

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO *OLHO DO FURACÃO*:
o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância**

Autora: Fabiana Oliveira Canavieira

Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria

Campinas – SP

2010

© by Fabiana Oliveira Canavieira, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Canavieira, Fabiana Oliveira.
C16e A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as
contribuições da Sociologia da Infância / Fabiana Oliveira Canavieira. –
Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientadora : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação infantil. 2. Política educacional. 3. Sociologia da infância. 4.
Cultura infantil. 5. Movimentos sociais. 6. MIEIB. I. Faria, Ana Lúcia Goulart
de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-97/BFE

Título em inglês: The Brazilian early childhood education into eye of the storm: the political movement and the sociology of childhood contributions

Keywords: Early childhood education; Sociology of childhood; Educational policy; Children's culture; Social movement

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Ana Lúcia Goulart de Faria (Orientadora)

Prof. Dr. Vicente Rodriguez

Profª. Drª. Anete Abramowicz

Profª. Drª. Márcia Gobbi

Profª. Drª. Maria Carmem Silveira Barbosa

Data da defesa: 26/03/2010

Programa de pós-graduação: Educação

E-mail: fabicanavieira@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO OLHO DO FURACÃO:
o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância

Autor: Fabiana Oliveira Canavieira
Orientadora: Profa. Drª. Ana Lúcia Goulart de Faria

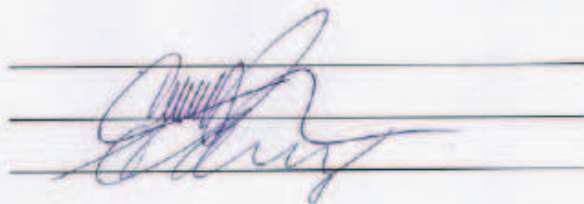
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Fabiana Oliveira Canavieira e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 26/03/2010

Assinatura: *Ana Lúcia G. de Faria*

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

A handwritten signature in blue ink is written over three horizontal lines. The signature is stylized and appears to be a single name.

*Dedico à minha tia querida,
Maria Lúcia Oliveira Mendes (in memória) e
às crianças maranhenses.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos brasileiros e brasileiras que com seus impostos mantêm alguns poucos nas universidades públicas.

À Deus pela vida e por tudo que Ele proporciona para que eu a viva;

À minha mãe Jacira, meu pai Francisco e meu irmão Fernando pelo amor incondicional;

Aos demais familiares pela alegria do convívio e pelo apoio em todas as horas, em especial a Marcus Filho;

À minha orientadora Ana Lúcia Goulart de Faria pelo total apoio durante todo o mestrado, pelo conhecimento compartilhado, pelo exemplo de força, generosidade e pela amizade;

Às colegas do grupo de pesquisa GEPEDISC - EI pela aprendizagem, construção coletiva e pelo companheirismo: Renny, Rosali, Adriana, Clélia, Joseane, Viviane, Edna, Djanira, Daniela, Cândida, Roberta, Mara, e principalmente à Elisandra e Marta pela leitura cuidadosa;

Às professoras Márcia Gobbi, Aparecida Neri de Souza, Anete Abramowicz, Lisete Arelaro, Maria Carmem Barbosa e ao professor Vicente Rodriguez, pela acolhida e contribuições a este trabalho;

À Caroline, Eliana, Sandra, Josefa, Lye, Luciana, Sônia, Graziela, Pricila, Débora, Gabriela, Viviane, Ana Neri, Geraldo, Wescley, Bruno, Hugo e João, pela amizade sincera;

A meu amigo e companheiro de todas as horas durante este percurso, Cadmiel Júnior;

Às professoras e professores da UFMA aos quais agradeço na pessoa de Maria de Fátima da Costa Gonçalves;

Aos amigos e companheiros do Fórum de Educação Infantil do Maranhão e do MIEIB;

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Luís e à da creche Maria de Jesus Carvalho, em especial à Rosa Constância;

A todos e todas da Pós-graduação e da Faculdade de Educação da Unicamp e ao CNPq pelo financiamento desta pesquisa.

“Os que têm oportunidade de se consagrar aos estudos científicos, deverão ser os primeiros a por seus conhecimentos a serviço da humanidade”.

Karl Marx

Resumo

Esta pesquisa que surge a partir da realidade da Educação Infantil de São Luís – MA, se desenvolve no “olho do furacão” dos acontecimentos do meio acadêmico e das políticas públicas para a Educação Infantil na contemporaneidade. Fundamentada por um referencial interdisciplinar das Ciências Sociais, aprofunda a partir da revisão de literatura a discussão acerca das infâncias, relacionando os estudos sociais da infância com as escolas sociológicas e problematizando colonialismos e hegemonias epistemológicas. Propõe um diálogo do paradigma teórico-metodológico da Sociologia da Infância com a construção da política nacional de Educação Infantil, através da vasta documentação regulatória elaborada nos governos Lula (2003-2010), refletindo sobre a batalha das idéias entre as diferentes concepções de Educação Infantil, as contradições, avanços e retrocessos inerentes a articulação do movimento social, meio acadêmico e o atual governo, que configuram as disputas desse campo. Para tanto, analisa e problematiza os seguintes documentos: Orientações sobre a Política de Conveniamento, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Projeto de Cooperação Técnica para construção de Orientação Curricular, Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a Emenda Constitucional sobre a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos. Os documentos citados, mais pareceres técnicos e acervo bibliográfico, constituem-se em fontes de dados desta pesquisa. As análises apontam para várias tentativas de exclusão das crianças de 0 a 3 anos do âmbito das políticas educacionais e para a possibilidade de nova fragmentação da primeira etapa da Educação Básica, a qual a realidade de São Luís -MA é exemplar. Defendo que a Sociologia da Infância possa fundamentar as discussões e as ações políticas e pedagógicas necessárias para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil crítica e emancipatória, podendo contribuir com a formação docente com saberes e fazeres pedagógicos específicos para as crianças pequenas. Reafirmo a necessidade de se pensar uma Sociologia da Infância “Macunaímica” e enfatizo o objetivo de compreender os processos de construção da Educação Infantil, que garantam, acima de tudo, os direitos das crianças à própria infância.

Palavras-chave: Política educacional; Educação Infantil; Sociologia da Infância; Culturas Infantis; Movimento Social; MIEIB.

Abstract

This research arises from the reality of Sao Luis' Early Childhood Education and has been further developed "in the eye of the storm" of the academic events and among the public policies for Childhood Education today. Substantiated by an interdisciplinary social sciences framework, the present work deepens the discussion about childhood, starting from the literature review and linking social studies of childhood to sociological schools and challenging colonialism and epistemological hegemonies. This research proposes a dialogue of theoretical and methodological paradigms of sociology of childhood with the construction of the national education policy for childhood, through the vast regulatory documents produced in the Lula government (2003-2010), analyzing the "battle of ideas" between different conceptions of child's education, contradictions, advances and retreats inherent to social movement articulation and the current government, defining the debate in this field.. For this purpose, it critically analyzes the creation context of the these documents: Conventions Policy Guidances, Quality Indicators of Early Childhood Education, Technical Cooperation Project for Construction of Curriculum Orientation, New Curricular Guidelines for Early Childhood Education and the constitutional amendment about the compulsory enrollment of children between 4 and 5 years. The above cited documents, technical reports and bibliographic references are the data sources of this investigation. The analysis points to several attempts of exclusion of children from 0 to 3 years from educational policy field, and the possibility of further fragmentation of the first stage of basic education, in which the reality of Sao Luis is exemplary. It argues that the sociology of childhood can substantiate discussions and political pedagogical actions, necessary for the construction of emancipatory Early Childhood Education with quality, contribute to the formation of teachers with knowledge and practices specific to very young children. The present work also reaffirms the necessity to rethink a Macunaímica sociology of children and emphasizes the objective of understanding the Early Childhood Education construction process, that can guarantee above all, rights of children to childhood itself.

Keywords: Early childhood education; Sociology childhood; Educational policy; Children's culture; Social movement.

Sumário

Lista de anexos	xii
Lista de siglas e abreviaturas.....	xiii
Introdução: Ponto de partida, questões imbricadas	01
I – POR UMA COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DAS INFÂNCIAS.....	17
<i>1.1 Infâncias e Crianças: construção de um campo de conhecimento</i>	<i>17</i>
<i>1.2 Infâncias e Crianças na Teoria Sociológica: um esboço cartográfico</i>	<i>25</i>
<i>1.3 Sociologia da Infância: infâncias e crianças, sujeitos e objetos da pesquisa sociológica .</i>	<i>51</i>
<i>1.4 Sociologia da Infância: para onde vai a pesquisa sociológica no Brasil?</i>	<i>62</i>
 II – O MOVIMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO GOVERNO	
LULA	77
<i>2.1 Nada vem de graça!</i>	<i>83</i>
<i>2.2 Política de Conveniamento: acertando no alvo com um “tiro no pé”</i>	<i>98</i>
<i>2.3 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: a elaboração dos indicadores indica o quê?</i>	<i>107</i>
<i>2.4 O Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientação Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: cara ou coroa?</i>	<i>122</i>
<i>2.5 No contexto da obrigatoriedade: MIEIB e MEC – um movimento social “pra valer” e/ou uma Política de Educação Infantil “pra valer”?</i>	<i>132</i>
 Considerações finais	141
Referências	151
Anexos.....	167

Lista de anexos

1. Poesia “O homem da orelha verde” de Gianni Rodari;
2. Questionário do projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS;
3. Cartas das Reuniões do MIEIB;
4. Moção Anped e Nota Pública do MIEIB sobre a PEC 277/08;
5. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

Lista de siglas e abreviaturas

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CD	Comitê Diretivo
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Educativa
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
COEDI	Coordenadoria Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação
CONANDA	Conselho Nacional do Direitos da Criança e do Adolescente
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNAS	Fundo Nacional Assistência Social
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional do Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional do Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental
GEPEDISC	Grupo de Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural

GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei De Diretrizes e Bases da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate a Fome
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMEF	Organização Mundial Pré-Escolar
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional da Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SAEI	Superintendência da Área De Educação Infantil
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria do Ensino Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
UCS	Universidade de Santa Cruz do Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais De Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
USP	Universidade de São Paulo

Introdução: Ponto de partida, questões imbricadas

O ponto de partida desta dissertação origina-se nas inquietações que me levaram à pós-graduação. Essas inquietações eram e ainda são muitas. E é difícil escolher quando a realidade clama por várias respostas, explicações e mudanças, sem a pretensão de achar que responderei, explicarei ou transformarei tal realidade. Todavia, há a necessidade de se especializar, ou, como salienta Bourdieu (2002), de construir o objeto de pesquisa. A escolha nunca se dá de maneira alheia e descontextualizada, o que nos leva por um caminho e não por outro diz muito de quem somos e de nossa trajetória pessoal e profissional, que formam os campos a que pertencemos e que são sempre campos em disputa – nesse caso, o acadêmico, o profissional e o político.

Esta introdução é uma cartografia da caminhada - entre as ruas estreitas de cantaria¹ e as avenidas largas e arborizadas, entre os familiares becos de calçadas estreitas e as vazias e desconhecidas calçadas abaixo dos arranha-céus² –, mapa das angústias, dos conflitos, das certezas que trazem dúvidas, das possibilidades incertas e das paixões inerentes ao trabalho artesanal à moda de fazer um ofício de construir o objeto epistêmico (BOURDIEU, 2002). Esta escrita não-linear, por vezes confusa e incipiente foi a forma que encontrei de iniciar o diálogo e a caminhada.

Karl Marx vivenciou, tentou entender e explicar os fatos de seu tempo no “calor do momento”, fazendo uma história viva e crítica no seu *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte* (2003). Percebi-me, tal como ele, no “olho do furacão” dos acontecimentos. E, para compreender o “furacão” que passa pela Educação Infantil nesses últimos anos, busquei inspiração nessa obra. Apresento, assim, as condições de produção desta dissertação para contextualizá-la.

Entendendo o real como resultado de múltiplas determinações, vislumbra-se o contexto que determinou esse texto, como uma rede de posições, de espaços, de campos, em que o emaranhado de fios, de traçados, que ora se cruzam ora se separam, estabelece-se como na rede de tecido de Elias (1994).

¹ Pedras semelhantes aos paralelepípedos, das antigas ruas coloniais.

² Alusão às características das ruas do centro histórico de São Luís e da região central de Campinas.

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um dos seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca (p. 35).

Nessa rede, em que um fio depende do outro para formar o todo, e algumas vezes parecem ligados uns aos outros por *laços invisíveis* (Elias, 1994 p.22), que se formam e se (de)formam, desenha-se a imagem das inter-relações e do movimento no qual o objeto de pesquisa que se pretende vivo, dinâmico, relacional e dialético, apresenta-se, como é o caso do estudo da educação da pequena infância. Parto dessa analogia para ir (des)fiando essa rede, tentando deixar claro o papel e a importância dos fios.

As posições ocupadas por mim³ dentro do campo da Educação Infantil demarcam que não pude e não posso falar de uma única posição, o que acontece mais por uma escolha política e metodológica do que por implicações puramente teóricas. Ao contrário, recortar ao máximo um objeto, delimitar ao máximo um campo de pesquisa, filiar-se claramente a uma escola ou “corrente” teórico-metodológica, seria menos complexo ou mais prudente, por ser mais usual, optando por trazer à luz o *modus operandi* deste estudo, sem lhe conferir a aparência positiva da cientificidade, visto como afirma Pierre Bourdieu (2002), sobre ofício de pesquisar:

As aparências são sempre pela aparência. A verdadeira ciência, na maior parte das vezes, tem má aparência e, para fazer avançar a ciência, é preciso, frequentemente, correr o risco de não se ter todos os sinais exteriores da cientificidade [...] (ibidem, p.42).

[...] direi apenas que é preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem por detrás das profissões de fé demasiado exclusivas e tentar, em cada caso, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objecto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis.[...]. Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demais difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto

³ Faço uma opção por tentar escrever essa dissertação na primeira pessoa do singular, incluindo-me explicitamente como sujeito e objeto do contexto que leva ao texto, às vezes aspirando ao ideal de narrado colocado por Walter Benjamin e corroborando com Roberto Cardoso de Oliveira quando diz: “o fato de se escrever na primeira pessoa do singular ou do plural [...] não significa necessariamente que o texto deva ser intimista. Deve significar [...] que o autor não deve se esconder sistematicamente sob a capa de observador impessoal, coletivo, onipresente e onisciente [...]” (1998, p.30).

das tradições intelectualistas da disciplina – e das disciplinas vizinhas [...] (ibidem, p.26, sic.).

No entanto, foi por pertencer a diferentes espaços em diferentes tempos, que formei o olhar que me coloca na posição de pesquisadora, atribuindo a esse papel, algo além do status do *homo academicus*, tentando o exercício da *vigilância epistemológica* (Bachelard, 1996) para assim *por em suspenso* (Bourdieu, 2002) minhas *propriedades de posição* (Bourdieu, 1968).

Foi imersa primeiramente na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, na Superintendência da área de Educação Infantil, que me encontrei de frente com o universo das instituições de educação infantil e seus sujeitos; posteriormente, no movimento social em defesa da Educação Infantil, ou seja, no Fórum de Educação Infantil do Maranhão, articulado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, deparei-me com as questões políticas, além de adentrar o espaço acadêmico como professora universitária na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, responsável pelas disciplinas de Educação Infantil, onde enfim, me aproximo da produção do conhecimento na área, e, assim, demarco os locais de onde falo, os campos que ocupo e os contornos deste cenário, tendo a configuração dos campos como um espaço relacional.

Faria (2005) anunciou a articulação entre tais campos da seguinte forma:

Pode-se notar neste movimento uma crescente articulação entre pesquisa, política e pedagogia na educação infantil, tanto oscilando a ênfase entre atenção e o controle como na concomitância e contradição do binômio. Mesmo sem uma amplitude nacional, cada iniciativa, ainda que isolada, na política, na pedagogia ou na pesquisa, tem quase sempre pretendido relacionar esses três segmentos (p. 1018).

Na verdade, todo esse contexto coloca-me no “olho do furacão”, posição nada confortável, pois sujeita às forças centrífugas (que ora nos jogam para fora) e centrípetas (que ora nos colocam no centro do furacão). Estar no olho do furacão de um contexto sócio-histórico e da construção de um objeto de estudo é comparável à tentativa de “fazer um mapa em dia de

terremoto”⁴, é ocupar um espaço percebendo-se enquanto sujeito e objeto da história, é ser autor e ator, tentando o exercício da *reflexividade* (BOURDIEU, 2002), pois é no âmbito dos espaços das redes municipais, do movimento social e das universidades, que a Educação Infantil vem se constituindo como campo nos últimos anos.

A pessoa que precisa agir e tomar decisões dentro da trama de sua época tem maior probabilidade de perceber outra característica reticular igualmente importante: sua extraordinária elasticidade (ELIAS, 1994, p. 47).

Sendo assim, tentando evitar as pré-noções, detalharei os espaços de atuação, apresentando um panorama ou a cartografia de um território em que as fronteiras vão além do Estreito dos Mosquitos⁵ e até dos Rios Parnaíba, Tocantins e Gurupi⁶. Entretanto, alerta antecipadamente, que o olhar de dentro nem sempre é o mais privilegiado, sendo necessário exercer a premissa antropológica de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho, e sabendo que só em conjunto tal contexto ganha *sentido* (Weber, 1999) e *significado* (Gertz, 1989).

No primeiro dos campos desse largo espaço social, a rede pública municipal de educação de São Luís, na Superintendência da Área de Educação Infantil - SAEI, setor dentro da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, responsável pela área de Educação Infantil, foi possível visualizar, a partir de 2003, um universo das instituições de educação infantil, que seriam mais apropriadamente denominadas de pré-escolas e de seus agentes. Nesta posição, de Coordenadora Pedagógica diretamente ligada ao sistema burocrático (TRAGTENBERG, 1982), o “ângulo de visão” era/é amplo, porque o de atuação profissional também o era/é - da formação continuada de professoras das instituições de educação infantil; às matrículas e ambientação de novas instituições, inúmeras eram/são as atividades realizadas, tais como: visitas de acompanhamento técnico-pedagógico às instituições; atendimento às diretoras, coordenadoras, mães/pais e

⁴ Essa metáfora foi usada pela pesquisadora Maria Malta Campos, durante uma acalorada discussão acerca da inclusão dos direitos das crianças pequenas na Constituição Federal de 1988. Significando esse cenário instável em permanente mudança que é a área da Educação Infantil.

⁵ Limite sul da ilha de São Luís, que nos demais pontos: ao norte, leste e oeste é cercada pelo mar (RIOS, 2005).

⁶ Rios que fazem os limites fronteiriços do Estado do Maranhão, ao norte pelo Oceano Atlântico, onde se localiza a ilha de São Luís, em toda extensão leste pelo rio Parnaíba (divisa com o Piauí), ao sudoeste pelo rio Tocantins e Manuel Alves Grande (divisa com o Tocantins) e ao oeste e noroeste pelo rio Gurupi (divisa com o Pará). (RIOS, 2005).

comunidade em geral; orientação para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de educação infantil; organização de eventos de Formação; elaboração de documentos da política municipal, entre outros. Portanto, quanto maior o campo de atuação, maior o conhecimento da realidade dessa etapa da Educação Básica, e maior também o número de problemas verificados.

Dentro desse campo, um espaço que para mim era mais difuso e opaco – no sentido de permitir uma visibilidade pouco nítida ou quase incompreensível – era o espaço escolar, a *organização complexa* (TRAGTENBERG, 1982), que chamarei de instituição de educação infantil ou, como se costuma chamar dentro da rede municipal de educação de São Luís, o espaço do *chão-da-escola*⁷. A opção por compreender o *chão-da-escola* dava-se por diferentes razões, como: uma opção política pelas crianças, como “ponto de partida” e de “chegada” de todo nosso trabalho; a solicitação das profissionais destes espaços por atenção e apoio; a distância entre o que define a Política Nacional de Educação Infantil e os novos paradigmas epistemológicos da área e a realidade das instituições; as potencialidades e possibilidades de mudanças que esses espaços ensejam; somada à minha ânsia de articular o movimento social de Educação Infantil a esses espaços, mas, principalmente, pela curiosidade de compreender as infâncias e suas culturas, tais motivos me levaram a ter no primeiro momento uma instituição de Educação Infantil como lócus da pesquisa, o que não se efetivou.

As instituições de educação infantil são entendidas hoje como espaços destinados para as crianças “viverem” suas infâncias, necessitando ficar claro, que, quaisquer concepções de instituição dedicada às crianças pequenas, são e foram socialmente construídas, e “o que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003. p.87). Para esses autores, a instituição de educação e cuidado da primeira infância tem que desempenhar o papel de um *fórum na sociedade civil* que favorecesse a visibilidade, a inclusão e a participação ativa da criança pequena na sociedade civil, “onde crianças e adultos se reúnem e participam juntos de projetos de importância cultural, social, política e econômica” (ibidem, p. 17). Ou numa perspectiva parecida, como propõe BARBOSA (2007), a escola como espaço do entrecruzamento de três culturas, as culturas infantis, as culturas familiares e as culturas escolares, em suas palavras:

⁷ Termo parafraseado dos escritos marxistas sobre o *chão-da-fábrica*, utilizado por LINHARES (2004), maranhense e professora da Universidade Federal Fluminense, consultora pedagógica da Secretaria Municipal de São Luís, nos anos de 2002-2003.

O conceito de espaços das crianças entende as escolas como sendo ambientes de várias possibilidades – culturais, científicas e sociais, mas também econômicas, políticas, éticas, estéticas, físicas - algumas pré-determinadas, outras não, algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças. Escola é prática ética e política, que se dá no debate, na construção de conhecimentos, como oficina e laboratório social e humano permanentes (p. 1078).

No entanto, o contexto das instituições de educação infantil na rede municipal de São Luís, configura-se de forma diferente: ainda como espaço de escolarização e disciplinamento; de antecipação do modelo já atrasado do ensino fundamental; onde imperam rotinas rígidas e repetitivas; onde as crianças podem muito pouco ou quase nada; em que os saberes e fazeres *adultocêntricos* (ROSEMBERG, 1976) estão fundamentados em concepções teóricas que privilegiam o aspecto evolucionar biológico e psicologizante, que atuam como uma preparação de um vir-a-ser da criança, em que as etapas do desenvolvimento são divisórias universais, que controlam e funcionam como uma receita de entendimento do comportamento infantil.

Antes de tudo, cumpre ressaltar que não me cabe julgar ou culpabilizar as professoras⁸ e demais profissionais pela complexa configuração das instituições de Educação Infantil públicas, municipais, ou muito menos, caracterizar essas instituições de malogradas, desacreditando no seu papel transformador e contra-hegemônico, e nas atitudes emancipatórias dos agentes dentro delas. Pois, se assim o fizesse, caberia uma confissão de culpa como co-responsável pelo cenário apresentado, uma vez que entre as atribuições da Coordenação Pedagógica da SAEI está a elaboração de políticas de melhoria da qualidade dessas instituições, tais como: Política Municipal de Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Municipais, Plano Decenal de Educação da Cidade, entre outros, e entre o papel de militante, lutar pela qualidade dessas instituições. Algumas razões que justificam a configuração de tal contexto serão apresentadas adiante quando abordo o movimento político da área. A discussão dessa realidade traz à lembrança o que Guattari (1987) alerta quando escreve o artigo “As creches e a iniciação”:

Se [...] decide assumir as roupas e papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ele (o indivíduo) possa fazê-lo sem que eles lhe colem à pele a ponto de não mais poder

⁸ Ao me referir às professoras, profissionais, especialistas, pesquisadoras e militantes, usarei a forma feminina em respeito à predominância desse gênero na área da Educação infantil.

desfazer-se deles e então passar a investir nos próprios valores representativos de que estas roupas e papéis são portadores (p.55).

A realidade da Educação Infantil ludovicense⁹ faz parte do contexto histórico e social nacional de constituição destas instituições no Brasil, o que explica parte do cenário no qual se insere o caso de São Luís, no entanto, comparado com outros municípios, a capital maranhense encontra-se longe do que as últimas legislações regulam para esse nível educacional. Em São Luís, até 2006, nenhuma escola pública municipal recebia crianças menores de 4 anos de idade. Até em 2008, apenas duas instituições recebiam crianças de 2 anos, e, essas últimas, devido à transferência da esfera estadual para a municipal. O relatório da SAEI com dados quantitativos do final de 2009 da rede pública municipal da Ilha de São Luís, mostra que foram 18.280 crianças matriculadas, divididas em turmas de: creche de (3anos), Infantil I, II e III, em 98 instituições – UEBs, destas, 20 são instituições anexas¹⁰, as Unidades de Educação Básicas – UEBs, assim denominadas as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, também podem ser divididas em 64 na zona urbana e 34 no interior da Ilha, com um total de 869 professoras (SAEI, 2009).¹¹

A pesquisadora Abramowicz descreve o contexto nacional no qual a Educação Infantil de São Luís se inscreve:

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas [...], ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais (2003, p. 16).

⁹ Refere-se ao adjetivo pátrio dos nascidos na cidade de São Luís, Maranhão.

¹⁰ As instituições anexas são escolas em prédios improvisados, com péssimas condições infra-estruturais, vinculadas e subordinadas à gestão e coordenação pedagógica de uma escola não anexa mais próxima, geralmente são fruto da resposta do poder municipal à pressão popular pela oferta de matrículas nas comunidades periféricas.

¹¹ O relatório citado, diz também, que a SEMED mantém convênio com 64 escolas comunitárias, que atendem um universo de 7.436 crianças, mas não especifica em quais faixas etárias, nem quantas estão em jornada parcial e integral. Outra informação confusa e/ou incompleta são os dados sobre a oferta de creche da rede direta, o relatório diz que 63 UEBs atendem creches com criança de 3 anos em tempo parcial e apenas 3 com crianças em tempo integral, e não diz qual a quantidade da matrícula em tempo integral. Tinha conhecimento que até meados de 2009 duas instituições de Educação Infantil recebiam crianças de 2 e 3 anos em tempo integral, mas no relatório em nenhum momento aparecem as crianças de 2 anos, desconheço o motivo.

A configuração do objeto da pesquisa não parte apenas da posição ocupada dentro da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, mas também dos outros espaços, e está imbricada em outras problemáticas que constituem o universo de uma realidade social multifacetada e polissêmica

Até concluir a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, em 2003, não havia vivenciado, estudado ou aprendido quase nada a respeito da área de Educação Infantil; nada acerca da infância e das crianças, nada que não tivesse sido vagamente mencionado dentro das disciplinas de Psicologia¹², mesmo sete anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9.394/96, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, este fato continuava ocorrendo.

Voltar ao espaço acadêmico como docente tinha uma dupla responsabilidade: superar o déficit de minha formação inicial¹³; militar em prol da Educação Infantil de qualidade, formando as novas e novos profissionais da área e também pesquisar. Como constata Faria (2005), “[...] com a pesquisa, a formação das profissionais foi levando as inovações às redes públicas municipais, que se constituíram em campos de referência indutores de políticas públicas” (p. 1019).

O magistério no curso de pedagogia somado com a experiência na rede municipal e a vivência junto ao Fórum e ao MIEIB, permitiu-me uma elasticidade nas proposições, nas críticas e análises, bem como, perceber outras demandas da Educação Infantil, o que exigiu-me mais leituras, e aprofundou olhar, o que novamente me direcionou ao papel de pesquisadora.

Enfim, a terceira experiência que compõe o cenário de surgimento do objeto desta pesquisa foi e é a participação no Fórum permanente de Educação Infantil do Maranhão - movimento social em defesa da educação das crianças pequenas, que advoga pelos direitos das

¹² Segundo Warde (2003), é da natureza do campo pedagógico privilegiar a utilização instrumental e operacional sobre a utilização conceitual, sendo sua lógica a do receituário, que visa respostas às situações correntes e soluções pontuais aos problemas, para as quais a Psicologia não nega provisão. Nesse sentido, a relação entre Psicologia e Pedagogia se configura como um espelhamento.

¹³ Este texto não abordará as matizes antropológicas, por limitações da minha formação inicial, mas também, pela delimitação do objeto, assim como, não fará a problematização das questões de gênero que podem ser feitas em todo estudo que discute infância, educação das crianças e a opção *versus* a obrigação da família por esse direito/dever, além do papel fundante da discussão de gênero na construção da pedagogia da educação infantil, que não se restringe ao papel da mulher, da mãe e da maternagem, mas da relação dos dois de sexo inerentes à formação de todos os indivíduos. Mas considerando, principalmente, o papel do feminismo como movimento político porta-voz da luta pelo direito das crianças à educação.

meninas e meninos de viverem suas infâncias. Vinculado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, o Fórum de Educação Infantil do Maranhão, vem, desde o ano de 1999, funcionando como instância de defesa dos direitos das crianças pequenas à educação, foi implementado mediante iniciativa da professora Benedita Noronha, então representante da União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação – UNCME em São Luís, que, em evento promovido pela entidade, manteve contato com representantes do MIEIB – uma organização laica, suprapartidária que reunia na época 24 fóruns estaduais permanentes, para monitoramento das políticas de Educação Infantil, articulando diferentes setores da sociedade civil em torno dos direitos das crianças – e que manifestaram o interesse de criação de um Fórum Maranhense. Assim, mobilizaram-se pessoas que voluntariamente aderiram à idéia.

Aderi ao Fórum em agosto de 2004 sendo convidada para assumir a secretaria executiva do movimento, a partir dessa data tenho articulado o Fórum com o Movimento em âmbito nacional principalmente junto às Reuniões Anuais do MIEIB -, oportunidade em que os Fóruns Estaduais se encontram para discutirem sua atuação enquanto movimento social dentro e frente às políticas e não-políticas de Educação Infantil Nacional. Dentre as várias frentes de lutas e discussões, o principal esforço do Fórum Estadual tem sido referente à política de Educação Infantil no Estado e à própria manutenção do movimento.

As principais pautas de discussão e atuação do Fórum têm sido: pela expansão de vagas da cobertura de Educação Infantil em todo o estado do Maranhão; pela Política de Conveniamento entre a rede das escolas comunitárias e a rede Municipal de Educação de São Luís; pelo direito do brincar; preocupando-se também com a formação permanente das profissionais que atuam junto às crianças. A luta por não se desarticular; por tentar garantir uma infra-estrutura mínima para existência do Movimento, e pela representatividade das entidades parceiras, acaba por tomar muito tempo dos poucos integrantes do Fórum, o que, somado à conjuntura mundial de ações coletivas, fazem da militância um trabalho árduo.

Desde meu ingresso no Movimento, várias são as pautas de lutas, de ações e discussões pelos integrantes dos vinte e cinco Fóruns Estaduais junto ao MIEIB, a maioria delas configuram o contexto e a conjuntura política da Educação Infantil nos últimos anos - cenário em que o objeto deste estudo encontra-se imerso -, sendo assim, tais questões serão esclarecidas e analisadas com maior propriedade. Os últimos acontecimentos do âmbito da política nacional de regulação da área formam as pautas do Movimento e as problemáticas do “olho do furacão” desta

pesquisa, como: o processo de construção e os vieses ideológicos de uma nova proposta curricular nacional para a Educação Infantil e sua relação com a revisão das Diretrizes Curriculares para toda a educação básica; a elaboração de indicadores que auto-avaliam a qualidade das instituições de Educação Infantil, serão aprofundadas no decorrer deste texto como cenário conjuntural e lutas simbólicas das diferentes concepções de Educação Infantil, que incluem e excluem as crianças de 0 a 3 anos, como é o caso da Proposta de Lei aprovada em dezembro de 2009 que estabelece a obrigatoriedade de matrículas a partir dos 4 anos de idade, o que volta fragmentar a Educação Infantil.

Participar do Fórum de Educação Infantil do Maranhão e do MEIB permitiu-me: transitar pelo campo; mapear a área; perceber as relações de poder e distinção; o *habitus* dos agentes desse campo que ocupam o cenário nacional; a construção e a conjuntura política e o contexto e as especificidades regionais. Sendo assim, através do filtro deste olhar - o da militância em movimento social, é que a educação da pequena infância está sendo abordada e também analisada.

A pesquisa surge tentando compreender a realidade da Educação Infantil – EI da rede pública municipal de São Luís, através dos casos e descasos da não oferta de creche. Para tanto, estava predisposta a fazer um estudo de caso de cunho etnográfico na primeira e maior creche municipal, para entender a partir do “chão-da-creche”, as forças que empurram a EI para frente e as que a faz retroceder. Fui a campo para desenvolver a pesquisa em 15 de maio de 2009, mas a creche estava parada com as profissionais docentes em greve, devido ao fato de estarem há quatro meses com seus salários atrasados. A creche, que foi municipalizada na transferência da rede estadual em 2006, ainda contava apenas com profissionais contratadas oriundas do convênio do Governo do Estado do Maranhão e a entidade assistencial Voluntariado de Obras Sociais – VOS, quando da fundação da creche em 1999. Tal convênio foi repassado para a Prefeitura Municipal de São Luís em 2006, no governo Tadeu Palácio, mas, com a posse do prefeito João Castelo do PSDB, em janeiro de 2009, depois de dezesseis anos do PDT na prefeitura da capital, tais contratos foram revistos, motivo alegado para o atraso dos salários.

O período de greve constituiu-se, no primeiro momento, como uma dificuldade para a realização da pesquisa tal qual a havia projetado, o que somou-se o meu envolvimento com o contexto macro da discussão teórica e política da Educação Infantil contemporânea, o que me levou à compreensão de que o caso de São Luís poderia não ser um único caso, fazendo do do

objeto escolhido previamente a tipificação de muitos outros casos, ou da realidade da Educação Infantil de muitos municípios por todo este país. Fazendo-me escolher um recorte mais abrangente. E, tal como na premissa marxista, em que a explicação do simples se faz presente na compreensão do mais complexo, sem abusar da generalização e do efeito comparativo, o local tem se articulado muito bem, nesse aspecto, com o universal.

Lopes (2009), que também é coordenadora pedagógica da SAEI da SEMED - São Luís, realizou a pesquisa de dissertação sob o título “A Política Educacional e o direito das crianças à Educação Infantil em São Luís – MA (1996 – 2006)”, na Faculdade de Educação da USP, com orientação da professora Lisete Arelaro, relata e problematiza desde a realidade social e educacional do Maranhão, com um olhar retrospectivo para o cenário político e a desresponsabilização do estado em relação à educação, até a política municipal de Educação Infantil em São Luís, trazendo uma ampla caracterização histórica da realidade local e se aprofundando nas ações da Secretaria Municipal de Educação, tecendo críticas ao Conselho Municipal apresentando dados quantitativos das matrículas na EI no período pesquisado, destacando as perdas com o FUNDEF e com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

A pesquisadora não dá destaque à ausência de matrículas de 0 a 3 anos nessa capital, mas, a partir de seus dados, essa realidade pode ser constatada. Todavia, aprofunda a discussão sobre a influência dos organismos internacionais na política de EI e, em São Luís, dá destaque à OMEP; analisa criticamente a relação público-privado com a implementação do programa de formação continuada para profissionais da EI a partir da contratação da consultoria paulista Abaporu; assim como destaca o papel das escolas comunitárias no atendimento de matrícula de EI de São Luís e apresenta a atuação do Fórum de Educação Infantil do Maranhão nos últimos anos. Dada a abrangência da pesquisa de Lopes (2009), busquei percorrer outro caminho e aprofundar as análises que não foram feitas por ela.

Opto, então, por apreender o processo de construção política e epistemológica da Educação Infantil brasileira contemporânea, assim como, relacionar o contexto da política de EI no governo Lula (2003 – 2010) aos estudos e pesquisas da Sociologia da Infância, com um diálogo que promova uma Educação Infantil crítica e emancipatória. Em princípio, levantava a hipótese de que com a compreensão dos conhecimentos teóricos - que esclarecem as concepções de infância, suas especificidades e as reconhece como portadoras de diretos -, fosse possível que

a realidade das instituições de Educação Infantil fugisse ao modelo escolarizante de antecipação do Ensino Fundamental, e que tais conhecimentos garantiriam saberes e fazeres docentes engajados e militante às causas das crianças. Para tanto, perguntava, como o contexto político vivenciado pela EI nos governos Lula se relaciona com o campo da Sociologia da Infância e vice-versa?

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, a dissertação se divide em duas grandes partes. Em linhas gerais, a primeira parte fundamenta teoricamente o que estamos chamando (o grupo de pesquisadoras do qual faço parte sob coordenação da professora Ana Lúcia Goulart de Faria) dos conhecimentos que nos constituem enquanto criançólogas: idéias, constructos e concepções que nos orientam enquanto estudiosas da infância, principalmente da pequena infância, filiadas à matriz sociológica. Em que apresento a importância e a complexidade do estudo desta categoria social historicamente construída, com conceitos e argumentos que fundamentam a defesa da garantia da infância.

E a segunda parte, na qual narro a história e os debates de como as criançólogas se constituem criancistas, ou seja, problematizo a realidade da educação da pequena infância, contextualizo o que faz com que, para além de estudiosas das infâncias, sejamos também criancistas, um movimento social que vai além de uma entidade e/ou de uma institucionalização, mas que a partir de ideais e de lutas passadas, presentes e futuras nos caracterizam como defensoras dos direitos das crianças, visto, principalmente, que não é garantindo a elas, protagonizar a luta por seus direitos.

O primeiro capítulo, *Por uma compreensão sociológica das infâncias*, traz considerações acerca das definições de infância e crianças numa perspectiva sociológica e histórica, e justifica o porquê de infâncias no plural; apresento a importância e a contribuição da Sociologia para a compreensão da infância como construção social e das crianças como portadoras de direitos, problematizando ainda, as diferentes concepções de socialização. Traço uma cartografia e um diálogo entre a sociologia geral e os estudos sociais das infâncias, situando as articulações possíveis entre as escolas sociológicas com o campo emergente da Sociologia da Infância. Em *Sociologia da Infância: infâncias e crianças, sujeitos e objetos da pesquisa sociológica*, apresento a gênese do campo da Sociologia da Infância, o cenário internacional e o nacional; problematizo a origem dos estudos sociológicos sobre a infância e ‘cultura infantil’ no Brasil, haja vista a experiência da pesquisa de Florestan Fernandes em 1946 com “as trocinhas do Bom

Retiro”, antes da chegada e da definição dessa nova área no país. Continuo o percurso relativizando sua influência como teoria “importada” e como paradigma dominante na área da Educação Infantil, nos precavendo contras os novos colonialismos e hegemonias; problematizando o que pode ser chamado de sociologia brasileira da infância, sociologia da infância brasileira e /ou sociologia da infância à brasileira, apresentando uma modesta análise das pesquisas que vêm se filiando a este campo.

Em seguida, pareço mudar de foco ao me dedicar à política de Educação Infantil, mas na verdade só mudo o ângulo do olhar acerca do mesmo objeto, a Educação Infantil brasileira na atualidade. No capítulo 2, *O movimento da política de Educação Infantil no governo Lula*, faço um entrelaçamento da história da constituição da Educação Infantil com a política de regulação da área e das lutas, avanços e retrocessos do movimento social desse segmento da educação, que formam o cenário do contexto de disputas e de muitas mudanças a partir dos novos marcos regulatórios, o que estou chamando de “movimento político da Educação Infantil”. Apresento o contexto de elaboração de três documentos oficiais e de duas novas leis para área, elaboradas no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), dando destaque ora à influência dos organismos multilaterais, à parceria público-privado, à luta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil e a posição do atual governo acerca da Educação Infantil por intermédio do MEC, mas também do poder legislativo.

Os documentos estudados foram: Orientações sobre a Política de Conveniamento, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Projeto de Cooperação Técnica para construção de Orientação Curricular, Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a Emenda Constitucional sobre a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos. Tais documentos foram analisados criticamente dando ênfase aos conflitos ideológicos inerentes à conjuntura política dos governos Lula, e suas conseqüências à Educação Infantil. No início desse segundo capítulo, faço uma breve conceituação do papel do Estado, como fundamento imprescindível para a compreensão da política de estado que abordo e que aspiro para a educação da pequena infância.

Não finalizo a pesquisa com conclusões definitivas, nem com previsões de como será o cenário da Educação Infantil após a passagem do “furacão”, mas sim com inquietações. Deixo portas abertas para outras pesquisas, e para que eu própria possa continuar meus estudos, visando contribuir com a utopia de uma Educação Infantil fundada em princípios socialista.

Mesmo não tendo me dedicado a aprofundar essas idéias, a articulação entre os dois capítulos pode ser pensada a partir da categoria gramsciana de *intelectual orgânico*; na premissa bordieusiana da *sociologia como esporte de combate*; a partir da atenção dada por Weber “às duas vocações”, à ciência e à política, ou ainda, na idéia de *Sociologia Pública* (2009), defendida por Ruy Braga e Michael Burawoy, de uma sociologia engajada de fundamentação marxista, que se articula e colabora com as questões sociais empíricas, com os agentes sociais, e que atravessa os muros das academias e busca o debate público e popular, tentando dar respostas aos problemas sociais.

Antecipo para esta introdução a necessidade de diferenciar o que chamarei de estudos sociais da infância e a Sociologia da Infância – SI. Essa última vem se constituindo como um campo de estudos sociológico que tem nas crianças e suas infâncias os sujeitos e objetos de suas análises, que considera a infância uma construção social e histórica, as crianças como agentes sociais de direitos e defende que a vivência da infância deva acontecer no coletivo infantil de diferentes idades nos diferentes espaços, como condição para a produção das culturas infantis. Já os Estudos Sociais da Infância, nomenclatura usada pelo sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2007), e podem ter seus fundamentos na Economia, Política, Educação, História, Psicologia e na própria Sociologia entre outras áreas, assim, estão além da SI em termos de abrangência, mas são pesquisas que têm as crianças como objeto sem necessariamente as considerar como produtoras de cultura, como agentes de sua socialização e como cidadãos. Dessa forma, podem partir de um ponto de vista adultocêntrico, tal como muitas pesquisas que falam sobre a infância anterior a emergência da Sociologia da Infância.

Outra advertência que faço é que no panorama traçado no primeiro capítulo ousei correr riscos pela ânsia de elaborar uma cartografia mais completa, de colocar lado a lado autores e escolas teóricas que se contrapõem ou não dialogam entre si. Não busquei construir diálogos entre elas ou resolver problemas sociológicos que fogem ao alcance desta pesquisa e à minha formação, apenas destaco que os teóricos e/ou as correntes sociológicas foram escolhidas por, no meu ponto de vista, contribuir em algum momento, com as pesquisas sobre infâncias e crianças e terem contribuído com as atuais representações que temos dessa categoria.

