

EIXO 2 – Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar

INFÂNCIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM OS TEXTOS LEGAIS

Caroline Machado Cortelini Conceição
Unisinos/Unioeste
Email: cmcortelini@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como propósito apresentar análise referente às concepções de infância presente nas políticas públicas de educação infantil. Em uma abordagem que envolve a história da educação infantil brasileira e as políticas públicas para este nível de escolaridade o recorte temporal abrange o período de 1970 a 1990. Localiza-se em cada um dos períodos demarcados neste estudo uma concepção predominante de infância, contudo nos diversos períodos co-existiram diferentes concepções de educação infantil e de infância. A análise salienta o período de emergência da concepção de criança como sujeito social de direitos nas políticas públicas de educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil; política educacional; infância

Introdução

O texto que segue centra-se na análise das ideias de infância que sustentam as políticas públicas de educação infantil¹. O período de análise inicia-se na década de 1970, período nacionalmente caracterizado pela expansão da educação infantil no Brasil estendendo-se até 1990. O presente trabalho envolve duas áreas de conhecimento a história da educação infantil brasileira e as políticas públicas para este nível de escolaridade. Articula à análise das políticas a discussão sobre concepções de infância, buscando compreender como esta se articularam ao longo do período histórico que abrange a pesquisa.

A temática infância passa a uma condição de maior relevância na sociedade contemporânea ocidental e as políticas públicas para a educação infantil, mesmo que timidamente, têm refletido esse movimento. Estas transformações têm ocorrido a partir de estudos que possibilitaram as bases teóricas e científicas para a concepção de criança como sujeito de direitos. Este processo de visibilização da infância é acontecimento do século XX:

Os direitos da criança e a preocupação social com a população infantil foram as principais preocupações no início do século XX, cujo marco emblemático foi a promulgação, em 1959, da **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário (grifos da autora) (DIAS, 2008, p.219).

Nesse sentido, podemos identificar nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução 05/2009 uma indicação clara à ideia de criança como sujeito de direitos, alterando a anterior ênfase numa perspectiva psicológica.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é **sujeito histórico e de direitos que**, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (grifos meus) (BRASIL, 2009, artigo 4º).

Esse movimento no campo das políticas de educação infantil, acompanhado de uma crescente valorização da infância como categoria social, de forma contraditória se faz presente no discurso e ainda não encontra espaço efetivo no cotidiano infantil. Nesse sentido, Kishimoto (2001) chama atenção para os processos de exclusão que coexistem com a ideia de criança como ser humano em desenvolvimento, dotado de competências, saberes e direitos, situada em um contexto histórico e social. Vemos aí a co-existência de ideias divergentes sobre infância.

Para esta análise considero as anotações de Oliveira (2002) sobre a legislação e as políticas de educação infantil no que concerne a dois aspectos. Primeiramente, a compreensão de que os avanços na legislação não se operam de um momento para outro, implicam mudanças de concepções, crenças e valores que não se transformam de uma hora para outra e dizem respeito à criança, seu desenvolvimento e sua educação, ao papel do Estado, da sociedade e de seus profissionais. E o segundo ponto, é de que a elaboração das leis e a definição de políticas ocorrem em um contexto social e político em que sociedade civil e organismos governamentais interagem. Desse modo, “a maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade” (OLIVEIRA, 2002, p. 36).

A infância nas políticas públicas de educação infantil

O surgimento das instituições de educação infantil está relacionado, conforme destaca Dias (2008), às modificações pelas quais a família passou ao longo dos tempos nas

sociedades, vinculadas às transformações do papel da mulher no contexto das sociedades. Nesse contexto a ideia de infância veio adquirindo diferentes contornos ao longo da história.

Até o final dos anos 1960 havia uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos quanto aos modelos de instituições de educação infantil, seguindo os modelos das creches, principalmente destinados às crianças pobres e os jardins de infância, não especialmente destinados às crianças pobres. No entanto, a partir desse período esse modelo é rompido, quando a educação infantil passa a integrar a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) para os países subdesenvolvidos (ROSEMBERG, 2003b). Neste processo, enquanto aos países ricos cabe a expansão com qualidade, os países pobres operacionalizam a expansão a baixo custo.

