “Destacou que são transformadoras, pois hoje temos uma nova visão de como devemos trabalhar no atendimento à educação infantil, buscando sempre a inclusão”. A próxima entrevistada disse que:

as políticas públicas eram bastante aleatórias, fragmentadas e sem o caráter intersetorial que temos hoje, embora não na proporção necessária, considero que também são decorrentes das necessidades advindas da população. Penso que ainda não são suficientemente transformadoras para o resgate da cidadania e dignidade humana (Ses1).

Outro sujeito de pesquisa ao ser entrevistado assim se posicionou:

Analisando com sinceridade os posicionamentos colocados na questão, posso afirmar que as políticas públicas de Educação Infantil se dão de forma aleatória e decorrentes, isto é, elas vão avançando na medida da busca pela família, da legislação que vêm assoberbando e exigindo dos municípios. O ideal é que ela fosse tida como prioritária, que atendesse à totalidade da demanda, desenvolvendo planejamentos e metas com eixos críticos e que levasse a uma educação transformadora (Seas 1).

A entrevistada Sed 4, por sua vez, denota uma visão mais otimista: “As políticas públicas são transformadoras, pois estão em processo de mudanças e adequação, já que estão sendo realizadas ações que melhorem a qualidade da educação infantil no município”. A entrevistada Cad, acredita que “são aleatórias, decorrentes e um pouco transformadoras”.

No processo de inserção dos programas de creche e pré-escolas no âmbito do sistema de ensino, a partir da constituição de 1988 e dispositivos legais decorrentes, as dimensões sociais se perdem no entusiasmo e no debate em torno das conquistas educacionais desse campo. Apaga-se uma história em que os sujeitos menos presentes e atuantes eram os representantes dos sistemas de ensino. Destaca-se esse sistema de ensino como o melhor e mais adequado para abrigar as instituições que atendem às crianças de 0 a 6 anos, ignorando o que Haddad (1998) nos diz que: “na maioria dos países desenvolvidos o atendimento a essa faixa etária também se encontra fragmentado entre setores da assistência e educação, sendo que o setor de assistência é ainda predominante na responsabilidade da faixa etária de 0 a 3 anos e pelos programas de atendimento contínuo”.

Nessa perspectiva, enfatizo que não é a conquista de legitimidade legal junto ao sistema de ensino que vai eliminar paralelismos e contradições presentes no campo da Educação Infantil. Para ocorrer um atendimento de qualidade na Educação Infantil, é necessário que ela seja concebida na sua multifuncionalidade, fazendo convergir as funções sociais e educacionais e, assim, contemplando outras dimensões da existência humana, da pluralidade dos tipos de famílias, do reconhecimento do direito da família em compartilhar o cuidado e a educação com outras esferas da sociedade, da continuidade na oferta de serviço. Ressalto a importância de uma visão contextualizada da criança e lembro que a qualidade de vida dela não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social.

Considerando as condições de emergência histórica, Arroyo (1995, p.19) enfatiza que as mobilizações ocorridas na década de 80 do século passado resultaram “num reordenamento legal e na afirmação de uma nova doutrina da infância, em que a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos”.

Partindo dessa premissa, fiz a seguinte pergunta aos entrevistados: É possível a Educação Infantil ser um espaço de cidadania? As reações foram diversas, merecendo serem aqui trazidas: F3 afirmou com convicção que “educação infantil é primordial, pois é através

dela que vamos formar o cidadão de amanhã”. Já a entrevistada Sed 4 destacou que, “com certeza sim, desde que os educadores tenham claro a importância da escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas sociais e transformadoras, que enfatizem sempre a importância da dignidade humana, valorizando a criança como um ser em potencial para grandes transformações da sociedade”. Outra entrevistada por sua vez, mencionou que:

São necessárias estratégias com enfoque intersetorial e comunitário, nas quais se destaque “o papel da família como protagonista na atenção de suas crianças, e que recebam um reconhecimento especial na educação das crianças. No momento que houver esse entrosamento, a educação deixará de ser apenas do professor, da escola e passará a ser compartilhada com outras pessoas e segmentos e assim se oportunizará a construção de uma proposta que emancipa e torna a criança cidadã (Pim).

Outro posicionamento que merece destaque é o da entrevistada que diz:

Através de uma educação infantil bem atendida, dentro dos princípios e ideais de democracia e de respeito aos direitos e dignidade da pessoa humana, é construído e acontece o caminho, o espaço de emancipação da vida cidadã. Cidadania é a concretização de vida de cada ser humano que transcende à educação infantil que ocorre de 0 a 6 anos, com o atendimento pleno de suas necessidades e expectativas de vida (Pcme).

Com relação ao mesmo tema, Ses 1 diz que: “a criança é cidadã de fato e de direito, pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação, e quando as orientações são cumpridas a criança é cidadã”. A entrevistada Cad, ao responder o questionamento, enfatizou que: “é através da educação que ocorre o atendimento geral e formamos o cidadão de amanhã, empregando políticas de inclusão”

O questionamento realizado e as respostas dadas, me faz trazer à tona algumas reflexões sobre a compreensão de cidadania. Na construção de políticas públicas no âmbito do *poder bcal* se fazem mediações indispensáveis à conquista da cidadania. Esta não é permissão, concessão, mas implica participação que, em essência, traduz-se como autopromoção, já que a conquista é processual. A cidadania como conquista se efetiva no cotidiano existencial e do mundo da vida das pessoas, que participam ativamente nos diferentes espaços sociais. A arte da participação efetiva, solidária, cooperativa é uma aprendizagem incessante que nunca será completa, assim como a democracia é sempre um

sonho de olhos abertos, já que precisa ser reinventada a toda hora.

Vale aqui salientar que a efetivação da cidadania é um aspecto revelador da qualidade social de uma sociedade organizada. Por isso, a efetiva participação democrática na criação de políticas públicas requer sociedade organizada capaz de controle de “baixo para cima”. Este, porém, é sempre um processo de desenvolvimento da cidadania a ser implantado com a participação todos os interessados.

As políticas educacionais no Brasil vêm sendo demarcadas por importantes mudanças, destacando-se, sobremaneira, as de ordem legal e institucional. Na área educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases coloca-se como um passo decisivo nessas mudanças. A LDB/96, embora pesem os seus limites e condicionantes, é a expressão das lutas efetivadas entre as diversas forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar.

As discussões sobre a democratização da gestão escolar não podem negligenciar esses marcos. Nessa ótica, resgatar a discussão sobre esse aspecto traz à luz as concepções norteadoras dos embates cuja complexidade implica o questionamento quanto ao papel e função social da educação e da escolarização e, particularmente, da gestão da educação, bem como ao alcance dos limites interpostos a estas na sociedade atual.

Situar as políticas de Educação Infantil, no bojo das discussões sobre a gestão democrática implica resgatar os vínculos e compromissos que norteiam a presente reflexão, pois convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão. Assim, encontro posturas de participação restrita e funcional atreladas às novas formas de controle social (qualidade total) até perspectivas de busca de participação efetiva e, conseqüentemente, de participação cidadã.

Acredito que a gestão é processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa. Vislumbra, porém, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das

estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Nesta ótica, considero que a educação, como prática social, não se atém apenas à escolarização, prática educativa institucionalizada, mas tem nela o seu *locus* privilegiado. Assim é fundamental referir que essas políticas não podem ser entendidas a partir da submissão à lógica utilitarista de vinculação irrestrita às demandas do processo produtivo. Por isso, o redimensionamento do papel da escola de Educação Infantil, sobretudo a pública, como agência de formação, não deve vincular-se meramente à lógica do mercado de trabalho. É preciso resgatar o seu papel político-institucional para restabelecer sua função social.

Nessa perspectiva, novas exigências se impõem para as gestoras em responder de forma ampla, comprometida e efetiva às necessidades reais e urgentes da Educação Infantil como espaço de cidadania. A seguir, apresento os depoimentos das gestoras.

A primeira pergunta refere-se à relação que as entrevistadas estabelecem entre a criança e infância. A entrevistada Ges 1 pontuou que “a criança deve ser compreendida a partir dela mesma, como sujeito e construtor da sua história. Deve interagir com as pessoas e com as instituições nas quais convive, desenvolvendo estratégias de luta para participar e ocupar o seu lugar na sociedade”. Não se manifestou respeito da infância. A entrevistada Ges 2 disse que “criança tem direitos e a infância está sendo modificada, as crianças não têm mais tempo para o brinquedo”. Quando da entrevista de Ges 3, esta destacou que “a criança deve ser cuidada e educada na infância pois é aí que ocorrem as principais características de formação do cidadão”. Os depoimentos evidenciam as contradições vividas por essas profissionais. Nesta última afirmação, pode-se ver a ambiguidade presente na representação que é feita sobre relação criança/infância. Pelo fato de as respostas serem semelhantes deixo de destacar as demais.

A respeito das articulações das políticas públicas para a Educação Infantil, elas assim se posicionaram:

“Até este ano, não tínhamos nada em relação à Educação Infantil, pois era mantida pela Sociedade de Amparo à Infância/SAI. Agora, com a construção do Plano Municipal de Educação, foram elencadas prioridades e necessidades, às quais o município vai procurar se

adequar” (Ges 5).