Destaco, ainda, que as análises e as críticas que faço aos contornos que a Sociologia da Infância vem ganhando no Brasil encontra entusiasmo no filme “Milton Santos – Por uma outra globalização: mundo global visto pelo lado de cá”, do cineasta Sílvio Tendler sobre o professor

Milton Santos, precisamente, em sua idéia de “descolonizar o olhar”, de ver o mundo com os próprios olhos, pois se assim não fizermos, acabamos como “ecos de vozes alheias”, nos recusando a pensar como nós próprios, sempre idealizando se equiparar aos Estados Unidos e/ou a Europa, continuando assim, colonizados. Têm inspiração, ainda, na citação abaixo de Florestan Fernandes, quando fala da necessidade de se pensar uma Sociologia *made in* Brasil.

[...] eu estava disposto a lutar com qualquer um que dissesse que nós não somos capazes de impor nossa marca á Sociologia. Ao antigo símbolo do *made in* França eu pretendia opor o feito no Brasil. Não estava disposto a uma estrita sociologia brasileira. Pretendia, isso sim, implantar e firmar padrões de trabalho que nos permitissem alcançar o nosso modo de pensar sociologicamente e a nossa contribuição à sociologia (FERNANDES, 1994, p.34).

Embora não transpareça, pois minha opção enquanto pesquisadora não tenha sido essa, esta pesquisa versa indiretamente sobre a questão da formação docente. O fato de não ficar explícito é por me aproximar deste tema de forma não usual; não recorri ao questionamento das finalidades e da qualidade da formação inicial das docentes, criticando os cursos de Pedagogia e as Instituições de Ensino Superior – IES quanto ao seu compromisso com a formação profissional para o magistério na primeira etapa da Educação Básica. Não problematizo a política de formação continuada da rede municipal de educação de São Luís, as pautas de formação, as representações das professoras acerca da formação que “recebem” e/ou participam, mesmo vendo nessas questões excelentes possibilidades investigativas. Mas abordo criticamente tais questões a partir do contexto da política educacional da área e de outro paradigma epistemológico, que não o do viés da Psicologia. E quiçá poder contribuir com uma epistemologia da prática – a Pedagogia da Educação Infantil, a partir da perspectiva da militância social e da formação política e pedagógica emancipadora.

Assim, dentre as várias interlocuções que esta pesquisa buscou e busca fazer, tem nas professoras e coordenadoras da rede municipal de educação infantil¹⁴, interlocutoras privilegiadas, com as quais me propus contribuir com um outro olhar acerca dos fazeres e dos saberes no espaço das instituições de educação infantil, atribuindo aos agentes do *chão-da-escola*

¹⁴ A busca por esse diálogo justifica certos contornos da estrutura textual que ganhou esta dissertação.

o protagonismo por práticas sociais transformadoras na luta pela construção de uma outra Educação Infantil, sem no entanto, desconsiderar outras e outros interlocutores.

ela (a educação) deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* porque sabemos que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair (destaque do autor, MÈSZÁROS, 2005, p. 76-77).

A delimitação do objeto ocupa um espaço entre fronteiras, entre a construção do conhecimento científico da área, a conjuntura política e a formação dos profissionais, o que justifica essa longa digressão que visa explicitar o “imbricamento” da problemática da pesquisa com a complexidade da realidade de exclusão da educação da pequena infância no espaço-tempo de uma realidade política e social adversa.

Início a dissertação apresentando o referencial no qual fundamento minhas análises sobre a educação das crianças pequenas e pequenininhas, infância, a Sociologia da Infância referencial esse que me proporcionou uma compreensão ampliada e contextualizada de infância, que pensa a infância no coletivo, nas interações entre elas, que se dá nas instituições de Educação Infantil, mas, também, nas ruas, nos parques, praças e outros espaços onde a infância possa ser vivida. Percebe as crianças como portadoras de diferentes emoções e linguagens, entre elas as de transgressão. Mas, principalmente, vê a criança como produtora de cultura, as culturas infantis. Para a Sociologia da Infância, as infâncias são múltiplas, têm função social, e estão submetidas aos mesmos determinantes sociais que os adultos.

I – POR UMA COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DAS INFÂNCIAS

1.1 Infâncias e Crianças: construção de um campo de conhecimento

A elaboração de critérios de classificação do mundo social, até mesmo alguns concebidos como naturais, referem-se a fundamentos sociais que variam segundo as épocas, as regiões, particularidades biológicas como sexo e idade, e está associada ao aparecimento de instituições e agentes especializados que encontram nessas definições o fundamento de sua atividade, ou seja, são critérios de classificação dos indivíduos no espaço social. Quando pensamos na criança e na infância, dificilmente escapamos de tais classificações.

Segundo Lenoir (*apud* MERILLIÉ, 1996), sociólogo francês, a idade não é um dado natural, embora sirva de instrumento, para avaliar a evolução biológica. A noção de idade, designada em números de anos, é produto de determinada prática social, medida abstrata, cujo grau da precisão reconhecida em certas sociedades, é explicado, sobretudo, pela necessidade de práticas administrativas, pois, à medida que o nome e o lugar de moradia já não eram suficientes como identificação dos indivíduos e como critério de classificação, surge a classificação por idade cronológica, que apareceu na França, no século XVI, no momento da generalização da inscrição de nascimento nos registros paroquiais. Todavia, ainda hoje, há sociedades ou grupos sociais em que essa noção de idade não tem o mesmo valor e o rigor que este elemento de identidade tem em nossos costumes ocidentais.

Assim, não é possível tratar a idade dos indivíduos como uma característica independente do contexto no qual ela toma sentido, ainda mais que a fixação de uma idade é o produto de uma luta que envolve diferentes gerações. Damos mais ou menos importância a essa característica, segundo a época, os costumes, as instituições e a própria composição da população. Sendo assim, a infância, juventude, idade adulta e velhice, são definidas pelas representações e *doxa* de forma bastante diferente. Deste modo, compreender os agentes sociais na vivência e constituição de sua idade, levando em consideração não só as relações de força entre as gerações, mas também as representações dominantes e as práticas legítimas associadas à definição de uma faixa etária, faz-se fundamental neste trabalho.

De início, cabe tentar definir as categorias infância e criança e diferenciá-las. Para tanto, recorro à Sociologia da Infância que faz uma distinção semântica e conceitual entre infância e criança, sendo a primeira definida como categoria social e sociológica do tipo geracional, e a segunda refere-se ao agente concreto, com direitos, que integra essa categoria e que, para além da sua presença no grupo etário, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, gênero, etnia, e ao espaço geográfico no qual reside.

É inegável a dificuldade em definir a categoria infância, considerando que diferentes grupos sociais identificam e atribuem sentido a esta época da vida de forma diferenciada. Assim, ainda que afirmemos que os limites fisiológicos não bastem para identificar analiticamente nenhuma fase da vida, qualquer que seja ela – haja vista que nós não pertencemos a grupos etários *ad infinitum*, nós os atravessamos, sendo a idade uma característica provisória –, a infância como construção social e cultural, tem sido entendida como um atributo social das crianças.

Não é pretensão deste trabalho realizar um vasto estudo bibliográfico no sentido de rememorar a trajetória da construção social e cultural da infância. Contudo, reconhecendo a importância do conhecimento histórico para o entendimento do que compreendemos como infância e da educação destinada às crianças, não me é possível deixar de apresentar alguns elementos que nos possibilite um panorama, mesmo que breve, de como foram se construindo algumas das diferentes concepções de infância e, nesse sentido, da relação entre as diferentes gerações.

Nesta perspectiva, há que se concordar com Kuhlmann Jr. (1998), Warde (2007) e Pinto (1997), entre outros historiadores e historiadoras da infância, que é quase impossível falar de história da infância e não mencionar a obra de Philippe Áries, *História Social da Criança e da Família* (1978), apesar das diversas críticas que esta obra suscitou¹⁵.

Segundo Áries, na sociedade medieval européia, a idéia de infância era baseada na existência de uma “natureza infantil”, considerando-a imatura, indefesa e ignorante em relação à natureza adulta. “As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções

¹⁵ “As mais imediatas rejeições recaíram sobre o que pareceu aos críticos um “abusivo impressionismo” presente nas conclusões de Áries, decorrente, para alguns, do seu amadorismo nas lidas historiográficas; segundo outros, do fetiche em que fora envolvido pelas fontes iconográficas que privilegiara para ‘datar’ a emergência de um ‘sentimento’ – conforme a tradução, de uma idéia ou ainda de uma ‘representação’ – da infância na alta modernidade do século XVII, por oposição à ausência daquele ‘sentimento’ etc. nos registros de fins da Idade Média e começos da Moderna” (WARDE, p.25, 2007).

sociais” (ARIÈS, 1981, p.9). Não havia, ainda, um *sentimento de infância* como o conhecemos a partir da modernidade; e a inexistência desse “sentimento” não significa necessariamente que as crianças fossem negligenciadas, desamparadas ou tratadas com desprezo. Os primeiros sinais do reconhecimento da infância como fase distinta da idade adulta tornaram-se significativos a partir do final do século XVII, pelas camadas sociais abastardas. Começa, então, um apego dos adultos com as crianças, elas passam a servir de distração e por isso eram “paparicadas” e tinham seus caprichos atendidos. “É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes” (ibidem, p. 25), tanto entre católicos como entre protestantes (ibidem, p.83). Os ideais morais também se fazem presentes nesse período, tratados de civilidade, livros de etiqueta e manuais de boas maneiras ganham espaço como literatura pedagógica destinada aos pais e educadores (ibidem, p.85). Os moralistas queriam isolar a criança para preservá-la (idem, p.90).

Estas mudanças na forma de conceber e tratar as crianças exigem alterações também na dinâmica familiar, assim “o sentimento de família, que emerge nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento de infância” (ibidem, p.143). Até o século XV, a união matrimonial tinha um caráter livre, e não havia diferenciação entre sexo e procriação, mas com a nova configuração dos laços de matrimônio, dada a influência da benção da igreja, que o torna sagrado, assim como a fecundidade, os filhos começam a ganhar importância. “Ela (a família) se torna a célula social, a base dos Estados, o fundamento do poder monárquico” (ibidem, p.146) e se espelha na Sagrada Família. O cenário familiar que antes era o da vida pública, da rua, das amizades, do trabalho, do tipo patriarcal de estilo alargado com muitos parentes de diferentes gerações, passa no início da era moderna a se constituir do tipo nuclear, privatizado, em correlação com os idéias burgueses nascentes.

Neste contexto social, propício ao surgimento do “sentimento de infância” e do “sentimento de família” como os conhecemos hoje, em decorrência do momento político-econômico da época, marcado pelas grandes navegações, pelas grandes descobertas científicas, pela invenção da tipografia, pelo avanço da medicina, etc; também permitirá, segundo Áries, o “surgimento dos colégios” (ibidem, p. 116), caracterizados pela seriação, separação das crianças por idade, pela divisão em classes sociais e pela formação da criança bem educada – o pequeno burguês, com base em novos princípios de comando e de hierarquia autoritária, onde vigorava uma disciplina constante e castigos corporais.

Para alguns historiadores, com o surgimento do sentimento de infância, há uma maior preocupação com fatos sociais que marcam outras formas de conceber e de lidar com a infância, muitas formas se dão paralelamente, aos sentimentos e práticas positivas, que coexistem no mesmo tempo histórico, e, às vezes, na mesma sociedade, como: infanticídio, exploração, violência física e simbólica, abuso sexual, maus tratos e abandono, são fatores ilustrativos disso, como podemos verificar, reforçando historicamente a ideia da existência de diferentes infâncias.

No século XIX muda a visão da infância que passa a ter um olhar médico já que mortalidade infantil, a pobreza, o trabalho infantil se evidenciam. Depois as grandes estatísticas ajudarão a ver a condição da criança. A concepção biológica sobre a criança pasteuriza, assepsia, esteriliza, mede, esquadrinha, normatiza e normaliza a criança e prescreve uma infância. A psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará standarts para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. A idade será uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, delimitará os “desviantes”, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas etc (ABRAMOWICZ, 2009, p. 1).

Destas constatações, decorre a consciência de que a concepção atual de infância é resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea, e não um fenômeno natural. Entretanto, apesar da importância destas idéias, da percepção de um “sentimento de infância”, elas também são oriundas de um tempo sócio-histórico da Europa ocidental, ou seja, são situadas, não há como generalizar e dizer que, por exemplo, os indígenas brasileiros - que já viviam aqui antes da invasão européia, ou os diferentes povos africanos, não tinham ou têm “sentimento de infância”. No mesmo período que Áries descreve o cenário europeu, do surgimento do sentimento moderno de infância, no Brasil, não havia separação entre crianças e adultos, na vida tribal as crianças sempre tiveram função social.

A história da infância européia e ocidental está em estreita relação com a história da educação, com a história das instituições para a criança pequena, história da família, populações, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, e é claro com a história das outras fases da vida humana. De acordo Kuhlmann Jr. (1998), a partir dos estudos da italiana Egle Becchi, a história da infância pode ser dividida em duas grandes áreas, a história das mentalidades da infância – que se refere aos aspectos ligados ao imaginário, que investiga e analisa as mudanças

na história das mentalidades em relação ao fenômeno infância, as diferentes atitudes expressas nos documentos como as obras de arte, as reflexões filosóficas e pedagógicas; e a história social da infância – que estuda as suas condições de vida, as instituições, a família, a escola, as práticas de controle, as brincadeiras, a vida material e social. E tanto Egle Becchi como Kuhlmann Jr defendem que as duas áreas devem buscar manter um entrelaçamento.

A criança não escreve sua história. A história da criança é uma história *sobre* a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN JR. p. 31, 1998).

Todas estas concepções acerca da infância, construída historicamente a partir de reflexões, debates e investigações das diversas áreas de conhecimento, como a História, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Economia, Assistência Social, Demografia, Medicinas, dentre outras, e que coexistem hoje nos diferentes serviços destinados à infância, geram diferentes tipos de representações e práticas relacionadas às crianças, conseqüentemente, diferentes formas de oportunizarmos condições, para que as crianças vivam suas infâncias, e isso é o que institui sua permanente *construção social*. De acordo com Marchi (2009) e Warde (2007), tal noção tem se tornado lugar-comum nas pesquisas que se dedicam aos estudos sociais dessa faixa etária, “assumindo um caráter supra-teórico ou auto-evidente” (MARCHI, 2009, p 229), sem que seus autores expliquem o que entendem por *construção social*.

Para Sarmento (2005), tem-se a geração da infância num processo contínuo de mudança, de construção e reconstrução, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas pelas ações internas e externas dos fatores que as constroem. Para este autor:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do

seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (p. 366, *sic*).

A teoria do construcionismo social parte da premissa de que o mundo e nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo. Essa abordagem nos afasta da ideia de criança ou infância como um ser essencial e universal que fica à espera de ser descoberta, definida e realizada. Ao contrário, nos oferece a possibilidade de muitas e diversas infâncias construídas para e por crianças em contextos específicos, nos possibilitando, quem sabe, romper certa “pedagogização da infância”.

Durante muito tempo, a infância foi historiada, ou construída, a partir de obras pedagógicas. O que se conhecia não era a criança, era uma descrição do modo como o pedagogo entendia como ela devia ser educada, pouco importavam as práticas educativas a que estavam sujeitas. A infância era a tradução de um ideal pedagógico a ser seguido, com base nos interesses da história do pensamento pedagógico e em função das grandes questões da pedagogia, a exemplo dos escritos de Erasmos e Rousseau.

Segundo Narodowski (1995), houve uma *pedagogização da infância* na história das ideias pedagógicas em que o tipicamente infantil passa a ser explicado a partir de conceitos e categorias próprias da Pedagogia, cria-se o discurso da infância escolarizada em que a criança passa a ser aluno. Assim, como um processo de separação das crianças (infância moderna) do mundo dos adultos e de institucionalização das mesmas, a criação de espaços educativos como as escolas públicas, tiveram um papel determinante como primeiras instituições da modernidade orientadas para um grupo geracional.

Analisar as relações sociais sob a ótica das diferentes idades implica trabalhar com a categoria de geração, que tal como classe, gênero e etnia, quando se trata das questões acerca da infância, não são só variáveis explicativas, mas categorias fundantes. Assim, torna-se necessário a busca por uma definição de geração mais apropriada ao contexto da problemática desta pesquisa, visto tratar-se de uma categoria definida por diferentes perspectivas, posto que o conceito de geração nos permite distinguir o que separa e o que une nos planos estrutural e

simbólico, os sujeitos das diferentes idades, aqui, as crianças dos adultos, e as variáveis que vão sendo historicamente produzidas nessa relação intergeracional.

Algumas discussões têm sido feitas a respeito do tempo da infância, em se repensar e problematizar a concepção adulta, ocidental, burguesa e capitalista de tempo, relativizando essa categoria ao empregá-la quando nos referimos às infâncias, o tempo da infância e o tempo na infância. Ganham outra dimensão: não é cronológico, não é psicológico, nem muito menos “vale dinheiro”, na infância o tempo é lúdico, plástico, pois é relativo, depende do prazer, do desejo, do interesse, ou não, das crianças pelo que fazem; já o tempo da infância pode ser dos 0 aos 12 anos de idade, como diz a UNESCO, ou pode ser compreendido a partir do entendimento do *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2007). Nessa perspectiva, assemelha-se ao “espírito do tempo”, algo que não é datado, que não tem dia para começar nem para terminar, não é uma condição, mas sim, um sentimento proporcionado por uma afinidade de gostos, saberes e fazeres que compõem a coletividade infantil e a infância enquanto fase da vida, mas que sempre varia de acordo com o espaço-tempo, e, assim, formam as características específicas dessa faixa etária, marcas coletivas das culturas infantis.

Não caberá, porém, nesta dissertação, um aprofundamento da conceituação das categorias tempo e geração¹⁶. No entanto, para efeito desta investigação, utilizo-me da reconceituação de geração realizada pela Sociologia da Infância, que clarifica o processo sócio-histórico de constituição das gerações, das relações entre os diferentes grupos geracionais, e os aspectos simbólicos constitutivos da diferença entre elas. Nessa perspectiva, a infância com sua natureza sociológica constitui-se como grupo com estatuto social diferenciado e não como um conjunto de seres singulares. Daí, a categoria geração pode ser definida como um

Constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, p. 366-367, *sic*).

¹⁶ Sobre geração, ver Karl Mannheim (1968); José Maurício Domingues (2004) e Patrícia Prado (2006).

A infância na abordagem sociológica constitui-se como grupo com estatuto social diferenciado e não como um conjunto de seres singulares. Todavia, é válido reafirmar o argumento de que não há necessidade de separar arbitrariamente as crianças dos adultos, como se pertencessem a espécies diferentes (MÜLLER, 2005), o que, segundo Barbosa (2006), seria uma forma de segregação. Para esta autora, estudar as crianças como sujeitos ativos, suas culturas e suas relações, é necessário sair somente da perspectiva do adulto e proceder à desconstrução de imagens multificadas e estereotipadas acerca das crianças que perpassam nos discursos, nas práticas e, em geral, nas formas mais variadas de representação da infância. (BARBOSA, 2006, p. 74). A citação abaixo resume bem a realidade com a qual nos deparamos ao aprofundar os estudos sobre as infâncias:

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 faz pra 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 protecção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidade; outros realçam aquilo de que ela carece (PINTO, 1997, p. 33-34).

Com isto, o que está sendo destacado são infâncias no plural, dada a co-existência de infâncias plurais, diversas, particulares,

No singular, a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças. Mas encontra-se também o inverso, a subdivisão em infâncias, quando surgem propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinquente etc. Como contrapor, a criança torna-se a categoria genérica, por exemplo, como objeto de investigação psicológica. Às vezes, a expressão infância refere-se às crianças dos setores dominantes, quando se atribui a esses setores a primazia dos sentimentos e das práticas que caracterizam este conceito ou representação. Outras vezes, a infância representa as crianças pobres, objeto das políticas sociais. (ibidem, p. 33).

Enfim, nessa breve incursão, foi possível observar as diversas formas de conceber e representar as crianças e suas infâncias a partir de diferentes perspectivas teóricas, mas principalmente, que a partir de pesquisas empíricas outras concepções de infâncias podem ser fornecidas a partir novos conhecimentos sobre elas. No meu entender, cumpre afirmar a importância do campo da História e seus estudos sobre a infância como relação interdisciplinar, *sine qua non* para todos os estudos sociais das infâncias. Na introdução da obra de Àries (1981), fica claro a dificuldade em se estabelecer a fronteira entre a sociologia e a história, já que sua obra foi vista pelos historiadores como uma análise sociológica e pelos sociólogos como história, dessa forma, para que não haja dúvidas, esta dissertação se inscreve na perspectiva sociológica.

1.2 Infâncias e Crianças na Teoria Sociológica: um esboço cartográfico

Este tópico visa a apresentar-se como uma revisão literária da Teoria Sociológica, buscando sua relação e contribuições com o campo da Sociologia da Infância, sem a pretensão de se constituir como um verdadeiro estado da arte. Esta revisão busca destacar pontos que até agora não se encontravam claramente delineados em outras pesquisas e publicações; o que demandou da minha parte um mergulho na teoria sociológica a fim de entender onde se encontram fincados os fundamentos de mais uma abordagem da sociologia, a Sociologia da Infância.

Essa pesquisa almejou e almeja desde sua origem contribuir para a construção e consolidação do campo da Sociologia da Infância, de uma maneira crítica. Para tanto, imerge na Sociologia como um movimento constituinte de auto-definição, enquanto se diferencia. Intento com tal revisão uma *reflexividade*, no sentido atribuído por Bourdieu de objetivar a si mesmo, ou seja, de pensar-se por dentro, tentando ao mesmo tempo uma auto-crítica e uma reconstrução, a partir do olhar que põe em suspenso o que vem constituindo-se como lugar-comum dentro da área ou na perspectiva de Octavio Ianni (1976), de uma Sociologia da Sociologia, buscando ir contra a demasiada fragmentação da área e do saber sociológico, assim como preconizava Florestan Fernandes¹⁷.

¹⁷ A professora Aparecida Neri de Souza, em aula inaugural proferida na disciplina Sociologia da Infância oferecida pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, ressalta sua discordância em se construir uma sociologia da ou sociologia de que pregue a separação e distinção entre

Sendo assim, assumo uma perspectiva de inspiração historiográfico, como um exercício crítico de análise e mergulho na construção do conhecimento sociológico, no intuito de delinear um panorama do processo de produção da área, na perspectiva epistemológica e quiçá em trabalhos futuros, também da prática social (LAPA, 1981), cartografando as escolas e as correntes teóricas e as produções acadêmicas, mostrando suas origens, temáticas dominantes e emergentes, ou mais claramente, quem fala, de onde fala, como fala, porque fala, na tentativa de demonstrar as tendências teóricas e vertentes metodológicas, para assim, podermos nos situar dentro do campo sem receios.

Para tanto, fez-se necessário traçar um itinerário para melhor compreensão do percurso percorrido, até atingir o ponto de chegada, onde mergulho no novo campo, cerne deste capítulo. Esse percurso pode ser guiado pelas seguintes perguntas: Como essa área de estudo das infâncias chegam e se comportam em nosso país? Como essa área se constitui? Porque a necessidade de construção de uma nova outra área? O que é a Sociologia da Infância? Porque Sociologia da Infância e não Sociologia da Educação? Como a Sociologia da Infância dialoga com a Sociologia?

Para responder tais questões, vou invertê-las de cabeça pra baixo, ou como dizem os paulistas “de ponta-cabeça”. Numa ordem que pode até parecer linear, partindo do mais simples para o mais complexo, no entanto, para vias de pesquisa não o foi, pois tal delineamento é quase inexistente da forma como proponho. Poucos são os autores e estudiosos da Sociologia da Infância, de textos publicados no Brasil, em Portugal ou Itália, aos quais pude obter diretamente respostas a todos estes questionamentos. Principalmente no que diz respeito à relação da Sociologia da Infância com a Sociologia e a Sociologia da Educação.

Para apresentar a construção do conhecimento aqui organizado, ou do que também pode ser chamado, em algumas passagens, de movimento antropofágico, de se alimentar do inimigo para se apoderar de suas forças, recorro a abundantes citações como forma de ir direto ao âmago do pensamento ora referendado, melhor do que traduzi-lo e traí-lo.

Por idiosincrasia pessoal, não é possível falar de Sociologia da Infância sem um mergulho na teoria sociológica. Assim, para poder analisar as condições sociais da infância e sua educação à luz das teorias sociológicas dos fundadores da área, parto do pressuposto da construção

os campos sociológicos, defendendo que é do lugar da sociologia que se discute e se tem a possibilidade de ler e compreender as diferentes matrizes teórico-metodológicas objetos da sociologia.

social desta categoria - o que a insere na ampla conjuntura dos fenômenos sociais -, esboço uma cartografia dos estudos da infância em sua relação com as escolas sociológicas, tendo o cuidado de não forçar uma aproximação do emergente campo da Sociologia da Infância e as grandes teorias, mas situando-a sociologicamente.

Não se tem o intuito de realizar um levantamento exaustivo do movimento teórico da sociologia, nem de adentrar as profundas discussões e rivalidades das escolas e/ou correntes sociológicas, pois não se pretende uma filiação às perspectivas dicotômicas e/ou binárias de ver o mundo social, já que essas formas de apreensão e explicação dos fenômenos sociais tornam muitas vezes perigosa sua compreensão, levando o pesquisador ou pesquisadora a escolher entre o individual ou coletivo, entre o subjetivo ou objetivo, estrutura ou ação entre o macro ou microsociológico.

A Sociologia, durante muito tempo, dedicou-se a configurar seu campo, com vista a se legitimar enquanto ciência. Boa parte desse processo decorreu de seu afastamento ou diferenciação em relação às ciências naturais. Deste modo, as escolas sociológicas foram se constituindo a partir principalmente da tentativa de responder ao o que é a sociedade. Em decorrência de tal questionamento outros surgiram, sendo vistos nesse primeiro momento como opostos, ou seja, pensar o social não só pela ótica do coletivo, mas também pela perspectiva do indivíduo, e é dentro dessas duas perspectivas que se fundamentaram as primeiras e principais teorias sociológicas.

Para os objetivos desta pesquisa, destacarei das teorias sociológicas apenas os elementos conceituais necessários para discutir as concepções de infância e criança. Deste modo, podemos dizer que as primeiras aproximações da sociologia em relação à infância advêm das discussões acerca das concepções de socialização¹⁸, pela plasticidade deste conceito, ou pelas diversas formas como o processo de socialização pode ser concebido. Diferentes teóricos dedicaram-se a explicá-la e/ou conceituá-la, como Émile Durkheim, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, Max Weber, Jürgen Habermans, os Interacionistas Simbólicos entre outros.

¹⁸ Não me dedicarei a aprofundar o longo debate sobre socialização, mas em apresentar um panorama de como sociólogos renomados abordam a questão e aproximam-se das discussões acerca da infância. O aprofundamento do assunto exigiria uma confrontação dos diferentes pontos de vista disciplinares da biologia, psicologia e sociologia, e uma especial atenção aos estudos de Jean Piaget (1965), em que aborda a problemática do fenômeno da socialização a partir das relações explicativas da sociologia Durkheimiana, da biologia e da psicologia genética, tentando superar as oposições entre os pontos de vistas, e que contribui no campo da sociologia da educação e da sociologia política (DUBAR, 1997).

Poder-se-ia dedicar boa parte ou até toda uma, ou várias, pesquisas para discorrer sobre Durkheim, sua sociologia, a criação da sociologia da educação, mas aqui vou me deter à sua abordagem acerca da socialização e, para tanto, é necessário relembrar sua definição de educação: “(...) Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda (DURKHEIM, 1978, P.38)”. E chega à seguinte fórmula:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, o pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (ibidem, p.41).

[...] do parágrafo precedente, conclui-se que a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações (ibidem, p.41).

Na acepção de Durkheim, a educação existe em virtude da manutenção da sociedade, a partir da criação do ser social em cada indivíduo, justamente pela educação. Assim, cada nova geração é uma “tábula rasa” a ser moldada pela sociedade via “socialização metódica”, institucionalizada com objetivos e função sociais bem definidas e pela ordem moral, “meio pela qual (a sociedade) prepara no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência.” (DURKHEIM, 1978, p.41). Ou seja, preencher a tábula rasa, aos poucos, em etapas.

Em Durkheim¹⁹, a socialização da criança é educação moral, fornece uma consciência à moral própria das sociedades moderna ao indivíduo, de integração à ordem social. A moralização infantil está vinculada ao “espírito de disciplina”, assegurada pelo constrangimento, por meio de sanções, complementada por uma “ligação aos grupos sociais” e interiorizada livremente graças à “autonomia da vontade”. O que quer dizer que a socialização contém em si uma dimensão repressiva.

Müller (2008) afirma que Durkheim associou a educação ao processo de socialização, concebendo-a não somente como a ação repetida e sucessiva das gerações adultas sobre as

¹⁹ Sobre o assunto ver também, FERNANDES, Heloisa. *Sintoma Social Dominante e Moralização*. São Paulo: EDUSP, 1994.

crianças, mas como um esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente.

No entanto, o que o sociólogo não levou em consideração, que dado seu contexto histórico é compreensível, foi que as crianças e os jovens também são agentes de sua própria socialização, apreendendo o mundo social à sua maneira, interpretando-o e resignificando-o junto a seus pares – crianças e jovens da mesma idade ou de idade aproximada –, e que os grupos infantis mantêm relações sociais específicas, cujas regras também são sociais. Idéia base da concepção de socialização contemporânea, da qual se origina grande parte das preocupações da Sociologia da Infância. E não a defesa de que a criança passe a ser completa quando atinge a maturidade, e não é mais criança.

Dando prosseguimento à aproximação entre sociologia e as crianças e suas infâncias via concepção de socialização, destacamos então as idéias de Talcott Parsons sobre a temática. A apresentação das ideias desse autor serão limitadas dado o recorte do objeto de estudo e a complexidade de sua obra. No entanto, a decisão por uma menção mínima ao que ele discorreu é decorrente de uma discordância minha aos trabalhos que apenas citam o nome do autor, relacionando-o à corrente estrutural-funcionalista, sem maiores explicações sobre o que versam suas ideias.

A preocupação do autor era construir uma teoria geral que integrasse todos os elementos da ação humana, dando conta das suas singularidades e variações, mas também o funcionamento adequado da personalidade para garantir a manutenção da integridade da ordem normativa societária. Portanto, em sua visão, a socialização é o processo que visa desenvolver a conformidade dos indivíduos relativamente às normas e valores transmitidos pelas agências de socialização.

Recorrendo ao estudo de Dubar (1997), temos a seguinte afirmação acerca do que disse Parsons,

[...] o processo de socialização deve normalmente conduzir à adaptação das personalidades individuais ao sistema social tal como funciona nas estruturas mais profundas, ou seja, nas estruturas que exprimem o sistema simbólico e cultural existente. A conformidade precoce dos indivíduos às normas e aos valores é assegurada pelos agentes socializadores e que também foram socializados neste sistema e que se encontram legitimados para garantir o seu papel socializador (p. 55).

Segundo a socióloga Maria da Graça J. Setton, professora da USP, em artigo sobre “A particularidade do processo de socialização contemporâneo”, diz:

Georg Mead na década de 1930, Talcott Parsons e Erving Goffman nas décadas posteriores, entre outros, embora com apropriações distintas da obra de Durkheim, parecem ser tributários de algumas contribuições desse autor. Atribuindo às instituições e seus agentes a função da manutenção da ordem social, concebem a construção da realidade a partir de uma coerência de propósitos entre o indivíduo e o espírito de seu tempo (...) esses autores entendem a organização social como um sistema coerente de contínuas adaptações do indivíduo diante dos ditames institucionais (p. 339, 2005).

A teoria sociológica estrutural-funcionalista, elaborada principalmente por Durkheim e Parsons, foi determinante para o conhecimento da infância pelo campo sociológico na forma da teoria da socialização –, por muito tempo um paradigma da produção do adulto – pois ao associarem o conceito de socialização a uma concepção de criança como ser passivo e a infância como um período sem importância em si mesmo, prevendo um número finito de papéis sociais destinados a elas e, tendo a socialização como uma estratégia de treinamento para assegurar a internalização desses papéis, que podiam ser reproduzidos em sucessivas gerações, contribuíram para a construção científica de uma concepção universal de criança como ser inferior, irracional e incompetente, e a infância como tempo de prepará-la para a vida adulta.

Não há dúvida que o conceito tradicional de socialização apresenta limitações para entender a sociedade contemporânea e a participação das crianças. Seria limitador pensar que o estágio de desenvolvimento físico e emocional das pessoas determinaria absolutamente a sua participação social. Isso implicaria assumir o desenvolvimento como algo biológico e socialmente limitador não um processo em constante construção, o que algumas perspectivas da psicologia do desenvolvimento vêm apontando. Pensar a criança em uma sociedade complexa exige o abandono de todas as concepções tradicionais construídas ao longo do século XX, que colocaram-na em uma posição de irracionalidade, incompetência, ignorância e inferioridade em relação ao adulto (MÜLLER, 2008, p.2).

A perspectiva de entendimento do conceito de socialização, pela ótica da Sociologia da Infância, tem em William Corsaro o expoente da ressignificação desta categoria,

Extrapolando a perspectiva de Piaget acerca da noção de estágios, a abordagem interpretativa considera a socialização como um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com desenvolvimento cognitivo e competência lingüística das crianças e com as mudanças nos seus mundos sociais. uma mudança importante nestes mundos é p movimento das crianças fora do seus meio familiar. Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto. [...] Nesta perspectiva, as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais (2002, p. 114).

É importante ressaltar que o conceito de socialização muda conforme o momento histórico, não apenas de acordo com as diferentes correntes teóricas, mas, sobretudo, em decorrência das mudanças sociais que transformam as sociedades e suas instituições socializadoras, bem como o estatuto, a visibilidade e a hegemonia de grupos e indivíduos. As mudanças sociais dos últimos cinquenta anos exigiram e exigem outra forma de percepção do indivíduo em relação ao mundo, potencializando sua reflexividade, aumentando sua capacidade de articular a multiplicidade de informações a que tem acesso, garantindo diferentes formas de conceber e interpretar o mundo, que serão sempre apropriadas e experimentadas de forma particular e singular. Antes, os estudos da sociologia e da sociologia da educação abordavam apenas dois espaços de socialização tradicionais, a família e a escola, separadamente, processos de socialização que na maior parte das vezes, baseavam-se em padrões homogeneizantes e massificadores.

As discussões acerca da socialização estão longe de se esgotarem com os questionamentos das concepções de Durkheim e Parsons, ao contrário, na contemporaneidade, esta temática se relaciona com a problematização dos conceitos de integração e da sociabilidade. E é retomada à luz da teoria de Pierre Bourdieu, da socialização como incorporação do habitus, do conjunto de disposições, e das estruturas como estruturadas e estruturantes. E ainda, da socialização como construção social da realidade; com P. Berger e T. Luckmann (2009), discorrendo sobre a socialização primária e secundária, sobre ressocialização, legitimidade e legitimação; com Georg

Simmel (2006) e a sociabilidade autônoma ou lúdica e com Bernard Lahire (2002, 2006) e as novas condições de socialização em contextos múltiplos e variados.

Na tentativa de contribuir com outra perspectiva da relação entre a sociologia e os estudos sociais da infância, para além da questão da socialização e para além da Sociologia da Infância, traço um esboço, buscando a partir de várias e diferentes leituras, localizar onde e como é possível pensar a infância dentro do pensamento sociológico, e poder compreender como se deu a construção social dessa categoria sociológica. No entanto, cabe antes de tudo uma importante ressalva, a de que nenhum dos sociólogos clássicos da sociologia geral pensou ou pesquisou as crianças pequenas em coletivo, ou seja, na escola ou na rua e em outros espaços de convivência e vivência da infância, tal como fez Florestan Fernandes, em 1946, em sua pesquisa com as Trocinhas do Bom Retiro, como veremos adiante.

Todavia, a teoria sociológica oferece possibilidades para se focar a infância de uma outra forma além da socialização, quando aceita que a infância constitui uma parte permanente da estrutura social que interage com outras partes dessa estrutura, e que as crianças são afetadas pelas mesmas forças políticas, econômicas e sociais que os adultos.

Outros estudiosos que mencionarei a seguir, ainda que não tenham dedicado seus estudos à infância nem ao processo de socialização, nem por isso, deixaram de contribuir para o entendimento da infância como construção social, e da criança como sujeito de direitos pertencente a uma classe social, a um tempo-espço, gênero, etnia e cultura.

Deste modo, mesmo Karl Marx dedicando-se à macrosociologia, ao materialismo histórico como explicação do mundo social, contribui, a meu ver, em três perspectivas, com os estudos e análises acerca das concepções de infância:

- i) quando aborda a história social e os vieses ideológicos da ascensão da burguesia ao poder e o papel da família nuclear dentro do sistema capitalista, atribui à criança um papel dentro desta lógica;
- ii) quando deixa claro o pertencimento de classe de todos os agentes sociais, inclusive as crianças. Dando margem ao que Faria (2002 e 2005), citando a italiana Bertoni Jovine (1965), chama de *dupla alienação da infância*, ao ser explorada nas camadas populares e privatizada nas camadas médias e altas;

- iii) quando fala na potencialidade contra-hegemônica, na dinamicidade do processo histórico, a partir de uma formação crítica, socialista, de transformação do *status quo*; e dos laços de solidariedade, do caráter coletivista e transgressor inerente ao homem e também às crianças.

Refletindo a partir das ponderações que Konder (2006) faz ao pensar o marxismo e a Sociologia da Educação, vejo ser possível pensar a infância, ou as concepções de infâncias por um olhar marxista. Tomando como referência suas questões, nos perguntamos: a criança também não se faz a si mesma enquanto sujeito ativo, criativo que existe modificando-se e superando-se? Ela também não intervém na sua realidade objetiva (na família e no contexto das políticas públicas que têm que contemplá-la)? A superação da alienação também não deve partir da pequena infância? Não é a partir de suas ações que as conhecemos? E assim como os adultos, não se inventam a si mesmas fazendo história em condições dadas? Na essência da teoria, ao pensar o homem, aborda os atuais modos de conceber a infância.

No final do século XVI e início do XVII, as crianças passaram a exercer importante função para o capital na sua fase inicial de acumulação primitiva. Elas foram levadas a sério enquanto força produtiva barata nas manufaturas e primeiras indústrias; a agilidade de suas pequenas mãos eram valorizadas, para trabalharem o máximo possível com uma remuneração irrisória. Só com o aumento significativo da realidade de exploração infantil, quando se torna força de trabalho interessante ao capital, é que passa a ser contemplada pela legislação. De forma autônoma à sua família, num primeiro momento as leis as obrigam a trabalhar, mas com o desenvolvimento da grande indústria são liberadas do trabalho também pela legislação. A partir de então, surge a questão da guarda e da educação da criança e a instituição escolar passa a assumir certas responsabilidades que não tinha.

Na perspectiva marxiana, as crianças fazem parte da reflexão sobre as condições de vida da classe trabalhadora no contexto do capitalismo. Embora para Marx tudo devesse ser feito para tentar minimizar os efeitos negativos do capital sobre as crianças, reduzindo seu sofrimento, jamais seria possível elaborar um programa pedagógico enquanto o capitalismo não ruísse dando lugar ao Estado socialista, pois os programas socialistas de educação seriam apenas de caráter assistencialista (NOSELLA, 2002, p. 141). Assim, Marx propõe a combinação de ensino e

produção, tendo o trabalho produtivo como princípio educativo e fundamentação da pedagogia socialista. O pedagogo gerador do novo homem socialista é a própria indústria, ou seja, o trabalho transforma, é o meio de transformação social da nova família, da nova escola profissional e tecnológica no lugar da escola tradicional inútil e retórica, e da nova sociedade socialista. Ou seja, a fábrica, nesta perspectiva, é a grande socializadora, faz a socialização pelo trabalho.

Embora Marx não tenha discorrido sobre a educação da pequena infância, ele preconizou que toda educação pode ser uma forma de dominação, mas seu verdadeiro papel é combater a alienação. Refere-se principalmente à educação e sua relação com o trabalho, distanciando-se, assim, da realidade educativa da Educação Infantil tal qual a concebemos hoje, mas ainda passível de ser categoria de análise enquanto problema social. Seguidores de Marx, como Gramsci e Althusser dedicaram-se a pensar uma educação engajada com a transformação social em busca da emancipação dos sujeitos. E sua relação com a História, Sociologia e Economia permite uma visão na perspectiva da totalidade, fundamentando desta maneira a crítica à função ideológica da educação numa sociedade desigual, o que exige um comprometimento político-social por parte dos estudiosos deste referencial, e dos que buscam tais ideais e atuam junto à educação das crianças pequenas²⁰.

Ainda mais, creio que não se pode desconsiderar a categoria de classe social como variável explicativa que transversaliza a maior parte das pesquisas que permitem análises sociológicas: “A classe foi, e ainda é aspecto estrutural central da realidade social, que não pode ser descartado de forma demasiado apressada sem empobrecer o nível alcançado pela análise sociológica” (EDER, 2002, p. 24).

Uma das pesquisas sociológica pioneiras no Brasil sobre e com as crianças, do Sociólogo José de Souza Martins, que apresentarei adiante, insere-se neste referencial, e é portadora da seguinte crítica:

A infância é o período da vida em que a criança se prepara para herdar. É nesse sentido que ir à escola é, também, um tempo de trabalho e necessidade que prepara o herdeiro para o salto social, econômico e técnico, que constitui a nova escala da agricultura familiar, sua dependência em relação ao grande capital e tecnologia (1993, p. 63).

²⁰ O aprofundamento deste debate abre portas para a continuidade de meus estudos no doutoramento.

A infância esta sendo transformada em sucata, de vários modos. Multidões de imaturos estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração, da violência. Esse fato põe a sociedade inteira em perigo, porque lança gerações inteiras, prematuramente, num modo de vida adulto. Com isso, a sociedade perde o controle sobre a formação das novas gerações, não tem condições de viabilizar um projeto social que, através da socialização dos imaturos, assegure as gerações do futuro as melhores conquistas sociais, morais, políticas das gerações passadas (MARTINS, 1993, p.14,).

Um exemplo de pesquisa que é fundamentada no marxismo e pensa a educação da primeira infância é o estudo de Faria (2002), da Universidade Estadual de Campinas, que, em sua tese de doutoramento na USP, pesquisou os Parques Infantis criados em São Paulo, no período de 1935-1938 pelo poeta Mário de Andrade. A autora dedica um capítulo de seu livro Educação Pré-escolar e Cultura (2002) à “Infância, educação e classe operária”, onde aborda de forma crítica a história social da infância e contextualiza o cenário político, econômico, social e cultural da criação dos parques infantis no contexto da classe operária e da “burguesia ilustrada” da época.