É assim que, conforme destaca Rosemberg (2002, 2003a, 2003b), nos países subdesenvolvidos as políticas para a educação infantil têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos “não formais” a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais. A partir dos anos 1970, esta influência proveio, especialmente, da UNESCO e do UNICEF e a partir dos anos de 1990, a maior influência provém do Banco Mundial – BM. Rosemberg (2002) ainda sinaliza que na década de 1970 as políticas de educação infantil ganharam visibilidade no contexto do despertar dos novos movimentos sociais e nos anos 1980 ocorre um movimento duplo, de um lado demarcado pela expansão da educação infantil seguindo um modelo de baixo custo e de outro a consciência social da educação infantil como um direito das crianças pequenas à educação e um direito de assistência aos filhos de pais e mães trabalhadores.

A autora argumenta que nesses países a educação infantil transformou-se na “rainha da sucata”, incorporando como características espaço físico inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional.

Kramer (2006, 1987) destaca que será a partir de 1974 que as ações do governo federal irão se voltar para a educação da criança pequena, a então denominada educação pré-escolar. Tal iniciativa se dará através da criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE) e documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação. Rosemberg (2003a) acentua que no plano administrativo esse período caracterizou-se pela superposição de responsabilidades de diversos setores: assistência, educação, saúde e trabalho.

A concepção predominante na década de 1970, no âmbito das políticas educacionais destinadas às crianças de 0 a 6 anos era a educação compensatória, tinha como pressuposto a teoria da privação cultural. Essa abordagem, conforme Kramer (1987, p. 33) parte da

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

A partir da influencia das agências internacionais, documentos oficiais do MEC faziam a defesa de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006). Essa concepção alcançou o Brasil durante o período de ditadura militar, encontrando as condições para sua proliferação e recriação, pois a Doutrina de Segurança Nacional incluía o combate à pobreza e a participação da comunidade na implementação de políticas sociais (ROSEMBERG, 2002). Deste modo, obteve-se a ampliação do acesso à educação infantil demarcado pela baixa qualidade e acirramento dos processos de exclusão, pois nascia aí uma educação infantil pobre destinada aos pobres, a “pré-escola de massa” (ROSEMBERG, 1992).

Kramer (2006) elucida que apesar de seus equívocos as propostas de educação compensatória tiveram o papel de impulsionar o debate sobre a educação infantil. A criação da COEPRE e a ênfase no pré-escolar ocorrem em um contexto em que o discurso oficial apontava a educação pré-escolar como necessidade, contudo o planejamento da União não destinava verba específica para a área. Esta era a realidade a nível político no contexto brasileiro da época.

Predominantemente esse período compartilhou de uma concepção de criança como *reprodutor de conhecimento, identidade e cultura*, conforme propõem Dahlberg, Moss, Pence, (2003), está é a criança definida por Locke, *tábula rasa*. Aqui a criança é vista estritamente sob a visão de destinaria de políticas e ações dos adultos, sujeito passivo, dependente, carente. É alguém que não possui conhecimentos, portanto o trabalho é de preparação, de equipá-la com determinados conhecimentos, habilidades, valores culturais.

Na década de 1980 destacam-se ações importantes no campo da educação pré-escolar, o MEC inaugura uma nova proposta para a educação da criança de 0 a 6 anos, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981. O programa tinha como algumas de suas características: o compromisso oficial e formal com a educação da criança de quatro a seis anos; o estabelecimento de metas de atendimento; a alocação de recursos financeiros no orçamento do Ministério, a proposição da elaboração de programas municipais e de programas estaduais de educação pré-escolar (DIDONET, 1992, p.22). Conforme salienta Kramer (2006), previa a expansão do atendimento a baixo custo, e fazia a defesa da pré-escola

com “objetivos em si mesma”, desvinculada da escola de 1º Grau, não mais a proposta compensatória. Conforme Kramer e Abramovay (1984) a função da pré-escola não seria mais preparar para a escolarização posterior. Pelo contrário, seu objetivo deveria voltar-se para o desenvolvimento global e harmônico da criança, respeitando suas características físicas e psicológicas, de acordo com a sua idade, cultura e comunidade. Isso é expresso no documento: “Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural.” (BRASIL, 1982, p. 11).