Para a Ges 6 “os investimentos na Educação Infantil são poucos e espera que com a aprovação do Plano Municipal de Educação-PME, tenha mais verbas para as escolas”. A entrevistada Ges 1 evidencia um posicionamento crítico, afirmando que “as políticas públicas são definidas dentro dos gabinetes e a criação do FUNDEB serve para mascarar o atendimento à Educação Infantil”. As respostas das entrevistadas permitem a deduzir que a concepção de políticas públicas que possuem se refere a um programa de ação, ou seja, situa-se no sentido dos fins a serem alcançados por uma administração. Falam, de modo um tanto pessimista, que as políticas públicas para a Educação Infantil são aleatórias e decorrentes do sistema econômico e social e que falta muito para serem transformadoras. As entrevistadas enfatizaram que as políticas públicas para a Educação infantil são aleatórias e decorrentes do sistema econômico e social, e que estão muito distantes de serem transformadoras.

A respeito de a Educação Infantil ser um espaço de cidadania, as respostas fugiram, em alguns aspectos da ideia do questionamento prendendo-se mais a aspectos pedagógicos. De modo geral, “acreditam que a questão da cidadania é fundamental, pois é na Educação Infantil que deve ser oferecida uma educação com acolhimento, segurança e que seja o lugar para as emoções, curiosidade, investigação, para o faz de conta, para o brincar e para desenvolver a sensibilidade e as diversas formas de expressão. Nessa perspectiva, atribuem à essa faixa etária um papel importante na concretização da cidadania das crianças, porque, ao proporcionar experiências de qualidade, ela estará contribuindo para o exercício da cidadania das crianças. Para tanto, é importante levar em consideração protagonismo infantil e que a criança é um agente poderoso nas relações que estabelece”.

Ao analisar as concepções de cidadania apresentadas pelas gestoras é possível perceber que há um esforço em articular essa concepção a Educação Infantil no sentido de produzir uma ideia, uma noção, um discurso sobre a *criança cidadã*.

A primeira articulação a ser destacada na construção desse discurso é a afirmação em torno do reconhecimento de certos direitos da criança. Expressão como “direito das crianças a brincar” revelam a proclamação e reconhecimento de direitos para as crianças. Isso sugere a seguinte associação: se as crianças possuem direitos, então as crianças são cidadãs. A segunda articulação quando se refere “ao oferecimento de práticas educativas de qualidade

pelas instituições de Educação Infantil” e por último que “cabe a educação infantil favorecer o protagonismo infantil”. Essas afirmações possibilitam compreender que na construção do discurso das gestoras, a Educação Infantil aparece como um espaço para o exercício da cidadania das crianças. Portanto, cabe a ela criar as condições que permitam às crianças o exercício da sua cidadania.

Neste conjunto de respostas, constatei que a fala das gestoras está impregnada do ideário dos documentos oficiais. Dessa forma, vários elementos contribuem para acreditar que estou diante de uma estratégia discursiva que tenta mascarar a realidade de desigualdade de oportunidades das crianças do município. É importante ressaltar que esse discurso não tem efeito prático diante da realidade das crianças, a não ser o de escondê-la. O respeito pelos direitos da criança exige, portanto, outras ações das gestoras: é necessário o provimento de vagas em creches e pré-escolas em número suficiente para atender a demanda; há que se melhorar a formação dos profissionais da Educação Infantil; é urgente a elaboração de uma proposta para a educação infantil e assegurar recursos específicos para esse nível de ensino. Sem considerar essas necessidades, torna-se inviável o atendimento ao direito da criança como cidadã. É fundamental é assegurar que todas as crianças possam viver da melhor forma possível sua infância e, para isso, tenham também assegurados direitos fundamentais como acesso à educação, à saúde, a uma habitação decente, a uma alimentação adequada, enfim, a condições mínimas para uma vida saudável e digna.

Talvez seja o momento de lembrar o artigo 2º da LDB/96 sobre a finalidade da educação nacional: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Não interessa analisar todos os aspectos da LDB, mas somente aqueles que se vinculam diretamente a uma ideia de formação que norteie a prática dos professores dispostos a formar alunos cidadãos em sociedades supostamente democráticas. Nesse sentido, interessa também o artigo 1º dessa lei ao afirmar que a educação abrange os processos formativos das várias esferas (família, comunidade, escola, movimentos sociais, etc.).

Com relação às funcionárias das creches públicas localizadas no município, acredito que traçar o seu perfil implicaria percebê-las no seu contexto sócioeconômico, político e cultural, levando em consideração a existência de possíveis contradições sociais, tais como etnia, idade e classe social. Sem a pretensão de definir com exatidão o perfil das funcionárias,

entendo que essas mulheres pertencem a diferentes estratos sociais, tendo idades, trajetórias pessoais e profissionais diversas<sup>49</sup>. Campos (1994) enfatiza que, ao se pensar no perfil da funcionária para lidar com crianças pequenas, é necessário caracterizar os objetivos desejáveis com relação ao trabalho realizado nas creches. Essa autora afirma que esse desejo respalda-se na garantia de um espaço limpo e seguro, onde as crianças passem o dia. A profissional deverá apresentar características adequadas à execução das funções de limpeza, cuidado, alimentação e controle de várias crianças no mesmo espaço. Na realidade brasileira, as pessoas que se dispõem à execução das tarefas supramencionadas, geralmente são mulheres de pouca instrução, e conseqüentemente, um baixo salário. Tais afirmações remetem para as entrevistas feitas com as funcionárias.

No depoimento da Fun 1, ficou fortemente evidenciado o conflito de vivenciar certas situações no cotidiano das crianças: “As crianças trazem seus problemas familiares e muitas delas têm fome e necessidades afetivas. Eu tento ajudá-las como posso”. A Fun 2 concorda com o depoimento anterior, ao afirmar que: “A gente que trabalha aqui vê muita coisa triste”. A Fun 3 diz que a creche é um espaço para a criança viver a sua infância, “eu acho que a creche é ótima, em vários sentidos: a crianças ficam com as outras. Além disso, elas são bem cuidadas. Aqui elas vivem em grupo, assistem TV, cantam, brincam”. A Fun 5 destacou a necessidade de não conceber a creche como ‘lugar reservado às crianças pobres ou somente para resolver os problemas dos pais que precisam trabalhar’. A Fun 6 destaca o seguinte: “a creche é boa, sim. Aqui tem tudo para as crianças, elas tomam remédio, alimentação, ficam bem cuidadas e bem guardadas”. Essas concepções são pautadas pela ligação da creche, desde sua origem, com as práticas assistencialistas voltadas para o atendimento e o cuidado de crianças pobres, prática essa ainda muito comum nas instituições que trabalham com crianças pequenas em São Luiz Gonzaga.

Quando questioneei a respeito da criança como cidadã elas assim se manifestaram: A Fun 1 disse que: “é preciso ensinar os valores, seus direitos e deveres conforme a sua idade”. Para a Fun 2 “é preciso incentivar a convivência com os diferenças, para que desta forma saibam conviver na sociedade”. A entrevistada Fun 4 disse que: “deixa esse trabalho para as professoras, pois, além de atender as crianças, ajuda na limpeza”. Na concepção da Fun 6 “elas são desenvolvidas com muito *deficit*, pois falta material, espaço e profissionais e que essa é a realidade que enfrentam”. Pelos depoimentos constatei uma prática assentada na ação

---

<sup>49</sup> Tomei como base as entrevistas e observações realizadas na pesquisa empírica



de assistir às crianças pequenas e que as tarefas executadas mantêm uma relação muito próxima dos trabalhos desenvolvidos por mulheres em práticas domésticas.

Apesar das discussões estabelecidas sobre a relação da criança/infância, nos depoimentos das funcionárias é possível perceber um certo desconhecimento a esse respeito. Fun 1 diz que : “direitos de viver a vida com liberdade, de aprender naturalmente nunca esquecendo de ser criança”. A posição de Fun 2 é a seguinte: “toda criança tem direito a uma infância saudável, pois é a fase mais importante de suas vidas”. Para a Fun 3 “A criança é um ser humano no começo da infância com potencialidades e capacidades a serem desenvolvidas”. Já a Fun 4 destaca que “Infância é brincar, descobrir, ser criança”. A relação que a Fun 5 destaca é que: “ A infância e a criança são palavras inter-relacionadas”. Fun 6 assim se posicionou: “que a relação ocorre através do brincar para descobrir o mundo”.

Na realidade, esses depoimentos reafirmam o desconhecimento do assunto e a confusão entre os conceitos criança/infância. No princípio, percebi, emborasem muita clareza, que havia algo diferente no trabalho das funcionárias e que essa diferença parecia relacionar-se ao predomínio da afetividade e da combinação dos referenciais domésticos e profissionais levando para o interior das creches e pré-escolas saberes do trabalho doméstico e da maternagem. Ao final da trajetória empírica e teórica junto a essas profissionais, posso afirmar, porém, que essa diferença diz respeito às dificuldades encontradas, em razão da não definição de suas competências e funções, além da complexidade do seu perfil social.

Destaco, também, que as crianças pequenas devem ser compreendidas não só como seres humanos em formação, mas, como cidadãs imersas na história, produtoras da cultura, cujos direitos fundamentais garantidos por leis devem ser preservados. Para tanto, é preciso situar a creche e a pré-escola na dimensão do afeto, da ética, da criação e da expressão, que possibilitem uma educação mais humana. Pelos depoimentos, verifiquei a existência de uma invisibilidade de saberes e de práticas que corroboram a ideia vigente no senso comum.