Pesquisas como a de Rosa (2009), acerca das relações das diferentes classes sociais no interior de uma creche de empresa, a de Dias (2005), sobre as relações adulto-criança dentro de creches públicas e privadas e de Rossetto (2009), sobre a Infância e a Educação dos Sem – Terrinha, nas Cirandas Infantis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, inscrevem-se dentro dessa perspectiva de estudos de orientação marxista, mas que dedicam seus olhares à pequena infância. E ao considerar a luta de classes no contexto sócio-educacional da Educação Infantil, Dias (2005) conclui que

[...] além da divisão de classe que conhecemos, podemos pensar numa divisão de ‘classe’ entre adultos e crianças, sendo estas últimas a massa de proletários em relação aos primeiros, numa alienação que lhe separa mente e corpo; uma vez que apenas executam o planejamento dos adultos. É possível também ver no brincar um ponto de superação dessa divisão. Quando brincam juntos, adultos e crianças compartilham do planejamento e da execução, e tais elementos não estabelecem-se uma certa igualdade entre os sujeitos envolvidos, posto que estão submetidos às mesmas regras. Importante destacar ainda que o brincar livre pode representar, nas creches, um momento de resistência ao ‘treinamento’ para o modo capitalista de produção a que as crianças – mesmo as bem pequenas – são submetidas, uma vez que, nas brincadeiras livres, as crianças podem ser donas do seu

próprio tempo, escolhendo a forma com que irão usufruí-lo. Nestes momentos, as crianças se apoderam do processo que elas mesmas criam, planejam, organizam e recriam (p.165).

Os estudos da infância, bem como todas as pesquisas que se dedicam à compreensão das ações sociais pela perspectiva dos indivíduos, podem ter em Max Weber seu referencial. Weber foi, dentre os três maiores clássicos da sociologia, o primeiro a considerar as ações sociais pela ótica do indivíduo - para ele o indivíduo constitui o único portador de sentido, de intencionalidade. De sua sociologia compreensiva (1999), podemos dizer que decorrem questões como um olhar sobre as singularidades, especificidades, a sociabilidade e a interação dos agentes sociais, questões tão caras aos estudos da pequena infância. Mas, ainda assim, a Sociologia de Max Weber situa-se nas discussões que têm no binarismo indivíduo versus sociedade seu maior campo de discussão.

Para Weber, educação é a capacidade e disposição dos homens para adotar certos tipos de conduta racional e prática, para que o indivíduo seja dominado, obediente, torne-se um homem da ordem, é necessário criar um aparato favorável à aquisição dos princípios que sustentam a burocracia (a educação). Nesse sentido, para ele a socialização é uma relação social, baseia-se num compromisso de interesses motivado por valores ou fins e sob uma coordenação também motivada por valores ou fins.

Outra vertente sociológica interpretativa com foco no indivíduo, mas de perspectiva microteórica, é o Interacionismo Simbólico, que traz contribuições metodológicas que influenciaram e influenciam os estudos da e com a primeira infância. Herbert Blumer (1969) foi o responsável pelo renascimento da teoria de George Herbert Mead (1934), descreveu a sociabilidade como construção da identidade social na e pela interação – ou comunicação (gestos e linguagem) – com os outros. Em alguns pontos aproxima-se de Max Weber e da psicologia behaviorista (DUBAR, 1999). Sua idéia de socialização como construção da comunicação do (EU) como membro da comunidade que participa ativamente na sua existência e, assim, na sua mudança, soma esforços no sentido de fundamentar a concepção de que a criança é agente de seu processo de socialização.

O professor português Manuel Pinto, estudioso da infância, resume muito bem a importância da compreensão do interacionismo simbólico nos estudos da infância e das crianças

o interaccionismo simbólico – procurou estudar os processos pelos quais se desenvolve na criança o sentido do eu (self) e do outro. Para este pensador [Mead], o jogo infantil, entendido no sentido de representação de papeis (ou brincar ao faz de conta), constitui um passo essencial no processo de construção da auto-consciência da criança. Trata-se de uma actividade social que pressupõe um certo domínio da linguagem (palavras, gestos, acções) e um certo contacto com o mundo dos adultos, sobretudo dos pais. (...) deste processo fundamental decorrem duas consequências decisivas para o desenvolvimento infantil: a primeira é a experiência da alteridade, isto é, do mundo exterior, enquanto realidade distinta, a qual é, para Mead, anterior à experiência que as crianças fazem de si. A segunda relaciona-se com esta: ao fazer a experiência do outro, a criança vê-se a si mesma, isto é, ‘objectiva-se’ como realidade separada do mundo, torna-se um self (1997, p. 42, *sic*).

Continuando o panorama, apresento aqui as influências da Teoria Crítica nos estudos da pequena infância, faço referência a esta escola de pensamento por acreditar em sua contribuição às pesquisas acerca das instituições educativa e da educação destinadas à faixa etária de 0 a 6 anos. A Teoria Crítica advém da fundação do Instituto de Pesquisa Social da Escola de Frankfurt em 1924, criado por intelectuais de orientação teórica e ideológica marxista, tais como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse e Friederich Pollock, fornecia uma concepção de filosofia social que postulava superar a crise do marxismo e ampliar as bases epistemológicas para orientar a prática de uma ciência social empírica. A Teoria Crítica contrapunha-se à teoria tradicional fundada no positivismo, pretensamente neutra e universal, logo descontextualizada. Os Frankfurtianos fundaram uma crítica contextualizada, não neutra, engajada na transformação do mundo.

Mesmo considerando o contexto sócio-histórico no qual foi escrita a Teoria Crítica – o Pós Segunda Guerra Mundial – e a mundialização dos ideais de modernidade, há de se relativizar a influência e contribuições destas e de outras correntes teóricas à diversidade da realidade brasileira, em que muitas tendências teóricas nos atingem de forma diferenciada por diversas razões, tais como espaço-tempo diferentes dentro do mesmo contexto histórico, o que por vezes leva a análises equivocadas, como o anacronismo histórico. Todavia, o olhar dado por Adorno à infância justifica o destaque desta teoria.

Segundo Gabriel Cohn, a infância é um dos temas prediletos de Adorno, mas, tanto quanto a educação, entendida também de modo dialético, como momento privilegiado em que se

entrelaçam as potencialidades da liberdade e da coação, da autonomia e da heteronomia (Cohn, 1986, p.26). Ou seja, a infância é concebida tanto como um campo de possibilidade – podendo gerar em ego autônomo ou um ‘consciente coisificado’ – quanto, em seu aspecto negativo, como um processo de infantilização dos indivíduos integrados à sociedade totalitária ou à, indústria cultural pela regressão promovida pelos esquemas culturais dominantes (GROPPO, 2006, p. 122).

As crianças expostas às propostas que pouco delas exigem, de reflexão, de inventividade e espontaneidade no mergulho ao universo da cultura, podem sofrer pela dominação corporal e espiritual, mesmo acreditando que elas sejam capazes de burlar, resistir e subverter regras sociais e escolares. É intrigante que ainda viva-se sob os ditames predominantes da separação do corpo e da alma, das mãos impelidas de se movimentarem e do pensamento fracionado. É passível de sugerir que a vida social e escolar por permitir mais a ‘espontaneidade’ das crianças, faz com que elas consigam estourar com mais fluidez as barreiras da ordenação, do disciplinamento (SOUZA, 2007, p.77).

Adorno discorre sobre o papel da Educação, que para ele deveria permitir uma conscientização dos individuais sobre sua própria falta de autonomia, seus medos, desejos introjetados e impulsos destrutivos. A heteronomia que se inicia na primeira infância com o poder paterno e familiar dissolve-se, passando a ser exercida por vínculos sociais externos e artificiais.

Adorno diz:

Se posso crer em minhas observações, suporia que mesmo entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado – talvez o correto fosse um pseudo-realismo – que remete a uma cicatriz. Pelo fato do processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica desse realismo supervalorizado parece-me uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implantada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 145).

Em uma publicação recente (2007) dedicada à divulgação de pesquisas com crianças e/ou sobre as infâncias e sua educação, a professora Souza, da Universidade Federal do Paraná, organizadora do livro “A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância” e dedica um artigo, intitulado “A educação de crianças pequenas: a busca pela emancipação”, a

uma análise da infância e da educação infantil pela perspectiva da Teoria Crítica. Nele, a autora faz as seguintes considerações

A criança não representa, por conseguinte, a natureza purificada e em estado virgem. Nasce marcada pela cultura mesmo sem ainda apropriar-se dela por completo, cresce como natureza em função de suas necessidades – comuns e específicas, de sono, afeto, amamentação, entre tantos outros cuidados. A tradição do pensamento evolucionista difundido também na esfera educacional traz a idéia de uma criança ‘individualizada’ naturalmente e que se tornará ao decorrer do seu desenvolvimento (...) um sujeito ‘socializado’, a escola tendo assim um papel de socializadora tanto no plano do conhecimento como das relações. Diferentemente, considero a criança como sujeito social individual, que carrega desde o nascimento as expectativas sociais e ao desvendar o mundo mergulhado nele aprende ou pode aprender a se constituir Indivíduo, (...) Na relação indivíduo – sociedade aqui firmada, o indivíduo não é sucumbido pela sociedade, mas é construído por ela. Consiste num processo de libertação da criança e de todos nós para assumir a direção de nossas vidas. (...) a escola se insere na tarefa de dispor de experiências que tragam o espírito da auto-reflexão, do autoconhecimento, da apropriação crítica dos bens produzidos pela humanidade (ibidem, p.74).

[...] Uma enorme tarefa se põe para nós educadores – conter a barbárie exige nos vermos como sujeitos potencialmente promotores de opressão. A identificação é a saída posta por Adorno, os adultos ao se identificarem com as crianças estarão comprometendo-se com elas, com o seu bem-estar e formação, ao mesmo tempo se estabelece uma demarcação do universo infantil para o adulto, este não é a extensão da primeira infância como instância de igualdade ou de evolução, mas a história de uma pessoa não se faz por etapas justapostas mas como síntese entre continuidade e ruptura. Dessa maneira, acredito que educar para emancipação é educar para a sensibilidade (ibidem, p.83).

Dando a devida ênfase não só às correntes e filiações sociológicas tidas como clássicas, mas aos que pensaram o mundo social e dedicaram atenção às crianças e às infâncias, não poderia deixar de citar o filósofo e pensador social alemão Walter Benjamin²¹, podendo ser categorizado

²¹ No mesmo período que W. Benjamin escrevia sobre sua infância em Berlim, aqui no Brasil, Mário de Andrade escrevia *Macunaima* e pensava o seguinte: “A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não abumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as

pelo que chamamos hoje de criancista e criançólogo, destina dois escritos a essa temática, como, por exemplo, *Infância em Berlim por volta de 1900* (2000) e *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação* (1984), contribuindo proficuamente com a recriação e alteração da imagem da infância até então, não mais como uma miniatura do cosmo adulto. Para ele era o contrário, tratava-se de um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de construir a história a partir do lixo da história, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, eliminar a agressividade, resistência, perversidade, humor e vontade de mando. Em sua rememoração, amplia o universo social da infância, trazendo relatos de experiências coletivas, cheias de conflitos, de dificuldades de relacionamento, de isolamento, dificuldade em relação aos pais, dos pais em si, dos seus familiares com outros personagens da mesma classe social ou de outras classes.

Em seus ensaios, Benjamin ao tratar do mundo peculiar dos pequenos, fala sobre os desenhos infantis, os livros e histórias para as crianças, dos brinquedos, jogos e brincadeiras, das roupas infantis e das crianças e as guloseimas. Ele critica a experiência adulta de sobriedade e vida séria; fazendo com que se pergunte: mas o que os já adultos experimentaram que lhes garante a superioridade por já ter brincado, tido devaneios, ideais e esperança, e os faz desvalorizar os que ainda não viveram tudo isso? E assim, desde cedo, empurram as crianças para escravidão da vida, para destruir seus anos ou a infância enquanto experiência. “E, cada vez mais, somos tomados pela sensação de que nossa juventude não passa de uma certa noite [...]; depois vem a grande experiência anos de compromisso, pobreza de idéias e monotonia. Assim é a vida, dizem os adultos, isso eles experimentaram” (BENJAMIM, 1984, p.23).

Benjamin, ao tratar da educação proletária, propõe que ela se diferencie da educação burguesa, baseando-se na consciência de classe e se fundamentando no teatro infantil proletário, que enquanto arte efêmera é infantil, e onde “as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores” e “a coletividade das próprias crianças encarrega-se das inevitáveis compensações morais e correções” (1984, P. 83), e mais:

Os teatros infantis proletários exigem, para atuarem fecundamente, uma coletividade como público bastante implacável. [...] apenas a classe operária possui um sentido infalível pela existência de coletividades. [...]. Também a criança constitui uma coletividade. E é

tendências dela inda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais "tendências" muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente. (Andrade 1929, p. 82).

privilégio da classe operária prestar a máxima atenção à coletividade infantil, a qual jamais pode adquirir contornos nítidos à burguesia. Esse ser coletivo irradia não apenas as forças mais poderosas como também as mais atuais. De fato, é impossível alcançar a atualidade da criação e do comportamento das crianças (BENJAMIM, 1984, p. 85).

Em suas palavras, diferencia a pedagogia burguesa da pedagogia proletária:

[...] Não serve para nada em amor pedagógico que jamais é levado pela observação da vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, ao corrigir a criança, baseado em sua presumível superioridade intelectual e moral (id idem, p. 86).

[...] a disciplina que a burguesia exige das crianças é o seu estigma [...]. A pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir as crianças a realização de sua infância. O campo onde isto acontece não precisa ser isolado do espaço da luta de classes. De maneira lúdica seus conteúdos e símbolos podem muito bem – devem talvez – encontrar um lugar nesse espaço. Não podem porém assumir um domínio formal sobre as crianças. Também não preterirão tal domínio. Assim, mesmo em relação ao proletariado, não se necessita daquelas milhares de pequenas palavras com as quais a burguesia mascara a luta de classe de sua pedagogia. Se poderá renunciar tanto às práticas “imparciais”, “compreensivas”, “sensíveis”, como às educadoras “cheias de amor pelas crianças” (BEJAMIM, 1984, p. 87).

Para a autora brasileira do texto *Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin*, a professora e pesquisadora Galzenani (2002), diz que:

Tece relações entre diferentes dimensões espaço-temporais e culturais, para oferecer historicamente um quadro social amplo, sem abrir mão da sua própria singularidade. Traz à tona o perfil cultural de uma classe burguesa em relação com outras personagens de outras classes sociais. Produz, pois, uma transformação radical da visão clássica de autobiografia, já que focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi, articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias sociais imbrica, portanto, figuras diversas, espaços em tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado e do passado ao presente (p.59).

Os destaques dados no decorrer deste capítulo não são oriundos apenas de referências que corroboram com as idéias defendidas nesta pesquisa, ou visando dar respostas às hipóteses levantadas. Na verdade, nós, pesquisadoras e pesquisadores, muitas vezes nos utilizamos dos fundamentos teóricos para tentar legitimar o que almejamos comprovar, e poucas vezes para nos levar ao entendimento do que ainda não compreendemos. Em se tratando de um pensamento dialético, o negativo é tão importante quanto o positivo.

Continuando a apresentar um panorama de um diálogo entre as diferentes teorias sociológicas e suas referências às crianças e infâncias, é necessário tecer mesmo que brevemente algumas considerações acerca dos escritos de Norbert Elias - um dos mais influentes sociólogos da contemporaneidade.

Ao construir a história do processo civilizacional do ocidente, Elias atribui importância ao estudo sociogenético da civilização, para posterior compreensão psicogenética do homem/adulto. E ao se referir ao processo civilizador individual a que todos os jovens são submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau, com maior ou menor sucesso como resultado de um processo civilizador social (1994), reconstrói não só a história do processo civilizador, mas também as condições sociais e históricas nas quais as crianças foram socializadas durante séculos. Em seu livro *A Sociedade dos Indivíduos*, defende a idéia de inter-relação entre os indivíduos e a sociedade, propondo a superação deste binarismo, e se dedica a explicar o processo de individualização em que cada indivíduo se torna uno, e ao desdobrar esse processo, sempre o faz inserindo o indivíduo no bojo de uma sociedade, explicitando, assim, a constituição da própria sociedade.

O que aqui chamamos de 'rede', para denotar a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade, nunca poderá ser entendido enquanto 'sociedade' se for imaginada, como tantas vezes acontece, essencialmente como uma sociedade de indivíduos que nunca foram crianças e que nunca morrem. Só se pode chegar a uma compreensão clara da relação entre indivíduo e sociedade quando nela se inclui o perpétuo crescimento dos indivíduos dentro da sociedade, quando se inclui o processo de individualização na teoria da sociedade. A historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é a 'sociedade'. A sociabilidade inerente aos seres humanos só se evidencia quando se tem presente o que significa as relações com outras pessoas para a criança pequena. (ELIAS, 1994a, p.30).

Num desdobramento da constatação acima, Elias explicita sua concepção sobre o processo de socialização vivido pelas crianças -, uma concepção marcadamente evolucionista. Por vezes, o autor compara o estágio de desenvolvimento da criança ao de um animal (1994a, p.31), atribuindo ao adulto o papel de agente socializador. Tal como em Durkheim, “o recém – nascido não é mais que o esboço preliminar de uma pessoa” (p.28), o adulto é o modelo mais evoluído que deve ser atingido, reforçando aqui a idéia de criança como um *vir-a-ser*, e negando o papel das crianças no seu processo de socialização e as inter-relações entre seus pares.

Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. Isolada dessas relações, ela evolui na melhor das hipóteses, para a condição de um animal humano semi-selvagem. Pode crescer fisicamente, mas, em sua composição psicológica, permanece semelhante a uma criança pequena. (ELIAS, 1994a, p.27)

Ainda assim, contraditoriamente, evidencia sua posição contrária às concepções inatistas, “...a constituição característica de uma criança recém-nascida dá margem a uma profusão de individualidades possíveis” (ELIAS, 1994a, p.28). Para ele, o *vir-a-ser* da criança depende da estrutura social onde ela cresce e da natureza das relações entre ela e outras pessoas.

Essas relações – por exemplo, entre pai, mãe, filhos e irmãos numa família -, por variáveis que sejam em seus detalhes, são determinadas, em sua estrutura básica pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que existia antes dela. São diferentes em sociedades com estruturas diferentes. Por essa razão, as peculiaridades constitucionais com que um ser humano vem ao mundo têm uma importância muito diferente para as relações do indivíduo nas diferentes sociedades, bem como nas diferentes épocas históricas de uma mesma sociedade (p.28).

No entanto, por mais paradoxal que pareça Norbert Elias não deixa de atribuir papel de destaque às crianças dentro do processo civilizador de constituição da sociedade ocidental e tece a seguinte críticas ao adultocentrismo:

Parte consciente, parte inconscientemente, a maioria das pessoas conserva ainda hoje, um mito peculiar da criação (...). É como se as pessoas crescidas, ao pensarem em suas origens, perdessem involuntariamente de vista o fato de elas mesmas, assim como todos os adultos, terem vindo ao mundo como crianças pequenas. Vez por outra, nos mitos científicos da origem, tal como nos religiosos, elas se sentem compelidas a imaginar: no começo, houve um único ser humano que era adulto (ELIAS, 1994a, p. 26).

Enfim, cabe uma defesa de que é na obra *Os Estabelecidos e os Outsiders* (2000) que Elias nos subsidia com uma grande contribuição aos estudos sociológicos da infância. Mesmo que não mencione as crianças e a infância nessa que foi sua única pesquisa etnográfica, ao explicar a formação do “outro”²², do que é segregado e estigmatizado, ele nos ajuda na percepção e compreensão da criança como outsiders, tendo os adultos como estabelecidos, os que oprimem as crianças. Isso se dá de três formas: i) quando impõem sua suposta superioridade baseada em posições de poder nas quais os adultos se instalam, e de onde orquestram a opressão e estigmatização do outro, aqui no caso a criança, mais podendo ser os adolescente e os idosos – o que vem se denominando de adultocentrismo; ii) quando negam às crianças a possibilidade de organização grupal, da formação da coesão do coletivo infantil, do pertencimento etário e geracional, condição dada por Elias para se contrapor ao efeito paralisante que sofrem os grupos de menor poder com a estigmatização; iii) quando inviabilizam a construção de auto-imagens positivas ao considerarem as crianças como incompletas, inferiores, no momento em que as classificam e as rotulam de diferentes maneiras, o que caracteriza certo desprezo que pode acontecer de diferentes formas e em diferentes intensidades, e que passa a ser lentamente incorporado pelos grupos outsiders, também facilmente incorporado pelas crianças.

As crianças, assim como os recém-chegados/outsideers de Winston Parva, nome fictício dado à cidade inglesa onde a pesquisa foi desenvolvida, buscam formas de enfrentamento da

²² Abramowicz (2009) defende que pensemos a educação da infância brasileira como a capacidade de *outrar-se*, na perspectiva do movimento antropofágico de Oswald de Andrade, de maio de 1929, de comer o outro para poder criar um “outro” novo, pois não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar.

opressão e do estigma com as transgressões, buscando marcar sua presença, mostrar-se enquanto ator social e se incluir na sociedade.

Em suas palavras, Elias reafirma a importância dessa pesquisa em relação a outras teorias sociológicas que buscam explicar as relações de poder e discriminação:

Ficou patente que o conceito de uma relação entre estabelecidos e outsiders veio preencher, em nosso aparato conceitual, uma lacuna que nos impediria de perceber a unidade estrutural comum e as variações desse tipo de relação, bem como de explicá-las (ELIAS, 2000, p.22).

[...] ali se podiam ver as limitações de qualquer teoria que explique os diferenciais de poder tão-somente em termos da posse monopolista de objetos não humanos, tais como armas ou meios de produção, e que desconsidere os aspectos figuracionais dos diferenciais de poder que se devem puramente a diferenças no grau de organização dos seres humanos implicados (ibidem, p. 21).

Dando continuidade, ainda é possível apontar um novo paradigma sociológico que pode apresentar-se como futura via de entendimento e proposições epistemológicas para as pesquisas sobre e com crianças pequenas, ou apenas influenciar-nos. Mesmo sendo ainda pouco difundido, de perspectiva macrosociológica, a sociologia do movimento *Pós-Colonialista* quer constituir-se como proposta de superação da racionalidade positivista que constrói um conhecimento de regulação e que impera nos discursos sociológicos, mesmo nos de esquerda. O sociólogo português Boaventura de Souza Santos encontra-se entre os maiores anunciadores desse novo paradigma e, em sua obra *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, discorre sobre uma teoria geral da emancipação social, uma nova teoria que fosse geradora das novas concepções da transformação social, que seja a resistência à dominação do Norte a partir da aprendizagem com as experiências do Sul, fugindo à compreensão ocidental do mundo e tentando construir uma globalização contra-hegemônica. O indiano Homi Bhabha, em sua obra *O lugar da Cultura*, também inscreve seu trabalho nessa perspectiva, sobre as relações entre cultura, poder e política e do papel da pedagogia crítica em se tornar mais política.

No Brasil, em 1976, a professora Dr^a. Maria Isaura P. de Queiroz, do departamento de Ciências Sociais da USP, e a professora Dr^a. Fúlvia Rosenberg, da PUC-SP, já falavam da Educação como *forma de colonialismo*, no Simpósio realizado na 28^a Reunião Anual da

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC realizado em Brasília, onde enfocaram o papel dos aspectos culturais nas relações de dominação-subordinação entre sociedades, nações e grupos.

[...] uma estrutura de dominação em que grupos minoritários exercem o mando sobre uma massa considerada inferior. Em todos eles, este tipo de estrutura forma uma ideologia que poderíamos denominar de 'colonialismo'; fabricada no nível da camada dominante, e favorecendo a esta, embebe as camadas dominadas. A educação tanto informal quanto formal constitui ao mesmo tempo parte dessa ideologia, e instrumento privilegiado para a difusão de valores dos grupos dominantes no seio dos dominados. Como a educação é sempre normativa, aparece como parte da ideologia na medida em que ressalta a primazia indiscutível de saber, conhecimentos, valores éticos gerados pela camada dominante, inculcando nos grupos dominados as regras de um jogo que reverterá sempre em reforço dos superiores. Isto é, a educação nunca é neutra, e a tendência maior é para revestir as cores dos grupos dominantes (QUEIROZ, 1976, p. 1440, sic.).

Ambas as autoras dão destaque a dois pontos comuns:

- i) Ao conhecimento e às ciências, tal como a psicologia do desenvolvimento, são instrumentos de que o colonizador se utiliza para reforçar as diferentes formas de dominação e manter a supremacia.

Noutras palavras, em lugar das camadas inferiores reivindicarem que, nos programas educacionais, os costumes e valores que lhes são próprios encontrem um respeito igual ao que é manifestado para com costumes e valores das camadas altas, ao contrário pautam suas exigências segundo uma ideologia intelectualista e intelectualizante que se origina nas camadas que justamente se propõem combater. As reivindicações mais revolucionárias e violentas se revestem de aspectos em que sutilmente se insinua o charme discreto da burguesia, com sua erudição livresca, sua admiração incondicional pela ciência e pela tecnologia, a grande importância que atribui à racionalidade e à eficiência como valores em si, seus esteticismos, seus valores morais e religiosos (QUEIROZ, 1976, p. 1438).

- ii) A divisão em classes de idade no interior do mesmo tipo de sociedade, ou seja, a supremacia dos adultos sobre crianças, jovens e velhos, que também se constitui num

colonialismo - que a prof^a. Fúlvia muito bem denomina de *adultocentrismo*. Segundo esta pesquisadora, a relação adulto-criança não é igualitária, a única interação onde efetivamente acontecem trocas é no plano afetivo. A díade adulto-criança assenta-se no poder detido pelo adulto que se fundamenta inicialmente pela dependência biológica da criança, mas também pela base econômica, que justifica os aspectos políticos, dado o exercício do poder dos adultos enquanto força produtiva. Todavia, o exercício do poder do adulto sobre as crianças dá-se pela educação, “que além de manter a relação da dependência da criança, tende a prolongá-la cada vez mais” (ROSEMBERG, 1976, p. 1466). Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa (ibidem p. 1467).

Todavia, para avançar na compreensão dos “novos” fenômenos sociais é necessário considerar os aspectos objetivos e subjetivos do mundo social e sua relação entre si, assim como o binômio sociedade e indivíduo, mas para avançar nesta discussão é preciso tentar explicar a oposição e não tê-la como uma antinomia natural, inerente à sociedade ou à natureza. A dificuldade de muitos pesquisadores e pesquisadoras em explicá-la, entendê-la e superá-la, ocorre pela complexidade de pensar dialeticamente, de contemplar a contradição e a desordem, desafio das ciências sociais tão acostumadas aos binarismos, ao positivismo.

Fortes na primeira metade do século XX como teorias compreensivas e explicativas dos fenômenos sociais, as teorias deterministas como o funcionalismo, o estruturalismo e o marxismo, criticadas pelos pensadores da Escola de Frankfurt, pela fenomenologia e solapadas por movimentos “pós-modernos”, foram perdendo seu valor heurístico, ao longo da segunda metade do século. A partir daí, assistindo à progressão de correntes ditas “construcionistas” ou “construtivistas”, que consideram que os atores constroem o mundo em que vivem, o que significa uma espécie de “volta ao ator”, seja no sentido weberiano (significação da ação), seja no sentido de Goffman ou no de Touraine, ou mesmos na de Bourdieu com a noção de habitus (BELLONI, 2009, p.5).

[...] concepções menos deterministas e mais “construtivistas” ou “construcionistas”, vieram no decorrer do século XX, nuançar essas bases sociológicas da relação indivíduo/sociedade, como, por exemplo, as propostas por Habermas, Bourdieu e Giddens,

entre muitos outros. Esses três autores, que estão, sem dúvida, entre os principais sociólogos do século XX, têm em comum o fato de dar continuidade à tradição de Durkheim e Marx, no sentido de conceder certa predominância explicativa (ou heurística) ao coletivo, aos aspectos macrossociais, ou seja, às estruturas sociais, sem deixar de procurar compreender a importância dos aspectos individuais na construção daquelas estruturas, ou seja, as dimensões subjetivas e interacionais que explicam as ações individuais e suas orientações e conteúdos legitimadores e identificatórios (ibidem., p. 9).

Assim, do mesmo modo como outras áreas das ciências sociais, o campo dos estudos sociais da infância, a meu ver, caminha para a proposta sociológica de “conciliação” tão difundida pelos sociólogos do século XX, como novo movimento teórico (Alexander 1987), que busca uma síntese entre os binarismos por vezes maniqueístas, que vem a se tornar, com essa proposta, algo em vias de ser superado, buscando, desta forma, uma visão mais abrangente e menos unilateral, inflexível e fragmentada dos fenômenos sociais, que alguns sociólogos chamam de teoria geral, da síntese ou conciliação.

De acordo com alguns estudiosos da infância, como Montandon (2001) e Pinto (1997), o recuo do funcionalismo estruturalista e a inspiração nas correntes interpretativas de inspiração fenomenológica, impulsionadas principalmente pelo interacionismo simbólico e a etnometodologia, prepararam terreno para a construção de uma Sociologia da Infância, que apresento adiante:

A Sociologia da Infância, campo de estudos que vem se consolidando na arena científica internacional desde os anos 80, nasceu, no plano teórico, no movimento chamado ‘retorno do ator’ à cenas das Ciências Sociais em fins dos anos 60 e, plano empírico, no contexto da entrada da infância na atual agenda da opinião e política pública (MARCHI, 2009, p. 240).

Assim, hoje, outras referências da sociologia nos permitem questionar e/ou analisar criticamente, mesmo que ainda de forma incipiente, os limites das abordagens que inspiram/influenciam a Sociologia da Infância. E, para completar este esboço, faço menção a alguns elementos das idéias de Giddens e Bourdieu, pois autores como Corcuff (2001), Haecht (2008), Pinto (1997) Belloni (2009) e Marchi (2009), apontam para uma tendência ao construtivismo ou construcionismo nos estudos sociais da educação e da infância.

Se a crítica anterior centrava-se apenas na unidirecionalidade defendida pelas concepções de socialização funcionalista, tornam-se equivocadas a excessiva valorização e incorporação de uma orientação teórico-metodológica centrada na perspectiva das crianças desconsiderando sua integração na dimensão mais ampla do sistema social.

Dessa constatação, decorre um aprofundamento do debate teórico em torno da relação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos nos diversos processos de socialização, numa tentativa de superar dicotomias entre perspectivas estruturais e interacionista ou da ação, visando uma compreensão da produção e reprodução do mundo social de crianças e adultos em relação de interdependência, considerando a variedade e complexidade das infâncias contemporâneas.

De acordo com a teoria da estruturação, as propriedades estruturais dos sistemas sociais são, ao mesmo tempo condição e resultado da acção dos agentes (Giddens, 1987). Considerando que as crianças são actores sociais, podemos supor que uma orientação sociológica que se limitasse a ter em conta apenas a acção social das crianças, sem considerar de igual modo que os condicionamentos do sistema social, quer, em sentido inverso, as implicações do mundo infantil no sistema social, estaria condenado a proporcionar uma compreensão deformada da complexidade que encerra o fenómeno da infância na sociedade (PINTO, 1997, p. 69, *sic.*).

Giddens e Bourdieu defendem uma ideia parecida, de existência de uma estreita relação (dialética) entre a ação e as estruturas sociais (estas últimas entendidas como produzindo e, ao mesmo tempo, sendo produzidas pelos agentes sociais – estruturas estruturantes). Deste modo, a compreensão de que os seres humanos realizam a história tanto no sentido amplo, quanto no tempo cotidiano - e não o fazem livres das amarras institucionais - confirmam a constatação de Marx de que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem dentro de condições de sua escolha, e sim a partir das condições dadas (MARX, 2003, p. 15).

Bourdieu chama esse tipo de abordagem epistemológica de “conhecimento praxiológico ou teoria da prática”, a articulação dialética ou a interação contínua entre o ator social e a estrutura. O autor, ao mesmo tempo em que explica os limites desse dualismo teórico, tenta ultrapassá-lo. Portanto, esta abordagem supõe um deslocamento do próprio objeto da sociologia, nem tendo a sociedade nem o indivíduo como entidades separadas, mas indivíduos plurais produzidos e produtores de relações sociais variadas; nessa perspectiva teórica, as realidades

sociais são apreendidas como construções históricas, nas quais se insere a infância também como construção social.

Os estudiosos contemporâneos das infâncias, citados nesta pesquisa, afirmam que a criança e a infância quase não estiveram presentes nos estudos sociológicos até os anos 1980, mas nesse panorama que acabo de traçar e que remonta a teorias de diferentes tempos e espaços, é possível visualizar aproximações com os estudos da infância – buscando nas escolas sociológicas e em renomados sociólogos seus olhares acerca destes atores de pouca idade ou em suas idéias e teorias os fundamentos de nossa atual atenção com as temáticas da infância. A intenção não é ir contra a constatação dos maiores contribuidores dos estudos sociais desse grupo etário, mas sim poder entender em quais princípios sociológicos os difundidores da Sociologia da Infância fundamentam seus trabalhos de pesquisa. Nessa tentativa, foi possível perceber a tênue teia de relações teóricas de base sociológica que se achava submersa em análises, por vezes, preliminares e superficiais, em que algumas pesquisas sociais da infância se encontram.

É difícil organizar um quadro que permita tentar interpretar pontos de vista sociológicos tão diversos. Algumas considerações foram sendo tecidas no decorrer do texto. Assim, espero ter conseguido demonstrar, com esta breve cartografia, que o emergente campo da Sociologia da Infância pode fundamentar-se em diferentes escolas sociológicas, e que temos que nos preocupar com o possível isolamento teórico desse novo campo, caso não promovamos o diálogo entre a Sociologia da Infância e a Sociologia, tão necessário para o amadurecimento do campo.

Para encerrar esta preleção, cabe uma última reflexão acerca dos diferentes paradigmas do conhecimento e do saber científico e sua relação com o saber infantil na perspectiva bourdieusiana.

Falar em epistemologia, na forma de um debate que se realiza a centenas de anos, não é apenas um debate filosófico da origem inata, racional, empírica e dialética do saber dos conceitos e da realidade e os seus factos, mas uma metáfora teórica de acadêmicos que ao lembrar as formas e maneiras como essa realidade é organizada, aprendida e transmitida entre gerações, contribui para sermos capazes de compreender as formas de entender a tensão entre a lógica da criança e a onnipotente sabedoria que os adultos e as novas gerações e transferência de saberes e entendimentos são, então, partes centrais do conceito em análise, onde a criança com sua lógica de pensamento que lhe permite observar o mundo do adulto, ainda que o não compreenda por andar a aprender as formas de vida, precisa primeiro entender a interação emotiva pra depois passar a compreender a lógica

do discurso cultural; de desenvolver uma epistemologia imaginária da experiência pra passar a ser um saber epistemológico adulto (BOURDIEU apud ITURRA, p. 135, 2002, sic.).

1.3 Sociologia da Infância: infâncias e crianças, sujeitos e objetos da pesquisa sociológica

Mapear um campo em construção não é fácil, dada a instabilidade de suas fronteiras. A Sociologia da Infância, de matriz anglo-saxônica e francofônica, chega ao Brasil e tem sua difusão há aproximadamente uma década, e hoje já está consolidada através do crescente número de publicações e pesquisas. Entender como se deram os primeiros passos de constituição dessa nova área nos permite ter uma amostra de como ela se comporta dentro do que vem a ser os campos, o acadêmico, no âmbito do Ensino Superior, através das disciplinas, pesquisas, referenciais e Associações da área, e do campo profissional, que pode ser o mesmo espaço das universidades e faculdades, mas também, e o que mais me chama atenção, o espaço das instituições de educação infantil.

Utilizarei da categoria de *campo*²³ em Bourdieu (1968) como espaço onde se estabelecem as correlações de forças entre os contrários, “o campo é antes de tudo um campo de força, de poder”. Aqui, esse campo é o acadêmico, mas não só, pois gravitam em torno dele os *campos* intelectual e profissional, estabelecendo, assim, as diferentes delimitações que essa área ganha, e dependendo, também, dos espaços sociais e das propriedades de posições ocupadas pelos sujeitos pertencentes aos campos.

No item anterior, fica claro que a Sociologia, até o final do século passado, não dedicava às crianças e infâncias atenção enquanto tema de suas investigações e explicações, pelo menos, não enquanto membros da sociedade, merecedoras de serem estudadas por si mesmas, em suas especificidades, tendo-as como seres ativos tão influenciados pelas estruturas e processos sociais quanto os adultos, e não como uma promessa para o futuro. A pouca atenção a que tinham direito era como sujeito passivo da socialização e das instituições socializadoras, como propunha

²³ Um campo é um espaço estruturado de posições sociais e também uma estrutura de relações de poder em que a posição relativa do agente é definida pela posse de formas de capital valorizadas no campo particular (BOURDIEU, 2004).

Durkheim. Mas a insatisfação com a ausência de mais consenso sobre essa faixa etária; as explicações habituais (mitificadas) acerca da infância e sua vida; a invisibilidade das crianças e das temáticas da infância da agenda sociológica; a falta de discussão acerca de métodos condizentes com pesquisas que considerassem as crianças enquanto portadoras de consciência, sentimentos, idéias, desejos e expectativas, com capacidade de expressá-los, e que sejam ouvidas e levadas em conta, foram alguns dos motivos que levaram profissionais e especialistas, a se dedicarem à construção de um novo paradigma teórico-metodológico que atendesse as demandas das crianças e infâncias dentro das teorias das ciências sociais.

Mas tal intento não nasce desligado de um contexto sócio-cultural, quiçá político-econômico, dada a demanda dos contextos sociais por explicações e respostas em detrimento das mudanças sociais a partir da segunda metade do século passado, com o desenvolvimento do capitalismo, a renovação do pensamento liberal e a mundialização, modificando as formas de dominação, mas também, por movimentos internos dentro da própria área, que num exercício de *reflexividade* questiona a si mesma, seus temas, seus métodos, suas escolas de pensamento, surgem novos paradigmas teóricos e metodológicos.

No contexto de reconfigurações dentro do campo da sociologia, conseqüentemente, suas subáreas ou campos também se mobilizam por modificações. A ascendência de campos como o da Sociologia da Família (SARACENO, 1997) e Sociologia da Adolescência ou Juventude (MANNHEIM, 1968) e (PAIS, 1993) ganham espaço dentro da área, e com elas os temas da infância, através das relações entre as diferentes gerações - intergeracionais; do papel das crianças no meio familiar; da criança e a mãe trabalhadora; das crianças, divórcios e rearranjos familiares; entre outros temas. Alguns, até passam a ter às crianças como atores sociais, mas não às têm como protagonistas destas pesquisas, sendo o ponto de vista dos adultos sempre o mais legítimo.

Dentre os campos do conhecimento que configuram esse alargado espaço social em torno da temática da infância, está a Sociologia da Educação, que mesmo que durante muito tempo não tenha contribuído significativamente para a visibilidade dos sujeitos e da temática, sempre esteve na fronteira dessa discussão. A Sociologia da Educação propunha a incorporação do saber sociológico na leitura, descrição e explicação do fenômeno educativo, dedicando-se até pouco tempo às questões macro sociológicas, à apresentação do pensamento das escolas sociológicas e dos seus teóricos, sendo categoricamente caracterizada pela estrutura escolar. Também

questionada por tal postura, começa a reivindicar uma especificidade com foco não só nas instituições e práticas educativas, mas nos atores sociais do processo educativo. Almerindo Janela Afonso propõe em seus estudos um debate alargado em torno da pluralidade das formas de produção da sociologia. Ao discutir uma Sociologia da Educação Não-Escolar, pergunta se iremos reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática, encontrando resposta no pensamento de Bourdieu (2004).

a sociologia da educação (escolar) configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a produção cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, então, também é possível, por analogia propor uma sociologia da educação (*não –escolar*) que estude como se caracterizam os contextos educativos informais mas, sobretudo, não formais enquanto instâncias de reprodução ou mudança social (p. 295, grifos meus).

Com as problematizações feitas à Sociologia da Educação, ela passa a se ocupar do cotidiano das instituições educacionais, da cultura escolar, das identidades, das relações sociais dentro desses espaços, e principalmente dos agentes sociais que os ocupam e de suas representações, e não apenas de seu papel social dentro da educação e da escola. No entanto, mesmo passando das questões estruturais e estruturantes para uma abordagem interpretativa e interacional, ainda assim seu olhar tinha ou tem como foco, não a educação básica, mas sim a escola obrigatória, ou seja, as instituições e os agentes sociais a partir do Ensino Fundamental. É difícil encontrar uma publicação de Sociologia da Educação que mencione a Educação Infantil, a infância, e muito menos a pequena infância, todavia, quando o fazem recorrem ao conceito de socialização.

Não sendo esses motivos suficientes para o surgimento de um novo campo teórico, pode-se dar destaque, ainda, à necessidade de desconstrução e análise crítica dos conceitos dominantes de infância oriundos da Psicologia²⁴ e da Biologia, principalmente da noção de desenvolvimento, que não levavam em consideração os fatores históricos e sociais que afetam as crianças.

²⁴ Sobre as críticas a hegemonia da Psicologia nos estudos da infância, ver também Dahlberg, Gunila; Moss, Peter; Pence, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Nesta linha, Dias (2005) faz reflexões que questionam sua profissão e identidade profissional, ao tentar entender as críticas feitas atualmente à Psicologia pela área da Educação. Ao colocar a “Psicologia no banco dos réus” em sua dissertação, ela destaca como autos do processo: a influência do positivismo sobre esta disciplina, que no processo de se consolidar enquanto ciência recorre aos métodos objetivos das ciências naturais por meio da utilização de experimentos laboratoriais e testes psicológicos; destaca também o impacto das idéias evolucionistas na compreensão do desenvolvimento dos indivíduos, como uma analogia ao desenvolvimento das espécies, determinante nas concepções da Psicologia do Desenvolvimento, que, ao estudar as crianças, têm os adultos como referência do grau mais elevado dentro da escala evolutiva – dando destaque às faltas e incompletudes do ser infantil – e tendo este desenvolvimento como etapas que se sucedem naturalmente e universalmente.

A criança coisificada, partida, descontextualizada, gerada pela psicologia em nome de uma pretensa naturalidade científica, é um objeto fácil de manipulação, em nome de interesses econômicos dos grupos que detêm o poder; atesta esta verdade a criança-marionete dos programas de modificação de comportamento, dos programas de educação compensatória, das baterias de testes psicológicos, todos baseados em concepções ideológicas a respeito do ambiente social, dos vínculos existentes entre as agências socializadoras e a sociedade e das relações entre os homens que vigoram numa sociedade de classes (COPIT e PATTO, 1979, apud DIAS, 2005, p.13).

No entanto, passado quase vinte anos de construção e consolidação do campo da Sociologia da Infância, seus estudiosos retomam a discussão em torno da relação entre Sociologia e Psicologia nos estudos das infâncias, reconsiderando a importância da Psicologia nessa temática (PROUT, s/d). A meu ver, essa discussão e as contradições inerentes à ela são salutares para área.