A ideia aqui presente de infância remete a *criança pequena como Natureza... ou Científica com Estágios Biológicos*, conforme proposto por Dahlberg, Moss, Pence (2003). A ênfase passa a recair mais fortemente numa perspectiva desenvolvimentista, baseada nos estudos do campo da psicologia. Neste período houve uma grande divulgação da obra piagetiana no Brasil e as diferentes propostas educacionais do período incorporaram essas contribuições. Essa concepção concebe a infância como “um estágio biologicamente determinado no caminho para a condição humana plena” (PROUT e JAMES, 1990 apud DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 67).

A educação pré-escolar já havia sido contemplada no II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC) – 1975 -1979. Este documento, conforme análise de Didonet (1992) havia conferido um tratamento técnico à então denominada educação pré-escolar, adotando dupla perspectiva para a educação: a do humanismo, enquanto meio para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade e a do capital humano, como instrumento para a formação do ser produtivo, na linha do desenvolvimento econômico.

A educação pré-escolar foi novamente contemplada, na década de 1980, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD) – 1980 a 1985 que praticamente retomou a mesma proposta. Didonet (1992) afirma que o plano conferiu a esta um tratamento político, pois definiu a educação enquanto componente da política social, capaz de reduzir desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa e salienta que independentemente das críticas quanto à concepção da educação pré-escolar presente no III PSECD, o fato dela ter sido contemplada explicitamente num plano nacional de educação foi uma conquista importante. Conforme Didonet (1992, p. 20) o “PSECD lhe deu status e condições de afirmação política e de argumentação junto ao setor de planejamento e de orçamento”.

Rosemberg (1992) aponta que a proposta do MEC de 1975 (II PSEC), com alguns ajustes, tornou-se o modelo nacional de educação pré-escolar no período. No entanto, apesar do MEC ter formulado a proposta de educação de massa foi a Lei Brasileira de Assistência – LBAⁱⁱ que efetivamente implantou-o, através do Projeto Casulo, lançado em 1977, que se

expandiu rapidamente. Logo depois o Movimento Brasileiro em Prol da Alfabetização – MOBRALⁱⁱⁱ, coordenado pelo MEC, também entrou no campo da educação pré-escolar. Atuou pela sua expansão em todo o território brasileiro de maneira rápida e barata, carregando fortemente as marcas do voluntariado (ARCE, 2008).

Em relação a esses dois órgãos federais Rosemberg (1992, p.29) assinala que “MOBRAL e LBA parecem ter disputado a mesma clientela infantil, apoiando-se em instrumentos administrativos semelhantes – uma rede de profissionais vinculados à administração federal e o repasse de verbas através de convênios”.

Com isso, será a concepção de criança como *reprodutor de conhecimento, identidade e cultura* (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003) permaneceu através da proposta difundida pela LBA e MOBRAL.

Alguns aspectos importantes destacam-se nesse período: a organização de uma estrutura administrativa específica no interior do Ministério da Educação – a Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE^{iv}; expansão acentuada das matrículas; a entrada dos modelos “não-formais”, apoiados em recursos físicos e humanos improvisados; a criação das instituições de educação infantil comunitárias; a municipalização da educação infantil; a atuação de vários órgãos federais^v no atendimento à criança (ROSEMBERG, 2003a; DIDONET, 1992).

O final da década de 1980 foi demarcado pela ação dos movimentos sociais em prol da Constituinte, dentre eles Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista. A ação destes movimentos levou ao reconhecimento do direito à educação da criança pequena, de 0 a 6 anos, complementar à família na Constituição de 1988. Esta reconhece a criança como sujeito social de direitos e a educação infantil como “extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas” (ROSEMBERG, 2003b, p.183). Neste período, destaca Rosemberg (2003a), foram elaboradas propostas de políticas nacionais de educação infantil que se afastavam do modelo anterior mais vinculado ao setor da assistência, preponderando a influência do campo educacional na educação infantil.