Considerando a cidade de São Luiz Gonzaga, posso afirmar que a discussão acerca do papel da Educação Infantil tem se dado mais entusiasticamente nos últimos anos. Entretanto, é possível constatar que muitas vezes são contraditórias sobre a real função das instituições. Além disso, ainda hoje se verificam diferentes posicionamentos de gestores, autoridades, professores, funcionários e da própria sociedade sobre qual seja de fato a

importância dessa faixa etária de educação.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, ocorreu maior movimentação em relação às questões da educação infantil, que vem num crescente, tentando dar sentido ao que a nova lei apenas pontua. O desenvolvimento de uma visão de criança considerada pessoa cidadã, embora de pouca idade e que não é, portanto, tomada apenas como propriedade particular da família, mas como ser componente da nação, responsabilidade de todos, cria condições de emergências e novas posturas face à essa etapa da vida humana. Uma nova forma de articulação entre famílias, sistemas educacionais e sociedade se impõe, portanto.

O caminho percorrido aponta dificuldades e alternativas, sobretudo daqueles que no seu cotidiano buscam uma ação de qualidade e compromisso com as crianças. A creche e a pré-escola são um problema de educação e não de assistência social, já que visam atender a criança em todos os aspectos de seu desenvolvimento.

O eixo vertebrador das entrevistas são as dúvidas que permeiam a realidade e o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, que necessitam ser desveladas e enfrentadas sob pena de esta continuar sua rotina tradicional, mecânica e até desrespeito à criança. Esta possibilidade só se concretizará se a sociedade tiver consciência da importância do atendimento à criança pequena vista como um ser que pensa, aprende e sente desde que nasce. É necessário, portanto nova forma de olhar as necessidades de atendimento à criança. Se cada criança do berçário, do maternal e da pré-escola for olhada e respeitada como cidadã, e suas famílias compreendidas como constituídas de pessoas que pagam impostos e que, com a sua força de trabalho, são sustentáculo da sociedade, o direito à educação de qualidade para seus filhos pequenos, terá de ser devidamente reconhecido e respeitado.

#### **6.4 OBSERVAÇÕES DO AMBIENTE ONDE A EDUCAÇÃO INFANTIL CONCRETAMENTE ACONTECE**

Nos diferentes contextos em que ocorre a Educação Infantil, é preciso sempre volver o olhar às ações do cotidiano sobre suas dimensões. Não pode haver pedagogia neutra ou ação educativa sem compromisso. A prática da Educação Infantil significa estabelecer, acima de tudo, as relações das crianças, entre as crianças e os adultos, e delas entre si. Para que isso se

concretize, é necessário repensar a organização do espaço físico em que se desenvolve e a variedade de experiências de conhecimento advindas do cotidiano da escola. O planejamento, o desenho e, posteriormente, a intervenção que o educador e toda a equipe farão sobre o ambiente devem responder a critérios que estão na base dos objetivos e do projeto educativo a alcançar na etapa de 0 a 6 anos.

Essencialmente, o ambiente deve facilitar e promover o crescimento global da criança em todas as suas potencialidades. Citando as palavras de Malaguzzi (1995), o ambiente deve responder à necessidade de a criança sentir-se inteira: ‘Sentir-se inteira é para a criança, assim como para o homem, uma necessidade biológica e cultural, um estado vital de bem-estar’. No planejamento de espaços e de materiais, é preciso contemplar, portanto, a realidade global que é a criança, considerando todas as suas necessidades, fisiológicas, afetivas, de autonomia, de movimento, de socialização, de descoberta, exploração, conhecimento.

A escola destinada à educação de 0 a 6 anos precisa promover um ambiente de comunicação, ou seja, oferecer um ambiente de relações ricas e diversificadas, já que, são muitas as relações que ocorrem na escola: a criança e o adulto, a criança e as outras crianças, a criança e os objetos, a criança e o espaço físico. Este, inclusive, contribui em grande parte para a criação de um espaço de comunicação.

Nas visitas realizadas, constatei que a infraestrutura das escolas municipais de Educação Infantil apresenta apenas algumas condições de funcionamento exigidas pelas normas do sistema ensino como a existência de salas para atividades administrativo-pedagógicas. O espaço da sala de atividades é reduzido; os berços individuais e as roupas de cama apresentam situação regular, mas quantidade insuficiente. A sala para o preparo da alimentação é regular; a sala para atividades múltiplas está dentro das exigências legais; o local para as refeições deve ser melhorado; os sanitários estão dentro dos parâmetro, mas o número de sanitários para adultos é insuficiente. Os locais para atividades ao ar livre são precários, com espaços pequenos e praticamente sem arborização. Nos dias de calor, as crianças são levadas para praças próximas da escola e, em algumas escolas, o local não apresenta condições de segurança, mas é o único onde as crianças podem brincar.

O mobiliário é antigo e alguns são móveis das escolas regulares adaptados para a

Educação Infantil. Os recursos pedagógicos, como brinquedos, jogos, livros e outros materiais não são diversificados e a quantidade é insuficiente para o número de alunos.

Fundamentei a observação na ação da criança, pois a escola de Educação Infantil deve incorporar meios que, por si só, conformem a realidade a partir da qual a criança iniciará seus primeiros contatos, suas primeiras observações, em suma, suas primeiras aprendizagens. A função que atribuo a esses meios é a de atuarem como intermediários entre a criança e a ação, facilitando a possibilidade de intervir e de operar de forma ativa em suas próprias situações de aprendizagens.

Foi possível verificar que o ambiente escolar é organizado de maneira aleatória, sem seguir uma concepção educacional e um planejamento pedagógico, mas há sempre um arranjo ambiental, mesmo que isso se traduza na existência de uma sala com pouco mobiliário e poucos objetos e brinquedos ou uma sala repleta de berços, dispostos lado a lado, semelhante à enfermaria de hospital. Em algumas escolas, o espaço físico é enfeitado por abecedários ou cartazes que tratam de conteúdos escolares. Em outras, por figuras da “indústria cultural” voltadas à infância, como os personagens da Disney. Existem algumas que expõem as produções de suas crianças.

Preparar um espaço para o desenvolvimento de interações promotoras de aprendizagem requer a articulação adequada de atividades, horários, espaços, objetos e proposta pedagógica. A valorização de apenas um ou alguns desses elementos gera desdobramentos indesejáveis do processo educacional. Tais elementos formam um ambiente cultural que é apropriado pela criança de forma singular, como mais um elemento disponível para o desenvolvimento da sua cidadania.

Dessa forma, o ambiente físico e os espaços existentes nas creches e pré-escolas podem ser apontados como setores que necessitam de planejamento. É preciso ter presente a importância da significação que a criança pequena empresta ao ambiente físico, que lhe pode provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia. Vale trazer o que afirmou a Fun 4: “a qualidade do ambiente na creche ou pré-escola diz respeito apenas as suas características higiênicas como arejamento, iluminação, conforto, número de crianças por metro quadrado, relação existente entre mobiliário e equipamentos”. Pela fala da entrevistada ficou claramente destacada a concepção do cuidar, revelando a falta de clareza no que se

refere à concepção da criança como sujeito de direitos e demonstra o desconhecimento de que, na educação da infância, deve existir uma interligação profunda entre educar/cuidar.

Observando vários ambientes, revigoro alguns pressupostos que defendo em favor de uma Educação Infantil vinculada aos direitos da criança cidadã. Nesse sentido, ter a creche incluída no sistema de ensino significa elaborar uma proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar. A gestão da creche deve ser voltada para o aperfeiçoamento pedagógico do seu cotidiano, pois é um campo de vivências e explorações, local de múltiplos recursos e possibilidades para o desenvolvimento da criança. Portanto, sua ação deve ser planejada pelo educador. Além de pessoas para interagir com a criança, as condições para a constituição de um ambiente interacional na creche e na pré-escola devem apresentar suportes ambientais como mobiliário e outros equipamentos.

Quando acompanhei as atividades ao ar livre, por exemplo, percebi que as mesmas não são planejadas. Simplesmente são momentos em que as professoras apenas acompanham as crianças. O depoimento de Pro 5 ressalta a apenas o brincar pelo brincar: “como os brinquedos são poucos e os espaços reduzidos, não é possível realizar atividades diferenciadas e planejadas”. Tal situação permite a questionar a ação profissional que a educadora desenvolve com crianças pequenas as quais apresentam características específicas, e singulares demandas, devido ao seu estágio de desenvolvimento, ao seu processo de crescimento e à sua vulnerabilidade.

Nas creches e pré-escolas, o companheiro da criança em seu processo de desenvolvimento é a professora. Sua função é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento. Por isso, a professora precisa ter muita sensibilidade para acompanhar a “viagem intelectual” que a criança empreende. Relato uma situação que presenciei: Um menino de 5 anos disse à professora: “Quando crescer vou ser jogador de futebol”! A professora lhe perguntou: “O que é preciso para ser um jogador? O menino respondeu: “Usar uniforme”. A professora disse: “Não, é preciso ser muito bom de bola”. O menino permanece em silêncio olhando para a professora que já não lhe dá mais atenção. Essa professora apreendeu apenas superficialmente o universo simbólico infantil e deu uma resposta apressada em decorrência da urgência em dar atendimento às outras crianças, minimizando a necessidade daquela criança. Essas

relações com os diferentes contextos de vida (contextos em que intervêm o pensamento, o sentimento, e que não são delimitações disciplinares da realidade) implicam a apresentação da criança como um todo, ou seja, um conjunto de necessidades de todo tipo no qual a escola e a família têm papel primordial.