Assim, dada importância dos campos da Sociologia da Educação, da Família, da Juventude e também da Psicologia para os estudos sociais das infâncias, muitas questões ainda poderiam e podem ser exploradas no que concerne à relação destes campos com a Sociologia da Infância. Deste modo, respondidas as questões, do por que da necessidade de construção de uma nova área, e também, do por que não filiar tais discussões à Sociologia da Educação, cabe apresentar como o campo da Sociologia da Infância se constitui. Para tanto, recorro a Roger Bastide, no prefácio da obra de Florestan Fernandes (2004), quando nos diz: “[...] para poder

estudar a criança é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar; além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo” (p.154, grifo meu).

Sendo assim, vale percorrer os passos daqueles que buscaram penetrar além do círculo mágico. Retomo, então, antropofagicamente, algumas ideias importantes dos balanços bibliográficos do hemisfério norte acerca da emergência do campo da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001), (MONTANDON, 2001), (PLAISANCE, 2004), (PROUT, s/d), (SARMENTO, 2008).

No cenário da Europa do norte, o novo paradigma de estudos sociais da infância é formulado tendo como contribuição o projeto de cooperação entre dezesseis países, coordenado pelo sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, intitulado *Childhood as social phenomenon* (1987 – 1992), dirigido pelo European Center for Social Welfare Policy and Research de Viena, que faz uma descrição das condições sociais da infância, a partir do lugar da criança na divisão do trabalho como consequência da industrialização, levando à escolarização em massa e a mudanças no valor da infância. O projeto realizado com base numa abordagem especificamente sociológica e de cunho socioestrutural constitui a pedra fundamental da Nova Sociologia da Infância²⁵.

Esse projeto resultou em várias publicações, mas não só, principalmente nos primeiros acontecimentos que marcam o reconhecimento do lugar da infância no campo sociológico, como interesse acadêmico pelo campo que emergia; a criação de revistas especializadas, tal como a *Childhood* (1993), publicada pela editora Sage tornando-se lócus das contribuições de todo o mundo sobre a área; a realização de congressos e simpósios internacionais, como o Congresso Mundial de Sociologia de 1990, em que um grupo de sociólogos da infância se reúne pela primeira vez, e em 1992, a Associação Americana de Sociologia cria a seção intitulada a Sociologia das Crianças, além da mudança do título da revista *Sociological Studies of Child Development* passou a se chamar *Sociological Studies of Children* em 1992. Já nos países de língua francesa, há a publicação de um número da *Revue de l’Institut de Sociologie de Bruxelles*, intitulado “Infância e Ciências Sociais”, produto do seminário do grupo de pesquisa internacional “Modos de vida de crianças”, em 1990; a criação do comitê na Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa, também interessado na infância ; a relação com a *École des*

²⁵ A designação “Nova Sociologia da Infância” é usada para se referir aos trabalhos que definem as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição construída do ponto de vista social. Estes trabalhos iniciam-se na década de 1970 e proliferam e são sistematizados na década de 1990 (PROUT, s/d).

Hautes Études em Sciences Sociales, através do seminário “Infância e Política: tentativa de construção do objeto” (1993); e com o Institut National d’Études Démographiques, através do colóquio “A criança na família, vinte anos de mudanças” (1994).

Por sua vez, os sociólogos da educação, na ocasião do colóquio “Por um novo balanço da sociologia da educação”, em 1993, destinado a atualizar a evolução do campo formam uma comissão “Sociologia da infância”, onde se pode observar a passagem de estudos sociodemográficos aos estudos etnográficos, no âmbito de uma socioantropologia da infância. Tendem a revelar a criança, e não mais simplesmente o aluno, enquanto ator social no quadro de uma desescolarização da sociologia da educação (SIROTA, p. 11, 2001).

Os estudos traduzidos que chegam até nós demonstram o percurso de consolidação da área ou o estado do campo além mar, pois, internacionalmente, muitas pesquisas têm sido produzidas, mas só o que se encontra legitimamente aceito pelo campo ganha larga divulgação. No entanto, precisamos relativizar tais estudos, assim como toda teoria importada, ainda mais com o retorno das discussões sobre as diferentes formas de colonialismo.

A revista científica Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas – SP, traduz em 2001 dois dos principais artigos que sintetizam o boom da produção européia, publicados pela Revista Éducation et Sociétés de 1998 a 1999 (QUINTEIRO, 2003). Ambos artigos são breves estados da arte das produções de língua francesa e inglesa, que, segundo Sarmiento (2008), em suas abordagens de Sociologia da Infância são devedoras das contribuições da historiografia contemporânea de infância. Vale lembrar que a Itália tem uma larga experiência de pesquisa e publicações que contemplam as crianças como atores sociais e protagonistas de suas pesquisas.

Em “Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos de língua inglesa” de Cléopâtre Montandon (2001), os trabalhos de pesquisa são marcados pela “predominância do empírico” e pela diversidade de questões, dada as diferentes proveniências disciplinares dos pesquisadores anglo-saxões, como economia, demografia, sociologia geral, área biológica e da saúde e área dos estudos feministas (SARMENTO, 2008), e abrangendo várias áreas do mundo social das crianças, como: família, políticas públicas, cultura de pares, identidades sociais, mídias e indústria cultural, contextos de lazer, espaços urbanos e o corpo. As diversas pesquisas afiliam-se em diferentes abordagens teóricas, e as escolhas metodológicas mais destacadas foram: pesquisas

comparativas, comparativas e longitudinais, longitudinais, etnográficas, quantitativas, pesquisa ação e pesquisa intervenção, todas buscando tornar as crianças foco das investigações. A autora classifica tais estudos dentro de quatro categorias: as que estudam relações entre as gerações; relações entre as crianças; as que abordam as crianças como grupo de idade e as que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças. O que nos chamou atenção neste balanço das produções foi: a pouca aparição das instituições escolares e das práticas sociais das crianças nas escolas; a influencia do interacionismo simbólico nas pesquisas de origem americana; da forte institucionalização do campo e a grande presença as pesquisas escandinavas.

Régine Sirota, em “Emergência de uma Sociologia da Infância: a evolução do objeto e do olhar”, (2001), demonstra que, ao contrário da produção de língua inglesa, as pesquisas francofônicas são predominantemente marcadas pelos dispositivos institucionais, família, justiça e principalmente a escola. Essa corrente se caracteriza por um diálogo crítico com a Sociologia Geral e um predomínio dos estudos sobre as práticas sociais das crianças francesas, o que dá aos estudos dessa origem um toque de particularidade cultural. As pesquisas são sobre temáticas como os rituais e infantis e as festas, os jogos e brincadeiras, as práticas sociais na escola e as relações de amizade. Também cabe um destaque da relação entre a Sociologia da Infância francesa e a Sociologia da Educação, que desvelou a criança como ator social anterior à sua condição de aluno. Ao olhar para a criança pequena através da escola maternal, com a pesquisa pioneira - que não ganha muito destaque nesse levantamento - chamada o “Ofício de Criança” (CHAMBOREDON e PRÉVOT, 1986), se discute as condições sociais da descoberta da primeira infância como objeto pedagógico e as funções sociais que a instituição escolar pode preencher baseada na definição de primeira infância.

Fora as referências de balanço da produção ou de estado da arte da Sociologia da Infância, re-apresentadas aqui, ressalto pesquisas individuais de grande influência no cenário brasileiro ou que podem contribuir com a análise de nossa realidade.

Para os estudiosos da Sociologia da Infância que atuam na área da Educação Infantil, cabe um aprofundamento no artigo de Eric Plaisance (2004), “Por uma sociologia da pequena infância”, que além de debater acerca da sociologia da pequena infância ser analisada como sociologia da socialização, a partir dos modelos: um vertical de imposição de normas, valores e práticas (o modelo durkheimiano), e o modelo interativo da construção de si por meio de “negociação” entre a criança e o seu meio - analisa a escolarização precoce com o caso da escola

maternal na França, por meio da evolução da freqüentação e do currículo. Problematisa a interrogação sobre qual é ofício de aluno na escola maternal; aborda o currículo, entendendo-o ao mesmo tempo como currículo formal (prescrito oficialmente), mas não como programa institucional e como currículo real (conjunto das experiências das crianças nas situações cotidianas). Fala sobre cultura nas suas diferentes dimensões e sobre a importância dos diálogos interdisciplinares para a fecundidade da área.

No sentido de somar com contribuições para a consolidação do campo, o sociólogo americano William Corsaro é internacionalmente conhecido por estudar as interações de pares, por meio da qual, segundo ele, as crianças constroem processos de subjetivação na construção simbólica dos seus modos de vida, estabelecendo interações que as levam a *reproduzirem interpretativamente* as culturas societais e a recriá-las, e não apenas imitá-las. Inspirado na idéia de “estruturação” de A. Giddens, Corsaro substitui o conceito de socialização clássico pelo de reprodução interpretativa, cuja tese principal é de que as crianças não apenas recebem do mundo adulto uma cultura pronta sobre a forma de crenças, valores e conhecimentos. Ao invés de serem incorporadas passivamente em forma de saberes e comportamentos, são transformados gerando juízos e condutas infantis de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças (CORSARO, 2009), mostrando que elas operam mudanças na cultura, seja sob a forma como a integram e interpretam ou nos efeitos que produzem a partir de suas práticas. Ou seja, elas também intervêm junto aos adultos. Assim, essa capacidade de reinterpretar e transformar a herança cultural transmitida pelas gerações anteriores é concebida como a construção de uma cultura específica – as culturas infantis, foco da Sociologia da Infância.

Ele mostrou [...] que quando as crianças interagem representando papéis, dando porém livre curso à imaginação, por um lado tentam adquirir um maior controle sobre suas vidas e por outro compartilham esse controle entre si. Corsaro realizou etnografia comparativa na Itália e sobretudo nos Estados Unidos a fim de examinar como a participação das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta contribui para a produção e a extensão da cultura de pares [...] Ele é um dos promotores de uma perspectiva interpretativa e construtivista para estudar a socialização das crianças. Segundo essa abordagem, a socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução (MONTANDON, 2001, p. 7).

Aproximando-nos mais da paisagem científica de além mar, falo agora da Sociologia da Infância no contexto de Portugal, que dada a “familiaridade” lingüística, encontra grande aceitação em terras brasileiras, arregimentando grande número de nossos pesquisadores e pesquisadores. O lócus que reúne ex-colonizadores e ex-colonizados é o Instituto de Estudo da Criança – IEC da Universidade do Minho em Braga, tendo na figura do prof. Manuel Jacinto Sarmiento seu maior interlocutor, em suas próprias palavras, diz, mantemos um “diálogo intenso com os estudos da infância do Brasil, testemunhado pela produção conjunta” (p. 17, 2008). Ele é conhecido, por sua sistematização da teórica da Sociologia da Infância (2008), pela conceituação e problematização do conceito de geração, e pela diferenciação entre infância e crianças (2005); discorre sobre as culturas infantis; sobre a cidadania ativa na infância; sobre as imagens sociais e científicas da infância, destacando a invisibilidade, ocultamento e as negatividades pejorativas criadas sobre a infância (2007); além de ter entrada no campo metodológico por tematizar a pesquisa etnográfica (2003); entre outras publicações portuguesas que aqui aportam.

Tal intercâmbio tem hibridizado os contextos de pesquisa, aproximando-os sem os marcadores de distinção necessários para cenários sócio-culturais tão díspares, a exemplo da não oferta de creche em Portugal e da diferença quantitativa da população infantil nos dois países; o que de forma nenhuma retira a relevância das parcerias firmadas e da contribuição do grupo de pesquisadoras e pesquisadores portugueses com a área, principalmente devido à aproximação dos estudos da infância de Portugal com a Sociologia da Juventude e a Sociologia da Família, e a sua articulação com as políticas públicas. Lembro apenas da necessidade de relativizarmos a distinção dos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Com a finalidade de sistematizar as pesquisas da área por afinidades conceituais, temáticas e metodológicas, de uma forma geral, as pesquisas filiadas à Sociologia da Infância podem ser divididas em três grandes enfoques ou abordagens, conforme sociólogo e socióloga alemães Heinz Hengt e Helga Zeiher²⁶, na versão italiana do livro *Per una Nuova Sociologia dell'Infanzia* (2000)²⁷, o que representa na minha ótica um ganho para a área, por permitir

²⁶ A autora realizou pesquisa sobre a utilização do tempo pelas crianças fora das escolas, enfatizando a importância da estrutura do mundo cotidiano para organização e vivência do tempo da/na infância, que vão dos órgãos públicos e suas políticas para a faixa etária e o papel dos pais nos contextos de vida urbana, possibilitando através dessa pesquisa realizada em bairros de Berlim, a reflexão entre indivíduo - infantil e sociedade -, e entre ação individual infantil e estruturas sociais (2004).

²⁷ Aqui se trata de uma tradução feita por membros do grupo de pesquisa - GEPEDISC, com complementações minhas. Dada a importância desta publicação para os estudos e compreensão deste novo campo, sua tradução se faz

distinguir os fundamentos teóricos metodológicos e propiciar filiações teóricas. As abordagens são:

- i) **sociologia interpretativa da infância: abordagem microsociológica e etnográfica**
– toma como ponto de partida a idéia de que as crianças merecem ser estudadas por si mesmas e de suas próprias perspectivas, suas condições de vida, atividades, relações, conhecimentos e experiências, valorizam seu agir autônomo e sua criatividade. Os trabalhos empíricos têm como metodologia predominante as pesquisas etnográficas, derivadas da Antropologia. São temas que privilegiam as interações intra e intergeracional; as culturas infantis, a ação social das crianças, os jogos, brincadeiras e a cultura lúdica, as crianças e as mídias, relações de gênero. Estes estudos incluem-se na tradição das pesquisas subculturais, cujo tema de fundo não é o exercício de poder de cima para baixo, mas a oposição de baixo para cima, que também é uma forma de poder ainda que informal e subordinado;
- ii) **sociologia desconstrucionista da infância** – as concepções de criança e infância são tratadas como formações discursivas socialmente construídas, através das quais as idéias, imagens e conhecimento sobre as crianças e infância se comunicam com a vida social. Nessa abordagem, três conceitos, por vezes, são usados como sinônimos: construcionismo ou construtivismo social, desconstrucionismo e análise do discurso. E tem em Michel Foucault a principal fonte de inspiração, dada sua defesa de que os discursos são indissociáveis da prática social e das instituições que as constituem. Essa linha tenta tornar visível, por meio da análise de discurso, a ideologia que os discursos veiculam, através de estratégias de retórica. Incluem-se no discurso desconstrucionista as análises que devem se concentrar no desmonte das oposições hierárquicas binárias, visto que as oposições estabelecem pretensões de verdade e de diferenças de poderes, atribuindo mais valor a um dos pólos na estrutura de opostos.

Allison James e Alan Prout (1990) defendem a idoneidade da teoria discursiva, visto que ela permite superar a dicotomia entre estrutura e ação e entre micro e

necessárias não só para o compartilhamento de informações para os não leitores em italiano, mas para o aumento do debate sobre tais questões.

macrossociológico porque se adapta tanto para uma análise de instituições, de práticas cotidianas e de subjetividades. O objeto dessa teoria são as representações discursivas, que têm como fonte os meios de retórica, textos, imagens, discursos. Os textos destes mesmo autores, mais Cris Jenks (2002), fazem reconstruções e desconstruções dos discursos dominantes sobre a infância, e entre eles os conceitos da Psicologia de desenvolvimento e necessidades, entre outros, e do conceito de socialização;

- iii) **sociologia estrutural da infância** – não deve ser confundida com o “estruturalismo” ou “estruturalismo-funcionalista”. A infância é tida como elemento permanente e como uma parte da estrutura social das sociedades modernas, mas também como uma estrutura em si mesma, comparada à classe ou a gênero. Como categoria social permanente na sociedade, seus membros mudam, mas a infância e suas relações com as outras gerações continuam, sendo um componente essencial da ordem social. Esta linha põe em relevo as condições estruturais em que a infância se situa, e em que ocorrem as suas possibilidades de ação. Tem uma perspectiva predominantemente macrossociológica, considerando condições socioeconômicas, estatuto político, sentidos de identidade, indicadores demográficos, econômicos e sociais, e de que modo essas relações afetam as estruturas sociais. Ao defender a infância como parte constitutiva da sociedade, desvela as marginalizações das crianças, insistindo na posição social, política, jurídica, cultural e ideológica delas, a qual é determinada em relação à divisão de poder, trabalho, recursos econômicos, espaciais e temporais entre as gerações no conjunto da sociedade. O foco deste tipo de pesquisa não é a criança e a infância em si, mas sim o modo com que as crianças são integradas nas estruturas sociais em que vivem. As crianças são consideradas como atores, sujeitos, porém não interessa o comportamento individual, mas sim o lugar que ocupa a atividade das crianças enquanto grupo da população em relação à reprodução da divisão do trabalho, assim como está organizada pela sociedade.

Dando prosseguimento, para encerrar esta apresentação, Prout (s/d) diz serem necessárias novas reflexões e renovações do/no campo. Para ele “Parece que depois de duas décadas de tão extraordinário esforço criativo, o qual por sua vez deu origem a novas idéias de caráter teórico,

metodológico e empírico, a nova Sociologia da Infância se apresenta cada vez mais perturbada”. Ele caracteriza como maior problema o fato da Sociologia da Infância ter buscado ocupar um espaço dentro da Sociologia moderna nos seus próprios termos, ou seja, em meio à sua crise, no conjunto das dicotomias, haja vista a Sociologia ter dificuldades de lidar com o instável mundo da modernidade tardia, cabendo à Sociologia da Infância, segundo ele, alçar o “degrau da modernidade”.

A Sociologia da Infância contemporânea deu os primeiros passos neste período em que a vida social assumia um caráter diferente e a teoria social enfrentava uma difícil crise. Começou por estar associada a uma tradição sociológica e a um aparato teórico que haviam já entrado num período de dúvida, instabilidade e reproblemática. Nas décadas de 1980 e 1990, a Sociologia tentava manter-se a par de um complexo conjunto de mudanças sociais anteriores delineadas e que abalaram os pressupostos modernos que lhe haviam servido de base durante quase todo o século anterior. O problema era que a teoria social moderna nunca havia proporcionado muito espaço à infância. A Sociologia da Infância via-se, por essa razão, a braços com uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambigüidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável (PROUT, s/d, p. 4).

Para uma maior problematização da crítica do autor à Sociologia da Infância, seria necessário um aprofundamento teórico acerca do que ele denomina de Sociologia na modernidade tardia, o que não coube ao perímetro deste estudo, mas que é possível ser feito em pesquisas que nascerão, visto ser esse um campo repleto de possibilidades investigativas. Adentrar o debate da crítica feita pelo autor poderia direcionar este estudo para outro caminho.

1.4 Sociologia da Infância: para onde vai a pesquisa sociológica no Brasil?

Nessa parte da pesquisa que dedico à área da Sociologia da Infância no Brasil, talvez fosse mais relevante traçar o atual estado da arte acerca das pesquisas nacionais que se filiam a este novo paradigma, algo que apresente o panorama contemporâneo desta produção, após seus mais de vinte anos de existência e que legitima sua consolidação. Mas no momento, uma

sociologia da sociologia (IANNI, 1976) já cumpre com parte da tarefa de propor e contribuir com uma reflexividade para o campo no e do contexto brasileiro.

Pesquisadoras que se dedicam à área (QUINTEIRO, 2000), (FARIA, 2002), (ROCHA, 1999) (GOBBI, 2007) e outras, vêm ratificando que os prelúdios deste campo de estudo em nosso país datam de mais de cinquenta anos, bastante tempo antes do aporte teórico-metodológico que aqui chega denominado de Sociologia da Infância. O grande sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, assim como alguns modernistas, dentro eles Mário de Andrade²⁸, já reconheciam as crianças como atores sociais, e suas práticas e pesquisas podem ser incluídas, atualmente, na abordagem do que se denomina de Sociologia Brasileira da Infância, Sociologia da Infância Brasileira²⁹ ou Sociologia da Infância à Brasileira, ou como ousado denominar, inspirada em Sergio Micelli.

Ainda são poucas as pessoas que se interessam pela infância que sabem que o jovem Florestan Fernandes, quando ainda cursava a cadeira de Sociologia I, do curso de Ciências Sociais, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a cargo do professor Roger Bastide, que posteriormente viria ser seu orientador, desenvolveu uma pesquisa sobre o folclore paulistano durante o ano de 1941, sua primeira pesquisa de campo, publicada de forma mais completa em 1946. Nessa pesquisa, o sociólogo autodidata coletou materiais sobre: o folclore infantil, cantigas de ninar e de acalanto, cantigas de piquenique, alguns contos, lendas e fábulas, adivinhações populares, provérbios, ditos, superstições e sonhos de interpretação de cunho mágico; mas, pouco a pouco, durante o decorrer do trabalho de campo foi interessando-se pelo estudo dos grupos infantis conhecidos como “trocinhas”, por auto-representação do grupo de crianças. Florestan observou e estudou as “trocinhas” nos bairros do Bom Retiro, Lapa, Bela Vista, Brás e Pinheiros, mas “devido à amizade de algumas crianças, o material relativo às “trocinhas” do Bom Retiro é mais completo” (p 201), destacando que as opiniões e críticas dos meninos e meninas foram valiosíssimas e colaboraram com a pesquisa, sendo que as conversas constituíram-se em

²⁸ O contexto em que Mário de Andrade e outros modernistas interessam-se pela infância é marcado por transformações decorrentes do surto de renovação cultural em São Paulo, nas décadas de 1920 a 1930, atrelado aos consórcios empresariais na imprensa e ao dinamismo de agremiações políticas e culturais, num contexto de *débâcle* econômica, social, política e ideológica do antigo regime republicano (MICELLI, 2009).

²⁹ A professora Anete Abramowicz da UFSCar, em seu pós-doutorado na França com Régine Sirota, e em contato direto com a produção européia, tem intensificado a idéia da necessidade de uma sociologia da infância no Brasil que se engaje numa perspectiva de pensamento pós-colonialista e caminhe para pensarmos a educação da pequena infância *macunaímica*, como defende Ana Lúcia Goulart de Faria.

verdadeiras e completas entrevistas. Ou seja, não se limitou à observação minuciosa e prolongada, mas considerou o testemunho infantil como fonte fidedigna de seu estudo.

Florestan Fernandes contextualizou seu estudo com as peculiaridades da situação histórico-cultural de São Paulo, dada as rápidas transformações ocorridas do final do século XIX até o primeiro quartel do século XX, que colocaram em confronto a desagregação da “cultura folk” em detrimento da emergência da “cultura civilizada”, devido a tais mudanças a natureza folclórica preenchia uma significação ou função de caráter social, como um complexo cultural que contribui de certa maneira para a integração e a continuidade do sistema social, ou melhor, para a “sobrevivência” de elementos simbólicos de um passado mais ou menos remoto. Para ele, não se pode estudar, compreender e explicar as ocorrências folclóricas fora do contexto social, já que as transformações deste é que regulam a estabilidade e a continuidade da herança cultural tradicional.

Nessa que é considerada a primeira pesquisa social acerca da infância da qual se tem registro no país, o sociólogo analisa os grupos infantis formados nas ruas, grupos extra-escolares que se formam basicamente pelas relações de vizinhança, tendo como finalidade a recreação; quando a rua ainda não era tida como lugar do perigo, da violência e do não-pertencimento familiar. O autor faz uma ressalva para o fato de haver grupos infantis de crianças menores de 4 anos, mas não se detém a analisá-los, pois eles ainda não têm consciência grupal definida e consistente, e muitas vezes são orientados pelos adultos.

Para compreensão do que vem a ser o constructo teórico fundamental para os estudiosos da infância na contemporaneidade, a cultura infantil, construído por Florestan Fernandes, ele analisa com afincos o que chama suporte ou a base social de constituição dessa cultura, que são: i) a formação das “trocinhas”; ii) sua organização e iii) suas ações – ou seja, quando as trocinhas estão envolvidas nas atividades recreativas e folguedos. Mais detalhadamente, tem-se:

- i) Inicialmente, as crianças podem reunir-se só para brincar. Depois, pouco a pouco, os contatos vão criando um ambiente de compreensão comum e de amizade recíproca, manifestando a consciência grupal pela intolerância para com os estranhos ao grupo. Nessa fase inicial da formação do grupo os jogos e as rodas infantis têm particular importância. À medida que os contatos se estreitam e se desenvolve a unidade do grupo, as atividades tomam outra direção” (2004, p. 204). A organização interna a

cada trocinha constituem-se de diferentes elementos de pertença, gênero, força física, etnia, classe social e também etário –com pichotes menores de 7 anos. Tais elementos podem se combinarem de diferentes maneiras ou não, o que vem caracterizar cada trocinha, e a relação entre as diferentes trocinhas. Sanções punitivas, transgressões, rivalidades, segregações, sistema de peneiramento, acolhimento ao grupo e escolha de lideranças demonstram as diferenças nuances da consciência grupal infantil. (2004, p. 204)

No caso da trocinha de meninos, a equipe de futebol ganha muita importância, dada a distribuição de atividades entre os membros do grupo, e a redefinição de papéis, há também a rivalidade entre os times que podem ser da mesma trocinha ou de trocinhas diferentes, como a escolha do líder, as transgressões, as punições, o prestígio e os sacrifícios pela equipe.

- ii) a estrutura das trocinhas se modificava no início de cada nova atividade ou brincadeira, pois a organização grupal dependia das atividades postas em ação (tipo de folguedo) e da distribuição de papéis demandados, o que muitas vezes exigia processos de seleção, sendo que na maioria dos casos já representavam a introdução no próprio folguedo, distribuindo entre os membros do grupo os papéis lúdicos desejados e repudiados, a exemplo das cantigas de seleção: *em cima do piano tem um copo de veneno [...]* ou *mamãe mandou eu escolher esse daqui, mas [...]*, são alguns exemplos.

Conhecendo o que Florestan chama de base social da cultura infantil, passemos então a esse constructo, antes cabe dizer que nos referimos às culturas infantis no plural, já que, como afirmado anteriormente, são muitas as infâncias, diversas são as formas que a infância pode ser vivida dentro do mesmo tempo histórico e espaço geográfico, aliada à pluralidade cultural de nosso país e de outros países, tornam múltiplas as culturas infantis. Assim como as diversidades e desigualdades sociais dão também um caráter de heterogeneidade às formas como as crianças produzem suas culturas, ou seja, as condições dadas ditas por Marx.

Para Florestan, cultura infantil e folclore infantil têm significado próximo, sendo o conceito de cultura infantil mais abrangente, pois reúne alguns elementos ou complexos culturais de natureza não-folclórica, sendo adequada por que é mais inclusiva e traz consigo a conotação específica, concernente ao segmento da cultura total partilhado, de modo exclusivo, pelas crianças, que constituem os diversos tipos de grupos infantis. Em plena década de 1940, o jovem sociólogo já afirmava que

Existe uma cultura infantil, uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica [...] cujo suporte social consiste nos grupos infantis (agrupamentos estáveis e organizados dos imaturos como as trocinhas) em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil (ibidem, p. 215).

O que permite afirmar que a criança aprende a ter infância e produzir as culturas infantis com outras crianças, no coletivo infantil. No entanto, parte de elementos que compõem a cultura infantil – de natureza folclórica –, provêm da cultura adulta. Resto de velhos romances, jogos cênicos, antigas danças coreográficas, algumas de origem portuguesa, são ou foram elementos da cultura adulta, incorporados à cultura infantil por um processo de transferência e aceitação, que se conservam até hoje entre as crianças, mas que há muito desapareceram entre os adultos. É certo que houve modificações, dado seu deslocamento no tempo e no espaço, mas que se deram de forma lenta e quase inconsciente, institucionalizando-se aos poucos como traços folclóricos tradicionais dos círculos infantis.

Enfim, nas análises e construções teóricas de Florestan Fernandes, destacam-se a influência socializadora do folclore, fazendo um paralelo entre socialização da criança e a cultura infantil, constatando que é possível analisar o processo de socialização da criança dentro de seus próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade (FERNANDES, 2004, p.219). Assim, dá-se a aquisição de elementos culturais por meio da atualização da cultura infantil, sem a transmissão sistemática e interferência direta dos adultos. Ao falar de socialização e suas análises acerca da imitação e transmissão dos traços culturais, assemelha-se ao que William Corsaro designou de *reprodução interpretativa*, muitos anos depois da pesquisa de Florestan.

Mais de quarenta anos depois da pesquisa de Florestan Fernandes, outro sociólogo brasileiro dedica-se a compreender a infância e, o que é mais interessante, porque atípico, é que demonstra esse seu olhar pela ótica de uma menina do campo, Regimar, que junto a outras crianças, seus amigos, lutam pela posse de terra e pela vida. José de Souza Martins (1993), no livro “O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil”, coletânea de textos sobre pesquisas com e sobre crianças, flagram a supressão da infância, “momento de possibilidades que a sociedade vai aceleradamente transformando em momento de exclusão e carência, momento de impossibilidade de participação e integração social, momento que nega na criança a possibilidade do cidadão (ibidem, p. 10-11)”, em que “[...] as crianças, cada vez mais, vão sendo socializadas para a infância não como o momento da esperança e do sonho, momento do que será, mas momento do que foi, do castigo e da punição sem sentido (ibidem, p.11)”, e que “são convocados antes do tempo para as trincheiras do enfrentamento, obrigadas a viver os primeiros anos de suas vidas em verdadeiros campos de batalha ou em verdadeiros campos de trabalho quase compulsório (ibidem, p.11)”.

Martins (1993) forneceu válidas contribuições, que divido em três perspectivas:

- i) quando questiona a atenção dada pela sociologia à temática da infância, dizendo que as “ciências sociais têm trabalhado pouco com outras modalidades de diferenciação (p.55)”, além de classes sociais e gênero. Afirma ainda: “O tema da criança abandonada aponta um problema social, uma “doença” da sociedade, já o tema da criança sem infância indica um problema sociológico, uma mutação da sociedade, que se manifesta como problema social, mas que é, também, um problema político (p.13)”.
- ii) quando problematiza a não-validade do *testemunho infantil* atribuída pelas pesquisas sociais, que continuam a tratar as crianças como designa a etimologia da palavra infância, *in-* não, *fans* – fala, aquele que não fala. Mas não porque realmente não falem, mas porque não são ouvidas e, quando são, suas falas não são consideradas como relevantes, já que não são “arquitetos da cena e da encenação social” (p.53), e porque a relação pesquisador-pesquisado é antes de tudo uma relação de poder, de autoridade, apoiada na concepção de mundo hierarquizado e classificado previamente.

“As ciências sociais dariam um importante passo no seu desenvolvimento se reconhecessem que são *elas*, nos dias de hoje, os principais **portadores da crítica social** (p. 16-17, grifo meu)”. Ouvir, respeitar e entender a fala infantil é reconhecer e proclamar seus direitos, já que “A fala é um instrumento de proclamação: negação daquilo que o silêncio é – submissão, complacência, desigualdade, menoridade (...) (p .54)”.

- iii) contribuiu mais ainda, ao analisar a vida das crianças sem infância, ou melhor, ao descrever qual é a infância possível de ser vivida no contexto de exclusão social.

Criança sem infância não é sinônimo de criança abandonada (...) abrange, também, multidões de crianças que tem lar e família, mas não têm infância. É de outra natureza a carência que sofrem e elas próprias o dizem. Algumas carecem de amor, cujas famílias as vezes mutiladas sucumbiram às adversidades de um trabalho excludente, ao trabalho incerto, ao salário insuficiente, a brutalização da chamada mão-de-obra sobrando. Outras carecem de justiça. Seus supostos direitos estão sendo cotidianamente violados e negados. (...) Todas carecem de infância, pois nelas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce (p.13).

A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é o que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância é o resíduo de um tempo que está acabando (p.67).

Nunca é demais conferir destaque e a devida importância aos nossos pioneiros. Mas, para que possamos nos inscrever e contribuir com a área é necessário conhecer não só como a Sociologia da Infância surgiu, mas como vem se configurando no cenário nacional contemporaneamente. Não há dúvidas de seu vertiginoso crescimento, as pesquisas e publicações científicas dão demonstração de tal expansão. Mas cabe nos questionarmos, em que base essa expansão vem acontecendo? Quais as temáticas que têm predominado? E as abordagens e/ou filiações teórico-metodológicas? Como tem sido o diálogo com a teoria internacional? Qual relação estabelece com os saberes e fazeres das instituições dirigidas às crianças? E como ela pode contribuir e validar documentos oficiais de regulação de políticas públicas (de educação) destinadas à pequena infância? Tento responder alguns destes questionamentos, mas mesmo que

não sejam respondidos neste estudo, serão problematizados, e aguardarão por outras contribuições.

Tem sido a professora Quinteiro (2000, 2002, 2003, e 2005) quem vem anunciando e analisando os estudos acerca da infância e educação na sociologia em nosso país, como um campo de estudos em construção, e sistematizando a Sociologia da Infância no Brasil. Sendo assim, recorro a seus estudos para problematizar o campo, visto que ela trata de aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas com a infância, e ainda, o que vejo como mais relevante em seus estudos, busca contribuir “para o processo de formação de professoras que atuam na educação da criança, objetivando ampliar o seu raio de leitura sobre os mundos culturais da infância e discutir as possibilidades e os limites da escola como lugar da infância, no nosso tempo” (2002, p.20).

Buscando caracterizar a produção sociológica referente a estudos sobre a infância no Brasil, no período de 1980 a 2000, através do projeto de pesquisa “A Emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil: um levantamento da produção acadêmica”, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, sob a coordenação de Quinteiro (2002-2003), foram pesquisados trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais - ANPOCS, que pautaram em seus títulos, resumos e palavras-chave, palavras como infância, Educação, escola e Sociologia da Educação, e que permitiram visualizar como a Sociologia da Educação vinha tratando a criança e a infância em suas pesquisas, e quais crianças foram investigadas.

[...] a seleção da produção realizada no âmbito da Anped limitou-se à década de 90 devido à existência do GT Sociologia da Educação datar a partir deste período.

Foram 181 trabalhos selecionados sobre infância e Educação durante as décadas de 80 e 90, no âmbito da Anped e Anpocs. Destes, 137 trabalhos referem-se à Anpocs, 34 deles pertencem à década de 80 e 130 à de 90.[...] Os trabalhos escolhidos junto à Anped somam 44 e estão distribuídos pela década de 90.

É interessante observar que entre os trabalhos selecionados na Anped, na década de 90, incluindo o ano de 2000, que, de algum modo, estabelecem relações ente os temas infância, criança, Educação e escola, apenas 18 trazem as categorias infâncias e criança explicitadas no título, nas palavras-chave e ainda no resumo (QUINTEIRO, 2005, pp. 150-152)

Focalizando as pesquisas da década de 1990, nas reuniões da Anped os temas mais recorrentes foram: escola como espaço político; trajetórias escolares; socialização das crianças; trabalho infantil; classes sociais e escola; diversidade e desigualdade; família e escola, entre outros com temáticas menos recorrentes, com destaque para a pesquisa com temática sobre o “lugar da infância”. Na Anpocs, no mesmo período, as temáticas foram bem semelhantes às da Anped: meninos de rua; adoção; políticas educacionais para a infância; trabalho infantil; crianças negras e indígenas; crianças pobres; família e escola; fracasso escolar e destaque para um trabalho sobre “culturas infantis”.

Esse estado da arte destaca que importantes e raros estudos apresentados na década de 1990 se inscreveram na perspectiva de uma Sociologia da Infância, eu diria de Estudos Sociais da Infância, mesmo que essa caracterização não tenha sido explicitada por seus autores e que, a partir de conhecimentos mais abrangentes sobre a produção acadêmica, foi possível identificar embriões e marcos de uma Sociologia da Infância brasileira, quase desconhecida entre professoras e professores e pesquisadoras e pesquisadores de Sociologia da Educação.

Ainda assim, Quinteiro (2005) diz:

No Brasil, também os estudos sobre a infância e a Educação numa perspectiva sociológica apresentam uma produção ampla e variada centrada por uma visão adultocêntrica. É ainda um campo de investigação em construção, pouco definido, caracterizado por longos hiatos na produção, apesar de algumas décadas de existência. Constata-se uma produção mais voltada para temas e problemas relativos à História da Infância com o foco voltado para as precárias condições sociais das crianças, a ausência de políticas sociais de atendimentos a elas, e principalmente, aos diversos aspectos e especialidade que envolvem a educação da criança de zero a seis anos de idade. Contudo, estudos sobre as relações entre: infância, Educação, sociedade; infância, linguagem, cultura e alteridade; infância, escola e modernidade; infância, modernidade e brincar; infância e História; infância e classe operária; infância etnia e gênero; infância e poder, entre outros, também começam a pipocar na produção acadêmica (p.149).

Mas, além de Quinteiro, outros pesquisadoras e pesquisadores nacionais têm se dedicado aos mundos sociais das crianças, e a suas culturas, com pesquisas como: FARIA (2002) O parque infantil destinado às crianças, e ainda infância e classe operária; BARBOSA (2006) Institucionalização da infância e sua relação com o espaço e tempo; CRUZ (2008)

Representações infantis acerca da qualidade de suas escolas; PRADO (2002) Relações entre bebês, alteridade e brincadeiras; GOBBI (2002, 2007) Infância e relações de gênero e desenhos infantis; FINCO (2004) Relações de gênero na educação da infância; QUINTEIRO (2000) Infância e escola; MULLER (2007, 2009) Infância e cidade; LOPES (2007, 2008) Infância e lugares, espaços e territórios sociais; COSTA (2009) Infância, mídias e poder; ROSSETTO (2009) Infância, educação do campo e movimento social; MARCHI (2009) Infância nas Ciências Sociais e a “não-criança”; SILVA (2002) Infância e Trabalho Infantil; BUFALO (1997) Creche lugar de criança, GRIGOROWITSCHS (2007) Jogos, socialização e relações de gênero. A maior parte destas pesquisas se fundamentam nos seguintes referenciais: Walter Benjamin, Marx e Engels, Adorno, Durkheim, M. Mead, Mauss, Giddens, Elias e Bourdieu, e no brasileiro Florestan Fernandes.

Temáticas como: a cultura de pares; os grupos de pertença (etnia, gênero e classe); fenômenos de liderança e protagonismo infantil; rituais de pertença e exclusão do meio infantil; as transgressões e traquinagens das crianças; uso das diferentes linguagens que não apenas a oral; as estratégias de negociação com os adultos; suas expressões culturais através de brincadeiras, jogos e canções; o estabelecimento de diferentes regras e modos de brincar; as diferentes formas de se apropriarem e darem sentido aos espaços e tempos; atribuição e incorporação de papéis na relação familiar e com as mídias; a iniciativa, autonomia e criação de espaços próprios; sua criatividade e inventividade; as diferentes formas de sociabilidade; quais suas representações sobre escola, classe social, etnia e gênero, entre outras, têm constituindo uma agenda de pesquisa sociológica que ainda tem muito espaço para aprofundamento.

Em pesquisa anterior (CANAVIEIRA, 2008), faço um breve levantamento da inserção do tema e dos referenciais da Sociologia da Infância nas reuniões do Grupo de Trabalho 07, de Educação de Crianças de 0 a 6 anos, da ANPED. E negando minhas hipóteses e expectativas prévias, até o ano de 2006, era baixa a inserção de pesquisas inscritas nesse paradigma que ocupavam um espaço social tão importante em âmbito nacional, legitimador dos *habitus* e das *propriedades de posição* dos *agentes do campo* em questão. No quadro abaixo apresento o levantamento quantitativo.

**Quadro de ocorrências da palavra-chave Sociologia da Infância
por reunião nos trabalhos e pôsteres do GT – 07.**

Reuniões/Ano		Total	Sociologia da Infância
1	23^a – 2000	20	-
2	24^a – 2001	20	-
3	25^a – 2002	16	-
4	26^a – 2003	9	-
5	27^a - 2004	15	4
6	28^a - 2005	27	4
Total		107	8

Fonte: CANAVIEIRA, p.11, 2008.

Ao analisar tais dados, o que causou surpresa foi que ele comprova uma tardia apropriação de tais conhecimentos nas pesquisas nos programas de pós-graduação em educação pelas pesquisadoras da educação da pequena infância, visto publicações importantes que difundem tais idéias datarem no país, do ano de 2001, com Sirota e Mantondon, e também com publicação nacional com Faria, Demartini e Prado (orgs.) (2002), publicações organizadas e traduzidas por participantes do referido GT.

Após analisar os oito trabalhos encontrados nessa pesquisa anterior, e me aproximado das investigações das pesquisadoras e pesquisadores a pouco citados, faço as seguintes ressalvas sobre as pesquisas nacionais que se inserem no paradigma teórico-metodológico da Sociologia da Infância:

- o campo tem sido predominantemente marcado pelos dispositivos institucionais voltados às crianças, com ênfase no âmbito escolar;
- é marcado pela influência da corrente interacionista, com foco em questões microsociológicas, e baixa tematização das questões estruturais da infância;

- poucas pesquisas se filiam claramente a uma abordagem teórica dos estudos sociais da infância, causando confusões, como se a única abordagem teórica de fundamentação sociológica fosse a própria Sociologia da Infância;
- as pesquisas dentro dos estudos sociais da infância, além de não se inscreverem dentro de um paradigma da teoria sociológica, não buscam estabelecer um diálogo com a Sociologia de uma forma mais geral, ou mesmo problematizar tal relação, o que pode levar a um isolamento da área;
- conceitos e categorias estão virando lugar-comum dentro das pesquisas na área, sem que sejam debatidos ou explicitados, tal como a afirmação de que a infância é uma *construção social*, assim como as categorias *geração* e *socialização*.
- parece haver uma correlação direta da filiação na Sociologia da Infância, enquanto fundamentação teórica, e na etnografia, enquanto opção metodológica;
- nem todos os trabalhos que optam pela etnografia como procedimento metodológico fazem análises etnográficas e se fundamentam nos referenciais da Antropologia, boa parte, a têm restringindo apenas a instrumento de coleta de dados;
- algumas pesquisadoras que têm se dedicado à Sociologia da Infância no país, sem adentrar o coletivo infantil, seja nas instituições educativas, nas ruas, parques ou onde quer que elas se reúnam, alegam que o objetivo central da Sociologia da Infância é a compreensão e explicação dos processos de socialização. Cabe a pergunta: mas será mesmo esse o principal objetivo deste campo?
- observa-se uma importação e apropriação das teorias internacionais sem uma devida adequação ou adequação, dada nossas diferenças históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, elas precisam ser relativizadas. Nossas crianças, negras, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, sem-terras, do campo, da periferia, dos morros, das ruas, das grandes cidades, das classes altas, as pobres, não são contempladas por teorias de outros países, deve-se, então, negar a aplicação de modelos teóricos prontos;

- por outro lado, as experiências de pesquisa que versem sobre a pequena infância e suas culturas, em países em condições sócio-econômicas parecidas e/ou nos países *hermanos*, da América Latina, são quase desconhecidas;
- a pesquisa de Mendes Filho (2008), trabalho encomendado pelo GT 07 da ANPED, mostrou a baixa institucionalização das pesquisadoras e pesquisadores da área, poucos são coordenadoras e coordenadores de grupos de pesquisa, e a educação pequena infância não fazem parte dos temas das linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação, ou seja, oficialmente falamos de um grupo pequeno, de recém-doutores, concentrados na região sudeste do país;
- mesmo as temáticas das pesquisas abordando, em grande maioria, às instituições educacionais, ainda há pouca preocupação com as docentes, seu fazeres e saberes, ficando a discussão restrita ao campo epistemológico científico-acadêmico;
- do outro lado, as variedades temáticas, a interlocução com os movimentos sociais, com as instâncias do governo na elaboração de documentos regulatórios e a tentativa de contribuir e construir uma Pedagogia da Infância são aspectos muito positivo das pesquisas que se fundamentam nessa perspectiva teórica.