Nesse contexto, surge a concepção de educação infantil que propõe a indissociabilidade entre cuidado e educação. Rosemberg (2003a, p. 35) destaca que: “Observa-se, nesse período, a hegemonia de uma concepção de EI que não diferencia creches de pré-escolas pelo padrão de qualidade, pela formação dos educadores e pela responsabilidade administrativa”. Torna-se um direito de todas as crianças pequenas serem

educadas em instituições coletivas e que “Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar” (FARIA, 2005, p.1021).

Aqui se vê explicitamente a incorporação de uma concepção de criança como *co-construtor de conhecimento, identidade e cultura*, conforme propõem Dahlberg, Moss, Pence (2003) em sua análise. A partir daí tem início uma perspectiva sobre a infância em que esta é concebida como construção social e as crianças são atores sociais, participam da definição de suas vidas, têm voz própria. No entanto, co-existirão a concepção de criança como sujeito biológico em desenvolvimento, bem como a ideia de criança carente, reprodutor de conhecimento, identidade e cultura.

A equipe que assumiu a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC elabora uma nova política para a área que se afasta do modelo não formal com baixo investimento público, assumindo metas de expansão com critérios de qualidade. Estas iniciativas buscavam operacionalizar as conquistas da CF (ROSEMBERG, 2003b). No Plano Decenal de Educação para Todos (1993) são contempladas duas diretrizes que traduzem esse compromisso:

- equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função educar e cuidar de crianças pequenas como expressão do direito à educação;
- formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola, em nível secundário e superior.

As políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber e de processos mais democráticos desencadeados no período. Kramer (2006, p. 799-800) acentua que: “Quadros teóricos, de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas”.

Ainda na primeira metade da década de 1990, ocasião que precede a aprovação da LDB, vários documentos foram elaborados pelo MEC, através da Coordenação de Educação Infantil – COEDI, com a participação de pesquisadores da área, demonstrando que a educação infantil estava efetivamente no foco das discussões do MEC. Estes documentos foram elaborados no sentido de proporcionar referenciais para pautar as ações no âmbito da educação infantil brasileira. Aqui inicia de modo mais sistemático e consistente um movimento em prol de uma política de educação infantil^{vi}.

Enquanto que a CF/1988 foi aprovada num contexto social e político ainda não abalado pela nova ordem econômica mundial, em que preponderava o modelo de social

democracia e Estado do Bem-Estar Social, a aprovação e implantação da LDB ocorre em um cenário de Reforma em que se alteram concepções de Estado e política social, demarcado pela globalização da economia (ROSEMBERG, 2003a). Inicia-se um novo período demarcando uma interrupção nos ares democráticos iniciados com a promulgação da CF.

Referindo-se a conjuntura dos anos 1990, Campos (2002, p.28) assim se refere:

quando as políticas econômicas de ajuste – com suas consequências, como a contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais – são implantadas no país. Assim, o momento pós-constituente acaba sendo o momento dos retrocessos nas áreas sociais e não o momento de realização do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais.

Nesse sentido, Rosemberg (2003b) assinala que os novos ares adquiridos pela educação infantil foram interrompidos pelo novo governo que assumiu a presidência da república em 1994, Fernando Henrique Cardoso, este incorporou, no plano das políticas econômicas as orientações do FMI e, no plano das políticas educacionais as orientações do BM. Dois eixos complementares demarcaram a reforma educacional brasileira na área da educação infantil, seguindo os indicativos dos organismos multilaterais, são eles a prioridade de investimentos públicos no ensino fundamental e a retomada de programas não formais de baixo investimento público destinado às crianças pobres. Esta reforma, similar a dos demais países da América Latina, adota critérios do mercado no campo educacional, alinhando as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico (ROSEMBERG, 2003b).