As interações entre adulto/criança e criança/criança sempre presentes nas questões relativas ao aprender, na realidade, ocorrem. Porém, a falta de entendimento de que aprender envolve interações do sujeito com o mundo, com a cultura, com os outros é absolutamente desconhecida e desconsiderada. Isso, conseqüentemente, impede uma intervenção pedagógica em relação à problematização, organização de um ambiente desafiador ou à possibilidade de contextualização da criança num mundo histórico-social-cultural.

A compreensão acerca das decisões sobre como trabalhar na Educação Infantil necessita se pautar na proposta emancipatória e solidária de Santos (1991a). Refiro-me ao conhecimento-emancipação enquanto ética que se alicerça na solidariedade, concebida como criação de subjetividade e de intersubjetividade, superadora da ética individualista liberal acirrada pelo neoliberalismo na contemporaneidade. Refiro-me ao novo saber que será também uma nova política assentada na participação superadora das práticas sociais setoriais especializadas que engendram vários sistemas de regulação da participação política dos cidadãos. “O conhecimento-emancipação pressupõe uma responsabilização global da vida coletiva porque só ela permite inverter o processo de transformação dos problemas políticos em problemas técnicos de que tem se alimentado o utopismo automático da tecnologia” (op.cit). Dessa forma, a participação política que constitui o conhecimento-emancipação abrange, de modo diferente, todos os espaços da prática social, e o seu princípio é a democracia. É importante salientar, na esteira do pensamento de Santos (1991), que tal como a solidariedade é um processo de subjetivação e de intersubjetivação, a participação é um processo de democratização emancipatória na conquista incessante de novos espaços e de novas formas de cidadania individual e coletiva.

Nesse sentido, Santos (1991) afirma que “O conhecimento-emancipação é, em si mesmo, uma experiência estética porque a criação de intersubjetividade nunca é instrumental”, é criadora e auto-realizadora. Isso não se dá num processo espontâneo e ocasional, mas a partir da organização coletiva dos profissionais em torno de objetivos

comuns que expressam convicções assumidas. É, por isso, tarefa das políticas educacionais e da gestão da educação.

A formação da criança exige a presença de profissional entendido como “um mediador” da vida social, efetiva, das expectativas e do desejo coletivo de uma comunidade local que requer que as suas crianças sejam integradas à vida social local, com todas as possibilidades. Entendo que a formação do profissional para atuar na Educação Infantil exige hoje, mais do que nunca, um sólida formação humana e que esta se relaciona diretamente com sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico em nossa sociedade.

Tal compreensão reflete a um forte compromisso com o conteúdo e o significado das políticas educacionais e com a garantia do processo que se realiza na escola de Educação Infantil. Implica também, compreender que o processo científico da escola não é individual, mas envolve todo o corpo docente, funcionários, gestores e a comunidade no planejamento e organização e desenvolvimento de um projeto político- pedagógico que deverá garantir a qualidade estabelecida pelo conjunto dos sujeitos envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual situação das Políticas Públicas para a Educação Infantil deve ser entendida levando em consideração a natureza da transição e as escolhas políticas e educacionais feitas pelos governantes. Períodos de transição são espaços que tendem à perplexidade e à desorientação dos contextos. Na Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil adquire o reconhecimento de que esse atendimento faz parte da educação e que o acesso a esse serviço é um direito da criança e da família. Para examinar esse assunto, analisei como o tema foi tratado historicamente no Brasil.

Após anos de ditadura militar e perda dos direitos de liberdade e democracia, o contexto dos anos 1980 revelou a mobilização da sociedade pela garantia de políticas públicas sociais. Entretanto, a Educação Infantil, mais precisamente aquela ofertada em creches para crianças carentes, tradicionalmente conta com um atendimento precário sem garantia de acesso à maioria da população; os profissionais que nelas atuam são principalmente mulheres que convivem com a falta de condições de trabalho, bem como com o baixo salário e pouca formação escolar.

O estudo, contextualizando a história deste ensino nos anos de 1980, possibilitou a verificação de que é somente pelas lutas organizadas pela sociedade civil, por meio da conscientização social e política, que o quadro de atendimento precário tende a ser superado. Assim ocorreu com a Constituição de 1988 na qual foi reconhecida a Educação Infantil como direito da criança e da sua família. Também na década de 1990, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, por pressão dos movimentos organizados.



O contexto político dos anos de 1990 apresentou uma nova configuração, com aprofundamento da ideologia neoliberal nas políticas implantadas pelo Governo Federal e "consentimento" da intervenção das agências internacionais de financiamento nas políticas educacionais do Brasil.

Com a reforma do Estado, as políticas sociais (educação, saúde, habitação) passaram a conviver com a lógica do mercado e da produtividade. Houve a intensificação dos interesses da iniciativa privada em abarcar os serviços públicos e o repasse, por parte do governo, da responsabilidade de manutenção e financiamento dos atendimentos oferecidos para a população, o que significou o desmonte dos serviços sociais no país.

Na área da educação, as orientações advindas das agências de financiamento internacional foram acatadas e implantadas. Assim, as modificações propostas nessa área retomaram os princípios que orientavam a valorização da competitividade, do individualismo, da "otimização" de recursos e da descentralização dos serviços.

Ao mesmo tempo em que o neoliberalismo tecia uma nova concepção de Estado e de Educação no Brasil, ocorria a mobilização dos educadores, partidos de oposição e da sociedade civil na constituição da Nova Legislação Nacional de Educação. Dois projetos de sociedade confrontaram-se na construção dessa legislação, e a intensa manifestação e mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública articulou a defesa do direito à educação pública conquistado na Constituição Federal de 1988. Isso possibilitou a não subsunção total da educação à lógica neoliberal. Se, por um lado, algumas conquistas e avanços foram mantidos, por outro, a lógica privatista não deixou de modificar o caráter público da educação no país. A LDB 9394/96 flexibilizou o papel do Estado e abriu os serviços educacionais para a iniciativa privada.

Outro destaque a ser apontado nesse período foi o processo da municipalização defendido no corpo da lei. Essa nova concepção atingiu diretamente a política pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e a oferta dessas etapas da Educação Básica ficou sob a responsabilidade do município. Por meio da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) a Educação Infantil foi incorporada ao Sistema Educacional Brasileiro. O período de discussão dessa legislação trouxe à tona questões historicamente defendidas, tais como a formação dos professores, o financiamento dessa

educação, a proposta pedagógica e a responsabilidade do poder público em ofertá-la. Porém, uma das grandes contradições apresentadas nesse processo foi a falta de previsão de financiamento público para garantia da efetivação das mudanças e da integração da Educação Infantil aos sistemas municipais de Educação, já que esta tradicionalmente vinha sendo mantida pelas áreas da Saúde e Assistência.

Na implantação da LDB/97 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que priorizou o financiamento do ensino fundamental, mas não possibilitou a inclusão dos outros níveis de ensino, entre os quais a Educação Infantil e conseqüentemente inviabilizou muitos avanços na área aqui estudada. Sem uma política de financiamento, ao integrarem a Educação Infantil ao sistema educacional, os municípios acabaram por encontrar dificuldades na obtenção de conseguir recursos para realizar as modificações necessárias e previstas na nova legislação. Para regulamentar e direcionar as mudanças propostas, o Ministério da Educação (MEC) lançou vários documentos de informação e de regulamentação da Educação Infantil no país. nesse caso destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aprovada em 1999, por meio da resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) 01/99. Esse documento institui normas para a Educação Infantil a serem seguidas em todo o território nacional, definindo os princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas, a especificidade da relação entre “cuidar” e “educar” na organização da instituição, a formação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil e os aspectos físicos - condições estruturais e físicas, que devem possibilitar um bom desenvolvimento da criança.

As conquistas presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CEB) 01/99 foram promulgadas em um cenário de desresponsabilização do Estado brasileiro com as políticas públicas e durante o processo de municipalização da oferta dessa educação. Assim, os municípios, responsáveis diretos na oferta dessa etapa da educação, reelaboraram suas políticas de oferta à Educação Infantil para readequá-las às exigências da Legislação Nacional.

Com a leitura e análise das informações coletadas nos documentos oficiais, entrevistas e observações, foi possível tecer algumas considerações a respeito da concepção de cidadania, emancipação, criança, infância e Educação Infantil que delineou as políticas

públicas da Educação de 0 a 6 anos no Município de São Luiz Gonzaga, em especial no período de 1980 a 2008.

Assim, este estudo permitiu verificar conceitos de emancipação e cidadania e a forma como são empregados na atualidade, por meio de uma análise histórica de suas constituição. Sob uma perspectiva dialética, busquei trazer os principais aspectos da história que serviram para formá-los da maneira como hoje é concebido.

A pesquisa buscou compreender o conceito de cidadania construído no município a partir da relação existente entre Estado e sociedade civil, bem como a aplicação desta perspectiva ao campo educacional, que se efetiva por meio das legislações concernentes a essa área.

Ao analisar as políticas públicas educacionais, nomeadamente as políticas para a Educação Infantil, o estudo perpassou, portanto, pelo conceito de políticas públicas e seu uso retórico e político como expediente de maior regulação do sistema educacional, situando as diferentes estratégias constantes das políticas públicas e seus sentidos e significados diversos.