Apesar da Sociologia Brasileira da Infância manter uma agenda de pesquisa profícua e diversificada, insisto na necessidade de uma revisão ou renovação no sentido contrário do que propõem as críticas de Prout (s/d), ou seja, na urgência em revisitarmos as teorias sociológicas modernas, haja vista, a meu ver, termos passado (pedagogas e pedagogos, cientistas sociais, docentes da educação infantil, formuladores de políticas públicas para a infância) muito apressadamente da total desconsideração da criança como ator social e agente de direitos, para seu protagonismo e investigação de seus mundos, descolando eles – os mundos - da realidade social, ou da estrutura social nas quais essas crianças estão inseridas. Sem abusar dos generalismos, é certo que há pesquisas que, mesmo dedicando-se ao microsocial, a análises interpretativas ou do discurso, contemplam ou inserem as crianças e suas pesquisas em seu contexto sócio-político-econômico-cultural da realidade nacional, mas poucas são as pesquisas

que se dedicaram à investigação e análises na perspectiva macrosociológica da infância, e menos ainda, as que propuseram à construção teórica de uma sociologia estrutural da infância brasileira.

ausência de debate teórico, voltado a problemas relativos às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, ao profundo desrespeito por parte do Estado à crianças como sujeito de direitos e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação e a proteção da criança de zero a seis anos de idade (QUINTEIRO, 2002a, p. 20-21).

Sendo assim, pretendo filiar este estudo nesta perspectiva, e a justifico por ser oriunda de uma realidade social, onde as crianças ainda não fazem parte da agenda pública, o que ocorre por não serem efetivamente reconhecidas como sujeitos de direitos e não gozarem de políticas públicas destinadas a elas. Mesmo quando está instituído que é dever do estado oferecer tais direitos, como matrículas em creche, tal dever não é cumprido, quiçá falar de espaços públicos para lazer; programas assistências complementares ao direito à educação e exercício de cidadania ativa, para serem ouvidas na gestão dos dispositivos institucionais dirigidos à elas. Ainda faltam dados estatísticos, entre outras fontes de dados e análises, que retratam a realidade da infância vivida, como por exemplo, no interior do Maranhão.

Por isso há de que considerar que,

[...] o sociólogo que estuda o Brasil não sabe mais que sistema de conceitos utilizar. Todas as noções que aprendeu nos países europeus ou norte-americanos não valem aqui. O antigo mistura-se com o novo. As épocas históricas emaranham-se umas nas outras. Os mesmos termos como “classe social” ou “dialética histórica” não têm o mesmo significado, não recobrem as mesmas realidades concretas. Seria necessário, em lugar de conceitos, descobrir noções de certo modo líquidas, capazes de descrever fenômenos de fusão, de ebulição, de interpenetração, noções que se modelariam conforme uma realidade viva, em perpétua transformação. O sociólogo que quiser compreender o Brasil não raro precisa transformar-se em poeta (BASTIDE, 1976, p.15)

O que apresentarei a seguir é o contexto político como co-autor - assim como o cenário teórico, acadêmico de produção científico - das mudanças ocorridas na área da Educação Infantil, haja vista que, no âmbito da educação da pequena infância no Brasil, tais contextos sempre

estiveram interligados. Foram pesquisadoras e pesquisadores engajados, entre outras e outros, que lutaram para que a Educação Infantil se tornasse um direito das crianças. Então, é a partir das lentes do conhecimento sociológico, que apuram o olhar de lince, que problematizarei o contexto da política de Educação Infantil contemporânea em nosso país. Pois, assim como os novos paradigmas teóricos e as novas pesquisas têm provocado mudanças na área, os novos marcos regulatórios também vêm modificando este nível de ensino em todos os âmbitos.

II – O MOVIMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO GOVERNO LULA

Estabelecer uma relação entre o que foi dito no capítulo anterior com o cenário político da Educação Infantil que apresento a partir desse ponto desta dissertação configura-se com uma dificuldade a ser enfrentada, pois tal correspondência dá-se de maneira sutil. As minúcias de tal ligação passam pela história de institucionalização deste nível da educação básica, marcado pela presença de intelectuais, pesquisadoras e pesquisadores militantes, vinculados às diferentes Instituições de Ensino Superior do país, que desde a década de 1970 colaboram com a elaboração dos marcos regulatórios da Educação Infantil, e que, apesar das diferentes perspectivas teóricas que defendem, têm concordado com importância do protagonismo infantil e com a construção de uma Educação Infantil de qualidade, imprimido aos documentos oficiais da política da/para área várias concepções oriundas dos referenciais da Sociologia da Infância.

Deste modo, a articulação entre a fundamentação teórica dos estudos sociais da infância, que estão para além do referencial da Sociologia da Infância, na perspectiva que traz a criança como portadoras de direitos, e o contexto histórico do direito da criança à Educação Infantil, podem parecer o óbvio não evidente, como em *A carta roubada* de Edgar Allan Poe³⁰. Cabendo reforçar o posicionamento de que, quando temos na Sociologia os fundamentos de um esporte de combate, como apregoa Bourdieu, ou ainda como Florestan Fernandes, conciliando sociologia crítica ao exercício da militância política e social, é possível perceber que tais assuntos não estão descolados.

As preocupações teóricas e práticas dos cientistas sociais guardam sempre certa intimidade com as condições de existência social e suas tendências. Essa correspondência e determinação recíprocas, contudo, ganham maior nitidez quando as configurações sociais de vida entram em crise. É nas épocas das comoções internas dessas configurações que a reflexão científica se volta diretamente para os problemas fundamentais. As vezes, essa

³⁰ Edgar Allan Poe, americano nascido em Boston em 19 de janeiro de 1809, foi cronista, poeta, crítico literário, editor e jornalista, conhecido por suas histórias mórbidas, fantásticas e por seu pessimismo, que foi atribuído a perda dos pais de tuberculose, mais tarde a mãe adotiva e depois a esposa. Poe estudou na Inglaterra, serviu ao exército americano e foi expulso por mau comportamento da Universidade de Virginia e morreu aos 40 anos em detrimento da dependência de álcool. Em *A carta roubada* (1844), o investigador da polícia tenta desvendar o sumiço de uma carta, mas não a procura no lugar mais evidente, dado como óbvio demais.

reflexão precisa voltar-se, ao mesmo tempo, para os problemas suscitados pelas mudanças sociais e para a própria estrutura do pensamento científico (IANNI, 1976, p. 8).

Reafirmo, então, que a teoria de campo de Bourdieu, como um local de disputas, ajuda a compreender e analisar os marcos regulatórios da EI, mas não apenas como um campo caracterizado por disputas conceituais, mas também de intenções e ideologias políticas que acabam por marcar a produção dos documentos oficiais, que é o que tem acontecido neste momento na EI. No movimento político de elaboração dos ordenamentos legais que apresentarei a seguir, é visível que, pelo fato de autores e co-autores dos documentos serem oriundos de diferentes campos sociais, políticos e profissionais e proferirem seus discursos a partir deles, e ainda, por deterem diferentes propriedades de posições dentro do mesmo campo intelectual, que é o da Educação Infantil, percebe-se a polifonia em disputa. E, para tentar demonstrar esse cenário, foi necessária, como procedimento metodológico, uma leitura dos documentos que, ao mesmo, tempo em que tentasse articulá-los, também, os colocasse em confronto, e, a partir das singularidades do contexto de elaboração de cada um, possibilitasse visualizar a totalidade da conjuntura histórica (política e social) da Educação Infantil na contemporaneidade, assim como os paradigmas teóricos comuns.

Apresento, então, as discussões políticas acerca da educação da primeira infância, não só problematizando a política oficial para este nível de educação, mas contextualizando o processo de construção de tal política. O cenário contemporâneo de tais discussões encontra-se em um profícuo momento de construção e desconstrução, o que coloca a todos que vivenciam a história dessa área “no olho do furacão”, principalmente quem está pesquisando e deseja apresentar e analisar um objeto vivo, ou a história viva, que ora ganha força e ora se arrefece, sendo assim, está em permanente “movimento”.

Para compreender como esse furacão se forma, é necessário voltar um pouco no tempo e situar as condições de seu nascimento, ou seja, no caso da Educação infantil, recapitular brevemente parte de sua história, a partir dos marcos legais, e contextualizar as discussões atuais. Chamo de atuais as políticas implantadas pelo governo Lula, primeiro e segundo mandato presidencial (2003 - 2010). Relembro que, ao relatar, parto quase sempre do ponto de vista da militância social na área.

Sabemos que não são as crianças – fora do âmbito do espaço privado da família – que reclamam e exigem seus direitos. São adultos, na grande maioria mulheres, que lutam por elas. Embora acredite que essa realidade também venha mudando, pois as crianças têm chorado, gritado, pulado, transgredido e sorrido cada vez mais alto para que possamos escutá-las, alguns adultos já adquiriram “orelha verde”³¹, pena que infelizmente a maioria ainda não.

A passagem da educação da pequena infância da esfera privada para a esfera pública - ainda que desvinculada da área da educação, por vezes, integrada a outros sistemas, como os da área da saúde ou da assistência social - para chegar a se legitimar como um direito educacional, de caráter complexo, visto ser uma opção das crianças e da família e um dever do Estado, está estreitamente relacionada, no Brasil, às transformações ocorridas no período da Nova República, com as reformas políticas, econômicas e sociais que impulsionaram a demanda por Educação Infantil. Mas, também decorrem da mudança na concepção de infância, que teve como uma das suas consequências o reconhecimento da criança enquanto sujeito titular de direitos, de vários direitos, que devem ser atendidos em concomitância (SILVA, 1999).

Neste estudo, não apresento um quadro conceitual sobre o Estado, já que para isso seria necessário resgatar pensadores clássicos como Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx, Weber, Gramsci e Bobbio, mas faço algumas referências necessárias à elucidação do objeto de estudo desta dissertação - o papel do Estado no provimento da EI. Para tanto recorro às professoras doutoras Maria de Fátima da Costa Gonçalves (1996, 2008), Adelaide Coutinho (2008) e ao professor doutor Flávio Bezerra Farias (2001) todos da Universidade Federal do Maranhão, estudiosos do Estado para me auxiliar na compreensão do papel e suas configurações na contemporaneidade, para elucidar as discussões.

A realidade tem demonstrado que o Estado vem mudando seu comportamento (Liberal, Interventor, de Bem-Estar, Neoliberal) e redistribuindo funções sem que perca o controle sobre elas, principalmente no campo das políticas sociais e no controle sobre o mercado. Ele (o Estado) nunca foi tão forte em concentrar em si o controle sobre a sociedade, evitando os descontentamentos sociais e garantindo a infra-estrutura e a superestrutura necessária à acumulação do capital.

Historicamente, o Estado moderno europeu, assentado nos princípios que fundaram o pensamento liberal, liga-se à ordem burguesa que, ao promover a derrocada do Antigo Regime

³¹ Alusão ao poema italiano *O homem da orelha verde*, de Gianni Rodari (ver em anexo). (RODARI *apud* TONUCCI, 1997).

Absolutista, torna-se a classe dominante e hegemônica. Com a incorporação dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, o liberalismo, constitui-se num poderoso mecanismo de adequação do indivíduo ao processo histórico do capitalismo, dissimulando os efeitos excludentes que decorrem da propriedade privada dos meios de produção, do processo de acumulação e mais-valia.

No entanto, o capitalismo não é um sistema estável, sofre com as tensões e não está imune a crises, aliás, crises cíclicas, que ameaçam o próprio sistema de tempos em tempos. Foi o que ocorreu no início do século XX com a quebra financeira da bolsa de valores americana que atingiu todo o mundo, e o Estado, até então liberal, foi chamado a intervir na economia com o objetivo de evitar a *débâcle* do capitalismo. É quando se funda o Estado Interventor, que através de políticas sociais, no interior da sociedade e do mercado, tenta garantir que o sistema capitalista não se dilua toda vez que for atingido por uma grande crise, tais princípios fundamentam-se na teoria econômica de John M. Keynes, e ficou conhecida como Keynesianismo.

O Estado intervencionista se sustentou nos anos seguintes à crise, até se originar o chamado Estado de Bem-Estar, Welfare State ou *État-Providence*, defendendo que o Estado deve ser gestor de políticas públicas, de caráter social, com vista à redistribuição da renda, à concessão de benefícios de seguridade e universalização de serviços como saúde, transporte e educação, entre outros, a fim de amenizar os efeitos selvagens do processo de produção capitalista (GONÇALVES, 1996).

Mas, dada a nova crise da década de 1970, torna-se necessária a reorganização das formas de acumulação capitalista, e tem início o projeto neoliberal, arquitetado no interior da classe burguesa nos governos Thatcher (Inglaterra, 1979), Reagan (Estados Unidos, 1980), Kohl (Alemanha, 1982) e Schlter (Dinamarca, 1983). Soma-se a isso: a crise do socialismo real do leste europeu; a intensidade cada vez maior do capital transnacional oriundo do mercado internacionalizado pelos grandes oligopólios e multinacionais; os ataques à social-democracia; a exaltação do mercado como locus da liberdade individual, na busca da satisfação das necessidades dos indivíduos e da livre concorrência e a minimização e satanização do Estado. Com isso, tem-se a conjuntura do Neoliberalismo, que preconiza a não interferência do Estado na esfera econômica, o corte com gastos sociais, reformas fiscais, abolição do controle dos fluxos monetários e a política de privatização dos serviços públicos, tudo isso em virtude dos interesses do capital transnacional.

Em outra abordagem, Clauss Offe (1984) diz que o conceito de Estado capitalista - abstraindo-se as diferenças históricas e as mudanças de sua estrutura e de sua função - refere-se a uma forma institucional do poder público em sua relação com a produção material³².

No meu entender, o Estado é uma construção histórica (social e política), que implica a necessidade de uma determinada organicidade para que possa se firmar como tal. É sempre o Estado de uma determinada sociedade que constitui, incorpora e expressa as relações sociais, políticas, culturais e econômicas de cada época de uma determinada sociedade, datada e situada no espaço-tempo.

No Brasil, o Estado tem sua origem no processo de acumulação primitiva do capital durante a fase expansionista dos impérios europeus no século XVI. E, em séculos posteriores, também passou a se orientar por princípios liberais, conforme a conjuntura política mundial, mas há quem se contraponha a essa posição, afirmando que o Estado brasileiro nasce moderno, fundamentado nas análises Weberianas de Estado, e na obra do brasileiro Raimundo Faoro. O que justifica que, no caso brasileiro, fatores estruturais e conjunturais internos e externos, articuladamente, revelaram “formas contraditórias” entre a questão liberal e a ação dos governos imperiais e republicanos, e dada essa conjuntura política, fomos caracterizados como dentro do capitalismo tardio, em que o processo de industrialização se fez truncado. Nesse cenário, o Estado foi chamado a intervir e assumir funções complexas, como incrementar a economia, disciplinar as relações sociais, defender os interesses dominantes e inserir o país no circuito internacional das relações capitalistas.

Historicamente, o comportamento tendenciosamente centralizador (e ao mesmo tempo bonificador) do Estado brasileiro frente aos problemas dos segmentos pobres da sociedade decorre da predominância de regimes autoritários e conservadores de uma ordem social, que só provocou o aumento da miséria, ao longo de séculos, para uma minoria e a acumulação de riquezas para uma minoria. Que se mantém, até hoje, no poder pelas políticas de aliança implementadas com o capitalismo avançado (COUTINHO, 2008, p.54).

³² Para Offe em Problemas Estruturais do Estado Capitalista (1984), a oposição feita pela teoria marxista entre a classe capitalista de um lado e o aparelho estatal de outro, compreendendo o Estado como instrumento das classes dominantes, para realização de seus interesses, conduz a equívocos, hoje em dia. Na visão dele: O Estado nem está a serviço nem é instrumento de uma classe contra outra. Sua estrutura e atividade consistem na imposição e na garantia duradoura de regras que institucionalizaram as relações de classe específicas de uma sociedade capitalista. O Estado não defende os interesses particulares de uma classe, mas sim os interesses comuns de todos os membros de uma sociedade capitalista de classes.

Para abordar a política de Educação Infantil no contexto do Estado Capitalista Transnacional, fase deste início de século XXI, faz-se necessário trazer à tona a influência das organizações multilaterais, ou organismos e agências internacionais, que para efeito deste estudo serão tidas como sinônimas, referindo-se ao BM, FMI, UNESCO, UNICEF, BIRD e OEA., levando-se em conta suas atuações e prescrições voltadas para a primeira infância. Pela gravidade desta problemática, várias pesquisas e artigos têm se dedicado ao assunto, como: Rosemberg (2002), Penn (2002), Rosania Campos (2008), Fülgraff (2008) e Lopes (2009), entre outros, aos quais recorro para uma breve apresentação.

As políticas de Educação Infantil de países ao sul do hemisfério têm sido fortemente influenciadas por modelos “não-formais”, com baixo investimento público, seguindo as orientações dos organismos multilaterais. No Brasil, desde os anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos se fundamentam e defendem o discurso da educação compensatória visando à compensação da pobreza, de carências culturais, econômicas, deficiências e defasagens de diferentes tipos, que caracterizam hoje a chamada vulnerabilidade social, de crianças provenientes das camadas populares marca das prescrições de tais organismos. Kramer (2006) diz que, influenciados por prescrições de agências internacionais e por programas desenvolvidos principalmente nos Estados Unidos, documentos oficiais do MEC e pareceres do Conselho Nacional de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Esse contexto, aliado às metáforas econômicas da teoria do “capital humano do futuro”, que são empregadas para justificar o interesse, e a intervenção destes organismos na primeira infância, têm nos investimentos da educação deste segmento um fator que aumentaria a eficiência nos níveis posteriores de escolarização, contribuiria para maior produtividade e renda futura, bem como reduziria o custo de serviços públicos como saúde, seguridade social e segurança pública; e, no nível do discurso, como um dos fatores estratégicos para garantir a equidade, diminuir os efeitos da pobreza e promover a justiça social. A todo esse discurso falacioso eu, e boa parte das militantes da área, nos posicionamos contra.

As críticas feitas à influência e orientação dos organismos multilaterais para a Educação Infantil redundam do atendimento incompleto e de baixa qualidade implantados por seus programas, que promove novos processos de exclusão, pois se destinam particularmente aos

segmentos populacionais mais pobres, como programas focais. E a política de alívio à pobreza, nesses termos, não provoca mudanças estruturais, pelo contrário, acaba atingindo os problemas pelos seus efeitos, realimentando as estruturas que a produzem.

2.1 Nada vem de graça!

No que se refere ao direito à Educação Infantil, mesmo que desde 1875 (Kuhlmann Jr., 1998) a educação institucionalizada para crianças menores de sete anos já ocorresse com diferentes propostas e denominações: escola maternal, jardins-de-infância, creche, pré-primário, pré-escolar e até classes de alfabetização, no Brasil, ela só se efetiva como direito da criança com a Constituição Federal de 1988.

A conjuntura de elaboração desse direito na Constituição aconteceu paralelamente à discussão em âmbito internacional da necessidade de formulação de um documento, que, para além da Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1954, compromettesse os países com a reformulação dos instrumentos de proteção à infância e com a garantia de direitos mais compatíveis com suas necessidades e com as concepções de infância emergentes (KISHIMOTO, NASCIMENTO, PINAZZA, PRADO, 2009). Assim, em 1989, foi criada a Convenção dos Direitos das Crianças, ratificada pela maioria dos governos do mundo; e que, no Brasil, determinou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, com o intuito de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 4º e Art. 5º do ECA, Lei nº 8.069/1990).

Após a Ditadura Militar, com o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais começaram a lutar por direitos que foram suprimidos ou que nem foram garantidos com o regime autoritário, daí porque a elaboração de uma nova Constituição era necessária. No que tange às lutas pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação, foram sindicalistas, pesquisadoras e/ou professoras ligadas a instituições de pesquisa, universidades e a movimentos

sociais que levaram à frente as bandeiras de luta, levantadas por mulheres trabalhadoras, operárias ou não.

Deste modo, foi o movimento feminista um dos primeiros a entrar na luta por direitos. As mulheres, nos anos 70, tendo lutado pelo direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, e principalmente, pelo direito de seus filhos e filhas à creche, o que lhes garantiria os outros direitos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos 80, o direito das crianças à educação, anterior à escola obrigatória (FARIA, 2005).

Faria (2005) nos mostra que, fruto de pesquisas e estudos feministas nacionais e internacionais, a primeira proposta brasileira para uma política pública de educação das crianças de 0 a 3 anos veio da gestão do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e do Conselho Estadual da Condição Feminina – SP (1986 – 1989). O material produzido CRECHE-URGENTE traz a discussão feminista do dever do Estado e do direito à creche tanto para as mães e os pais como para as crianças.

Na segunda metade da década de 1980, movimentos sociais vinculados aos diferentes setores das políticas sociais organizaram-se visando à inserção de direitos na nova Carta Constitucional que seria elaborada. Com a educação infantil não foi diferente, vários segmentos se uniram com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre a importância de compreender a pequena infância como um período distinto do desenvolvimento da criança, que apresenta certas peculiaridades e particularidades fundamentais. Os movimentos reivindicaram um tratamento diferenciado às crianças, e a Constituição deveria reservar um espaço a elas também no capítulo que trataria da educação.

Na época, uma das entidades que compunha esse movimento era a Organização Mundial para Educação Pré-escolar – OMEP, que realizou ampla mobilização. Num artigo, Vital Didonet, presidente da entidade, conclamava:

Esse ano deve ser, um ano de intenso trabalho em torno do tema criança e constituinte. É um momento histórico importantíssimo que não podemos perder por omissão. [...] vamos fazer uma programação intensa. Peço que todas as associações se articulem com todas as instituições (Públicas e Privadas – Secretarias de Governos, Fundações, Institutos, Centros de Estudos, de Pesquisa, Postos de Saúde, de Assistência, Associações de Pais e Mestres, Associação de Bairro, etc.), estabeleçam um plano de ação conjunta em torno de um objetivo comum, por exemplo: trabalhar pela conscientização, sob a forma de

‘movimento’; pressão para estabelecer, na Nova Constituição, os princípios e as obrigações do Estado com as crianças (DIDONET apud BITTAR, SILVA e MOTTA, 2003, p.37).

Daí surgiu a Comissão Nacional Criança e Constituinte que organizou e liderou o movimento conhecido como “Constituinte: Lute por Mim – a criança e o adolescente: propostas para a Assembléia Nacional Constituinte”. Esse movimento envolveu vários segmentos da sociedade civil em torno da organização de estratégias políticas, cujos objetivos consistiam na articulação com deputados e senadores, visando à obtenção de compromisso por parte dos constituintes com as reivindicações do movimento. Em todos os estados foram criados fóruns de mobilização e discussão sobre as reivindicações do movimento. O documento intitulado “Temos o dever de participar da Constituinte” destacava que:

[...] não é a pré-escola que vai fazer uma nova sociedade, mas ela se inscreve no contexto da luta pela nova sociedade: ela busca formar o cidadão, o homem autêntico, autônomo, lutador, autoconfiante. Como? Desenvolvendo na criança a capacidade de observação, e percepção, a confiança nas próprias capacidades, as atitudes de convivência, a participação, companheirismo e colaboração (DIDONET apud BITTAR, SILVA e MOTTA, 2003, p.38).

E, em 1988, o movimento conseguiu seu intento, pois foi assegurado na Constituição Federal que (vinte um anos depois ganha emendas que a modificam, como veremos logo à frente), promulgou:

Art. 6º - “São direitos sociais: a educação; a saúde (...) a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição;

Art. 208 - IV - “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...)atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Art. 211 – “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistema de ensino.”

II – “Os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil”.

Art.227 – “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Art. 7º, incisos XVIII, XIX e XXV, do capítulo Dos Direitos Sociais reconhece como direitos do trabalhador a licença-gestação de 120 dias, a licença paternidade e a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Somente após seis anos da conquista da CF de 1988 é formulada a primeira Política Nacional de Educação Infantil (1994-1996) pela Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, da Secretaria de Ensino Fundamental – SEF, hoje Secretaria da Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, criada neste período, a partir da articulação do movimento social da época e das pesquisadoras e intelectuais de diferentes Instituições de Ensino Superior – IES, tendo como coordenadora Ângela Barreto. Nesse período foi publicado um conjunto de documentos, chamados carinhosamente de Documento das Carinhas, em alusão aos rostos de crianças de diferentes etnias impressos na capa destas publicações. Um desses documentos, Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, foi reeditado em 2009. O que representa, na minha perspectiva, uma tentativa de retomada ou continuidade do espírito político daquela época. O conjunto dos documentos buscava a superação da dicotomia educação/assistência, explicitando objetivos, diretrizes e linhas de ação prioritárias para o segmento, para a garantia do direito da pequena infância a uma educação de qualidade. Tendo como princípios norteadores:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender.
2. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três na creche e quatro a seis na pré-escola).
3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

4. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.
5. O currículo de Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar.
6. Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.
7. As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (BRASIL, 1994, p. 15-16).

Sistemática parecida com a que aconteceu na luta pela inclusão dos direitos das crianças na Constituição, ocorreu na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96, todavia, o processo de tramitação foi lento. Saviani (1998) historiciza as idas e vindas, os ganhos, as perdas e as negociações políticas inerentes à sua promulgação, afirmando que as brechas ou falhas deixadas na costura dos diferentes projetos de lei, acabaram por diluir as responsabilidades em relação à Educação Infantil. No entanto, essa LDB é um marco histórico e vitorioso da garantia deste nível da educação como primeira etapa da Educação Básica e

[...] pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou na forma de objetivos proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direitos a formação tanto inicial em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (CERISARA, 2002, p. 329).

Em consonância com a Constituição Federal, a LDB 1996 assegurava:

Art. 4ª

“IV – atendimento gratuito em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Art. 21 – “A educação escolar compõe-se de 1. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”.

Seção II

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa de educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – “A educação infantil será oferecida em: I) creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade; II) pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos.

Art. 31 – “Na Educação Infantil a avaliação far-se-à mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011) se constitui não apenas em mais um aparato legal que regula a educação nacional, mas em um movimento nacional articulado em prol desta, mobilizando os diferentes agentes e setores da educação. Uma ampla discussão entre os diferentes sujeitos da área da educação foi estabelecida em duas Conferências Nacionais de Educação, a última no ano 2000, em Porto Alegre. Os debates e embates foram travados com a esfera governamental – legislativo e executivo federal, e diferentes correlações de forças estiveram presentes dentro dos diferentes campos da educação, o que configurou dois PNEs, um chamado de Plano da Sociedade Civil, oriundo das Conferências Nacionais, e outro o Plano do Governo saído dos bastidores do Congresso Nacional³³ do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC, o plano do governista é marcado pela disputa por ganhos privados, por menor investimento e compromisso governamental com a área e pela forte influência das agências-organismos internacionais e já vinha sendo elaborado desde 1997. E novamente, como fruto das disputas, um marco legal reverte-se numa costura entre duas propostas ideológicas diferentes.

Para a Educação Infantil, o PNE estabelece um conjunto de 26 objetivos e metas, que, em síntese, tratam da ampliação da oferta de creches e pré-escolas; elaboração de padrões mínimos de qualidade de infra-estrutura para o funcionamento das instituições; autorização de funcionamento das instituições; formação de profissionais; garantia de alimentação para as crianças atendidas em estabelecimentos públicos e conveniados; fornecimento de materiais

³³ Em Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino (1999), Saviani analisa o papel do Congresso Nacional na Legislação da Educação Brasileira das Leis: nº 4.024/61, nº 5.540/68 e 5.692/71, em que deixa claro as conciliações, o autoritarismo desmobilizador, o autoritarismo triunfante, a democracia restritiva e a democracia excludente, ou seja, as vicissitudes da ordenação político-jurídica, que nos ajudam a entender e criticar o Congresso na formulação da Constituição Federal, da LDB nº 9.394/95 do PNE, do FUNDEB, da PEC 277 aqui citados.

adequados às faixas etárias; estabelecimento de padrões de qualidade como referência para a supervisão, o controle, a avaliação e o aperfeiçoamento da educação infantil.

Dentre tais objetivos e metas para a primeira etapa da educação básica, o PNE define que, até 2005, os sistemas devem “ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos e 60% da população de 4 a 6 anos (ou de 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (BRASIL, 2001, p. 61)” e complementa: “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos (p. 63)”.

Assegura, ainda, que os recursos municipais sejam aplicados prioritariamente na Educação Infantil, com a colaboração da União, que deve “exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentarem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos artigos 30, VI e 211 § 1º da Constituição Federal (BRASIL, 2001, p. 64)”. O que não acontece em São Luís, nem nos demais municípios do interior do Maranhão.

Anterior ao PNE há outros três documentos nacionais publicados em 1998 que marcam a presença de diferentes concepções de Educação Infantil, as disputas entre essas concepções, e como um governo faz para que prevaleça sua ideologia, tomando partido da concepção que mais se coaduna com seus ideais, no caso, ideal de estado mínimo, de mercado, do individualismo e da educação como mercadoria. Mas também como fruto da demanda social por políticas de regulação da área.

O primeiro documento, Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI), de maio de 1998, é oriundo da demanda dos Conselhos Municipais de Educação, que a partir da LDB de 1996, passam a ter a responsabilidade pela autorização, credenciamento e regulamentação das instituições de Educação Infantil. O documento é organizado por Conselheiros de Educação em cada Estado, através da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais – UNDIME, mais consultores e especialistas sob coordenação da COEDI/MEC, e tinha como objetivo subsidiar os conselhos municipais de educação na normatização da Educação Infantil. A esse respeito caberia buscar outras pesquisas que comprovam a efetiva atuação dos Conselhos Municipais de Educação no que se refere à Educação Infantil, pois na pesquisa realizada no Maranhão por Doihara (2007), ficou

comprovado o descaso do Conselho Municipal de Educação de São Luís com a Educação Infantil.

Esse documento, que orienta os conselhos, contribuiu para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, pelo Conselho Nacional de Educação, que “além de nortear as propostas curriculares e projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (1998, p.2)”. As DCNEI, com pouco mais de dez páginas, de texto claro e bem fundamentado com os paradigmas da área, são progressivamente propositivas, mas, embora com esses atributos e seu caráter mandatário, pois tem força de lei, foi praticamente silenciada pelo governo, pois não correspondia à sua política de homogeneização e ocultamento das diversidades e das desigualdades sociais, não propunha situações de aprendizagem a partir de um conhecimento sacralizado e fragmentado em disciplinas, eixos ou outra nomenclatura que se dê a divisão do conhecimento.

Ao elaborar estas Diretrizes, a Câmara de Educação Básica, além de acolher as contribuições prestadas pelo Ministério da Educação e Cultura, através de sua Secretaria de Educação Fundamental e respectiva Coordenadoria de Educação Infantil, vem mantendo amplo diálogo com múltiplos segmentos responsáveis por crianças de 0 a 6 anos, na busca de compreensão dos anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades (BRASIL, 1998, p.2).

Este documento de proposição democrática determina que as Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil fundamentem-se em princípios éticos, políticos e estéticos, solicitando, assim, reflexões sobre os valores de vida (VASCONCELOS e AQUINO, 2005, p. 110), respeitando a cidadania da criança, além do plano legal, mas suas formas de expressão e vivências – as culturas infantis. Retomarei a discussão sobre as DCNEI adiante quando abordar a revisão feita neste.

Quanto aos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (1998), documento em três volumes, de vistosa edição gráfica, com redação fundamentada teoricamente respaldada por especialistas nacionais e internacionais, teve uma ampla divulgação nacional visando chegar às mãos de cada professora e professor. O documento que deveria ser um “parâmetro” para orientar a construção de propostas curriculares dos sistemas municipais e de

propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, dado seu formato e a política de divulgação de todo o Programa Curricular do governo³⁴, transforma-se no “currículo nacional”, único e universal, totalmente desarticulado “em relação ao processo que vinha construindo uma Política Nacional para a Educação Infantil coordenado por Ângela Barreto na COEDI/MEC (1994-1998)” (CERISARA, 2002, p. 335).

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares (...) mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições (KUHLMANN JR., 2007, p.52).

Aquino e Vasconcelos (2005) assinalam os pontos críticos da versão final do documento, mesmo após ele ter recebido vários pareceres técnico-avaliativos, quais sejam:

- i) foi elaborado sem o diálogo com as docentes que têm acumulado historicamente conhecimentos que sustentam esse nível de ensino. Separando com essa prática, mais uma vez, aqueles que pensam e aqueles que executam ;
- ii) a ideia de patrimônio cultural é tratada como sendo um acervo acumulado historicamente, sem contemplar os conflitos, disputas e opressões que ocorrem na definição dos conhecimentos e valores ditos universais;
- iii) há no documento uma hegemonia regional que desrespeita a pluralidade e a multiplicidade de nosso país, apresentando um modelo de creche e pré-escola de classe média urbana, onde frequentemente se observa a supervalorização da escrita e dos conteúdos escolares;
- iv) a forma de organização do documento não conseguiu superar o modelo tradicional, sacralizando as disciplinas acadêmicas de sempre, o que leva a um processo de apropriação do conhecimento visto de forma fragmentada e não problematizada.

³⁴ O governo atrelou a concessão de crédito do FNDE aos municípios para formação continuada das professoras e professores mediante à utilização dos documentos dos parâmetros curriculares, chamado Parâmetros em Ação, com a utilização de material audiovisual e de apostilas para tais formações.

- v) Em cada um dos eixos há tópicos sobre idéias e práticas correntes, objetivos, conteúdos e orientações didáticas apresentados segundo a faixa etária – crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos. Assim, ao estruturar a organização apoiada na divisão por idades, amarrando-as a objetivos, conteúdos e orientações didáticas, tende a “segmentação” do trabalho, o que só reafirma a idéia de arremedo do ensino fundamental e da antecipação da chamada escolarização ou preparação para esse segmento (p.108).

Cerisara (2002) acrescenta: “a ‘didatização’ de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimentos, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (p. 337).

As diversidades regionais fizeram com que o RCNEI tivesse diferente aceitação no território nacional. Nos municípios que não tinham uma Proposta Curricular já elaborada, um acúmulo de reflexões sobre as especificidades da área, e que ainda contavam com recursos do FNDE para desenvolvimento de seus programas de formação continuada, os Referenciais foram adotados como o que havia de melhor para a Educação Infantil, como foi o caso de São Luís – MA.

Enfim, apesar de todo o aparato legal, os dados quantitativos e qualitativos, datado do final do século XX, refletiam as contradições do Estado na tarefa legislativa e executiva, pois a implementação das políticas promulgadas não se efetivaram, os sistemas municipais e o princípio de colaboração entre os entes federados, não fizeram chegar às instituições de Educação Infantil os direitos conquistados. São Luís é retrato dessa situação, visto que até 2006 não ofertava nenhuma matrícula em creches. A justificativa quase sempre é financeira. Esse cenário de omissão e ineficácia política garante o amplo espaço de atuação para os organismos internacionais na área, com projetos e pacotes que vendem para os países ditos subdesenvolvidos; mas não só, também abre espaço para atuação dos movimentos sociais da sociedade civil organizada nas diferentes políticas públicas. O que ocorre com a área de educação infantil.

Em 1998, a partir da reunião de sete³⁵ Fóruns Estaduais, iniciam a articulação para a fundação de um movimento social nacional em prol da Educação Infantil. Assim, por ocasião da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, de 1999, formaliza-se a criação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB.

Os movimentos sociais são os frutos de contradições que se globalizaram. Segundo Alain Tourraine (1999), para serem verdadeiros atores coletivos necessitam de certa inscrição histórica, de uma visão da totalidade do campo dentro do qual se inscrevem, de uma definição clara do adversário e, finalmente, de uma organização. São mais que uma simples revolta (...), mais que um grupo de interesse (...), mais que uma iniciativa autônoma do Estado (ONGs). Os movimentos nasceram da percepção de objetivos como metas de ação, para existirem no tempo necessitam de um processo de institucionalização. Criam-se papéis indispensáveis para sua produção social. Assim, nasce uma permanente dialética entre metas e organização cujo perigo potencial sempre presente é a possibilidade de que a lógica de reprodução se imponha sobre as exigências dos objetivos procurados (HOUTART, 2006, p. 424).

O MIEIB constitui-se em um espaço de discussão e articulação, suprapartidário, composto por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil, constituiu-se em 2009 por 25 Fóruns Estaduais e tem por finalidade defender coletivamente a garantia do direito das crianças de até seis anos ao acesso à Educação Infantil. Participam do Movimento todos os interessados na EI; órgãos governamentais na área da educação, assistência social, justiça, saúde e outros; ONGs; IES; conselhos estaduais e municipais de educação e direitos; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas; instituições de pesquisa; professoras, pesquisadoras e pesquisadores, família, comunidades, sindicato, estudiosas e estudiosos e envolvidos na área.

Os princípios básicos do MIEIB são: garantia do direito constitucional das crianças de até seis anos à educação infantil independente de raça, gênero, etnia, credo e condições sócio-econômicos; concepção de criança como sujeito de direito, ativo e participativo no seu contexto histórico cultural; indissociabilidade do cuidar e educar; respeito ao direito da família a optar pela

³⁵ Das seguintes unidades da federação: Ceará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo (MIEIB, 2002).

matrícula na EI; reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica, parte da estrutura e do funcionamento do sistema educacional brasileiro, como também a inclusão das crianças com deficiência nas classes comuns de EI.

E as bandeiras de luta que se destacam são:

- Ampliação de vagas em creches e pré-escolas;
- Melhoria da qualidade do atendimento;
- Integração das instituições de educação infantil públicas e privadas aos sistemas de ensino;
- Estabelecimento de normas para o funcionamento e regularização das instituições;
- Destinação de recursos públicos e adequados para EI;
- Formação e valorização dos profissionais da educação infantil;
- Implementação de proposta pedagógica elaborada de forma democrática e participativa pelas instituições de EI;
- Controle social da implantação do FUNDEB.

Nos últimos sete anos, o MIEIB teve muitas pautas de reivindicação e de atuação, bem como impasses internos inerentes à sua organização e gestão, sua relação com o poder público e as demandas de sua sustentabilidade financeira, e a dos Fóruns Estaduais. O Movimento tem a sistemática de reunir os Fóruns Estaduais no mínimo uma vez ao ano, durante as Reuniões, dedica tempo para as questões internas, que atualmente passaram a ser preteridas dada as urgências da agenda da política nacional para a área, em que os maiores debates dos últimos anos foram:

- O aprimoramento das informações relativas à Educação Infantil no Sistema Nacional de Estatística da Educação;
- Os documentos da Política Nacional de EI, os Parâmetros de Qualidade, os Padrões de Infra-estrutura das instituições de EI e a Política de formação inicial e continuada das docentes da EI;
- A discussão acerca da transição das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental e o estabelecimento do corte etário;
- O financiamento da EI, o novo Fundo Nacional da Educação Básica – FUNDEB, e o *Custo Aluno Qualidade* da EI;
- A inclusão da creche, ou atendimento educacional de zero a três no FUNDEB, e a Política de Conveniamento;

O Movimento Interfóruns hoje é reconhecido nacionalmente por seu papel na defesa da educação infantil de qualidade, tem como grandes interlocutores o governo federal, o Conselho Nacional de Educação, a UNDIME, UNCME, a ANPED, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CONTEE, CNTE, a OMEP, o MDS, o CONANDA, Fundação Orsa, UNICEF, a Fundação Carlos Chagas, a Fundação Abrinq, o CENPEC, o Instituto Girassol, assim como ONGs internacionais, muitas delas patrocinadoras do próprio MIEIB, como: a Save the Children, a Terre des Homes, a Plan Internacional e, recentemente, o Instituto C&A, e ONGs regionais e estaduais apoiadoras dos Fóruns Estaduais, sendo a principal delas o Centro de Cultura Luiz Freire, ONG Pernambucana que sediou a Secretária Executiva do MIEIB por mais de cinco anos.

Devido a essas articulações é que o Movimento vem se sustentando financeiramente, mais não só, vem sendo reconhecido e legitimado nacionalmente, e por essa intensa institucionalização vem penetrando nas diferentes esferas que discutem ou atuam em prol dos direitos das crianças. No entanto, é no âmbito do espaço público e político que o Movimento buscou adentrar e ser reconhecido, através da busca de respostas às suas pautas de reivindicação. Apesar de já gozar desse acesso desde sua fundação, é com as discussões do novo fundo que o MIEIB torna-se reconhecido como um “movimento pra valer”.

Não adentrarei as discussões de todas as pautas do Movimento Interfóruns, apenas aquelas que correspondem aos últimos acontecimentos políticos da área, buscando demonstrar as articulações ou o papel do Movimento na determinação dessas políticas. Pois, cada vez mais, o MIEIB vem sendo convidado a participar de discussões ou a integrar grupos e comissões que discutem em âmbito nacional políticas de oferta educacional às crianças pequenas. Tais participações têm se dado tanto no âmbito de projetos e ações do poder público quanto no da iniciativa privada. Como exemplo, destaca-se a participação do Movimento nas discussões do FUNDEB e na garantia da inclusão das crianças de 0 a 3 anos nesse Fundo.

Enquanto parte do país estava concentrado em mais uma grave crise política, fruto de mais uma descoberta de corrupção em nível federal, outro tema de maior relevância nacional deixava de ganhar a devida importância, a Proposta de Emenda Constitucional – PEC, nº 53/2006 do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. E na tentativa de fazer prevalecer, mais uma vez, a lógica do contingenciamento dos recursos em detrimento da inclusão social, a PEC chega ao Congresso Nacional excluindo do Projeto de Lei o financiamento de creches, indo de encontro com o que designa a CF 1988, como direito de toda criança à educação a partir do zero ano, e contra a LDB, que promulga a EI como primeira etapa da Educação Básica, como obrigação do Estado mesmo que uma opção da família.