Assim, mesmo diante da lembrança da experiência fracassada da década de 1970, na década de 1990 nos deparamos novamente com experiência similar. O Banco Mundial^{vii} estende sua influência à educação infantil brasileira, recuperando propostas equivalentes às da UNESCO e UNICEF.

Rosemberg (2003b, p.190) assinala que:

Minhas críticas a essas orientações do BM sobre EI e à sua incorporação pelo atual governo e por políticos brasileiros é que elas não promovem a equidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres.

Nessa nova fase a concepção que predomina é a *criança como fator de suprimento do mercado de trabalho* (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 68), onde o principal alvo das políticas são as mães, um “cuidado alternativo, não-materno, deve ser proporcionado às crianças pequenas para que suas mães possam ser empregáveis”, assim empregadores ou outros setores sociais investem no cuidado à infância como uma abordagem de custo-

benefício para manter sua força de trabalho. No entanto, aqui ainda é retomada a ideia anterior de criança como *reprodutor de identidade e cultura*. Contudo, é importante destacar que desde a segunda metade da década de 1980 a concepção de criança como sujeito social de direitos vem tomando corpo e aparecendo juntamente com essas outras concepções.

É relevante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, ao mesmo tempo em que garante algumas conquistas da CF, posiciona-se de maneira vaga quanto a outras, no caso da educação infantil especialmente no que diz respeito ao financiamento e operacionalização de seus indicativos. A partir da LDB de 1996 que se passou a falar em educação infantil como primeira etapa da educação básica. A Constituição de 1988 garante o direito das crianças pequenas à educação e em 1996 a LDB o sistematiza.

Conforme destaca Faria (2005) a grande novidade e desafio que a LDB apresenta é a união, na primeira etapa da educação básica, das crianças de 0-3 anos com as de 4-6 anos, de modo que creches e pré-escolas deixariam de estar restritas aos programas governamentais de assistência às crianças pobres. A autora destaca o significado desta união, afirmando que se tratam de “duas redes diferentes, duas carreiras diferentes, dois diplomas diferentes, duas secretarias diferentes, junção também dos direitos de usuários distintos: os adultos trabalhadores (mulheres e homens, rurais e urbanos) e as crianças de 0 a 6 anos”. (FARIA, 2005, p.1025). A LDB une dois direitos da mesma criança, assistência e educação.

No entanto, as indicações do BM priorizam o ensino fundamental e deslocam as definições governamentais para manter a focalização do acesso à educação infantil pública às crianças pobres (CAMPOS, 2002). Um claro exemplo foi a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef^{viii}, em que somente o ensino fundamental foi eleito como o destinatário das verbas públicas. Nesse sentido, as políticas neoliberais “já chamadas de minimalistas com relação à educação, mostram-se ainda “menores” para a educação das crianças de 0 a 6 anos e muitas vezes não têm sequer a criança como alvo, sequer se pronunciam a respeito da primeira etapa da educação básica” (FARIA, 2005, p. 1029).

Conforme destaca Kramer (2006, p.800):

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

Assim, após as idas e vindas desde 1970 até os dias atuais é possível afirmar que a educação infantil alcançou o status de direito de toda a criança brasileira. No entanto, embora atualmente esta disponha de um repertório maior na legislação brasileira, os documentos ainda são acanhados com relação aos avanços das pesquisas na área (FARIA, 2005).

Inegavelmente a Constituição de 1988 demarca uma nova fase, pois estabelece o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas, o que é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na LDB de 1996. Diante disso, as crianças passaram a ser consideradas cidadãs. Ainda, conforme destaca Kramer (2006), pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma Política Nacional de Educação Infantil^{ix}. Assim, “assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças” (KRAMER, 2006, p.800).

Considerações finais

Ao longo do tempo analisado vê-se que diferentes concepções de infância preponderaram, sinalizando que ao longo do tempo novas maneiras de ver a criança foram sendo apropriadas pela sociedade. As novas políticas públicas de educação infantil têm apresentado uma concepção de criança como sujeito social de direitos, portanto, assumindo-a como co-construtor de identidade e cultura, expressando os atuais estudos sobre a infância que a concebem como sujeitos ativos em sua sociedade de pertença.