Na busca do entendimento dos mecanismos que fortaleceram o processo de globalização, Santos (2001) convida a constatar as articulações ou dissoluções do local e do global. Na perspectiva do autor, não há uma única globalização, já que as dimensões sociopolíticas e culturais originam diferentes globalizações, resultando conflitos entre vencidos e vencedores, os quais contam a história a seu modo. Para o autor, “Perante as condições do sistema mundo-ocidental não existe globalização genuína (...) é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo” (p.04). Por isso, afirma Santos, não existe globalização sem localização. As possibilidades de ressignificação das políticas educacionais podem representar condições emancipatórias na direção de uma esfera pública, ampliada, forjando a cidadania.

No que se relaciona às políticas públicas, cumpre destacar que nos últimos anos o MEC tem desenvolvido vários mecanismos legais e técnicos para garantir sua função reguladora do sistema educacional. Foi possível perceber que as ações são voltadas mais à préfixação de metas do que direcionadas a um planejamento global da educação, atendendo, notadamente, a compromissos internacionais. Nesses compromissos, se inserem as medidas

tais como as do FUNDEB, os PCNs, as determinações para a Educação Infantil constantes do documento Educação Para Todos - EPT. O estudo realizado constatou que a ação do Estado parece definir-se mais pelo referencial normativo e legal, na tendência de controle e regulação, do que na proposição de um planejamento global de educação, pautado por espaços democráticos e emancipatórios. Sua atuação está fundada mais nos aspectos técnicos e organizacionais e essa forma peculiar de fragmentar os objetivos em soluções técnicas integra a cultura instrumental da modernidade, no dizer de Santos (2000).

Pautada nas concepções de Gramsci, Boaventura e Freire, a respeito de emancipação e cidadania, esta investigação foi ancorada. Neste momento, revela-se a própria caminhada na interpretação e na prática vivida. É, também, uma expressão de como o *quefazer* educacional acontece, com recuos e avanços e com insuficiente nitidez, quando se está envolvido no processo. No período de dois anos convivi com os sujeitos de pesquisa, professores, autoridades, crianças e pessoas da comunidade interessadas no assunto. A convivência e os permanentes diálogos remetiam com frequência ao tema da pesquisa.

A partir das concepções de Educação Infantil, criança, infância, cidadania e emancipação, fiz um levantamento da realidade das comunidades, onde as escolas de Educação Infantil estavam inseridas com a finalidade de aprofundar o conhecimento das mesmas. Durante a incursão pelas comunidades estabeleci diálogos com os moradores a respeito de assuntos como infraestrutura do bairro, atendimento das crianças, participação da comunidade nas tomadas de decisões do poder público e participação dos pais na creche. A seguir, entrevistei autoridades, secretários municipais, professoras e funcionárias que tiveram participação direta ou indireta na implantação de políticas públicas para a criança.

Nessa experiência de pesquisa, houve vivências em um determinado tempo, em determinados lugares (bairros, escolas e repartições públicas) e história (pessoais, culturais, profissionais, sociais, econômicas e políticas) com as quais aprendi de forma participativa e individual. Dialeticamente aprendi pela negação da negação. Aprendi pela emoção da impotência diante do discurso inovador, numa prática conservadora. Aprendi que uma nova prática se constrói devagar e é sempre contemporânea da ordem que se quer transformar e da desordem que o novo quer provocar.

É por esta experiência do conflito e da ruptura, aliada à própria formação, que perpassam as reflexões da investigação. Não ter medo de fazer perguntas, indagar sempre. Não como mera especulação, mas em direção à compreensão daquilo que ainda não foi compreendido, dirigindo o pensamento para futuras investigações, na busca de novas relações entre as questões investigadas e as que estão por ser investigadas.

Para que ocorra a efetivação do direito ao atendimento a criança de 0 a 6 anos é preciso que as relações entre Estado e sociedade estejam em consonância, pois é por meio dessa relação que serão formulados os programas a serem implementados. A forma de gerir e priorizar as políticas públicas, em específico as políticas para a infância, ocasionou a fragmentação no atendimento em programas sobrepostos dos diferentes segmentos dos governos federal, estadual e municipal. A vinculação de cada atendimento também varia entre os ministérios federais, entre os quais se encontram os da educação e saúde, previdência social e cultura. Tem-se, assim, a sobreposição de funções e órgãos competentes ao atendimento à criança. Essas formas de organização do segmento pré-escolar acabam por tornarem-se experiências que visam, em geral, apenas a suprir as necessidades emergenciais e contingenciais.

Assim, nesta investigação, confirma-se o que Kramer (2003) já destacara. Ou seja, que no Brasil a prática de criar e extinguir órgãos para a infância acarreta uma sobreposição do atendimento e redundância na existência de diferentes órgãos com a mesma função.

Dessa forma, sem fugir à regra nacional, em que assistência, educação e saúde esbarram e se confundem, em São Luiz Gonzaga a sobreposição de órgãos fica mais evidente quando ocorreu a criação dos clubinhos, lares vicinais e casulos que atendiam crianças pré-escolares, mas eram vinculadas a secretarias diferentes não atingindo diretamente as reais necessidades da criança, que necessitava de atendimento integral e articulado para seu completo bem-estar. A criança, de fato, não é um ser fragmentado em diferentes áreas e, por isso, necessita, de atendimento que a compreenda em sua totalidade e ofereça serviços adequados para tanto.

A análise de documentos permitiu perceber que a forma utilizada pela gestão 1977-1982 para ofertar da Educação Infantil, foi a criação da primeira creche pública mantida pelo município e, também, a participação direta de alguns grupos da sociedade local. O grupo que

assumiu a gestão seguinte (1983-1989) deu continuidade ao trabalho, ampliando o atendimento às crianças e criando os clubinhos e lares vicinais. A manutenção desses programas era por convênios entre a prefeitura e o governo federal.

Na gestão dos anos 1989-1992, a Educação Infantil não apresentou outro avanço, além do aspecto legal, quanto a assinaturas de convênios com a Legião Brasileira e locação de casas para a instalação dos clubinhos e casulos. As decisões tomadas dessa forma, embora apresentassem algum caráter de avanço, nem sempre deram conta de proporcionar as conquistas da legislação.

A gestão dos anos de 1993-1996 teve preocupação maior com a implantação de políticas públicas para a Educação Infantil no município, oficializando a criação de seis creches municipais, além de outras decisões conforme descrição realizada no capítulo 6 deste estudo. A gestão compreendida nos anos de 1997-2000, por sua vez, não priorizou a Educação Infantil, limitando-se à manutenção do que já estava em funcionamento.

Em 2001, retorna ao poder o prefeito pioneiro no atendimento da Educação Infantil no município, e o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, foi retomado, com reformas de creches, aumento do número de professoras e funcionárias. Nessa gestão, houve cuidado em atender à legislação.

Na gestão de 2005-2008, poucas mudanças foram observadas na Educação Infantil do município. Ao final da gestão, foi elaborado o Plano Municipal de Educação-PME. No que se refere ao processo de constituição do plano, pode-se destacar que esse elemento de maior relevância não será produto possível, isto é, o Plano em si, mesmo porque até o presente momento não há instrumentos que permitam saber quando será posto em pauta de discussão pelos vereadores e como será recebido pela Câmara Municipal.

Portanto, é possível concluir que os princípios neoliberais direcionaram as ações da administração municipal para resolução de questões nessa área. As soluções encontradas para a ampliação de vagas, incorporação da Educação Infantil pela secretaria de educação e a formação de professores habilitados, embora apresentem algum caráter de avanço, não deram conta de proporcionar as conquistas previstas na legislação. Outra constatação foi a expressão empregada para esse nível de ensino nos documentos oficiais: ora é *Educação Infantil*, ora é

*educação da criança de 0 a 6 anos* para designar o trabalho em creches e pré-escolas. Creche e pré-escola são modalidades de Educação Infantil. O trabalho realizado nas instituições deveria ter caráter educativo, visando benefícios sociais e culturais para as crianças. Também em termos qualitativos, a pesquisa permite afirmar que o trabalho realizado nas creches não é ainda inteiramente democrático, pois muitas têm apenas o caráter assistencial ou médico, que são importantes, mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças e seu direito à cidadania.

É preocupante a inadequação dos espaços físicos das escolas para receber as crianças, bem como faltam propostas pedagógicas inclusivas para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais. Diante da complexidade do trabalho, as entrevistadas confessam seu despreparo para trabalhar com elas, mas têm conhecimento da obrigatoriedade de recebê-las nas instituições de Educação Infantil.

Com base nos depoimentos analisados, percebi também a necessidade de investimento na criança e não apenas de maior oferta, do número de vagas nas instituições para a faixa etária de 0 a 6 anos. Em outras palavras, a pesquisa verificou a carência de condições para que se oportunizem momentos pedagógicos em que a criança vivencie sua infância também na escola, gerando maior qualidade de vida. As políticas públicas educacionais, definitivamente, necessitam oferecer oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo a todas as crianças, respeitando as diferenças.

Os dados coletados oferecem subsídios empíricos suficientes para dizer que, nas instituições de Educação Infantil destinadas à faixa etária de 0 a 3 anos, há predomínio do cuidar sobre o educar, enquanto na faixa etária de 4 a 6 anos, há predomínio da escolarização. Conforme as falas das entrevistadas, percebi aspectos que permitem fazer tal afirmação, entre os quais destaco a falta de planejamento para cada faixa etária e os conhecimentos escolhidos e trabalhados, o que verifiquei no acompanhamento das crianças durante as atividades.