Desde o FUNDEF, várias foram as pesquisas que problematizaram a política de financiamento a partir de Fundos e da influência dos acordos internacionais, principalmente com o Banco Mundial, com suas diretrizes para a educação de países pobres, como: a descentralização dos sistemas educacionais (municipalização); a concentração de recursos no Ensino Fundamental e a criação de sistemas de monitoramento de avaliação de aprendizagem dos alunos como forma de incentivar a competição a partir da propaganda negativa. Mas, são as questões inerentes ao próprio fundo que são mais preocupantes, sejam elas: a questão do pacto federativo e do regime de colaboração; o cálculo do valor mínimo por aluno (criança) e o Custo Aluno Qualidade; a diferenciação dos valores por nível e modalidades de ensino; a problemática da complementação da União e os mecanismos de controle social dos recursos do fundo. Não aprofundarei tais questões, mas sim problematizo o que é pertinente ao movimento político da EI na sua relação com o novo fundo, essencialmente quando cerca de 300 mil crianças de zero a três anos de idade matriculadas em creches (CENSO ESCOLAR, 2005), mais as não matriculadas, ficariam excluídas desse financiamento.

A possibilidade de exclusão das creches do financiamento do FUNDEB provocou uma intensa mobilização nacional através do Movimento FUNDEB ‘PRA VALER’: *a educação começa no berço*, em que movimentos sociais uniram esforços e somaram forças a fim de reverter essa situação. O Movimento Interfóruns arregimentou uma pessoa para fazer o acompanhamento da tramitação da PEC e informando os Fóruns Estaduais quase que diariamente os tramites. Os membros da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do MIEIB e dos demais movimentos, representados pelo Vital Didonet, reuniam-se com os congressistas e com a relatoria da PEC levando nossas reivindicações. Os representantes dos Fóruns participaram de audiências nas assembleias estaduais e nas câmaras municipais e organizaram palestras e seminários para discutir a questão; mobilizaram as instituições de EI solicitando que as crianças fizessem desenhos pedindo para serem incluídas no fundo – esses desenhos foram encaminhados para Brasília; correntes de e-mails foram enviadas para deputados federais e senadores pedindo a re-inclusão das creches no fundo. Tudo isso culminou com um dia de mobilização em Brasília chamado de “Movimento das Fraldas Pintadas”, em que crianças foram levadas para frente do Congresso Nacional, foi realizada uma “carrinhata” com carrinhos de bebês e a gravação de crianças pequenas, chorando por não serem incluídas no fundo, que ficou soando durante todo o dia na frente do congresso. Tais ações foram determinantes para a vitória da reintegração das creches no financiamento do fundo.

Todavia, na composição do Movimento FUNDEB PRA VALER, pouco aparece a intensa atividade dos 25 Fóruns Estaduais que, a partir do acúmulo de conhecimento e experiência na área, tiveram argumentações determinantes para reverter a situação que se instalava. Mas toda essa atuação e engajamento fizeram com que os olhares se voltassem para a Educação Infantil. Seus temas começaram a ser discutidos, matérias jornalísticas e reportagens versavam sobre o assunto. O que era antes pauta rejeitada torna-se pauta defendida, passou a ser bem vista a defesa dos direitos das crianças pequenas à educação. Uma pena ter se tratado somente de um entusiasmo momentâneo e muitas vezes oportunista, pois, logo após a aprovação da lei que regulamentou o fundo – Medida Provisória 339/2006, esqueceu-se da temática, o que pode ser comprovado com a aprovação da obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade, que não buscou ouvir as especialistas da área.

Depois da aprovação da reintegração das creches no fundo e da aprovação do FUNDEB, em dezembro de 2006, os meses iniciais de 2007 foram dedicados à discussão da Lei de

Regulamentação do Fundo³⁶, em que, dentre outras questões, a inclusão das instituições comunitárias, conveniadas, filantrópicas sem fins lucrativos no financiamento tornou-se alvo das discussões. Mas, não se limitando apenas a essa temática, questões como o reconhecimento e valorização das profissionais, professoras ou não, que exercem a função docente na EI, também foram pautadas junto à discussão do piso salarial nacional, além do valor per capita por criança em creches e pré-escolas em tempo integral e tempo parcial.

2.2 Política de Conveniamento: acertando no alvo com um tiro no pé

Com o objetivo de apresentar propostas para a transferência do financiamento da educação em creches e pré-escolas, desenvolvido com recursos do Fundo Nacional de Assistência Social – FNAS, do âmbito da Assistência Social, para responsabilidade dos sistemas municipais de ensino³⁷, foi instituído em 2005 o Grupo de Trabalho Interministerial³⁸ formado por integrantes do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS, do Ministério de Educação e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Os estudos, discussões e acompanhamento da transição dessa política pública foram chamados de Política de Conveniamento, dada a modalidade de implementação da política ser feita através de convênios de órgãos público com instituições privadas comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sem fins lucrativos.

A LDB 9394/96 estabeleceu ao tratar da organização da Educação Nacional, em seu artigo 11, que a Educação Infantil é atribuição dos municípios, que entre outras atribuições deverão ser incumbidos de autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de ensino deste nível. Nas disposições transitórias (art.89), a LDB também determina que “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 no respectivo sistema de ensino”. Fica evidente, portanto, ao exame da LDB, a inadequação de se manter na área da Assistência Social a educação em creches e pré-escolas, que estabelece o ano de 1999 para finalização desta modalidade de atendimento.

³⁶ Lei 11.494/07 de 20 de junho de 2007.

³⁷ LDB 9.394/96.

³⁸ Portaria Interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005.

Mesmo a LDB trazendo a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, ela não define fontes de recursos específicas para esse nível de ensino, a não ser as de âmbito municipal. Segundo o Relatório do Grupo de Trabalho (março/2006), o MDS permanecia apoiando financeiramente através dos órgãos da Assistência Social uma rede de 16,2 mil instituições, composta majoritariamente por creches e pré-escolas, que atendiam aproximadamente 1,7 milhões de crianças de 0 a 6 anos, em 81% dos municípios, com recursos da ordem de R\$ 246 milhões/ano. Mas, com o FUNDEB o impasse em torno das discussões da transição, ou melhor, do repasse dos recursos de um Ministério para o outro mudou de foco.

Paralelo a todas discussões e manifestações que ocorreram na luta da (re)inclusão das creches no FUNDEB, o MIEIB preocupava-se também, com a situação do atendimento de milhares de crianças de 0 a 6 anos feito pelas escolas comunitárias sem fins lucrativos. Essas entidades sempre estiveram presentes e constituem muitos Fóruns Estaduais de Educação Infantil, entre eles o do Maranhão, exercendo sobre eles forte pressão na reivindicação de suas pautas.

Pensar em como garantir o direito das crianças e de seus pais oferta educacional em creches e pré-escolas em tempo integral, feito historicamente e em grande parte por essas entidades, e ao mesmo tempo, lutar por dinheiro público para a escola pública e pela qualidade desse atendimento, tem sido tarefa árdua e conflituosa dentro do Movimento em diferentes oportunidades.

Nas XXI e XXII Reuniões Anuais do MIEIB³⁹ em que se discutiu pela defesa ou não da inclusão das escolas comunitárias sem fins lucrativos nos repasses do FUNDEB, percebeu-se nitidamente a divisão de opiniões entre os 24 Fóruns Estaduais (na época); alguns defendiam a inclusão destas instituições no novo Fundo, enquanto outros não. Durante a Reunião de São Luís foi retomada a votação feita na Reunião no ano anterior, quando ficou decidido por eleição que o MIEIB defenderia a inclusão de tais instituições no FUNDEB, decidiria também, por uma regulamentação de como essa Política de Conveniamento se daria, assim, foram estabelecidos alguns critérios para que o repasse do recurso não fosse uma forma barata de expansão da oferta de vagas na Educação Infantil, preocupação do Movimento. Algumas “travas” foram pensadas e

³⁹ XXI Reunião Anual do MIEIB - dezembro de 2006 em Águas de Lindóia – SP e a XXII Reunião Anual do MIEIB - agosto de 2007 em São Luís – MA. Ver Cartas em Anexo.

deliberadas na Carta de São Luís, como reivindicações a serem feitas junto ao MEC para somar nas discussões da Lei de Regulamentação do FUNDEB.

O Movimento articulou-se muito bem na defesa da inclusão das escolas comunitárias sem fins lucrativos no novo fundo, o que alguns chamaram de “tiro no pé”, assim, essas instituições foram incluídas no repasse do FUNDEB, só que sem restrições, ou seja, sem as “travas”, o que gerou novas preocupações na militância em prol de uma Educação Infantil de qualidade.

Nas duas Reuniões acima citadas, a professora Rita de Cássia Coelho compunha com mais duas representantes de Fóruns Estaduais o Comitê Diretivo do MIEIB. Sua saída para assumir a Coordenadoria Geral de Educação Infantil do MEC – COEDI deu-se logo em seguida a tais discussões, o que acredito ter contribuído para o cenário que se desenha desde então, em que o MEC, através do COEDI, tem o MIEIB como grande interlocutor na construção das novas políticas para Educação Infantil.

Assim, visto ser atribuição do MEC, orientar as políticas educacionais para as redes estaduais e municipais, conselhos, especialistas, trabalhadores e trabalhadoras da educação, rede privada conveniada ou não, entre outros, o Ministério, através da COEDI, realizou com tal objetivo cinco Seminários Regionais e uma Reunião especial em São Paulo, todos no segundo semestre de 2008, para discussão da versão preliminar de dois documentos que iam ser publicados sobre/para a Educação Infantil. O primeiro um instrumento de auto-avaliação das instituições de Educação Infantil, que falarei posteriormente, o segundo, chamado na ocasião de “Esclarecimentos sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da educação infantil”, que passou a ser denominado de “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (2009)”.

Esse último visa:

[...] orientar Secretarias e Conselhos Municipais de Educação nas questões referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade por meio de convênio da Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação com as instituições privadas sem fins lucrativos comunitárias, confessionais e filantrópicas (BRASIL, 2009a, p.9).

Quanto a estrutura do documento, são explicitados os conceitos e pressupostos legais que fundamentam a Educação Infantil e o processo de conveniamento, onde são expostos os procedimentos e instrumentos necessários para o estabelecimento do conveniamento. Há um destaque no documento para o FUNDEB. Traz ainda, a relevância do diagnóstico da realidade da Educação Infantil em cada município, e exemplos de termos de convênio, sistema de prestação de conta e a lista com a documentação exigida e algumas publicações que podem contribuir para orientar estabelecimento dos convênios.

O documento parece bem completo quanto aos esclarecimentos necessário para o estabelecimento dos convênios, deixando claro as atribuições de ambos os lados. São várias as exigências feitas para que o dinheiro público seja gasto única e exclusivamente com a educação e cuidado de meninas e meninos matriculados nas escolas privadas sem fins lucrativos. No entanto, ainda cabem algumas perguntas: esses critérios/exigências serão mesmo cumpridos? Com a exigência de tantos documentos para as instituições comunitárias ao invés de aumentar a possibilidade de convênios, esses números não cairão, visto as entidades necessitarem de um amplo suporte, financeiro, administrativo, jurídico e pedagógico para responderem a tais exigências, suporte esses que a maioria delas não dispõe? As Secretarias Municipais de Educação não aumentarão sua oferta de matrículas na Educação Infantil, apenas pela via de conveniamento, como forma mais barata de expansão, visto o repasse *per capita* ser menor para essas instituições do que para rede direta? O setor da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação dará conta da supervisão técnico-pedagógica junto às entidades conveniadas? Quais as consequências desta política junto às crianças matriculadas nas instituições conveniadas?

Ainda há outras questões importantes a serem feitas: o MEC está defendendo a Política de Conveniamento? A Política de Conveniamento é só uma política de repasse de recursos ou de estabelecimento da qualidade no atendimento de meninos e meninas de 0 a 6 anos? Qual o prognóstico que pode ser feito acerca do cenário da Educação Infantil em nosso país daqui a alguns anos, em decorrência dessa Política?

Devo dizer que o FUNDEB não obriga ao conveniamento, fica a critério de cada sistema municipal a escolha de como expandir a sua rede e garantir o direito das crianças e de suas famílias a uma Educação Infantil Pública e de Qualidade. No entanto, em São Luís, assim como em outros municípios, essa política vem sendo implantada a todo vapor.

Cerisara (2002) ao analisar a implantação dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil no contexto das reformas do Governo FHC, faz uma fala que leva a pensar, até que ponto, muitos de nós, militantes da Educação Infantil, ao defender e respeitar a Política de Conveniamento, não temos dado um “tiro no pé” e acertado no alvo dos ideais governistas de sucateamento da Educação Infantil, mesmo com todo aparato legal regulatório. Pois ao analisarmos todo esse aparato em conjunto, e a conjuntura de: proposta de exclusão de creches no FUNDEB, Ensino Fundamental de nove anos, inclusão das conveniadas no novo fundo e obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade, é possível pensar que a autora tenha razão em ter dito:

Em julho de 2000, o governo federal apresenta a Portaria nº 2.854, da Secretaria da Assistência Social. Qual o teor dessa portaria? Indicar que, enquanto o atendimento às crianças pequenas não for de responsabilidade das secretarias de educação (...), os programas de assistência social permanecerão recebendo financiamento para manutenção desse atendimento. Ou seja, fica evidente que, apesar de a LDB proclamar que a educação infantil faz parte da educação básica, os recursos necessários para implantação de uma “pedagogia da educação infantil” nas instituições educativas continuarão na assistência social, cujo trabalho tem historicamente, no Brasil, se baseado em uma “concepção assistencialista” de atendimento (CERISARA, 2002, p. 331, grifo meu).

Não estou afirmando que haverá um retrocesso, ou que as instituições de Educação Infantil voltarão à informalidade, a partir de programas “não-formais”, ligados a área da Assistência Social ou outras áreas que não a educação; estou apenas analisando que dadas às incertezas de como essas políticas acontecerão em conjunto, é possível que a creche seja relegada a funcionar com as “sobras” de recursos, que nunca sobram, que os municípios dediquem-se a faixa etária obrigatória, e que, para atender a demanda obrigatória e não obrigatória, o convênio com a rede indireta ou outras formas baratas e alternativas, tais como mãe-crecheira, bolsa-creche, salário pré-escola, cesta pré-escola entre outros desse tipo, sejam a alternativa encontrada e preferida.

As críticas aos programas “não-formais” não decorre de sua “informalidade”, nem do baixo custo em si, mas do fato de que são programas incompletos, implementados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redundará, geralmente, em atendimento de

baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de política afirmativa, necessitam e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo historicamente e sistematicamente (ROSEMBERG, 2002, p. 57).

Após os debates entorno da Política de Conveniamento pelo MIEIB, a recomposição do Comitê Diretivo – CD, que já vinha sendo feito desde o final de 2006, com a saída da Maria Lúcia Machado representante do Fórum Paulista e ganhou novos contornos com a saída da Rita Coelho do CD. Apesar da alegria do reconhecimento do Movimento com a ida de uma “companheira” para tão importante e estratégico cargo, o Movimento parece sofrer com tal “perda”. Há então, depois da acalorada Reunião Anual em São Luís – MA em 2007 uma desmobilização e uma aparente apatia. A ausência dessa importante articuladora do Movimento parece desfalar o MIEIB, a recomposição é lenta, o fluxo das comunicações é fraco, fica-se a espera das ações que serão implantadas e implementadas pela nova gestão da COEDI/MEC.

O que passou a mobilizar os integrantes dos Fóruns Estaduais foram às conferências estaduais preparatórias para Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB (2008). A Campanha Nacional pelo Direito à Educação assume o protagonismo, orientando os integrantes de alguns fóruns acerca das articulações inerentes à CONEB, e as pautas - propostas de emendas - que outros movimentos em conjunto reivindicavam. Mas não havia uma coesão entre MIEIB e Campanha para a Conferência, o que havia eram Fóruns isolados que passavam a compor com a Campanha quase que independentemente do MIEIB. Os Fóruns de Educação Infantil defendiam e votavam com as propostas da Campanha, mas integrantes dos outros movimentos que compõe a Campanha não votavam com os poucos posicionamentos que os integrantes dos Fóruns já tinham consolidado enquanto MIEIB, como foi o caso das propostas de emenda sobre a Política de Conveniamento. O que não era consenso dentro do grupo, ou para a Campanha, era deixado em aberto para que cada movimento social votasse como quisesse.

Esse cenário de “dois pesos e duas medidas” na (des)articulação MIEIB e Campanha, agrava-se quando depois de passado as Conferências Estaduais e reunião preparatória para a Conferência Nacional, membros do Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns surgem durante o decorrer da CONEB, após quase seis meses de total silêncio sobre a temática, querendo tirar posicionamentos de última hora, tentando pautar seus poucos membros ali presentes para que votassem com posicionamentos que não foram tirados nas instâncias de base de cada Fórum nem

na legitimidade do coletivo de Fóruns Estaduais. Transparecendo para colegas de outros movimentos sociais que votaríamos com as propostas governistas, o que não aconteceu. Mas o que foi suficiente para mostrar a confusão estabelecida na relação entre MIEIB e MEC, e a distorção estabelecida acerca do nosso papel enquanto movimento social, o que a meu ver, enfraqueceu o movimento na época.

Expor tais acontecimentos e as debilidades por quais passa um movimento social tão sério, que sempre buscou e já alcançou a respeitabilidade nacional é exercer a reflexividade sociológica mencionada no início deste estudo. No entanto, para o exercício crítico e combativo na luta política e ideológica, faz-se necessária a auto-crítica. Penso que seja mais oportuno, que as falhas sejam refletidas por nós mesmos, do que por não-militantes, por aqueles que não compreendem as contradições inerentes à “batalha das idéias”, e como algo não exclusivo deste movimento social e deste contexto sócio-histórico, em outros momentos diferentes ações coletivas já foram absorvidas pelo furacão.

[...] a realidade social não está predeterminada e pode-se atuar sobre os processos coletivos. Para que os movimentos sociais estejam em posição de construir o novo sujeito social há (...) condições preliminares. (...) ter a capacidade uma crítica interna com o fim de institucionalizar as mudanças e assegurar uma referência permanente aos seus objetivos. (HOUTART, 2006, p. 425).

Todos esses conflitos não são prerrogativas do MIEIB, mas sim, parte de uma conjuntura político-social complexa, instaurada quando partidos de esquerda assumem o poder, dada a composição de quadros-cargos serem formados por companheiros de esquerda, camaradas de centro e agentes de direita, tem-se uma política de centro-esquerda que discursa pelo social, filia-se a economia do capital, aplica a política neoliberal e a ideologias liberais.

O que Caio Navarro de Toledo (2009) chama de regressão da luta ideológica, dada a tentativa de revolução dentro da ordem, o que leva às batalhas travadas pelo governo com os partidos e movimentos sociais de esquerda.

Mesmo sabendo que, nas sociedades capitalistas, todo governo – qual seja a natureza das forças políticas que vencerem as eleições - é estruturalmente dependente do capital (...), a esquerda socialista não deve abdicar da luta no terreno das idéias. Embora saibam que no

capitalismo, as idéias dominantes tendem ser as idéias das classes dominantes, os socialistas estão convencidos de que a hegemonia política e ideológica burguesa resulta da luta de classes e, tal como a lógica do capital, não é eterna nem insuperável. (TOLEDO, 2009, P. 118)

Passado o tempo de transição, a nova Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, anuncia⁴⁰ sua política para área, a partir da concepção de EI que rompe com a concepção de que o papel do Estado em relação à educação da criança pequena é o de suprir uma falta da família, que deve ser compensada por ações de amparo e assistência, afirmando o papel do Estado⁴¹ com a Educação Infantil como um dever, mediante a opção da família. Portanto, na Educação Infantil, a família não é obrigada a matricular, ela pode optar, e escolher qual a melhor forma de criar os filhos pequenos. Mas, quando a família opta por compartilhar com o Estado o dever de educar seus filhos, o Estado é obrigado a garantir a oferta de matrículas em creches e pré-escolas.

Essa concepção de EI concretiza-se em espaços institucionais, coletivos, não domésticos, públicos ou privados, considerados estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social. Fundamentada em práticas de educação e cuidado, desenvolvidas por professoras habilitadas e, a partir de ações coletivas intencionalmente planejadas e sistematizadas em um projeto pedagógico; contando com recursos constitucionalmente vinculados e regulamentados no FUNDEB.

A COEDI/MEC anuncia então, que tem como principais desafios:

- As dúvidas na concepção de educação infantil, ainda existentes;
- Questões curriculares na educação infantil;
- Ambiguidades na situação do professor;
- Acesso restrito, sobretudo, por crianças de 0 a 3 anos;
- Acesso desigual para população preta ou parda e para os mais pobres;
- Formação inadequada dos docentes;
- Inconsistências na execução do Censo Escolar;

⁴⁰ Apresentação feita pela Rita Coelho da COEDI/MEC em aula especial do Curso de Especialização em Educação Infantil das professoras da rede municipal de Campina na Unicamp em 03 de novembro de 2008.

⁴¹ O Estado, percebido como condutor do bem comum, teria como objetivo assegurar as condições básicas de manutenção da vida social. Desse modo, estariam no seu bojo a formulação de leis, políticas públicas, aparatos políticos, culturais e ideológicos que atendam a essa noção de bem comum.

- Implantação do FUNDEB;
- Fragilidade institucional de muitos municípios;
- Infra-estrutura deficiente nas instituições públicas e comunitárias;
- Necessidade de recursos para criar novas vagas (construção, ampliação, equipamento).

Apresentando como metas e projetos de sua gestão:

1. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL

2. Programa Nacional de Biblioteca da Escola

3. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância

- Reforma e construção de instituições de educação infantil nos municípios e assessoramento técnico pedagógico ao funcionamento das instituições, única meta do PDE referente à Educação Infantil (SAVIANI, 2009);

4. Marco Regulatório

- Atualização das Diretrizes Curriculares e Operacionais da Educação Infantil/CNE.
- Revisão das Resoluções dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação/Fórum CEE/UNCME

5. Definição de indicadores de qualidade da educação infantil

6. Elaboração de subsídios para a formulação de política de conveniamento para oferta da Educação Infantil

7. Elaboração de orientações curriculares para a educação infantil:

- Foco na dimensão da cultura;
- Ênfase no 0 a 3;
- Papel da educação infantil na formação do leitor;
- Educação infantil no campo;
- Educação infantil e igualdade racial;

8. Estudos sobre trabalho e condição docente na educação infantil

9. Análise da base de dados do INEP/levantamento especial e alterações no instrumento

10. Pesquisas:

- Estudo sobre a oferta e impacto da educação infantil no Brasil, e

11. Publicações.

Dentre tais ações, elegi além da Política de Conveniamento, os Indicadores de Qualidade e as Orientações Curriculares, que relaciono com a elaboração das novas Diretrizes Curriculares e posteriormente, a *maldição do Sísifo*⁴² (ROSEMBERG, 2003), ou, o contexto da obrigatoriedade, mais como momento conjuntural do que análise das implicações políticas e pedagógicas.

2.3 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: a elaboração dos indicadores indica o quê?

As discussões acerca da qualidade na/da educação têm sido um tema em voga há vários anos, desde que a lógica de mercado adentrou o campo da educação propondo a chamada Pedagogia das Competências – mecanismo da ideologia da “qualidade total”. Durante a elaboração do PNE no ano 2000 essa temática ressurge denominada de qualidade social, em contraposição à primeira, e fica estabelecido no referido Plano que o MEC elaboraria documentos que serviriam de parâmetros para o acompanhamento da qualidade da Educação Básica.

A mobilização para elaboração de um documento que contivesse referências do que seria a qualidade na educação da pequena infância, e que fosse utilizado pelos sistemas de educação auxiliando na promoção da igualdade de oportunidades, considerando as diferenças, diversidades e desigualdades do contexto socioeconômico e cultural do Brasil, data de 2003. A COEDI//MEC via consultoria de especialistas, encomenda a elaboração do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que já apresentava versão preliminar em 2004, sendo oficialmente lançado em 2006 junto com o conjunto da “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2006.)

⁴² Na mitologia grega, Sísifo, filho do rei Éolo, da Tessália, e Enarete, era considerado o mais astuto de todos os mortais. Foi o fundador e primeiro rei de Ephyra, depois chamada Corinto, onde governou por diversos anos. Casou-se com Mérope, filha de Atlas, sendo pai de Glauco e avô de Belerofonte. Mestre da malícia e dos truques, ele entrou para a tradição como um dos maiores ofensores dos deuses e por ter enganado a morte várias vezes foi condenado a castigo eterno, assim como Prometeu. Sísifo foi condenado a rolar uma grande pedra de mármore com suas mãos até o cume de uma montanha, sendo que toda vez que ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida, fazendo-o reiniciar sua jornada. www.wikipédia.com.br/sisifo.

No mesmo ano (2006), é publicado o livro *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*, de autoria do MIEIB, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Save the Children⁴³. A Consulta foi uma ampla pesquisa realizada no Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul buscando averiguar as representações de crianças, professoras e professores, mães e pais usuários e não-usuários da EI, líderes comunitários da circunvizinhança das instituições, acerca da realidade da Educação Infantil no Brasil, fazendo esses agentes refletirem e discutirem sobre o tema.

Quanto aos atributos que conferem qualidade à creche e à pré-escola, pudemos observar que diferentes segmentos elegem critérios de qualidade distintos. Mãe/pais mais pobres desejam que as instituições de educação infantil ofereçam alimentação e cuidados com a saúde. Já as professoras manifestam preocupação com sua própria formação e com o projeto pedagógico, mesmo sem mencionar o currículo e o desenvolvimento de projetos, por exemplo. O importante é que, a partir de suas referências, todos têm sua própria visão do que seria uma boa creche ou pré-escola. (CAMPANHA, MIEIB, SAVE THE CHILDREN, 2006, p.44, sic).

Publicações internacionais traduzidas para o português que abordam a questão da qualidade e educação da pequena infância também ajudam a problematizar a temática, como *Qualidade na Educação Infantil*, Miguel Zabalza (1998), *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*, Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) e *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*, organizado por Anna Bondioli (2004). O que vem constituindo-se como ponto comum inerente as referidas publicações – nacionais e internacionais – é a definição do conceito de qualidade, que ganha a flexibilidade e a relatividade dos contextos históricos, culturais e das condições objetivas de cada local.

Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade

⁴³ A Aliança Internacional Save the Children é um movimento internacional fundado em 1919 no Reino Unido, com sede em Londres, por Eglantyne Jebb e Dorothy Buxton com o objetivo de ajudar a melhorar a vida das crianças pós I Guerra Mundial e que chegasse aos “rincões mais remotos do mundo”. Atua em 100 países, e no Brasil tem escritório instalado no ano de 1990 em Recife – PE, atua no norte-nordeste a partir da captação de recursos com doadores privados, pessoas físicas e outras agências de cooperação, e no Brasil matem parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e financia projetos do MIEIB.

objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está em grande parte no olhar do observador (DAHLBERG; MOSS; PENCE apud, MOSS e PENCE, 2003, p.14)

Em 2004, a organização não-governamental Ação Educativa⁴⁴, com apoio do UNICEF e MEC, elabora os Indicadores de Qualidade na Educação, direcionado ao Ensino Fundamental –, conhecido como “Indique”, um amplo instrumento auto-avaliativo com formato e metodologia originais, que é nacionalmente distribuído pelo MEC e UNICEF tendo boa aceitação por todo o país.

Instrumento avaliativo que visa o envolvimento de toda a comunidade escolar em processos de melhoria da qualidade da educação. O material consiste numa proposta metodológica participativa e um sistema de indicadores por meio dos quais a comunidade julga a situação de diferentes aspectos de sua realidade, identifica prioridades, estabelece plano de ação, implementa e monitora seus resultados. Desenvolvido com a colaboração de instituições de referência na área de educação, especialistas e órgãos governamentais, o Indique propõe uma metodologia de avaliação da escola com base em indicadores agrupados em um conjunto de dimensões, a saber: ambiente educativo, práticas pedagógicas e avaliação, ensino aprendizagem da leitura e escrita, gestão democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico-escolar e acesso e permanência dos alunos na escola. (AÇÃO EDUCATIVA BOLETIM ON LINE, 2009).

Assim, a mesma instituição recebe a incumbência dada pela COEDI/MEC de elaborar o instrumento de auto-avaliação das instituições da Educação Infantil apesar de não ter experiência de pesquisa na área, mesmo com a presidente da ONG sendo uma especialista na educação da pequena infância. No boletim de notícias de julho⁴⁵ de 2008 do site da Ação Educativa, a ONG diz que os Indicadores da Qualidade “avançam” para a Educação Infantil. “Em fase inicial de concepção o projeto é uma iniciativa da Ação Educativa em parceria com o MEC, UNDIME, UNICEF e Fundação Orsa” O objetivo do instrumento, a exemplo dos Indicadores voltados para

⁴⁴ A coordenação do projeto foi de responsabilidade da Ação Educativa, UNICEF, PNUD e INEP- MEC. E o grupo de trabalho responsável pela primeira versão da publicação foi: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CENPEC, CNTE, CONSED, Fundação Abrinq, IBGE, Instituto Polis, IPEA, UNDIME e UNCME.

⁴⁵ O boletim on line não traz data da publicação, mas fala do cronograma do projeto de ação recente ao que aconteceu em junho e da agenda da oficina marcada para 4 de agosto.

o Ensino Fundamental, é ajudar a comunidade local a avaliar e melhorar a qualidade de sua instituição, neste caso, a de educação infantil.

A coordenação técnica do projeto ressalta que é a primeira vez que uma iniciativa como essa é priorizada enquanto política pública garantida pelo MEC. “Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BOLETIM ON LINE, 2006) já ressaltavam a necessidade de Indicadores de Qualidade, recorda”. E acrescenta que a elaboração de Indicadores voltados para a Educação Infantil é uma intenção antiga, porém dificultada pela falta de consenso na área, mas que o atual projeto “é uma tentativa de construir estes consensos” (AÇÃO EDUCATIVA, BOLETIM ON LINE, 2008). A meu ver, os dissensos são características inerentes a concepção de construção de uma política plural que respeita as diferenças e as diversidades, e por isso construir consensos vai de encontro com a defesa da heterogeneidade.

A elaboração dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil dá-se num longo e complexo processo de discussão. A primeira delas acerca da afirmação das especificidades da Educação Infantil, já comuns ao MEC e a especialistas, mas pouco claras à coordenação técnica do projeto, que dado o êxito da experiência anterior dirigida ao Ensino Fundamental, faz uma readaptação deste instrumento tornando-o a primeira versão proposta à EI. O que se distanciava da realidade da Educação Infantil e das expectativas da área, causando descontentamento.

Em decorrência, houve a necessidade de uma metodologia para concepção do novo instrumento que contemplasse as especificidades da educação da pequena infância. Para tal intento, pesquisadoras e especialistas da área foram convidadas a colaborar⁴⁶ com a equipe da Ação Educativa. Assim, realizou-se oficinas para otimizar as intensas discussões, e para contemplar as diferenças e diversidades nacionais, atribuindo caráter democrático ao instrumento a partir da ampla participação dos diferentes sujeitos que compõe a área. O MEC viabilizou, então, a realização de oito Seminários Regionais, que discutiram e alteraram o documento.

O relatório síntese⁴⁷, resultado da primeira oficina de julho de 2008 na sede da Ação Educativa –SP, traz as seguintes questões como fruto das preocupações e discussões mais gerais:

⁴⁶ O trabalho conjunto entre pesquisadoras/universidade e o MEC, no que se refere à Educação Infantil, tem feito parte da história desse nível da educação e parte da constituição da própria COEDI, assim como, tem caracterizado a elaboração de grande parte dos marcos regulatórios da área. A diferença dessa vez, é que a relação foi mediada por uma ONG e as pesquisadoras dedicaram muito tempo e trabalho a um serviço voluntário.

⁴⁷ Participei ativamente de todo o processo de elaboração do instrumento – Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, junto com a professora Ana Lúcia Goulart de Faria, como pesquisadora de pós-graduação sob sua orientação, como coordenadora pedagógica da rede pública municipal de São Luís e militante da área; assim tive

- A quem se destinaria o documento, as Instituições de Educação Infantil – IEIs ou às Secretarias Municipais?;
- A preocupação com grandes instrumentos de avaliação nacional que levam à competição e aos rankings das instituições;
- A quem seria atribuída a autoria do documento (elaboração coletiva de natureza pública x Ação Educativa);
- A necessidade de maior atenção aos bebês;
- A separação ou não do 0 a 3 anos e 4 a 6 anos;
- A necessidade de o instrumento articular-se aos documentos anteriores, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade, as legislações da área e normas técnicas.

O grupo⁴⁸ também se dedicou, nessa oportunidade, a debater a nomenclatura das Dimensões, que geraram consensos e dissensos, e várias considerações. Destaco as principais:

- Preocupação para que as Dimensões não se tornassem orientações didáticas;

acesso a toda a documentação, entre: relatórios, pareceres e as diferentes versões do documento com sugestões das pesquisadoras, o que possibilitou parte deste estudo e minhas análises.

⁴⁸ Adelaide Jóia, Fundação Abrinq / Alice Andrés, Todos pela Educação / Alyne Rodrigues, Secretaria Municipal de Educação de Santarém / Ana Lucia Goulart de Faria, Faculdade de Educação da Unicamp / Ana Luiza Codes, Ipea / Ana Maria Tancredi de Carvalho e Celita M. P. de Souza, Faculdade de Educação da UFPA / Ana Paula Soares da Silva, Cindedi-FFCLRP-USP / Ângela Maria Rabelo Barreto, Mariete Félix Rosa, Marlene Santos e Vanderlete Silva, Mieib / Clarisse Silva, Secad-MEC / Cristiane S. Bicalho, Fundação Fé e Alegria / Cristina Albuquerque e Maria de Salete Silva, Unicef / Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, Unesp-Bauru / Giovana Barbosa de Souza e Renata Rocha, Fundação Orsa / Gizele de Souza, Setor de Educação da UFPR / Lenira Haddad, Centro de Educação da Ufal / Lucimar Rosa Dias, Ceert / Maria Thereza Marcílio de Souza e Mônica Martins Samia, Avante / Maria Cecilia Amendola da Motta, Undime / Maria Cristina C. Pires, Cenpec / Maria Fernanda Rezende Nunes, Faculdade de Educação da Unirio / Maria Ieda Nogueira, Uncme / Maria Lucia A. Machado, Instituto Girassol / Maria Malta Campos, Fundação Carlos Chagas e Ação Educativa / Mônica Correia Baptista, Ceale-UFMG / Regina Scarpa, Fundação Victor Civita / Rita de Cássia de Freitas Coelho, Roseana Pereira Mendes, Stela Oliveira, Zoia Prestes, Coedi-SEB-MEC / Rosângela Machado, Seesp/MEC / Silvia Cruz, Faculdade de Educação da UFC / Silvia Pereira de Carvalho e Cisele Ortiz, Instituto Avisalá / Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Apezatto Pinazza e Adriana Freyberger, Faculdade de Educação da USP / Vera Masagão Ribeiro, Samantha Neves, Luis Serrao, Margarida Telles e Vanda Mendes Ribeiro, Ação Educativa / Vera Melis, Unesco / Vital Didonet, Omeq / Walison Araújo, MEC.

- Necessidade de maior reflexão sobre como tratar as questões relacionadas à prática educativa de cuidar e educar;
- Preocupar-se em pensar em uma perspectiva de Pedagogia da Infância (0 a 10 anos);
- Atribuir maior importância às artes na Educação Infantil;
- A importância de partir das experiências brasileiras bem-sucedidas;
- Considerar a noção de *qualidade negociada*, das experiências italianas de avaliação a partir de indicadores.

A equipe técnica da coordenação do projeto busca avançar nas discussões propondo como encaminhamento trabalhar nas Dimensões que foram consensuais, demonstrando mais uma vez sua dificuldade em trabalhar na perspectiva que as pesquisadoras defendiam. A segunda versão do documento com 5 Dimensões, 188 indicadores, 38 quadros e 1 tabela, sem a inclusão das Dimensões polêmicas, segue para ser discutida na segunda oficina com vistas a sofrer alterações que deixassem o instrumento numa versão apreciável para os Seminários Regionais, promovidos em conjunto com o MIEIB através dos Fóruns Estaduais, Secretarias Municipais, IES e outras organizações parceiras. O instrumento após a segunda oficina, perde os quadros explicativos e a tabela, indicadores são reformulados e são acrescentadas as dimensões que faltavam (Dimensão I: Cuidar e Educar / Prática Pedagógica / Proposta Pedagógica/ Interações e Intencionalidade Educativa e Dimensão II: Espaços e materiais). No entanto, a Dimensão I inclusa, traz indicadores que cobram conhecimentos fragmentados e divididos em áreas disciplinares, com foco na linguagem verbal – com práticas de leitura e escrita, visão tão criticada pelas pesquisadoras e especialistas da área, algumas que compõem o próprio grupo de elaboração.

O documento passou por aproximadamente oito versões até atingir o texto final. A penúltima versão, da segunda quinzena de outubro de 2008, foi apreciada na íntegra pelo grupo técnico de sete pesquisadoras: Ana Lúcia G. de Faria, Ana Paula S. da Silva, Celita M. P. de Souza, Lenira Haddad, Mônica Pinazza, Silvia Cruz, Tizuko Kishimoto, sem contar a professora Maria Malta Campos, presidente da Ação Educativa. Essa versão também recebeu parecer

técnico encomendado pelo MEC às pesquisadoras Sônia Kramer e Fúlvia Rosemberg. Esses pareceres, por sua estrutura, fundamentação, comentários, críticas e sugestões demonstraram a preocupação das pesquisadoras com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e o compromisso das mesmas com a área. Faço então comentários sobre os mesmos.

Foi solicitado a professora Sônia Kramer um olhar especial no que se refere a linguagem (oral e escrita), mas a pesquisadora vai além, abrangendo suas observações às outras linguagens e temáticas. Ela inicia seu parecer demonstrando sua preocupação com o texto, pela maneira como ele se encontrava elaborado. Reconhece a relevância do instrumento e as tensões que permeiam o processo de produção de documentos oficiais, por isso evidencia o cuidado e a delicadeza na emissão de pareceres quando o processo se encontra em andamento. Em seus comentários e recomendações, ressalta:

- i) a concepção de linguagem presente no instrumento desconsidera os conhecimentos produzidos sobre essa temática na EI, em pesquisas e em outros documentos oficiais que não são nem citados, como o material do Proinfantil e o documento do “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade (BRASIL/MEC, 2006)”;
- ii) o documento não considera em sua estrutura a especificidade da creche e as necessidades e características dos bebês, o que o torna frágil e incorreto em muitos itens. Dando a impressão que foi uma opção da equipe de elaboração, mas não inserindo argumentos que justifiquem esta indiferenciação;
- iii) quanto à Linguagem o documento parece conteudista e instrucional, apesar dos itens incidirem sobre o processo. Em várias oportunidades a pesquisadora destaca junto à redação dos indicadores a seguinte crítica, “neste item, predomina a tendência conteudista; fica implícito que, além de brincar há conteúdos de Ciências a aprender”. E questiona por que determinado aspecto é destacado em detrimento de outros. Questiona se o item, que está analisando, se aplica a bebês e as crianças pequenas. E, ainda, dá ênfase que o documento não se refere à alfabetização, letramento ou formação do leitor em suas 25 páginas. Uma contradição, que para ela resulta em uma evidência conteudista e instrucional

subjacente a um discurso que omite o papel da educação infantil na formação de leitores.

O parecer da professora Fúlvia Rosenberg traz em suas impressões iniciais o reconhecimento do trabalho, resultando em um produto inovador, que com linguagem clara e direta, “contém qualidades remarcáveis”, mas que ainda pode ser melhorado. Assim, dedica boa parte de suas observações e sugestões a estrutura do documento. Apresenta dois quadros que ajudam na visualização da heterogeneidade do documento que se dividia em 6 Dimensões, que ela denomina de tópicos, com 31 indicadores ou sub-tópicos e 243 questões ou itens, ela mostra que os indicadores e suas questões não estavam distribuídos proporcionalmente dentro das Dimensões. Questão que a preocupa e a faz chamar atenção, pois a hierarquização ou atenção desigual dada a cada dimensão e indicadores demonstra as concepções que estão sendo privilegiadas, destacando que a formatação do documento não deveria apresentar uma intencionalidade dividida entre os tópicos, o que refletiria importâncias diferenciadas e não comparáveis, como propõe a pesquisadora. Destaca que o documento, até aquele momento, não dispõe de um estilo homogêneo. O que a leva a sugerir para reduzir e equilibrar sub-tópicos e itens; padronizar a redação de tópicos e sub-tópicos refletindo a função que desempenham no documento.

Destaca então, a tensão entre o uso de um documento aplicável – “enxuto” ou um documento mais completo do ponto de vista filosófico, educacional e político. Esses conflitos refletiam nos “temas”, que não pareciam ainda totalmente resolvidos quanto a forma de tratá-los – transversalmente ou em blocos, a exemplo dos itens que se referem a bebês; igualdade versus diversidade; necessidades especiais e materiais, que se encontram diluídos entre os tópicos. Ou seja, prevalece a transversalidade. Mas que segundo a pesquisadora seria melhor reuni-los em blocos. Outra questão importante nas considerações da professora Fúlvia Rosenberg, diz respeito a autoria do documento, pois segundo ela o documento deveria ficar sob a responsabilidade do menor número de pessoas e instituições, ganhando “uma cara marcada, de autoria institucional”.

A versão final do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil inicia com uma Apresentação que se dirige a todos das instituições de educação infantil, explicita a finalidade do instrumento e quem o elaborou sendo assinado pela Secretária da Educação Básica

do MEC, Maria do Pillar e pela Presidente da Ação Educativa, Maria Malta Campos. Apresenta ainda o seguinte objetivo:

[...] contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009b, p.7).

Em seguida, aborda A Qualidade na Educação Infantil. O conceito de qualidade defendido coaduna com a definição citada anteriormente, comum a outras publicações que versam sobre o assunto.

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (BRASIL, 2009b, p. 11)

Dentro desse capítulo o que mais chama atenção é a forma como o documento define a Educação Infantil: “A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a definiram como primeira etapa da educação básica, antecedendo o ensino fundamental, de caráter obrigatório, e o ensino médio (BRASIL, 2009b, p.11, grifo meu)”. Ou seja, mesmo reafirmando-a enquanto primeira etapa da educação básica, a define não pelo que ela é em si, a partir de suas especificidades, mas pelo que ela não é, ou melhor, não era, um nível de ensino obrigatório, e nem tinha a intenção de ser. É nessa parte também, que há uma tentativa de explicar o que são indicadores.

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores

apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões. (BRASIL, 2009b, p.13).

Faço a defesa de que outra definição poderia ter sido mais bem elaborada, sem menosprezar o entendimento dos agentes das instituições de educação infantil, a partir da experiência italiana de qualidade negociada, que define indicadores como horizonte de significados para um compromisso compartilhado. Principalmente, por tratar-se de uma auto-avaliação de caráter voluntário. Os italianos falam dos indicadores da seguinte maneira,

O “sistema dos indicadores” tornou-se uma espécie de “ter de ser” compartilhado, que sugere e indica a todos os atores sociais envolvidos as formas do compromisso e as responsabilidades. Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados sobre o que deve haver em uma creche para que ela possa ser assim chamada, possa se reconhecida como lugar de vida e de educação para pequenos e grandes. São portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam em percurso possível de realização de objetivos compartilhados (BONDIOLI, 2004, p. 18-19).