Nessa perspectiva, o princípio educativo que tem fundamentado as atuais políticas e guiado as práticas educacionais com crianças pequenas é o da indissociabilidade entre o cuidado e educação. Assim, a ideia da criança como sujeito de direitos tem efetivamente assumido corpo nas últimas políticas educacionais, demarcando uma nova fase em que não apenas as mães, pais ou responsáveis têm direitos, mas a criança é sujeito que possui direitos, é considerada ativa na sociedade.

ⁱ Adoto neste estudo a definição de Rosemberg (2003b) que define no plano teórico-conceitual a educação infantil com um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao trabalhador, que se integram às políticas sociais. E caracteriza as políticas sociais como uma “uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade” (ROSEMBERG, 2003b, p.178).

ⁱⁱ Criada em 1942 com a finalidade de prestar serviços de assistência social e proteção à maternidade e à infância às famílias dos convocados para a II Guerra Mundial, a partir de 1946 torna-se órgão de consulta do Estado, voltando-se exclusivamente à maternidade e à infância e passa a efetuar suas ações através dos centros de proteção à criança e à mãe (APMI – Associação de Proteção à Maternidade e à Infância) difundidos por todo Brasil. É considerada a primeira instituição de assistência social de âmbito nacional e o Projeto Casulo torna-se seu principal projeto (Kramer, 1987; CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995).

ⁱⁱⁱ Programa do Governo Federal iniciado em 1971, cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo no Brasil, sendo extinto em 1985, vinculado ao MEC.

^{iv} A educação da criança de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar, mais tarde será alterada para Coordenação de Educação Infantil – COEDI.

^v MEC, LBA, INAN, Ministério da Saúde, dentre outros (ROSEMERG, 2003a; DIDONET, 1992).

^{vi} Em 1993 foi publicado “Política de educação infantil - Proposta”, em 1994 “Educação infantil no Brasil: situação atual” e “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”. Em 1995 foi apresentado o documento “Critérios de atendimento de uma creche que respeita os direitos fundamentais da criança”, de autoria de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, pesquisadoras da FCC, encomendado pela COEDI-MEC. Este documento, pelo avanço que representou na área, ainda hoje é referência, pois foi incorporado nos “Parâmetros de qualidade para a educação infantil”, de 2005. E em 1996 foi publicado o documento “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”.

^{vii} No cenário mundial, o Banco Mundial entrou no campo da educação infantil na segunda metade da década de 1980, a partir da inclusão da perspectiva do Desenvolvimento Infantil nas políticas de combate a pobreza e de igualdade de oportunidades para homens e mulheres. A partir deste referencial o Banco retoma, para a educação infantil, os modelos propugnados pela UNESCO e UNICEF.

^{viii} Foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. Foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Vigorou de 1997 a 2006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. O Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

^{ix} Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (MEC/SEB, 2006).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. **“O rei está nu”**: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984.

ARCE, A. **O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar**: em defesa do trabalho voluntário. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez. 2008.

BONETTI, N. **Leis de Diretrizes e Bases e suas implicações na formação de professores de educação infantil**. In: MARTINS FILHO, A. J. (org.) **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAMPOS, M. M. **A legislação e as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios**. In: MACHADO, M^a. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, A. A. **Infância e Direito à Educação**. In: BITTAR E. C.; TOSI, G. (Orgs). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

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

FARIA, A. L. G. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Revista Educação & Sociedade. Campinas. Vol. 26, n.92, p. 1013 – 1038, out., 2005.

KISHIMOTO, T. M. **A LDB e as instituições de educação infantil desafios e perspectivas**. Revista paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

KRAMER S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

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

ROSEMBERG, F. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea**. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003a.

_____. **Sísifo e a educação infantil brasileira**. Revista Pró-Posições, vol. 14, N. 1 (40), Jan/abr. 2003b.

_____. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 6/ 32, março, 2002.

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