As profissionais de Educação Infantil das instituições da rede municipal de ensino, foco desta pesquisa, não fogem à realidade da constituição histórica dessa profissão: uma profissão que se constituiu no feminino e que traz a marca dos papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem. Outro aspecto que também contribui para a efetivação da prática

escolar é a experiência profissional das docentes que, em sua grande maioria, têm 10 a 20 anos de trabalho com crianças. Apesar de suscitarem a busca de alternativas pedagógicas para as crianças, as entrevistadas mantêm as mesmas práticas e atividades voltadas à preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. Isso é uma contradição, pois os espaços das instituições de Educação Infantil não devem ser meros espaços para esse ingresso.

Entendo a Educação Infantil como um tempo de oportunidades de desenvolvimento infantil, pois as crianças estão crescendo em todos os aspectos. Portanto, as ações de cuidado e de educação precisam estar associadas e articuladas nos projetos pedagógicos cotidianos promotores de aprendizagens adequadas a cada faixa etária. Constatei que a grande maioria das entrevistadas iniciaram o trabalho na Educação Infantil sem a habilitação necessária e pelo interesse em fazer parte do quadro efetivo do magistério público municipal. Com sua experiência docente no Ensino Fundamental, levaram práticas escolarizantes para o cotidiano da Educação Infantil. Com o passar do tempo, as professoras sentiram necessidades de aperfeiçoamento na área e procuraram cursos de especialização. Hoje, dizem-se, “apaixonadas pelo trabalho com a Educação Infantil”.

Não quero aqui, pura e simplesmente, criticar as professoras da Educação Infantil por qualquer que seja sua atitude embora algumas práticas constatadas sejam inaceitáveis. É importante ressaltar que estudos na área já apontavam que as professoras tomam algumas atitudes e desenvolvem práticas muitas vezes não desejáveis por se encontrarem sozinhas na realização de seu trabalho. Esse individualismo é a ideia de que cada um, isoladamente, é responsável pela qualidade de seu trabalho, fruto do pouco investimento na formação em serviço no âmbito da própria unidade escolar. Constatei que pouco se tem feito na esfera municipal a respeito da falta de competência para que os profissionais da Educação Infantil realizem reflexões em torno de suas práticas, problematizando-as em busca de formas coletivas para que seu trabalho alcance as transformações almejadas. A Educação Infantil, como espaço de socialização e convivência, que assegure a emancipação e cidadania da criança pequena, não é ainda realidade nas creches e pré-escolas públicas de São Luiz Gonzaga.

Não restam dúvidas de que São Luiz Gonzaga procurou organizar as políticas públicas para esse atendimento educativo. Os resultados apresentados neste trabalho demonstram isso, bem como a descrição de todas as gestões do período em estudo. Foi



possível identificar que, apesar da fragmentação do atendimento no decorrer do período, o município apresentou preocupação com a demanda desse nível e buscou, mesmo com dificuldades em vários momentos, imprimir qualidade nos serviços que oferecia.

Apoiada na pedagogia dos sonhos possíveis de Freire, além da proposta utópica de Santos, e em algumas concepções de Gramsci, a pesquisa delinea alguns pressupostos iniciais, rumo à construção de políticas públicas para a Educação Infantil de cunho mais emancipatório, possibilitando o desenvolvimento da cidadania, cujo cerne está associado à ação/participação ativa do indivíduo.

O modelo dominante de racionalidade presente nas políticas públicas para essa faixa etária demonstra que podem ser considerados modelos totalitários na medida em que negam outras racionalidades. É preciso subverter essa lógica inicial pela ideia do saber solidário e de aceitação do caos. Se o conhecimento-regulação é o conhecimento da ordem, a emancipação do saber reafirma o caos como forma de saber e não de ignorância (Santos, 2000). Para tanto, é necessário negação crítica da regulação para realizar construções emancipatórias.

Portanto, é preciso reavaliar o conhecimento-emancipatório sobrepondo-se ao conhecimento-regulação. A proposta aponta para a solidariedade na forma hegemônica do saber e que se aceite o caos, não como ignorância, mas como forma de saber. O caos deixa de ser portador de negatividade para ter uma positividade inseparável da ordem. Esta atitude aponta para a não-linearidade, mas para a complexidade dos fenômenos.

A revalorização do caos, conforme Santos, é uma das estratégias epistemológicas que tornam possível lutar pela emancipação. De igual forma, revalorizar a solidariedade como forma de saber contribui para avanços no conhecimento-emancipação. Ou seja, a ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório.

As contradições e ambiguidades presentes nas propostas oficiais incitam a lutar pela igualdade das condições para a Educação Infantil. Pensar em igualdade de condições para o atendimento à criança remete a superar a fragmentação entre esse nível de ensino e os demais níveis. Com efeito, a proposição de uma política educacional para a Educação Infantil deve considerar que as crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um

espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de linguagem e costumes.

A concepção de que as crianças são cidadãs de pouca idade, sujeitos sociais e históricos é condição básica para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para reconhecer o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem), possibilitando atividades significativas, em que adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Reconhecer na criança sua especificidade, sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar exige que muitas medidas sejam tomadas. Entender que as crianças têm um olhar crítico que subverte o sentido da história requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. Para que a Educação Infantil promova a cidadania e emancipação, é necessário que a criança seja vista como cidadã criadora de cultura, o que tem implicações profundas para o trabalho em creches e pré-escolas e, principalmente, para as políticas públicas locais.

O respeito pelos direitos da criança exige, portanto, outras ações do poder público: é necessário o provimento de vagas em creches e pré-escolas em número suficiente para atender à demanda; há que se melhorar a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil; formação como direito à educação das crianças nas áreas básicas do conhecimento e a formação cultural, como oportunidade de se discutir valores, preconceitos, experiências e a própria história; é necessário também assegurar recursos financeiros específicos para a infraestrutura, material didático-pedagógico, material de higiene e alimentação. Sem considerar essas necessidades, torna-se inviável o atendimento ao direito da criança à educação.

Diante da complexidade das crianças e dos ambientes educativos institucionais, o caminho é prosseguir aprendendo e produzindo ações capazes de modificar significativamente o meio em que a Educação Infantil vem sendo constituída. Os poderes públicos responsáveis pela coordenação dos projetos direcionados a essa etapa da educação podem promover um trabalho fundamentado na articulação entre teoria e prática, desenvolvida na cotidianidade, para que as professoras se tornem investigadoras de sua própria prática pedagógica e da

construção coletiva desse saber. Essas ações, além de promoverem a integração do grupo de professoras, possibilitam a melhoria do atendimento das crianças e determinam a qualificação de sua educação. Isso é possível a partir de uma atitude de escuta da criança por parte da educadora, o que problematizará as situações, provocando construções de conceitos e práticas sem fragmentação.

A presente tese, que não teve a pretensão de esgotar o assunto, mas de contribuir para o debate sobre a Educação Infantil, apresentou dados concretos de uma determinada situação. Assim, trouxe à tona o fato de que as mazelas provocadas pela concepção de estado neoliberal, atingem de forma perversa as crianças que se encontram na faixa etária de 0 a 6 anos, suas famílias e os profissionais que atuam nessa área. Por outro lado, foi possível perceber que existe espaço para se articular e se organizar no sentido da gestação de um projeto contra-hegemônico, buscando romper com a ideia de pacto social, comum às propostas encaminhadas atualmente.

É necessário ter clareza de que, embora os grupos busquem a melhoria da educação de uma maneira geral, fazem-no segundo seus interesses específicos e suas concepções. Disputam, portanto, diferentes versões de um projeto educacional, que se materializa segundo as possibilidades apontadas em cada momento histórico. Nesse sentido, mais do que apresentar soluções, este trabalho buscou ressaltar as contradições e impasses do processo exaustivamente descrito ao longo das páginas que o compuseram.

Apesar de todos os percalços, acredito que o percurso de quatro anos de constituição do doutorado apresentou um enorme potencial educador, ensinando-me a melhor compreender a dinâmica das políticas, em especial como estas operam no âmbito municipal, com suas contradições e, às vezes, com aparente caos.

Com esta pesquisa, espero desencadear, no município de São Luiz Gonzaga, reflexões que possam contribuir para que as políticas públicas de Educação Infantil atendam ao direito constitucional de acesso a essa educação de forma pública, gratuita e universal, e todos os envolvidos com esse nível de ensino elaborem projetos para que ela seja um espaço de emancipação e cidadania. Da mesma forma, abrem-se também possibilidades de novas investigações e aprofundamento dos vários assuntos abordados, bem como a criação de um

grupo de estudos sobre a Educação Infantil no município, encaminhando discussões sobre a pedagogia da infância, tema relevante e de interesse da pesquisadora no momento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES e MARTINS. A produção do conhecimento científico. *Relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento*. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 28 nov. 2007.

ACANDA, J.L. *Sociedade civil e hegemonia*. Tradução por Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

AGGIO, A. A emergência de massas na política latino-americana e a teoria do populismo. In: AGGIO, A. e LAHUERTA, M. *Pensar o século XX*. Problemas políticos e história nacional na América. São Paulo: UNESP, 2003.

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARCE, Alessandra. *A pedagogia da “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARELARO. L. R. G. Resistência e Submissão: a Reforma Educacional na Década de 1990. In: Nora Krawczyk; Maria Malta Campos; Sérgio Haddad. (Org.). *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI - Reformas em Debates*. 1 ed. São Paulo: São Paulo: CENPEC 2000.