O capítulo seguinte faz recomendações de Como utilizar os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, descreve: como conduzir a avaliação; quais materiais necessários que a equipe da instituição deve dispor antecipadamente; explica a metodologia de atribuição das cores a cada indicador; traz um passo a passo sobre a formação e o trabalho dos grupos para discussão aprofundada de uma dimensão em especial; explica e ressalta a sinceridade no processo de avaliação e a resolução de possíveis conflitos; considera a questão da governabilidade, ou seja, a responsabilidade dos órgãos governamentais, nas diferentes esferas de governo, com a qualidade da educação infantil; explica o processo de avaliação no coletivo da plenária final e os encaminhamentos posteriores, indicando a elaboração de um Plano de Ação. Enfatiza ainda, dois pontos importantes, como fazer a inclusão de pessoas com deficiências no processo avaliativo e explica a divisão das questões por grupo etário “Em cada dimensão e indicador, a maioria das questões diz respeito a todas as faixas etárias. Logo, podem ser respondidas por qualquer instituição de educação infantil. Entretanto, (...) algumas perguntas se aplicam de forma

específica”: a bebês (crianças até 1 ano e meio) e/ou crianças pequenas (de 1 ano e meio até 3 anos) e a crianças de 4 até 6 anos.

Cabe realçar, que no início desse capítulo do referido documento, a primeira frase contradiz toda sua estruturação em forma de passo a passo metodológico, pois afirma que “Não existe uma forma única para o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ele é um instrumento flexível que pode ser usado de acordo com a criatividade e a experiência de cada instituição de educação infantil”. A professora Sônia Kramer, faz uma observação interessante no seu parecer acerca da metodologia do instrumento, questionando se houve alguma espécie de avaliação da eficácia do procedimento de preenchimento do documento com a pintura das “bolinhas” com verde, amarelo ou vermelho, que justifique a manutenção dessa mesma metodologia no documento destinado à Educação Infantil.

Usarei a sugestão de Rosenberg para melhor apresentar o cerne do documento, as Dimensões e Indicadores, em um quadro onde é possível visualizar melhor o instrumento.

DIMENSÕES	INDICADORES	QUANTIDADE DE QUESTÕES OU SUB-INDICADORES	
		TODAS AS FAIXAS ETÁRIAS	ESPECÍFICAS PARA 0 A 3 ANOS
1. PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	1.1 Proposta pedagógica consolidada	3	-
	1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação	5	-
	1.3 Registro da prática educativa	2	-
2. MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS	2.1. Crianças construindo sua autonomia	3	-
	2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social	5	-
	2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo	3	1
	2.4 Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais	6	-
	2.5 Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulante com a linguagem oral e escrita	7	1
	2.6 Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação	3	-
3. INTERAÇÕES	3.1. Respeito à dignidade das crianças	2	-
	3.2. Respeito ao ritmo das crianças	3	1

	3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças	6	2
	3.4. Respeito às idéias, conquistas e produções das crianças	4	-
	3.5. Interação entre crianças e crianças	3	-
4. PROMOÇÃO DA SAÚDE	4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças	3	2
	4.2. Limpeza, salubridade e conforto	3	-
	4.3. Segurança	5	-
5. ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS	5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças	7	1
	5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças	8	1
	5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos	4	1
6. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS	6.1. Formação inicial das professoras	2	-
	6.2. Formação continuada	6	-
	6.3. Condições de trabalho adequadas	3	-
7. COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL	7.1. Respeito e acolhimento	7	-
	7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças	4	-
	7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças	5	-
TOTAL		112	10

No documento cada dimensão é antecedida por um curto texto explicativo sobre o tema da dimensão e os indicadores que a compõe e um espaço para explicarem a cor atribuída aos indicadores de cada dimensão, após a avaliação. A estrutura que constitui o instrumento de auto-avaliação é interessante e atraente, de fácil entendimento e utilização. Apesar de não ter uma distribuição homogênea, não é cansativo e não aparenta valorizar mais uma dimensão em detrimento da outra. Na parte final do documento chamada de Saiba Mais, com notas explicativas complementares e referências a outros documentos, observei a ausência de menção às DCNEI.

O processo de elaboração do documento constituiu-se no reflexo das disputas da área de EI, disputa política e pedagógica decorrente das diferentes concepções de EI; de instituição de EI; de currículo para educação da pequena infância; mas não só, reflexo do cenário político da área, que transparece a partir das escolhas na forma de fazer política do atual governo que tentar

conciliar público e privado, diferentes posições e agradar a todas e todos, o que pode ser bom, ou não.

A cada versão as alterações levavam a novas e velhas polêmicas, dificultando atingir o “consenso” almejado pela coordenação técnica do projeto. Questões como: a contratação ou financiamento de uma organização privada com pouca experiência no âmbito da EI; o convite a pesquisadoras/es para contribuírem gratuitamente com a elaboração do instrumento; a desarticulação desse instrumento com as novas Orientações Curriculares que estava sendo pensada em concomitância a elaboração deste instrumento, e que, a meu ver, os Indicadores poderiam ter por base o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009e); além do pouco aproveitamento da Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, que já acumulava experiência sobre o assunto, formaram o pano de fundo do processo de elaboração desse documento, que se constituiu democrático sacrificadamente.

[...] há muitos confrontos de idéias mas, por outro lado, há a compreensão de que são eles que dinamizam a conversa, provocam o embate e promovem o movimento de argumentos, disposições necessárias para a explicitação de outros pontos de vista. Talvez, apenas enfrentando as diferentes perspectivas possamos gerar negociações e alcançar algumas concordâncias no plano das concepções sobre educação da infância (BRASIL, 2009f, p.64)

Em minha avaliação o documento ficou aquém do que ensejava em suas primeiras versões, que mesmo com falhas – próprias de um documento inacabado – propunha um profundo mergulho no cotidiano dos saberes e fazeres de todos os sujeitos das instituições de Educação infantil. A exemplo da visibilidade e atenção aos bebês e crianças pequenininhas, que foi preocupação desde a primeira oficina, dos dois pareceres, e contou com a valiosa contribuição da professora Tizuko Kishimoto, que elaborou mais de cinquenta questões com foco nos bebês e nas creches, mas que na versão final do documento, as crianças de 0 a 3 anos só ganham evidência em 10 dos 112 sub-indicadores. Outro exemplo que demonstra os conflitos de concepções de entendimento das especificidades da EI pode ser destacado na Dimensão 3, sobre as Interações, que recebeu propostas avançadas, com ênfase no respeito do convívio do coletivo infantil,

primando pela interação entre as crianças de diferentes faixas etárias, propondo outras formas de relação entre adultos e crianças, que também não foram contempladas na versão final.

O documento poderia ser mais abrangente, instrumentos como esse e processos de auto-avaliação não acontecem muitas vezes. Talvez por receio e/ou opção política, o instrumento perdeu ao deixar de contemplar ideais mais progressistas, de atribuir às crianças maiores protagonismo e ter a instituição de Educação Infantil como lócus de uma educação emancipatória. Por isso, poderá ser respondido com pouco entusiasmo por quem já desenvolve um trabalho nessa perspectiva, mesmo que ainda sejam poucas, ou mesmo por aquelas e aqueles que fazem a educação das crianças de outras realidades que não as urbanas, como as quilombolas, indígenas, ribeirinhas, do campo e das florestas.

O que se sobressai no documento está na colaboração de pesquisadoras e especialistas que a partir de diferentes olhares: teórico, técnico, científico, ético, político e estético, enriqueceram o instrumento. Também, não se pode negar, a importância do documento como experiência formativa às instituições, como propulsor de uma reflexão coletiva acerca das principais dimensões do trabalho educativo destinado à pequena infância.

Gostaria de abrir um parêntesis no final da análise deste documento para ponderar a relação público-privado, ou aqui, a relação das ONGs e dos organismos internacionais multilaterais na elaboração das políticas educacionais dirigidas a primeira infância. A professora Coutinho, da UFMA, na publicação *Políticas Educacionais e ONGs* (2008), mesmo não se dedicando à Educação Infantil ajuda a esclarecer e compreender a influência dessas instituições na Educação. Segunda essa autora, nas últimas décadas do século passado, verifica-se, que o Estado brasileiro vem consentido e executando as prescrições dos organismos internacionais e de mercado no trato das políticas sociais. Esse mesmo Estado, após amplas reformas estruturais, tornou-se indutor de relações de parcerias, fazendo ainda com que se criasse uma nova modalidade de propriedade, a propriedade pública não-estatal, que passa a atuar onde atuava o Estado que se torna cada vez mais diminuto, o que favoreceu a proliferação do chamado terceiro setor e em seu seio as Organizações Não-Governamentais – ONGs.

As ONGs passaram a ser vistas pelo Estado como parceiras estratégicas na implementação de suas ações, tanto nos setores considerados exclusivos quanto naqueles classificados como não-exclusivos (a oferta do sistema de saúde pública e previdência social são exemplos dos serviços tidos, antes, como exclusivos do Estado), tornam-se reconhecidas ora

como substitutivas, ora como coadjuvantes do Estado em questões que historicamente cabem ao Estado assumir de forma universal, como a educação. As ONGs, por sua vez, veem no Estado um espaço capaz de atuar e de disciplinar as suas próprias ações, já que a maioria delas atua no âmbito do pretendido desenvolvimento humano e acredita na possibilidade de humanização do capitalismo. Ao estabelecer esse tipo de parceria o Estado tem aumentado o seu controle sobre os diferentes setores, que agora não se restringem apenas a esfera pública, mas também a esfera não-estatal parceira.

Existe uma transferência sistemática das responsabilidades sociais do Estado para as ONGs. Estas organizações comportam-se como intermediadoras das políticas sociais que se circunscrevem e se aliam às políticas indicadas pelo modelo neoliberal e pela mundialização capitalista. Políticas essas coordenadas pelos organismos internacionais multilaterais (FMI, BIRD, BID, OMC, ONU, UNESCO, UNICEF) numa expressão de neocolonialismo e consentimento, predominantemente, por parte dos governos federais, estaduais e municipais e das elites dirigentes (COUTINHO, 2008p. 15).

Não há como negar que em determinados momentos históricos o terceiro setor ocupou o campo de luta política contra a ditadura, participou ativamente dos debates pró-democracia e liberdades, e se colocou no pólo de lutas ao lado dos trabalhadores e de suas entidades. Entretanto, a legitimidade adquirida por essas organizações frente ao Estado, aos organismos internacionais e ao mercado, no trato às questões de políticas sociais, é significativa nas últimas décadas. De crítica do Estado e do mercado passaram a acionadora de ambos ou a influenciarem medidas caráter político nas várias esferas do Estado, mesmo que se questione a eficácia de tais propósitos e os interesses políticos e econômicos dessas organizações.

Deste modo, cumpre ressaltar a ideia do professor Milton Santos, na qual filio este estudo,

O Estado é indispensável, porque as organizações do terceiro setor não são abarcativas, elas não podem cuidar do conjunto de pessoas que precisam de cuidados. Elas acabam obrigadas a cuidar mais de um de certos setores, e não de outros setores. Enquanto que o Estado, através do exercício da política, a tendência dele é cuidar de todos, de todas as pessoas. Essa é a produção democrática, realmente democrática, que as ONGs e terceiro setor não podem, pela sua própria definição, porque tem limitações de sua origem, de seu financiamento e de seus objetivos. Então, o Estado se torna algo cada vez mais

indispensável, porque as fontes criadoras de diferenças, de desigualdades são muito mais fortes do que no passado, então, para desmanchar essas diferenças, reduzir essas desigualdades, é necessário um Estado que intervenha, um **Estado Socializante** (SANTOS, 2006. *sic.* grifo meu).

2.4 O Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientação Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: cara ou coroa?

Concomitante à elaboração dos “Indicadores”, outra política de EI era pensada em um processo diferente de concepção e de opção política, em que é firmado o Projeto de Cooperação Técnica MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Ao contrário do documento dos Indicadores, que não é concebido a partir de uma demanda das instituições por um instrumento de auto-avaliação, as Orientações Curriculares para a EI, tem sido solicitada há mais ou menos dez anos, ou seja, logo depois das críticas que os RCNEI receberam. Esperava-se, então, um documento que fosse além dos Referenciais, que não cometesse os mesmos equívocos e que fosse mais condizente com a realidade e com as pesquisas, paradigmas e demandas da pedagogia da pequena infância.

Para tanto, o MEC acertadamente busca em um grupo de pesquisa, consolidado por sua produção e experiência na área, não uma “parceria”, mas uma cooperação técnica entre instituições públicas, ambas federais, representantes do Estado e com finalidade pública. Assim surge o Projeto Cooperação Técnica MEC e UFRGS, PCT – MEC/UFRGS.

Ao abordar o PCT- MEC/UFRGS e a construção de Orientações Curriculares com ênfase para o 0 a 3 anos, não me deterei ao processo de elaboração dos documentos, como fiz anteriormente, apenas os apresentarei e relatarei o que compete ao movimento político da área.

Fruto de uma vasta pesquisa, o PCT – MEC/UFRGS foi desenvolvido em aproximadamente um ano, meados de 2008 a maio de 2009 dispondo, para tanto, de várias pesquisadoras da UFRGS, UCS, UFSC e USP – campus de Ribeirão Preto, sob coordenação da Professora Dr^a. Maria Carmem Silveira Barbosa; e que, mesmo dada a grandiosidade do projeto - visto tratar-se de um documento fruto de pesquisas envolvendo todo o território nacional - não é marcado por conflitos de concepção de educação infantil, concepção de currículo e de

conhecimento, tendo claramente definido a função social, política e pedagógica da Educação Infantil.

Dada sua extensão, o Projeto dividiu-se em quatro grandes metas, ou frentes de pesquisa:

- i) *Contribuição dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*⁴⁹ - com o objetivo de conhecer as concepções das pesquisadoras/especialistas em relação à educação das crianças pequenas para subsidiar a construção das orientações curriculares para as práticas cotidianas na educação infantil. As pesquisadoras e pesquisadores foram convidados a responder ao questionário (ver Anexo I), de onde emergiram, a partir das análises, os seguintes eixos: criança e infância; interações; direitos das crianças; organização curricular; ludicidade e brincadeira; educar e cuidar; bem-estar; diversidade cultural e identidade; relação com a família e a formação de professoras. Eixos temáticos que serviram de critério de análises, levando a concluir que o campo da EI está em processo de consolidação

[...] a análise das respostas dos pesquisadores permite destacar a presença de convergência nas respostas, o que indica que o campo da educação infantil começa a consolidar alguns conceitos e concepções. Entre outros conceitos, são apontados pelos pesquisadores como questões importantes na constituição de um currículo para as crianças pequenas. A presença efetiva do binômio cuidado-educação, a importância da brincadeira como norteadora do trabalho na Educação Infantil, os direitos da criança como orientador do planejamento do cotidiano da instituição, as linguagens expressivas da criança como constituintes e construtoras do conhecimento por meio de práticas sociais (BRASIL, 2009c, p.67).

⁴⁹ Coordenação Geral: Maria Carmen Silveira Barbosa. Coordenação da Equipe de Pesquisa: Simone Santos de Albuquerque. Consultoras: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Equipe de Pesquisadores: Beatriz Abuchaim e Susana Beatriz Fernandes. Equipe de colaboradores da pesquisa: Ana Maira Zortéa, Cinthia Votto Fernandes, Circe Mara Marques, Claudia Horn, Clarice Verissimo, Denise Arina Francisco, Hildair, Camera, Jacqueline Silva, Lóide Tröis, Marta Quintanilha Gomes, Maria Luiza Rodrigues Flores, Maria Renata Alonso Mota, Sandra Simonis Richter.

- ii) *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil*⁵⁰ – essa meta realizou um processo de consulta e análise de Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil elaboradas por município brasileiros, tendo como foco as crianças de 0 a 6 anos de idade, com ênfase nas práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade, para destacar as práticas curriculares que pudessem fundamentar a elaboração das “Orientações Curriculares para a Prática Cotidiana na Educação de crianças de 0 a 6 anos nos estabelecimentos de Educação Infantil”. As análises das várias propostas curriculares recebidas constataam: as diferentes estruturas e finalidades atribuídas a esses documentos; mostram a concepção de infância em consolidação com o sujeito histórico, de direitos, produtor de cultura e em desenvolvimento; transparecem a busca pelas especificidades da EI; trazem poucas referências à alfabetização e ênfase no brincar e/ou na ludicidade em diferentes aspectos; e ainda, constataam que vêm crescendo o numero de propostas balizadas por um olhar que destaca a participação, o protagonismo e o papel ativo das crianças.

Entretanto, ainda que seja possível verificar a existência de propostas que percebem o currículo como resultado do entrelaçamento de saberes, existem também currículos orientados pela listagem de conteúdos e objetivos ou pelas áreas de conhecimento. A diversidade de concepções e de terminologia em relação ao currículo que a análise feita apontou é característica observada também em outros níveis de ensino. Podemos destacar a influência do RCNEI em 42% das propostas, o currículo articulado às práticas culturais, o currículo centrado na figura do professor, o currículo por meio da pedagogia de projetos com a participação das crianças, ou ainda o currículo centrado em campos de experiências que trabalham a autonomia (BRASIL, 2009d, p.110-111).

⁵⁰ Coordenação Geral: Maria Carmen Silveira Barbosa. Coordenação da Equipe de Pesquisa: Loide Pereira Trois. Consultoras: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Equipe de Pesquisadores: Ana Maira Zortéa e Marta Quintanilha Gomes. Equipe de colaboradores da pesquisa: Beatriz Abuchaim, Cinthia Votto Fernandes, Circe Mara Marques, Claudia Horn, Clarice Verissimo, Denise Arina Francisco, Hildair Camera, Jacqueline Silva, Maria Luiza, Rodrigues Flores, Sandra Simonis Richter e Susana Beatriz Fernandes.

Mas há também: “o currículo concebido como movimento, como a vida, como algo que não pode ser predeterminado. As linguagens também aparecem como elementos relevantes na organização do cotidiano pedagógico” (p.111).

E a partir dessa pesquisa, das análises e reflexões suscitadas sobre Orientações Curriculares que contribuam e qualifiquem às práticas educativas da escola infantil, o documento considera que:

- a) as vozes das crianças sejam escutadas e inseridas no cotidiano escolar, trazendo sua peculiar forma de ver, compreender e vivenciar a realidade;
- b) os espaços de interação entre as crianças em seus diferentes agrupamentos sejam sistemáticos;
- c) as crianças possam vivenciar experiências desafiadoras, pautadas pela descoberta e incentivo à criatividade (BRASIL, 2009d, 112).

- iii) *Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*⁵¹ – visando identificar, sistematizar e analisar posicionamentos e experiências dos diferentes Fóruns Estaduais de EI sobre a temática do currículo, buscando contribuir com a elaboração de “Orientações Curriculares para a Prática Cotidiana na EI” a partir da consulta aos Fóruns sobre as práticas educativas junto às crianças de 0 a 3 anos desenvolvidas em seus estados.

A participação dos Fóruns foi, com certeza, significativa, dada a possibilidade de contribuir para um diagnóstico da realidade nacional no que se refere às concepções e práticas de EI. Funcionando também como uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que os Fóruns contribuíram com o projeto, também qualificaram sua formação e seu debate.

Aspectos como diversidade, cultura e relação com as famílias estão presentes nas contribuições dos Fóruns à discussão sobre currículo para crianças de 0 a 3 anos. Nesse sentido, os participantes afirmam que o brincar precisa ser valorizado como cultura local,

⁵¹ Coordenação Geral: Maria Carmen Silveira Barbosa; Coordenação da Equipe de Pesquisa: Maria Luíza Rodrigues Flores. Consultoras: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Equipe de Pesquisadoras: Loide Pereira Trois, Simone Santos de Albuquerque. Equipe de colaboradores da pesquisa: Comitê Diretivo do MIEIB e Comitê Gestor e Membros do Fórum Gaúcho de Educação Infantil.

oportunizando a ludicidade como dimensão da estética infantil, resgatando o papel da cultura popular, da comunidade e da cultura infantil, postura que promove uma ruptura ao valorizar as produções das crianças pelas professoras e pelas famílias (BRASIL, 2009e, p.63).

Para a organização curricular, os Fóruns destacam que é preciso considerar, nos conhecimentos que se quer trabalhar, também os aspectos referentes à socialização das crianças, à organização da rotina, do material e do espaço físico (BRASIL, 2009e, p. 64).

Foram pontos comuns às sugestões dos fóruns: o enfoque nos direitos da crianças, e da obrigação do Estado com a oferta de EI; a necessidade do documento apresentar concepção de criança, infância, instituições de EI e educação, mas reconhecendo a diversidade da realidade nacional; a necessidade de focar na formação continuada das professoras; e ter a professora como mediadora; reafirmar a gama de conhecimentos necessários para essa docência, tais como o domínio dos ordenamentos legais da área. Os Fóruns foram unânimes em se preocuparem com a estrutura, estética e divulgação do documento.

- iv) *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares*⁵² – um documento denso sem ser cientificista e pedagógico sem ser didatizante, com 111 páginas, é o cerne do Projeto de Cooperação Técnica. Dirigido às professoras e professores tem como objetivo central problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas daqueles que trabalham junto às crianças pequenas, trazendo uma explicação da concepção de educação para estas últimas, quais as funções de uma escola que atende bebês e crianças pequenininhas e quais estratégias adequadas para o trabalho com elas, além das possibilidades de conhecimento que podem ser propiciadas a essas crianças.

⁵² Coordenação Geral: Maria Carmen Silveira Barbosa. Consultoras: Maria Clotilde Rossetti Ferreira, Sandra Regina Simonis Richter e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Equipe de colaboradores: Ana Maira Zortéa, Ângela Cogo Fronckowiak, Cinthia Votto Fernandes, Hildair Garcia Câmera, Loide Pereira Trois, Maria Luiza Rodrigues Flores, Marta Quintanilha Gomes, Simone Santos de Albuquerque e Susana Beatriz Fernandes.

A intenção desse documento é apresentar subsídios, reunidos a partir de um processo de consulta nacional, que permitam aos sistemas de ensino e, principalmente, aos profissionais responsáveis pela ação cotidiana com as crianças, não apenas pautarem, mas também interrogarem suas opções na difícil tarefa de elaborar propostas pedagógicas para bebês e crianças pequenas. (...) pretende oferecer um panorama abrangente para a reflexão, ao respeitar a legislação atual que afirma que a elaboração dos currículos é uma competência dos sistemas de ensino, a partir do ideário da gestão democrática presente na legislação brasileira (BRASIL, 2009f. p.9).

O documento baseia-se na premissa de que:

É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo. (BRASIL, 2009f, p. 26)

Além disso, pensa as Práticas Cotidianas na Educação Infantil para instigar Orientações Curriculares a partir das seguintes abordagens, estruturadas em:

- 1. A escola de educação infantil nos contextos contemporâneos*
- 2. Autores da escola da infância*
- 3. A pedagogia como prática teórica*
- 4. Princípios educativos para a educação infantil*
- 5. Um currículo que pode emergir do diálogo entre crianças, famílias e docentes*
- 6. Responsabilidade e privilégio da docência na educação infantil*

Uma característica que marca os documentos acima citados (...) não define um modelo de educação e apontem, dessa forma, para caminhos que não se limitam a reproduzir o chamado modelo escolar, estruturado em áreas de conhecimento das disciplinas escolares. Formato já tão questionado, especialmente quando consideramos uma educação destinada a crianças em idade até seis anos, visto que o seu modo de agir e compreender o mundo se dá de forma sincrética (integrando emoção, cognição e movimento), e mesmo quando a

criança passa a operar via pensamento verbal, este se dá via conceitos cotidianos ou pseudos-conceitos, que são relacionados às situações do dia-a-dia e formados via interações imediatas e por meio de atividades práticas (AQUINO, 2009, p.2).

Elaborar subsídios para que as instituições de Educação infantil e os sistemas municipais reflitam e construam suas propostas curriculares é uma grande responsabilidade, na Terra de Contrastes que é o Brasil, como Roger Bastide (1976) muito bem denominou. Representa a consolidação de experiências e saberes que a área da educação infantil vem construindo há vários anos. Mas vai além, marca um momento sócio-político de avanços e retrocessos, de coragem, de audácia propositiva, assumida pela COEDI/MEC e também pelas pesquisadoras do projeto de Cooperação Técnica, que, a partir da produção científica de alto nível, do debate e embate com diferentes interlocutores, indica os norteadores mais progressistas que a área da EI já teve. Esse documento apresenta as possibilidades de romper com uma lógica da Pedagogia do Oprimido, da racionalidade técnica e do conhecimento positivo, propondo um intenso diálogo com a arte, com a criatividade, com o imaginário, com o mundo simbólico, corporal, sinestésico e estético, reafirmando valores humanísticos, éticos, e acima de tudo propositivo da esperança e da felicidade.

No Seminário Nacional de Educação Infantil promovido pelo MEC e na XXIII Reunião Nacional do MIEIB, em dezembro de 2008, na cidade de Porto Alegre – RS, o encontro foi dedicado à discussão do Projeto das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, nessa data o documento ainda estava em processo de elaboração, dirigindo-se para uma síntese final. Na oportunidade, os Fóruns Estaduais puderam sugerir e refletir melhor e de forma coletiva sobre como e qual seria o formato e abordagens mais interessantes que o documento final deveria contemplar. Na oportunidade não foi sequer mencionado pelo MEC a elaboração de Subsídios Curriculares Específicos para a Educação Infantil de forma separada da pesquisa e dos documentos oriundos do PCT-MEC/UFRGS, nem a questão da Obrigatoriedade de matrículas a partir dos 4 anos, que já vinham sendo pautados no MEC.

Em maio de 2009, o MIEIB realiza outra reunião entre os Fóruns Estaduais, com total apoio do MEC, que, a fim de apresentar e discutir questões de suma importância, solicita o encontro. Nesse evento, os documentos finais do PCT já estavam finalizados e foram então apresentados. O que se constituiu em novidade, pelo menos para alguns, foi a apresentação da

elaboração do documento Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, trabalho encomendado pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica MEC/SEB, tendo consultoria de outra pesquisadora e grupo de pesquisa, que não a mesma do PCT – MEC/UFRGS. Os motivos para desarticulação da discussão e separação dos documentos até hoje não foram explicados àqueles que não compareceram nessa reunião. Foi nessa oportunidade, como um “raio caído do céu sereno” (MARX, 2003), que a questão da obrigatoriedade de matrículas a partir dos 4 até os 17 anos de idade, foi pautada pela primeira vez no coletivo do MIEIB.

Talvez pela surpresa ou pela aparente articulação oriunda da retórica dos discursos, a distinção entre os documentos não tenha causado maiores polêmicas e descontentamento. Não caberá aqui uma análise comparativa para estabelecer qual documento é melhor elaborado ou qual que traz concepções políticas e pedagógicas mais condizentes com as demandas da área. O que nos causa uma preocupação origina-se da reflexão acerca da história recente da disputa por espaço entre esses dois documentos, como mencionado no início deste capítulo. Trata-se de dois documentos com funções diferentes, sendo um apenas “orientador” e o outro “mandatório”. O documento dos Subsídios para as DCNEI fundamenta a lei de competência do Conselho Nacional da Educação. Este documento apresenta 33 páginas, das quais 15 são de fundamentação teórica, contemplando os documentos oficiais e as políticas públicas para a área; as ações, conquistas e demandas dos movimentos sociais e a produção acadêmica acerca dos estudos da infância e da educação infantil, e 13 páginas dedicadas às propostas de diretrizes.

Esse documento de Subsídios não passou por uma discussão coletiva com pesquisadoras, especialistas e profissionais da área em âmbito nacional, como os outros dois já descritos. O que, no meu entender, não lhe garante tanta legitimidade. Não a legitimidade teórica e conceitual, e a capacidade do grupo de pesquisa e da consultora, mas sim de sua finalidade propositiva e democrática. Sabe-se que não é prática comum à elaboração de documentos oficiais um diálogo com a sociedade organizada e os sujeitos dos processos, no entanto, essa vinha sendo uma marca da atual gestão da COEDI/MEC. É difícil conceber os meandros, disputas e acordos, inerentes aos setores intensos do Ministério da Educação, só não é fácil aceitar a desarticulação de propostas que orientem o mesmo nível de ensino.

A partir de então, o Conselho Nacional de Educação passou a discutir a revisão e elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o documento teve como relator o professor Raimundo Moacir Mendes Feitosa, Secretário de Educação de São Luís e Membro da Undime Nacional, e como consultoras duas professoras da USP de Ribeirão Preto. O CNE fez a discussão do documento no Encontro Nacional da Undime em agosto, na cidade de Santarém – PA, e realizou três audiências públicas para apresentar e debater o documento, a primeira em São Luís – MA, no final de agosto, outra no início do mês de outubro em Brasília-DF e a última em São Paulo, também em outubro de 2009.

As audiências significaram grandes fóruns de discussão sobre as diferentes especificidades da Educação Infantil, que foram desde a discussão sobre currículo, à forma de organização e agrupamento das crianças, a proporção de adultos por crianças, mas principalmente como contemplar as diversidades e as diferenças nacionais, como garantir a produção das culturas infantis, organizar espaços e materiais, e trabalhar com as diferentes linguagens. Em São Luís, foi a oportunidade de reunir várias pessoas em torno destas questões, não só especialistas da área, mas autoridades municipais, entidades parceiras, representantes das universidades e de diferentes movimentos sociais, e acordar uma discussão adormecida ou incitar uma reflexão sobre as debilidades da realidade municipal e estadual na área da Educação Infantil, dada a distância dessa realidade e com as proposições das Novas Diretrizes.

O processo de tramitação desse documento assemelha-se ao dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, dialogando e recebendo contribuições de todas as regiões do país, assim modificando-se muitas vezes. Novamente, foi possível visualizar a batalha das idéias entre as diferentes concepções de educação da pequena infância, mas, principalmente, de qual conhecimento e como ele deve ser organizado, apresentado, escolhido e/ou construído nessa etapa.

Elaborar um currículo como construção, articulação e produção cultural de conhecimentos plurais não é apenas uma escolha entre modelos de educação, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. (BARBOSA e RICHTER , 2009, p. 30).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foram aprovadas e homologas pelo Ministro da Educação, o professor Fernando Haddad, em janeiro de 2010. E,

uma vez que coincidem com o prazo de encerramento desta dissertação, não foi possível uma análise mais aprofundada do referido documento. Mas é possível destacar aspectos importantes inerentes a ele em uma primeira aproximação, tais como: o documento traz em si o seu processo de elaboração marcado por um profundo debate; justifica os motivos de sua revisão já que as DCNEI de 1998 ainda se mantém bem atual; reafirma e se inscreve em princípios democráticos; reforça a identidade da Educação Infantil sem a fragmentação creche e pré-escola; afirma as especificidades das crianças, a concepção de criança como sujeito de direito e produtora de cultura e a infância como construção cultural; defende uma definição de currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico; e focaliza os saberes e fazeres nas diferentes linguagens nas interações e no brincar.

E afirma,

cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2010, p. 6).

2.5 No contexto da obrigatoriedade: MIEIB e MEC – um movimento social “pra valer” e/ou uma Política de Educação Infantil “pra valer”?

O foco que merece atenção na síntese deste percurso e do contexto do “olho do furacão”, culmina com a necessidade de reafirmarmos nossas concepções de Educação Infantil enquanto direito da criança, opção da família e dever do Estado, pois, tais princípios conquistados a partir de muitas lutas e em vias de efetiva consolidação estão ameaçados. Assim, as disputas devem ganhar menos destaque do que o motivo que as faz existir. Mesmo porque, os debates, embates e discussões tão necessárias e inerentes ao cenário que se configura foram nesse momento tímidos e incipientes.

Se há algo que faz este estudo ocupar o “olho do furacão” da política e da configuração e reafirmação do que vem a ser esse nível de ensino, é a possibilidade de um retrocesso das conquistas, o que coloca em dúvida a continuidade da existência da EI tal como preconizado nos marcos legais citados anteriormente, ou seja, o advento da obrigatoriedade de matrículas/frequências das crianças às instituições de “ensino” a partir dos 4 anos de idade.

A antecipação da obrigatoriedade tem sido pauta bem antes da Emenda Constitucional nº. 53 (19/12/2006), que estabelece o Ensino Fundamental de Nove Anos. Em análises no trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Anped, apresentado na 32ª reunião anual da entidade, a professora Fúlvia Rosemberg anuncia a existência de duas outras Propostas de Emenda Constitucional – PEC que tratavam sobre esse assunto, uma no Senado PEC nº. 40/2000, e outra na Câmara Federal PEC nº. 487/2002. Mas foi desde a EC nº 53/06, que institui a transferência das crianças de 6 anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que essa discussão ganha destaque. Entretanto, ainda são poucas as pesquisas e artigos científicos que abordam o tema, principalmente sob a ótica das perdas que isso pode significar na educação da pequena infância.

A obrigatoriedade da educação pré-escolar para crianças de 4 e 5 anos e do Ensino Médio até os 17 anos foi instituída a partir da PEC 277/08, elaborada no Senado e apresentada pela Senadora Ideli Salvatti (PT-SC) durante o processo de negociação da prorrogação da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira – CPMF em 2007, essa PEC propõe a extinção progressiva da Desvinculação das Receitas da União – DRU dos recursos da educação. A DRU, chamada primeiramente de Fundo Social de Emergência, criado em 1994, e depois de

Fundo de Estabilização Fiscal, surge como imposição do FMI para que o governo retire 20% da receita da União para o pagamento dos juros da dívida pública - independentemente das vinculações previstas na Constituição –, suspensão que incidia diretamente sob os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme garante a CF de 1988, em que 18% dos recursos arrecadados pela União devem ser destinados à educação⁵³. Mas, com os mecanismos da DRU, os 18% eram calculados após o desconto dos 20%, o que significou uma perda de recursos para a educação durante todos esses anos.

O fim da DRU significa, em 2010, 7 bilhões de reais a mais para educação e até 2011 somará cerca de 19 bilhões de reais. Com tais ganhos, esse torna-se motivo suficiente, e justo, para que todos sejam favoráveis à aprovação imediata da PEC 277/08, que extingue a DRU dos recursos da educação. O problema é que, como disse o Vital Didonet em palestra durante o V Congresso Paulista de Educação Infantil, em setembro de 2009, um “pacote com outras emendas que não se vinculavam a discussão da DRU, foi jogado pela Câmara Federal, para dentro do trem em alta velocidade da PEC da DRU, para pegar carona”.

Com uma única audiência, só com autoridades, sem ser discutida nem pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania e pela relatoria após os acréscimos da Câmara Federal, as emendas “pegaram o bonde andando e conseguiram um lugar na janela do trem”, pois ninguém queria parar e/ou atrasar um assunto tão importante como mais recursos para educação. Os poucos que ousaram solicitar a discussão das novas emendas acrescentadas a PEC eram mal vistos por outros movimentos e entidades.

A trajetória da PEC 277/08 na Câmara dos Deputados foi rápida. Foi criada e instalada a Comissão Especial para emitir parecer em novembro de 2008, prevendo-se um curto prazo para as emendas (10 sessões). O presidente da mesa da Comissão Especial foi o deputado Gastão Vieira (PMDB-MA) e o relator o deputado Rogério Marinho (PSB-RN). A Comissão Especial realizou uma única audiência pública (18/02/09), com a presença do ministro da Educação, Fernando Haddad e de “outras autoridades”, a saber: Vincent Defourny, representante da UNESCO; Maria de Salette Silva, oficial de projetos da UNICEF; Elisa Meireles, representante do Movimento Todos pela Educação (Audiência Pública, página de rosto). Dia 24/03/09 foi aprovado pela Comissão Especial o parecer do relator e apresentado, em seguida, ao plenário da Câmara dos Deputados para votação (dia

⁵³ Explicação dada pela professora Lisete Arelaro, da Faculdade de Educação da USP, durante sua palestra no V Congresso Paulista de Educação Infantil, em setembro de 2009.

03/06/2009). Porém, um destaque proporcionado pelo deputado Fernando Coruja (PPS-SC) – que propunha o fim imediato, e não gradativo, da incidência da DRU sobre os recursos da educação –, fez parar a votação da PEC 277/08 que, finalmente, foi aprovada em primeira votação dia 16/09/2009 e em seguida dia 30/09/2009. (ROSEMBERG, 2009, p. 32-33).

Assim, a PEC com uma redação com equívocos e problemas técnicos é aprovada estabelecendo alterações nos artigos 208, 211 e 212 da Constituição Federal, destaques para a nova redação em negrito:

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

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações.

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

I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

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

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Art 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de Colaboração, seus sistemas de ensino.

Art. 2º § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão, seu regime de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação

Art. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a (sic) universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

Várias considerações podem ser feitas acerca da PEC a partir das análises de Rosenberg (2009):

- A primeira é que há uma inversão acerca da ótica da obrigação que passa de dever do Estado perante o indivíduo, para ser dever do indivíduo perante o Estado. Marcado por prescrições punitivas previstas no ECA e no Código Penal para os pais e mães que, sem justa causa, não matriculam seus filhos e filhas no ensino obrigatório;
- A PEC altera a concepção vigente de Educação Infantil fragmentando a primeira etapa da básica. A nova determinação cinde a Educação Infantil, pois passa a abarcar a pré-escola nos programas e projetos da política educacional do governo, voltados para o “ensino” obrigatório, mas não inclui a creche – que, de fato, não deve ser obrigatória, assim como a pré-escola não deveria;
- Entre os problemas em sua redação, quando passa instituir como ensino toda a faixa da educação básica de 4 a 17 anos, deixa dúvida se as crianças de 4 e 5 anos permanecerão na Educação Infantil ou passarão às escolas e estruturas do Ensino Fundamental;
- Será que, ao alterar o inciso VII do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, substituindo a expressão original “ensino fundamental” por “toda a educação básica” (obrigatória), exclui as creches da primeira etapa da educação básica, “desvinculando-as” do sistema educacional e situando-as no plano do “atendimento não-formal”? Será que não pode acontecer de as creches retornarem para o âmbito do atendimento não-formal?;
- Nas argumentações para incorporação das emendas de obrigatoriedade na PEC 277/08 a obrigatoriedade de matrícula/frequência, na pré-escola e universalização, têm sido tomadas como expressões sinônimas, o que mostra o desconhecimento dos parlamentares acerca destas concepções;
- Na redação da Proposta de Emenda ao inciso 4º do artigo 211, que se refere ao regime de colaboração entre os entes federados em assegurar a universalização do ensino obrigatório, fecha a colaboração para as outras etapas e níveis e/ou modalidades da

educação não-obrigatórios, então cabe a pergunta: quem se responsabilizará financeiramente pelos “não-obrigatórios-creche”?

A partir da pesquisa realizada primeiramente por Rosania Campos (2008) e pela professora Fúlvia Rosemberg da realidade de outros países que já adotaram a obrigatoriedade, pode-se constatar que “a sanção da obrigatoriedade não produz o milagre da ampliação democrática e com qualidade da oferta”, e afirma:

O temor da cisão entre pré-escola e creche, e o abandono pelo Estado das crianças de 0 a 3 anos, também me parece fundar-se tanto na análise da própria PEC 277/08, quanto no que pude apreender pelos estudos sobre implementação da obrigatoriedade nos países vizinhos da AL. Com todo respeito aos países *hermanos*, ao ministro da Educação e aos representantes do UNICEF e da UNESCO, o que pude apreender pela análise da legislação e da oferta da EI nesses países mostrou-me que não são modelos a serem seguidos. Prefiro nosso percurso histórico que, pelo menos no plano da legislação educacional, não estabeleceu hierarquia entre creche e pré-escola (ROSEMBERG, 2009, p. 55).

E, para encerrar essas análises, é importante não desconsiderar todo o processo de inclusão da Educação Infantil na Constituinte de 1988, cujas propostas originais foram fruto de minuciosa discussão e debate, e que agora foram substituídas por um texto ambíguo e mal elaborado, sem a cuidadosa escolha dos termos. Por outro lado, tanto Rosemberg quanto Didonet, veem que esse aspecto formal poderia ter sido uma brecha importante para sua reformulação no Senado e uma estratégia para se iniciar uma mobilização para sua reformulação. É uma pena, no entanto, que a sugestão não foi implementada e infelizmente não aconteceu. A proposta era que tivéssemos nos articulado para propor a separação dos assuntos: extinção da DRU sob os recursos da educação e a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, o que poderia ser feito a partir da retomada da discussão da PEC 74/05⁵⁴ de autoria do Senador Cristovam Buarque. Essa alternativa que se apontava como a melhor opção, seria uma ação estratégica no sentido de poder

⁵⁴ Esta PEC contou com o apoio de outros 30 senadores e senadoras, seu objetivo central era tornar obrigatória a oferta de ensino fundamental e médio em tempo integral, dos seis ao dezessete anos, e criar a Poupança Educacional para o governo federal apoiar os estados e municípios com programas suplementares de alimentação e assistência à saúde, transporte escolar, material didático, ampliação do acervo das bibliotecas e uniforme escolar.

contar com o apoio de outros movimentos sociais e entidades, sem frear a aprovação da DRU. Didonet disponibilizou, na rede do grupo virtual do MIEIB, textos explicativos acerca da PEC 74, sobre o processo de tramitação da PEC 277/08, de como e onde poderíamos atuar para não deixar que a obrigatoriedade da pré-escola fosse aprovada.

Mas, o processo de articulação do MIEIB foi lento. Desde a reunião nacional do Movimento em maio de 2009, esse problema foi pautado, mas, por diferentes motivos, não foi possível aos integrantes dos Fóruns Estaduais definirem um posicionamento sobre a problemática, e, ainda que tenham debatido sobre o tema durante a reunião, não foi suficiente, dada a complexidade da questão e a diversidade de pontos de vista. O que, enfim, não resultou em assumir um posicionamento político enquanto MIEIB apenas a partir do Comitê Diretivo, visto que não houve condições para votação em assembléia.

Foi solicitado, então, que os Fóruns, discutissem sobre o tema com suas bases e encaminhassem virtualmente os seus posicionamentos. E, enquanto os fóruns discutiam sobre a questão da PEC, ela tramitava entre o Senado e o Congresso Nacional. Cinco meses depois, durante o encontro de integrantes do MIEIB dentro da Reunião Anual da Anped, em outubro de 2009, o cenário parecia o mesmo, dos vinte e cinco Fóruns Estaduais apenas sete haviam se pronunciado sobre a questão, sendo que, cinco foram contra a obrigatoriedade, um favorável e um se absteve de uma posição até aquele momento. O fato do MIEIB não tomar a decisão de se posicionar contra a obrigatoriedade e os debates e polêmicas não se esgotarem, acabou por ocasionar o ganho da proposta governista, assim como na derrocada da passagem das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental, acabamos por colaborar com a posição conservadora dos organismos multilaterais de esfacelamento da Educação Infantil que defendemos e lutamos tanto para desconstruir em nosso país.