ARISTÓTELES. *Os pensadores*. Tradução por Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ÀRIES, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas; trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *“O Significado da Infância”*. In ANAIS DO I SIMPOSIO.

NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. pp.88-92.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E., ARROYO, M. e NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo: Cortez, 1987. p.31 – 79.

AZEVEDO, Janete. *Educação como política pública*. 2.ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.56).

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Froteira, 1985.

BAIOTO, Rafael; QUEVEDO, Julio; NASCIMENTO, Anna Olímpia. *São Luiz Gonzaga e São Lourenço Mártir*. Porto Alegre: Martina Livreiro, 1998.

BANCO MUNDIAL. Brasil. *Desenvolvimento da Primeira Infância; foco sobre o impacto das pré-escolas*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2002 a

BANCO MUNDIAL. Prioridades y Estratégias para la Educación: estudios del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995. 140p

BARRETO, Angela Rabelo. *Situação atual da Educação Infantil no Brasil*. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, Brasília, MEC/SEF,COEDI,1998. v.II.

BARRETO, Ângela M.R.F. *Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. Grandes políticas para os pequenos - Educação Infantil*. Cadernos CEDES, Campinas, n.37, 1995.

BASTOS, Maria Helena Camara. *Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. TAMBARA; Elomar; KREUTZ, Lúcio. *Histórias e memórias da Educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Seiva, 2002.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. Pp. 49-65

BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. Tradução por Marco Aurélio Nogueira. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*. Companhia das Letras: São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. *O tempo da memória*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA*. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.742/93. *Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS*. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: situação atual*. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172/2001. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Secretaria de Educação Fundamental. I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Anais. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Censo Escolar - 1996, 1997, 1998, 1999 e 2000. 2007*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura - MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer no 022/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Câmara de Educação Básica. (relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis) aprovado em 17/12/98. Brasília. 1998.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução no 01/99 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Câmara de Educação Básica. aprovado em 7/04/99. Brasília. 1999

\_\_\_\_\_. Pesquisa MEC/INEP. Sinopse Estatística 1996. In: *Plano Nacional de Educação*. Brasília. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça / Ministério da Ação social / *Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência / Unicef. Direito de Ter Direitos*. Brasília, DF, 1991.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação infantil. Ministério de Educação e Desporto*. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília. DF. 1994.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF/COEDI. *“Linhas de Ação 2: Formação inicial e continuada. Projeto 2: Qualificação do Profissional Leigo”*. (documento interno) s/d.

\_\_\_\_\_. *“Por uma política de formação do profissional de educação infantil”* MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. *“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”*. MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Secretaria de educação Básica Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2)-2006*. Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, SEF/COEDI. Brasília. 1994.

\_\_\_\_\_. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, SEF/COEDI. Brasília. 1994.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. (3 v.).

\_\_\_\_\_. Resolução CEB n.º 1 de 7 de abril de 1999. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial, Brasília, p. 18, 13 abr. 1999.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Secretaria de Educação Fundamental. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, 1994b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Educacional de Educação Infantil - Pelo Direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, 2006

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério*. Secretaria de Educação Básica. Infantil. 2. Ensino Fundamental. 1. Título

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação*. 2003.

\_\_\_\_\_. *Plano Diretor de Reforma do Estado*. Presidente da República. Brasília, 1995b. 40p

BRONFENBRENNER, Urie (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E., ARROYO, M. e NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo: Cortez, 1987. pp. 11 – 30.

CALADO, Alder Júlio. Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina Rosas (Orgs.). *Paulo Freire - Quando as ideias e os afetos se cruzam*. Recife: Ed. Universitária; UFPE - Prefeitura da Cidade de Recife, 2001.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. *Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos*. Cadernos da ANPED, n.01, 1989.

\_\_\_\_\_. *A mulher, a criança e seus direitos*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.106, p.117-127, 1999.

\_\_\_\_\_. *A regulamentação da Educação Infantil*. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998. v.II.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília: MEC /SEF /COEDI, 1995.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/COEDI: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994, p. 32-42.

CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações*. 4.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. (Polêmicas do Nosso Tempo; v.13).

CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos C. de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, J.S.F. de. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? IN: CARVALHO, J.S.F.de.(org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*.Petrópolis: Vozes, 2004. p. 85 – 105.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. *Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas*. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530p.

CASTRO, Cláudio Moura e PINTO, Ana Maria Rezende. *Desperta Gigante: com menos ufanismo e mais direção, educação brasileira acorda*. Belo Horizonte: Editora e Distribuidora Universidade, 2002.

CEPAL. Seminários y Conferencias. *Invertir mejor para invertir más*. Financiamneto y gestión de lá educación em América Latina y Caribe, 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. *O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

\_\_\_\_\_. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002-(Coleção Questões da Nossa Época).

\_\_\_\_\_. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil a partir da Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras Aproximações, p. 19-49, In: *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Construção da Identidade das Profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996. (Doutorado em Educação).

\_\_\_\_\_. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* Perspectiva. Florianópolis: CED / UFSC, n.17, jul / dez, 1999, p. 11 – 21 (nº especial).

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. 38.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 102.

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

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução de Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. *O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista*. São Paulo, Caderno de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 76, fevereiro, 1981 p. 31-40.

COHN, G. *Sociologia para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005. v. 1. 256p.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORAGGIO, J.L. *Desenvolvimento Humano e Educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996. p35.

CORSARO, William A. *The sociology of childhood*. *Thousand Oaks: Pine Forge Press*, 1997.

CRAIDY, Carmem M. *A política de Educação Infantil no Brasil*. Anais. Seminário Nacional de Educação Infantil, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394) – O Fundo de Manutenção do Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei 9424/96): a Educação Infantil. In: *Educação Infantil em Tempos de LDB*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000-a.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e as Novas Legislações. In: *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2000-b.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Trad. Magda França Lopes. Porto alegre: Artemed, 2003.

DARLAN, Siro. *Histórias e direitos da infância*. Anais. Congresso Internacional da OMEP – Infância - Educação Infantil Reflexões para o Início do Século, Rio de Janeiro, 2000.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral - memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Abril. (Os Pensadores).

DIÁRIO OFICIAL do Estado do Rio Grande do Sul. 11 de fevereiro de 2008.

DOZOL, Marlene de Souza. *Rousseau: educação: a máscara e o rosto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FARIA; Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira. *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados; 1999a.

FARIA; PALHARES, Maria Silveira. *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999b.

FARIA; DAMARINI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, C. A. S. *Supervisor Técnico de Estágio Curricular* (Curso de Educação Física) Centro Integrado Rio Anil – CINTRA, 1996.

FERREIRA, Moraes Marieta; AMADO, Janaina. *Usos & abusos da história oral*. 7.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professores: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001a.

FREIRE, P.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M.C. *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos. O pensamento social no campo da educação*. São Paulo: Cortez, 2005

FREITAG, Bárbara. *Cidade dos homens*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. (Biblioteca do Colégio Brasil;v.3)

FRIEDMAN, Milton. *Capitalism and Freedom*. Ed. Chicago University . 2002

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo; Cortez; Buenos Aires: Clacso, 2001.

GIDDENS, Anthony. 2001. *Em Defesa da Sociologia: ensaios, interpretações e réplicas*. São Paulo: EDUNESP.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Ed Universidade Estadual Paulista, 1996.

GODOI, Elisandra Girardelli. *A avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOERGEN, Pedro L. *A crítica da modernidade à Educação*. Pro-Posições, v.7, n.2, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *Escritos políticos*. [S.d.]: Seara Nova, 1977.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética de história*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 9ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. Cadernos do Cárcere volume I. *Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

\_\_\_\_\_. Cadernos do Cárcere volume III. *Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Escritos políticos volume I. 1910 – 1920*. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c.

HADDAD, S. Os Bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., A. (ed.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil, 1998. p. 41-52.

KAPPEL, Dolores. *Infância e Educação Infantil - Reflexões para início do século*. Anais. Congresso Internacional da OMEP – Infância - Educação Infantil Reflexões para o Início do Século, Rio de Janeiro, 2000.

KORCZAK, Janusa. *Quando eu voltar a ser criança*. Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1981.

KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia (org.). *Infância e produção cultural*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999. p.7-10.

\_\_\_\_\_. *Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia & KAPPEL, M. Bombardelli. Educação da criança de 0 a 6 anos. In MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO/ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE / DIRETORIA DE PESQUISAS/ DEPARTAMENTO DE POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS. Pesquisa sobre padrões de vida. 1996-1997. *Primeira infância*. Rio de Janeiro, IBGE, 2000.

KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-escolar no Brasil: a Arte do Disfarce*. Rio de Janeiro: Editora Achimé, 1982/2003.

\_\_\_\_\_. *Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate*. Pro-Posições, vol. 13, n. 2 (38), maio/ago. 2002.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In:BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

\_\_\_\_\_. *Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate*. Pro-Posições, vol. 13, n. 2 (38), maio/ago. 2002.

KUHLMAMM, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. e outros. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 469-486.

\_\_\_\_\_. *Infância e Educação Infantil - uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS Maria Malta; HADDAD Sérgio. *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI - Reformas em debate*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LANDER, E. *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LÓPEZ, Félix. Desenvolvimento social e da personalidade. In: Coll, Palácios; MARCHESI (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

LOSURDO, D. Democracia ou bonapartismo. *Triunfo e decadência do sufrágio universal*. Tradução por Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, São Paulo: UNESP, 2004.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MACHADO, Maria Lúcia. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MALAGUZZI, Loriz. *As cem linguagens da criança*. Itália: Edizione, Junior, 1995. No mais tudo correndo bem.

MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. *El principi educativo em Gramsci*. Salamanca: Ediciones Siqueme, 1977.

MARICATO, Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. In: ARANTTES, Otilia et al. *A cidade do pensamento único - Desmanchando consensos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARRACH, S.A. *Conciliação, Neoliberalismo e educação*. Annablun. 1996

MARTINS, José de Souza (Org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino Técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas: Autores Associados, 2000. (Polêmicas do Nosso Tempo, 71).

MARX, Karl. *A questão judaica*. Trad. João Fagundes. Lisboa, 1978.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Trad. José Carvalho Bruni et al. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Trad. Carlos Alberto Silveira Neto Soares. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO NETO, José Francisco. O que é popular. In: *O labirinto da Educação Popular*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.



MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 5.ed. São Paulo: Contextos, 2003.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?* São Paulo: Senac, 2003.

MOYLES, Janet R. *Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil*. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artemed, 2002.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: SARMENTO, M. J. (orgs.). *Antropologia de textos em sociologia da infância*. Porto: ASA, 2004.

MOTT, M.L.B. *A criança escrava na literatura de viagens*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.31, p.57-68,dez. 1979.

NETO, Carlos (1999i). *O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens*. Tempos livres a criança o espaço a ideia. Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Acção Social (11-21).

NEVES, Lúcia. *Educação e Políticas no Brasil de hoje*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões de Nossa Época; v.36)

NORA, Pierre. *Entre a memória e a história: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo: EDUC, 1993.

NORODOWISKI, Mariano. *Infância y poder; la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

OLIVEIRA, Z. M.; FERREIRA, M. C. R. *Propostas para o atendimento em creches no Município de São Paulo*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.56, p.39-65, fev.1968.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos et al. *Creches: criança faz de conta*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OTERO, Loiva Félix. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: EDIPUF, 1998.

PLATÃO. *Os Pensadores*. Edt. Nova Cultura.1999

PEROSA, G. B. *A creche e os estudos em desenvolvimento: análise dos contratos precoces entre pares*. São Paulo: PUCRS, 1999. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Programa de Psicologia Social, São Paulo, 1999..

PINTO, Manuel. A construção social da infância. In: *As crianças: contextos e identidade*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997.

POGREBINSCHI, Thamy. *Emancipação: um conceito em busca de uma teoria*. Anais. 4º Encontro Nacional da ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política, PUC – Rio de Janeiro, julho de 2004.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRIORI, M. D. *História das crianças no Brasil*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura. *Variações sobre a técnica do gravador na informação viva*. Textos CERU (4), São Paulo, 1991.

QVORTRUP, Jens. *Crescer na Europa. Horizontes actuais dos Estudos sobre a Infância e a Juventude*, 2000. (mimeo.)

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança*. 2.ed. Porto Alegre. Mediação 1998. (Cadernos de Educação Infantil; n.6)

Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008 *Educação para todos em 2015 Alcançaremos a meta?* Brasília: UNESCO, 2008.

ROCHA, Eloisa Candal. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas/SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Relatório de Pesquisa - *Creches e pré-escolas*. Diagnósticos das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis. Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos, Florianópolis, 1995.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da. *Creche para crianças de até dois anos: o que pensar*. Porto Alegre: Dacasa, 1997.

RONDON, Roberto. *Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira*. In: LASTÓRIA, Luiz A.; CALMON, Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da, PUCCI, Bruno Pucci (Orgs.). Teoria crítica, ética e educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. *0 a 6: desencontro de estatísticas e atendimento*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n71, p.36-48, nov. 1989.

\_\_\_\_\_. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. In: *Creche*. São Paulo: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. *Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.107, p.7-40, 1999-a.

\_\_\_\_\_. *O estado dos dados para avaliar políticas de Educação Infantil*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999-b.

\_\_\_\_\_. *Avaliação de Programas. Indicadores e Projetos em Educação Infantil*. São Paulo: FGV, 2000-a.

\_\_\_\_\_. *Políticas de Educação Infantil no Brasil e as organizações multilaterais: uma história que se repete*. Anais. Congresso Internacional da OMEP – Infância - Educação Infantil Reflexões para o Início do Século, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. *Uma Introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional*. O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI – Reformas em Debate. Campinas: Autores Associados, 2000-c.

\_\_\_\_\_. *Organizações multilaterais, estado e política de educação infantil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSSETI-FERREIRA. *Políticas de Atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.115, março 2002 p.65-100.

SANCHES, Emilia Cipriano. *Creche: realidade e ambiguidades*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.

SANTOS, Marques Pedro. *São Luiz - sua história e sua gente (1687-1987)*. (Série Missões; v.V).

SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

SARMENTO, Manuel (1999). Introdução. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (Coord.), *Saberes sobre as crianças – Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho (9-22).

SARMENTO, Manuel & PINTO, Manuel. *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 9-30). 1997. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

\_\_\_\_\_. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (Coord.), *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho (7-30).

\_\_\_\_\_. *A infância: paradigmas, correntes e perspectivas*. Braga, Portugal: IEC, 2000. (mimeo).

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância*. 2004. Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>> Acesso em: dez. 2007.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação, LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas. Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP, Autores Associados, 1993.

SCARR, S.; EISENBERG, M. *Child care research: issues, perspectivas and results*. Annual Review of Psychology, California, n.44, p.613-644,1993.

SCHWARTZ, Lílian Moriz. *Falando do tempo*. São Paulo: Hedra, 2000.

SEMERARO, G. *Gramsci e as novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida: Ideias e letras, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Heron Luiz (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

SILVA; Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maurício Roberto. *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo*. Revista Proposições, São Paulo, v.8, n.1, 1997.

SILVEIRA, Alair. *Caderno de Teoria Política*. 2000. Disponível em: <<http://www.sintep.org.br/download/teoripolitica.doc>> Acesso em: jun de 2007.

SIME, L. Educación, persona y proyecto histórico. In: MAGENDZO, A. *Educación em derechos humanos - Apuntes para una nueva práctica. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIE*, 1994.

SOARES, Natália Fernandes. *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação*. 2002. Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>>. Acesso em: dezembro 2007.

SOARES, Laura Tavares. *O desastre social*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, M.V.B. Cidadania e direitos humanos. IN: CARVALHO, J.S.F. de. (org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43 - 65.

SOARES. Direitos das crianças: utopia ou realidade. In: SARMENTO, M. J.; PINTO M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

SONOWISK, Saul. Contra os consumidores do esquecimento. In: SCHWARTZ, Jorge. *Brasil: o trânsito da memória*. São Paulo: EDUSP, 1994.

SPOSATI, A. et.all. *Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras. Uma questão em análise*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. *História e memórias da educação no Brasil - Séc. XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. v.3.

\_\_\_\_\_. *Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame*. Trabalho, Educação e Saúde, v.4, n.1, p.33-64, 2006.

TOSI, G. Algumas questões acerca da história dos direitos humanos. IN: *Contemporaneidade e educação*. Revista semanal de ciências sociais e educação. Ano V, n 8. Rio de Janeiro: IEC, 2000. p.35 – 55.

TOMMASI, Lívia; WARD, Mírian Jorge; HADDAD Jorge (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado - História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. *O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.*/ Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008 *Educação para todos em 2015 Alcançaremos a meta?* Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. *Cuidados e educação na primeira infância, o elo esquecido na corrente da educação*. Unesco Brasil, 26 out. 2006. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/noticias/releases/repoteafa2006/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/noticias/releases/repoteafa2006/mostra_documento)>. Acesso em: 27 out. 2008.

\_\_\_\_\_. *Primeira Infância – Avaliação de Projetos – Políticas Públicas – Brasil 2*. Educação Infantil – Avaliação de Projetos – Brasil I. Ramires, Vera II. UNESCO III. Rio Grande do Sul. Secretaria de Saúde IV. Título

\_\_\_\_\_. *Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios* /tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002. 314p.

\_\_\_\_\_. Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos – EPT. *O Imperativo da Qualidade*. 2005

\_\_\_\_\_. Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos - EPT – *Alfabetização para a Vida* - 2006.

\_\_\_\_\_. Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos - EPT- *Bases Sólidas de Educação para a Primeira infância* - 2007

UNICEF – Brasil. *Situação da infância brasileira 2001*. Brasília DF, 2001.

\_\_\_\_\_. *O município e a criança de até 6 anos: direitos cumpridos, respeitados e protegidos*/Halim Antonio Girade e Vital Didonet (coordenadores). – Brasília, DF, 2005.

VASCONCELOS, Teresa (2000): *Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância*. *Infância e Educação*, 2, 7-16.

\_\_\_\_\_. Teresa (2001): *Exame temático da OCDE sobre educação e cuidados para a infância*. Relatório comparativo internacional: Da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. *Infância e Educação*, 3, 7-23.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação da Infância - História e Política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel: Edunioste, 2001.

VIEIRA, Sofia e FREITAS, Isabel M.S. de. *Política educacional Brasileira; Introdução Histórica*. Brasília: Editora Plano, 2003

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Espaço Público e Educação. In: *O cenário Educacional latino-americano no limiar do século XXI – Reformas em Debate*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

ZABALZA, Miguel Antonio. *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José. *Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas*. 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2004.