Era patente a necessidade dos Fóruns por um debate e reflexão formativa sobre o tema que extrapolasse o âmbito político, mas que fosse também científica e pedagógica, para decidirem um posicionamentos com mais segurança, mas também que reafirmasse nosso caráter político de crítica e contestação aos posicionamentos arbitrários do governo. Mas tais reflexões que poderiam ter sido feitas, também pela rede virtual, como durante o Movimento FUNDEB PRA VALER, não aconteceram. É uma pena que nossas experiências de militância, nesse aspecto, não foram cumulativas, e, com a reconfiguração do Comitê Diretivo e outros motivos

que parecem existir, os quais desconheço, os integrantes dos fóruns não se indignaram, discutiram, questionaram ou ressaltaram suas ações nos seus estados sobre o tema.

Não é possível desconsiderar que o discurso romântico que a obrigatoriedade de matrícula trará a obrigação do Estado com a garantia da oferta de vagas, e, assim, viabilizará o acesso de milhares de crianças de 4 e 5 anos que ainda não freqüentam pré-escolas, principalmente no Norte e Nordeste deste país – a posição é ingênua; pois como se sabe o Estado, na esfera municipal, já é obrigado a ofertar tais matrículas e atender essa demanda. Assim, além de voltarmos às discussões da educação compensatória como justificativa para implantação de uma política educacional - que não parece visar o bem-estar das crianças pobres que estão fora das instituições de Educação Infantil –, retrocedemos na concepção da importância desta etapa da educação, como um fim em si mesma.

Pensar, pois, a obrigatoriedade escolar supõe observar os dispositivos com os quais se articula, as condições sociais para sua efetivação e os efeitos produzidos pela institucionalização maciça, cada vez mais precoce das crianças nas unidades escolares. Talvez seja o caso de olhar para a dilatação da obrigatoriedade escolar para surpreender tal dispositivo em sua constituição histórica e no seu funcionamento, o que pode se constituir em ferramenta importante para suspeitarmos da positividade dos benefícios prometidos pela crescente institucionalização e dos poderes que nos pretendem modelar (GONDRA, 2009, p.13).

Durante o encontro do MIEIB dentro da programação da Anped (2009) a discussão sobre esta problemática esteve presente como mobilizadora de várias pesquisadoras e especialistas da área, todavia, o que mais causou espanto e desestímulo foi perceber a postura passiva que o Movimento encaminhou a questão. A partir da alegação do Comitê Diretivo de não poder posicionar-se, enquanto tal, contra a PEC 227/08, apenas somou esforços com a moção (VER EM ANEXO) tirada pelo Grupo de Trabalho 07 de Educação da Criança 0 a 6 anos, que posicionou-se radicalmente contra a obrigatoriedade e solicitava maior discussão e debate acerca do tema da obrigatoriedade da matrícula/frequência na pré-escola, pedido a separação dos assuntos da PEC 227/08. Apenas acompanhar o posicionamento engajado das pesquisadoras e pesquisadores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, na minha

concepção, não era a posição mais apropriada ao MIEIB, dada a urgência da questão e o papel do movimento social e sua história de combatividade.

E como podia ser previsto, apesar de sabermos informalmente que tal moção desagradou o ministro Fernando Hadad, as ações pouco surtiram efeito. Assim, a PEC 277/08 foi aprovada no dia 29 de outubro de 2009 com unanimidade, e a apatia acerca da questão era tanta que poucos lamentaram o ocorrido na rede virtual dos fóruns e amigos do MIEIB.

Pergunto então, como então pensar a cobrança e a efetivação dessa política, da garantia desse direito, se é perceptível que o governo federal vem adotando a política anti-creche, filiando-se ao que já é ideário da UNESCO e UNICEF há algum tempo? Assim, é quase inevitável não pensar, como pontuou Rosemberg (2003), que a Educação Infantil parece sofrer do *mal do Sísifo*, que sobe morro acima, mas quanto está quase no topo, desce morro abaixo.

Esse contexto apresentado é bem pouco favorável para pensar como tais desdobramentos políticos influenciam em municípios como São Luís, que já apresenta um cenário de descaso com a oferta de creche, onde organizações como UNICEF gozam de respaldo político e social; onde os ordenamentos legais se fazem cumprir muito vagarosamente; em que o Conselho Municipal de Educação não é atuante; em que a relação com as escolas comunitárias é conflituosa; onde a maioria das mulheres-mães estão desempregadas ou são informais, e não têm reconhecido e nem reconhecem o direito à creche com um direito seu e de seus filhos e filhas independente de qual seja sua situação empregatícia e, principalmente, onde a população, grande maioria pobre e pouco instruída, não articula-se em prol da cobranças de seus direitos, já acostumados aos mandos e desmandos de mais de quarenta anos de dominação política da família Sarney.

Otimistamente, acredito que algo ainda pode ser feito, visto a lei não ser auto-aplicável e precisar de regulamentação, e tal qual aconteceu durante a Lei de Regulamentação do FUNDEB, como também no projeto de revisão da LDB que se encontra em pauta no MEC e do novo PNE, que teve na Conferência Nacional da Educação em abril de 2010 o seu grande fórum de discussão -, pode haver uma grande articulação e mobilização feita pela militância tanto pelos vinculados como os não-vinculados ao MIEIB, todos em prol da Educação Infantil não fragmentada, que garanta que a faixa obrigatória “obrigatoriamente” aconteça junto com a não-obrigatória, creche, assim poderíamos tentar reverter a situação e estabelecer um gancho que fizesse com que a creche sempre se una à pré-escola, no sentido do aumento de sua oferta (não-obrigatória) pelo poder público. Garantindo também, através de uma política de regulação calcada na pedagogia da

pequena infância, o convívio coletivo das crianças nas diferentes faixas etárias de zero a seis anos de idade, não permitindo a escolarização cada vez mais cedo, o que não significa ir contra a escola, mas apenas não permitir que a infância - que só é possível de ser vivida e construída entre as próprias crianças no coletivo - seja encurtada, ou roubada.

Considerações finais

No que tange às considerações finais, faz-se necessário uma síntese do que acompanhar o “furacão”, até determinado momento, revelou-nos. Sabendo que a história não parará ao final destas palavras, qualquer análise apressada pode ser errônea e leviana, sendo assim, não tentarei prever o futuro que esse momento de mudanças enseja à Educação infantil, mas otimistamente tentarei apontar algumas possibilidades, além de fazer as últimas amarrações possíveis entre meio acadêmico dos estudos da infância e de sua educação e o cenário da política da Educação Infantil. Lembrando sempre, o ponto de chegada de uns pode ser o ponto de partida de outros.

Ao iniciar esta pesquisa, buscava verificar se as conseqüências do “furacão” se faziam sentir ou não, e quais e como se davam tais “efeitos” – teóricos e políticos – no interior da única creche pública municipal de São Luís, mas, na empreitada de me reconhecer inserida no “olho do furacão” e tentar compreendê-lo, não foi possível retornar ao *chão-da-creche*, pois o percurso que acabo de apresentar nesta dissertação mostrou-se demasiadamente longo e de difícil apreensão. Todavia, não por isso, a realidade da Educação Infantil de São Luís deixou de ser foco das análises deste estudo, pelo contrário, compreender a totalidade do contexto e da conjuntura da Educação Infantil em âmbito nacional, permite-me afirmar como o caso e os descasos da ausência de creches nessa capital é exemplo das dificuldades e problemáticas vividas pela área no resto do país, ocasionada, inclusive, por motivos que apresento nesta pesquisa.

Não é possível prever quais as implicações, tanto as mudanças epistemológicas como as do âmbito da política de EI, trarão à rede pública municipal de São Luís, mas, como é de praxe, quando se trata de reduzir custos e de expandir pela via mais rápida e barata, tais orientações serão mais prontamente aceitas e incorporadas, já, quando diz respeito à melhoria da qualidade e do cumprimento da obrigação da oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos, as regulamentações são vagarosamente implantadas. O cumprimento da obrigatoriedade de matrículas das crianças de 4 e 5 anos pelo visto não será um grande problema político, uma vez que o município já vem se dedicando quase que exclusivamente a essa faixa etária. Acredito que a auto-avaliação das instituições de Educação Infantil será um bom termômetro de como pedagogicamente está a Educação Infantil, basta saber se os “Indicadores” serão bem aceitos.

Ainda assim, acredito que, depois de o Secretário Municipal de Educação de São Luís, o economista professor da UFMA Raimundo Moacir Mendes Feitosa, ter sido relator das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e participado de tantas audiências com especialistas e militantes da área, além de ter sido assessorado por pesquisadoras experientes, tenha tido a oportunidade de adquirir uma sensibilidade para as especificidades desta etapa da educação. As DCNEI chegará a cada instituição de EI municipal de São Luís, mas não é possível dizer como será operacionalizado, entretanto tenho a esperança que o acolhimento das demandas por qualidade da Educação Infantil serão melhor atendidas e haja uma mudança para melhor na Educação Infantil desse município.

Traçar um percurso dos diferentes olhares e não-olhares sociológicos sobre as crianças e suas infâncias significou ir à raiz do paradigma emergente no qual inscrevo esta pesquisa, mas não só, trouxe à luz articulações teóricas, possibilidades investigativas e críticas às pesquisas que passam a se filiar a esse campo sem uma reflexão prévia dos entrelaçamentos e das armadilhas que o pré-concebido nos oferece.

Assim, a primeira consideração a ser feita revela a necessidade de continuarmos buscando na Sociologia os fundamentos da compreensão das inúmeras infâncias contemporâneas, e, como são muitas as interpretações sociológicas possíveis - pelo enfoque econômico, psico-social, político, entre outros – utilizando-se de diferentes teóricos e escolas sociológicas, tem-se um campo que está para além da Sociologia da Infância, que configura os Estudos Sociais da Infância. A segunda consideração decorre da primeira: nem todo estudo social da infância é ou deve ser Sociologia da Infância, haja vista, que esse paradigma é formado por determinadas características teórico-metodológicas que descrevi anteriormente, sendo a principal delas ter a infância como uma construção histórica, social e cultural, as crianças como produtoras de cultura, como sujeitos da pesquisa e agentes sociais de diretos com desejos, interesses e opiniões próprias.

No entanto, mesmo já conseguindo mapear contornos e estabelecer certas fronteiras do campo da Sociologia da Infância, como a importância do Interacionismo Simbólico e a influência da Etnografia para a consolidação deste paradigma; a partir das análises foi possível concluir que ainda há outras possibilidades investigativas dentro da própria Sociologia da Infância, e que a filiação em um único viés interpretativo pode ocasionar uma hegemonia teórico-metodológica que limita e compromete a densidade da área.

Cumpramos ressaltar que a socialização das novas gerações pode constituir-se ou não em um dos elementos da reprodução cultural, social, mas também política e econômica. Assim, vale lembrar que um dos marcos históricos do nascimento do campo da sociologia que se dedica à infância foi o projeto “Childhood as social phenomenon” (1987 – 1992), coordenado pelo sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, em dezesseis países, que fez uma descrição das condições sociais da infância, a partir do lugar da criança na divisão do trabalho, numa abordagem sociológica especificamente de cunho socioestrutural. Matriz essa, onde defendo que podemos inscrever outras pesquisas dentro da área, tais como as decorrências das políticas educacionais para pequena infância nas instituições de Educação Infantil e/ou na própria infância, entre outras, como as condições de vida das crianças pequenas pobres de centros urbanos, como de São Luís, que não frequentam creches.

Deste modo, para apreensão da articulação entre as esferas - acadêmica dos estudos da infância e do movimento político -, recorreremos à teoria de campo de Bourdieu (1968) para entender as disputas inerentes ao campo da Educação Infantil, mas não só, também nos filiamos à proposta de Florestan Fernandes de articulação dos conhecimentos sociológicos críticos às causas políticas a favor da transformação e da justiça social, da formação de outra sociedade e de outro homem. Como recorreremos, ainda, a Quinteiro (2003), que ao se preocupar com a formação das professoras que atuam junto à infância e com as escolas⁵⁵ como lugar da infância contemporânea, afirma que, sem o conhecimento sobre os mundos culturais da infância, as profissionais docentes e os ordenamentos legais da área permanecerão num anacronismo de saberes e fazeres, sendo necessário assim - para compreensão das especificidades das crianças, o respeito para com elas, para garantia do cumprimento dos seus direitos e seu reconhecimento no mundo como produtoras de cultura - o conhecimento científico que as define como tais, a Sociologia da Infância. E se as leis e demais marcos regulatórios recomendam e defendem esses atributos e características das crianças e suas infâncias, de alguma forma, respaldam-se nesse conhecimento ao mesmo tempo em que os legitima; a meu ver, esta relação já existe, apenas deveria ser mais explícita.

José de Souza Martins (1993) nos lembra que as crianças sempre devem ser ouvidas sobre os processos e sobre as estruturas sociais nas quais estão envolvidas, pois elas têm opiniões sobre os diferentes fenômenos sociais. O que cabe perfeitamente sob seu processo educativo e de

⁵⁵ Quinteiro pesquisou a infância em escolas do Ensino Fundamental, em um trabalho pioneiro trouxe muitas contribuições tanto para a área de Educação infantil como para o Ensino Fundamental.

socialização, tal como o advento da obrigatoriedade de frequentarem a escola. Não lhes perguntaram se querem ser obrigadas a frequentarem a escola e qual tipo de escola elas querem frequentar, nem como deve ser o processo de interação e convívio com seus pares de diferentes idades, ou seja, em nenhum momento foi cogitado pelos legisladores o real interesse e opinião das crianças, negando a elas o exercício da cidadania ativa, tão apregoada.

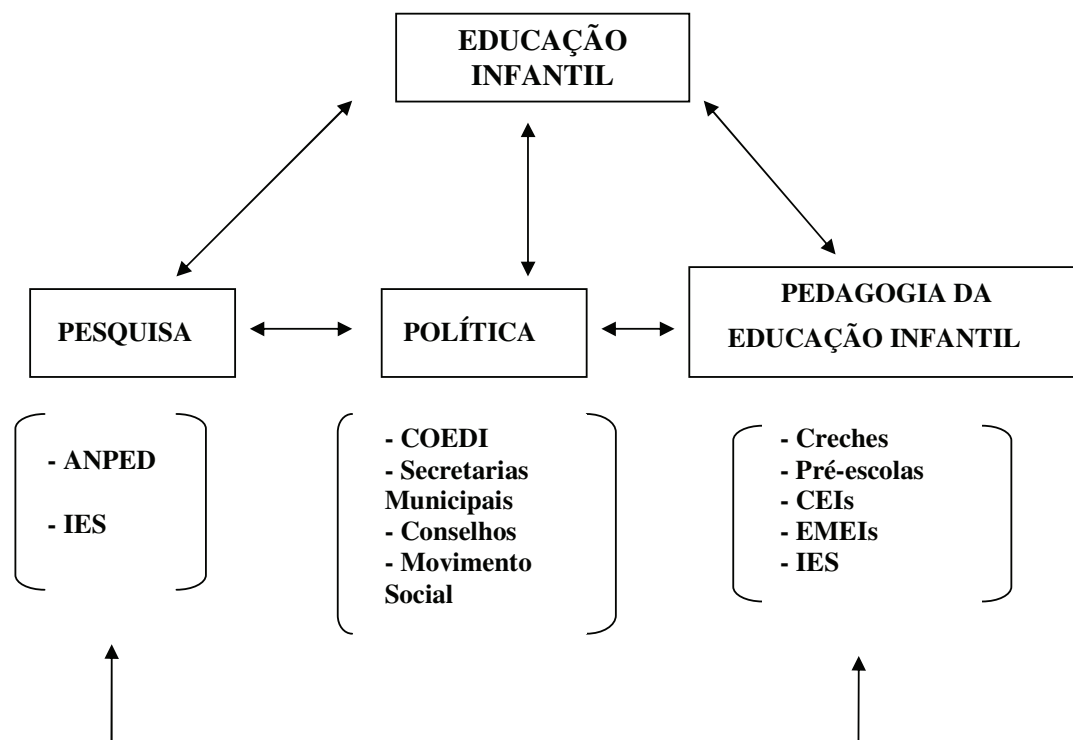
Elias e os pós-colonialistas devem ser lembrados por todas/os aquelas/es que pesquisam, legislam e elaboram documentos oficiais da área, para que não se comportem como estabelecidos e ajam de forma adultocêntrica, tendo na experiência uma presumível superioridade intelectual e moral, e fazendo das crianças outsiders não como uma identidade transgressora, mas como marginalizadas, tais como as crianças de 0 a 3 anos de idade estão agora - em relação ao entendimento da educação básica como sinônimo de ensino obrigatório - literalmente de fora das políticas educacionais.

E ainda, Benjamin, assim como Marx, nos ajuda a analisar e criticar quaisquer políticas destinadas à infância que não as considere como pertencentes a uma classe social e sujeitas às mesmas condições e forças políticas e econômicas que imprimem tanto a elas como aos adultos a exclusão social, as desigualdades e a exploração. E só a partir desses mesmos autores, podemos entender o papel da Educação Infantil como co-responsável pela alienação ou pela emancipação, e da ideologia inerente aos saberes, conhecimentos e valores gerados pelos grupos dominantes, que inculcam as regras do jogo da dominação e a possibilidade de propagação de uma socialização para a subalternidade.

Abramowicz (2009a) também propõe uma reflexão sobre a realidade da educação da infância brasileira: “[...] pensar outras e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias no sentido de pensar uma outra forma de educação com crianças pequenas. (p.8)”. E ainda, “Ana Lúcia Goulart de Faria fala de uma educação *Macunaímica* e colocando-se ao lado do movimento antropofágico considera como primeira manifestação do que poderia ser chamado de pensamento pós-colonialista no Brasil (p.10).” “Achamos necessário também que a educação infantil seja capaz de compor uma educação pós-colonialista, aproveitando-se, de maneira antropofágica daquilo que esta posto como inventividade e diferença no campo da educação (p.10)”.

Tomar a Educação Infantil em seu caráter educativo é compreendê-la na esfera do direito público subjetivo, como um bem público, e assim devendo fazer parte de uma política

universalista e não focal. A primeira etapa da Educação Básica brasileira pode ser melhor compreendida através da visualização do esquema abaixo, onde uma dimensão liga-se à outra configurando a dinamicidade da área.



O posicionamento dos agentes sociais da área da Educação Infantil dentro do campo, na totalidade dialética representada no esquema acima, forma o que Faria (2005b e 2005c), inspirada na pesquisa política e pedagogia italiana, denomina de *criancista-criançóloga*, estudiosa e militante que conhecendo a realidade da política e da ausência de política da Educação Infantil recorre à compreensão da área pela teoria para respaldar seus posicionamentos e reivindicações e a intelectual que ao compreender as especificidades da educação da primeira infância torna-se necessariamente uma militante a favor dos direitos das mesmas. E nas palavras das pesquisadoras do PCT-MEC/UFRGS, “Isto significa que apesar da produção acadêmica e política da área nos últimos anos ter se ampliado e aprofundado, ainda continuam sendo necessários movimentos políticos, sociais e pedagógicos para articulá-la e legitimá-la como um campo de conhecimentos (BRASIL; BARBOSA (et al) 2009c, p.66)”

Ao descrever e analisar as forças que empurram a Educação Infantil para frente e as forças que a faz retroceder, ficou evidente que mesmo no quadro nacional de desmobilização da sociedade civil desta última década, a luta pela educação da infância permaneceu nos fóruns estaduais, nas Instituições de Ensino Superior, na rede de creches e no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, organizada para encaminhar de modo coletivo as questões centrais da política da área. E, dada a fatídica maldição do Sísifo, é necessário que permaneçamos sempre alerta, pois em razão dos equívocos provocados por leis descabidas, ainda precisaremos de energia para tentar lutar e remediar medidas retrógradas e arbitrárias.

Tais considerações puderam ser verificadas no encontro de pesquisadoras, pesquisadores e especialistas em EI com a COEDI – MEC, em janeiro de 2010, oportunidade em que ficou perceptível a tentativa de remediar o retrocesso que a PEC 277/09, que obrigou a matrícula/frequência das crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas (o que também não era tão claro até então), pode trazer. A tentativa tardia de dar respostas e acalmar os ânimos dos últimos acontecimentos do final de 2009, no meu entender, surtiu efeito contrário, o debate que não havia acontecido até aquele momento ganhou forças nessa oportunidade, mas, infelizmente como disse Rosemberg⁵⁶ “não adiantava mais chorar pelo leite derramado”.

A idéia de discutirmos e apresentarmos uma proposta de redação ao projeto de revisão da LDB, que começou a ser discutido no Ministério e que fosse mais inteligível do que a da PEC 277/09, pareceu uma iniciativa de reconhecimento pelo próprio MEC de reparar as falhas, pelo menos as de redação, dessa recente lei. No entanto, essa proposta não trouxe entusiasmos, pois é bem sabido que a Constituição da República, sendo a Carta Magna, é o fundamento de validade de todas as demais normas do sistema legislativo, inclusive e logicamente da própria LDB. Ainda assim, apesar da medida louvável e da disposição da COEDI por ouvir propostas e sugestões, naquele momento não foi possível chegar-se a um posicionamento, mais uma vez, dadas as discussões e tensões que o tema ocasionou.

Nessa oportunidade, o documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil voltou à pauta de discussões a partir do anúncio pela COEDI da criação de uma comissão de monitoramento e acompanhamento da implantação e aplicação desse instrumento, formada por

⁵⁶ A professora Fúlvia Rosemberg faz tal comentário na reunião do dia 21 de janeiro de 2010 no Ministério da Educação em resposta ao debate tardio feito pela Secretária da Educação Básica Maria do Pilar acerca da obrigatoriedade de matrículas das crianças de 4 e 5 anos, fundamentada em sua pesquisa cita anteriormente (ROSEMBERG, 2009).

UNICEF, MEC, Undime e a ONG Ação Educativa, trabalho que se inicia pela verificação de sua aceitação ou não pelos agentes das instituições de Educação Infantil do instrumento, inclusive de sua metodologia, o que, a meu ver, é contraditório, pois no próprio documento diz que por se tratar de uma auto-avaliação não haveria uma única forma de utilização do mesmo. O objetivo da comissão é mapear o acolhimento e adesão à proposta, avaliar a influência do instrumento nas propostas pedagógicas e planejamentos das instituições de Educação Infantil, assim como fortalecer uma cultura de avaliação e fazer a divulgação e sensibilização junto às secretarias municipais de educação, para adesão ao instrumento. No debate e nos depoimentos do grupo de pesquisadoras e especialistas presentes na reunião, que já estão utilizando os “Indicadores”, ficou claro que se o instrumento chegar às escolas sem ser antecedido ou acompanhado por um processo formativo ele perde sua eficácia.

Na minha ótica, esse documento é exemplar das disputas, dos conflitos e da batalha das idéias do campo da Educação Infantil, e o que prevaleceu em sua versão final é a constatação das concepções que gozam maior aceitabilidade, tal como a invisibilidade dos bebês e divisão do trabalho por faixa etária. Ele é, ainda, exemplo do cenário que se anuncia para a Educação Infantil da relação público-privado, da influência das ONGs e dos organismos multilaterais nesta etapa da Educação Básica, além ter mencionado antecipadamente a distinção da EI em relação ao EF por sua não obrigatoriedade, como se esse fato diminuísse seu prestígio. Na minha opinião, esse instrumento antecipa uma justificativa para a fatídica obrigatoriedade que veio em seguida à sua publicação.

Uma pesquisa especificamente sociológica sobre a política social não tem outra opção para legitimar-se senão desvelar esses mecanismos e condições concretas de implantação não-estatal da política social do Estado (OFFE, p. 48, 1984).

A síntese feita, neste momento do meu estudo, possibilitou compreender que os diferentes documentos produzidos tanto prescrevem orientações, como também produzem o discurso justificador, fundamentando-se e legitimando concepções teóricas. Foi possível, ainda, constatar a dificuldade que o governo Lula encontra para abraçar abertamente apenas um posicionamento e, no afã de tentar construir consensos, acaba por impor seus posicionamentos, sejam eles políticos ou teóricos, por isso, tem sido difícil fazer chegar à base da educação, ao *chão-das-escolas*, às

mãos das professoras, os conhecimentos necessários para a compreensão das especificidades e responsabilidades da atuação junto à pequena infância, num modelo não escolarizante, que não antecipe o Ensino Fundamental.

A elaboração do marco regulatório, com a presença de pesquisadoras e pesquisadores que se fundamentam em diferentes aportes teóricos, tem sido um ensaio ainda incipiente de democratização e de construir uma Educação Infantil crítica, emancipatória e autônoma - contra o ideário dos organismos multilaterais de homogeneização da infância pobre - pois a qualidade das leis no Brasil, nem sempre têm significado mudanças e ações de fato. No entanto, vejo nas iniciativas no âmbito da formação inicial e continuada das profissionais docentes da Educação Infantil, como o PROINFANTIL e recentemente a oferta de cursos de especialização nas universidades públicas para as professoras também da rede pública o caminho mais seguro para garantia da qualidade promulgada pelos documentos oficiais.

Todavia, é possível afirmar que desde o processo de tramitação do FUNDEB em que as creches correram o risco de não serem financiadas; com as políticas estabelecidas para área, como a Política de Conveniamento que possibilita a expansão da oferta pela via mais barata, relegando às instituições comunitárias filantrópicas ou confessionais sem fins lucrativos a responsabilidade por grande parte das matrículas das crianças de 0 a 3 anos, muitas delas ainda vinculadas aos ranços de concepção compensatória-assistencialista; os processos de elaboração dos documentos que não contemplam as crianças pequenininhas e as creches, como ressaltado nos pareceres técnicos e na versão final dos Indicadores da Qualidade; e com o documento que enfatiza e focaliza as especificidades da oferta educacional para crianças de 0 a 3 anos de idade ser silenciado dentro do portal do MEC, não ganhando a distribuição e divulgação solicitada, em detrimento dos documentos produzidos posteriormente; somada à ocorrência da Obrigatoriedade em que *demografização* esta sendo confundida com democratização; mesmo para os que não são adeptos a teorias conspiratórias, concluem que os fatos apontam para o descaso e desconsideração com que a educação em creche vem sendo tratada.

A garantia de acesso, por si só, não leva à inclusão social; a qualidade da aprendizagem, as condições de socialização no ambiente escolar podem ao mesmo tempo que incluem alguns, contribuição para excluir outros, tanto objetivamente, pelas oportunidades, diminuídas ou negadas, como subjetivamente, pela vivência de experiência de rejeição social e de não reconhecimento de identidade (CAMPOS apud AQUINO, 2009, p. 1).

Vejo que é necessário, apesar do desânimo das últimas perdas, que não nos esqueçamos das batalhas já ganhas, e assim, não nos dando por derrotadas, possamos expandir nossas reivindicações e entusiasticamente convidar colegas do nível de ensino obrigatório mais próximo – o Ensino Fundamental – para somar esforços na construção de uma Pedagogia da Infância (0 a 10 anos), que ao se redimensionar passe a ter a criança, e não o ensino, como centro das ações na escola obrigatória. Assim, tentaremos superar a rivalidade entre a Educação Infantil x Ensino Fundamental, pejorativamente tidos como nível que não ensina e o nível que ensina. A partir de uma relação educativa que pode ser efetivada a partir do entrelaçamento entre a cultura lúdica e as culturas da escrita, e não de sua antagonização⁵⁷.

O fato de a Educação Infantil efetivar-se como direito a partir de um processo de luta constante constituiu nos agentes desse campo um perfil de eternos militantes, engajados pelos direitos das crianças à educação, mas não por qualquer educação, por uma educação emancipatória, transformadora, *anti-colonialista*, que considera o sujeito na sua totalidade, que busca não separar a cabeça do corpo, em que pensar e fazer se fundamentam nas artes e nas diferentes linguagens. Por isso, talvez a busca de sua distinção em relação ao Ensino Fundamental sempre tenha sido importante. Mas agora o contexto sócio-político nos alerta que é necessário levar o EF a se questionar por dentro, contagiando-o com a alegria, “privilegio e a responsabilidade” que é conviver com as diferentes infâncias. E, desta forma, somar esforços pra fazer da luta de um a luta de todos.

Inspirada pelo *Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*, em que Marx dá vida à história apresentando os acontecimentos ao mesmo tempo em que eles se desenrolam, tentei fazer a história viva da Política Educacional da Primeira Etapa da Educação Básica e da produção teórica para área. Espero que o mapa que tenha desenhado sob a rede de tecidos, citada por Elias (1994), tenha demonstrado que os fios têm um trançado próprio, ora simples ora feito com nós, e que, para não se ter nessa rede um conjunto de fios simplesmente justapostos, o destaque dado a cada fio tenha atribuído o devido valor à sua totalidade.

Para encerrar, reafirmo a necessidade de pensarmos uma Sociologia da Infância *Macunaímica*, pós-colonialista, que tenha nas especificidades da cultura brasileira, na realidade política e socioeconômica do nosso país a base para auxiliar na construção de uma outra

⁵⁷ Fala da professora Cecília Goulart no 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), Campinas, 2007.

Educação Infantil, que caminha para frente e para esquerda, e que garanta, acima de tudo, o direito das crianças à própria infância.

Enfim, faço minha as palavras de Florestan Fernandes, no sentimento do cumprimento de um ritual de passagem, e da esperança de continuar nesse percurso que soma razão e emoção, como diz Milton Santos, e que faz com que pretensiosamente me reconheça como uma criancista-criançóloga com muita luta e muito estudo pela frente. “Com essa pesquisa, não só obtive o grau de mestre em Ciências Sociais (obtereí o grau de mestre em Educação): alcançarei a estatura de um artesão que domina e ama o seu mister, porque sabe como deve praticá-la e para o que ele serve (FERNANDES, 1994, p.134)”.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. In: **Pro-Posições**, v. 14, n. 3. pp. 13-24. set/out. Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2003.

_____. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. In: **Revista On-line da Universidade Federal de Santa Maria** Dez. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria, 2009a. (no prelo).

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITIZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. Infância em Educação Infantil. In: **Pro-posições** v 20, n. 3 (60), set/dez. 2009. Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2009.

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da Qualidade avançam para a Educação Infantil**. Boletim de notícias. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/indicadores/not024.html>, acesso em 20 de novembro de 2009.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ALEXANDER, Jeffrey. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, A.; TURNER, Jonathan (orgs.). **Teoria Social Hoje**, pp. 7-47. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

_____. Novo Movimento Teórico. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 4, v. 2, jun. pp. 5-28. São Paulo: Anpocs, 1987.

AQUINO, Lígia L. Currículo da educação infantil: tensões e desafios. In: **V Congresso Paulista de Educação Infantil**. São Paulo: 08 a 11 de setembro de 2009. (mimeo).

AQUINO, Lígia L; VASCONCELLOS, Vera. Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera (org.). **Educação da Infância: história e política**, pp. 99-116. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARELARO, Lisete Regina G. Não só de letras se escreve a Educação Infantil, mas das lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**, pp. 23-50. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

_____. La Infancia. **Revista de Educación**, n. 281, pp. 5-17. Madrid, 1986.

ARRUDA, M^a. Arminda do N. Florestan Fernandes: vocação científica e compromisso de vida. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília M (orgs.). **Um enigma chamado Brasil**, pp. 310 – 323. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: por uma psicanálise do conhecimento científico. São Paulo: Contraponto, 1996.

BARBOSA, M. Carmem. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Culturas escolares, cultura de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, pp. 1059-1083. out. Campinas (SP), 2007.

BARBOSA, M. Carmem; RICHTER, Sandra. Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? In: BRASIL/SEaD. Salto para o futuro/ TV Escola. **Educação de crianças em creches**, ano XIX, n. 15. out. pp. 25-31, MEC: Brasília, 2009.

BASTIDE, Roger. Introdução. In: BASTIDE, Roger. **Brasil Terra de Contrates**, pp. 9-15. 4^a Ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1976.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é a sociologia da infância?** Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

_____. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. In: **Perspectiva**, v. 25, n. 1, pp. 57-82, jan/jun. Florianópolis:UFSC, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**: Rua de Mão Única. 5^a Ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER. Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção da Realidade Social**. 30^a Ed. Petrópolis (RJ): Vozes. 2009.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória; MOTTA, M^a. Cecília A. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce. (orgs.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**, pp. 33-50. Campo Grande: UCDB, 2003.

BLUMER, Herbet. **Symbolic Interactionism**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política, 15^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**, 5ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Campo Intelectual e Projeto Criador. In: POUILLON, J. (org.) **Problemas do Estruturalismo**, pp. 17- 38. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**: um estudo sobre as práticas educativas das monitoras em um CEMEI de Campinas. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação/UNICAMP, 1997.

_____. O imprevisto previsto. In: **Pro-posições**, vol. 10, nº 28, março, pp.119-131. Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; MIEIB; SAVE THE CHILDREN. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e os organismos internacionais**: quando focalizar não é priorizar. GT. 07, ANPED, 2008. pp. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho07.htm>

CANAVIEIRA, Fabiana O. **Exercício Historiográfico de um novo campo**: a Sociologia da Infância, 2008. (mimeo).

CERISARA, Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. In: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set. pp. 326-345, Campinas (SP), 2002.

CHAMBOREDON, Jean C. e PREVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola materna. In: **Cadernos de Pesquisa**, 59, pp.32-56. São Paulo, 1986. (falta editora)

CORCUFF, Philippe. **As Novas Sociologias: construções da realidade social**. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

CORSARO, William. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria. (orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Wiilliam Corsaro**, pp. 31-50. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A reprodução Interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In: **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17, pp. 113-134. Porto: Afrontamento, 2002.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber; MOMO, M. Para se pensar a globalização da infância e da juventude escolar - um olhar sobre o consumo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (org.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**, 1ª ed. v. 1, pp. 207-224. Campinas (SP): Átomo-alínea, 2009.

COSTA, Marise Vorraber. **Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>> Acesso em 18 de agosto de 2006

COUTINHO, Adelaide F. **Políticas Educacionais e ONGs**. São Luís: EDUFMA, 2008.

CRUZ, Silvia Helena. Ouvindo crianças na Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil. In: CRUZ, Silvia Helena. **A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**, pp. 298 – 304. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMARTINI, Zeila de B. Infância, pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**, pp. 1-17. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS, Lara S. **Infância nas brincadeiras: um estudo em creches públicas e privadas de Campinas**. Dissertação (Mestrado). Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2005.

DOIHARA, Lye Fukuda. **Educação Infantil: o processo de transição da Assistência Social para o Sistema de Ensino no município de São Luís - MA**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). São Luís(MA): UFMA, 2007.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade**. 11ª Ed. São Paulo: Melhoramento; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

EDER, Klaus. **A Nova Política de Classes**. Bauru (SP): EDUSC, 2002.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Revista de Ciência da Educação. Dossiê Sociologia da infância: pesquisas com crianças, v.26, n. 91, mai/ago. Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2005.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1994.

_____. **O Processo Civilizador:** Uma História dos Costumes. v. 1. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1994.

_____. **Os Estabelecidos e os Outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000.

FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. 2ª Ed. Campinas (SP): Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. In: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, pp. 1013-1038. Campinas (SP): CEDES, 2005a.

FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas (SP): Autores Associados, 2005b.

FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas (SP): Autores Associados, 2005c.

FARIA, Ana. Lúcia. G.; PALHARES, Marina. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios, 6ª Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

FARIA FILHO, Luciano M.; SILVA, Isabel de O. LUZ, Iza R. **Os Grupos de Pesquisa sobre Infância, Criança e Educação Infantil no Brasil:** primeiras aproximações. In: XXXI Reunião Anual da Anped. 19 a 22 de outubro. Caxambu – MG. 2008. (mimeo).

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O estado capitalista contemporâneo:** para a crítica das visões regulacionistas, 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:** relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação (Mestrado). Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2004.

FLORESTAN, Fernandes. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**, 3º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. In: **Estudos Avançados**, n.8, v. 22, pp. 123-138. São Paulo, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marcos. C. e KUHLMANN, Jr., Moysés. (org.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GALZERANI, M^a. Carolina B. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G de; DEMARTINI, Z. de B. F; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**, pp. 49-68. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOBBI, Márcia A. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lucia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. e PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**, pp. 69-92. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

_____. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**, pp. 29-54. São Paulo: Cortez, 2007.

GONÇALVES, M^a. de Fátima. **O neoliberalismo na contemporaneidade: subsídios para análise do caso brasileiro**. 1996. (mimeo).

_____. **A invenção de uma rainha de espada: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico**. São Luís: EDUFMA, 2008.

GONDRA, José J. **Governo dos Outros? Expansão do Tempo Escolar e Obrigatoriedade do Ensino no Brasil**. XXXII Reunião Anual da Anped. Sessão Especial. Caxambu (MG), pp. 1-16. Out. 2009. (mimeo).

GRIGOROWITSCHS, Tâmara. **Jogo, processo de socialização e mimese: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2007.

GROPPO, Luís Antonio. A Modernidade e a Sociologia da Educação. In: MORAIS, R. de; NORONHA, O. M^a; GROPPPO, L. A. (orgs.). **Sociedade e Educação**: estudos sociológicos e interdisciplinares, pp. 93-130. Campinas (SP): Alínea, 2008.

GUATARRI, Félix. As creches em iniciação. In: GUATARRI, Félix. **Revoluções Moleculares**: pulsações políticas do desejo, pp. 50-55. 3^a Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HAECHT, Anne Van. **Sociologia da Educação**: a escola posta à prova, 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HENGST, Heinz e ZEIHNER, Helga. **Per una sociologia dell'infanzia**. Milão: Franco Angeli, 2000.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BARON, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina (orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas, pp. 421-430. 1^a Ed. 1^a reimp. Buenos Aires: CLASC, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IANNI, Octavio. **Sociologia da Sociologia Latino-America**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

ITURRA, Raúl. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. In: **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17, pp. 135 – 155. Porto: Afrontamento, 2002.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Teorizzare l'infanzia: per una nuova sociologia dei bambini**. Roma: Donzelli, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko; NASCIMENTO, Letícia; PINAZZA, Mônica; PRADO, Patrícia. **Resposta ao Ofício nº. 1237/2009 da Promotoria de Justiça de Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos da Infância e Juventude da Capital – SP: Sobre a matrícula de crianças de 3 anos em EMEIS**. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2009. (mimeo).

KONDER, Leandro. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, M^a de L. R. (org.). **Sociologia para educadores**, pp. 11-23. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce, 8^a Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana. Lúcia. G.; PALHARES, Marina. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios, pp. 51-66. 6^a Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VEIGA, Cynthia Greve (org.). **500 anos de educação no Brasil**, pp. 468- 495. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

LAPA, Jose Roberto do Amaral. **Historiografia Contemporânea: a história em questão**, 2ª Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1981.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**, 4ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

LAHIRE, Bernard. **O homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____. **A Cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LENOIR, Remi. Objeto Sociológico e problema social. In: MERILÍÉ, Dominique (et. al.). **Iniciação à prática sociológica**, pp. 59-106. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

LINHARES, C.F. (org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOPES, Thaís Andrea C. de F. **A política educacional e o direito das crianças à Educação Infantil em São Luís – MA (1996- 2006)**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2009.

LOPES, Jader J. M. “É coisa de criança”: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tânia de. (org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**, pp. 57-72. Niterói (RJ): EdUFF, 2008.

_____. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, E; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita M. (orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**, pp. 43-56. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MAFRA, Leila. de A.; TURA, Mª de L. R. (orgs.). **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

_____. O Pensamento Sociológico de Talcot Parsons e a Educação. In: MAFRA, L. de A.; TURA, Mª de L. R. (orgs.). **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**, pp. 15-54. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**, pp. 91-97. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

MARCHI, Rita de Cássia. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. In: **Educação e Realidade**, v. 34, n. 1, jan/abr, pp. 227-246. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 2009.

MARTINS, José de Souza (coord). **O Massacre dos inocentes**: as crianças sem infância no Brasil, 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICELLI, Sérgio. Mário de Andrade: a invenção do moderno intelectual brasileiro. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília M (orgs.). **Um enigma chamado Brasil**, pp. 160-173. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MORAIS, R. de; NORONHA, O. Mª; GROPPPO, L. A. (orgs.). **Sociedade e Educação**: estudos sociológicos e interdisciplinares. Campinas (SP): Alínea, 2008.

MONTANDON, Cleopatre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.112, pp.33-60. São Paulo, 2001.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Mª Lúcia. (org.). **Encontro e Desencontros em Educação Infantil**, pp. 235-248. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.

_____. **O que é o MIEIB**. Disponível em: www.mieib.org.br. Acesso em 14 de novembro de 2009.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: **Educação e Sociedade**. n. 95. pp. 351-360, Campinas (SP), 2006.

_____. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 2007.

_____. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. In: **Educar em Revista**, n. 32. Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000200010&script=sci_arttext&tlng=%5D,

Acesso em 19/9/2009.

MULLER, F. e CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.). **Teoria e Práticas na Pesquisa com Crianças:** Diálogo com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (org.). **Escola Básica na virada do século:** Cultura, Política e Currículo, pp. 57-63. Porto Alegre: FAGED/URGS. 1995.

NEVES, Lúcia M^a. Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KULHMANN Jr., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância,** pp. 129 - 166. São Paulo: Cortez, 2002.

OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O trabalho do antropólogo,** pp. 17-35. Brasília (DF): Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAIS, José Machado. Introdução. In: **Culturas Juvenis,** pp. 5-37. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. In: **Cadernos de Pesquisa,** n. 115, pp. 7-21, Março. São Paulo, 2002.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: **Educação e sociedade.** Campinas (SP), n. 86, pp. 219-242. Campinas (SP): 2004.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As Crianças: contextos e identidades,** pp. 33-73. Portugal: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 1997.

PRADO, Patrícia D. “Quer brincar comigo?”: pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia G. de, DEMARTINI, Zeila de B. e PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças, pp. 93-111. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

PROUT. Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância.** (s/d). (mineo).

QUEIROZ. Maria Isaura P. Educação como forma de colonialismo. In: **Ciência e Cultura,** SBPC: São Paulo, 28, (12), dez. pp. 1466-1471, 1976.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças, pp. 19-48. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese (Doutorado). Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2000.

_____. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, UFSC:Florianópolis, v.20, especial, pp.137-163, 2003.

_____. Infância e educação na Sociologia: questões emergentes. In: **Sociologia para educadores 2**: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais, pp.137-166. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

QVORTRUP, Jens. Bem-estar infantil em uma era de globalização. In: SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, M^a. Letícia; SAETA, Beatriz Regina P. (orgs). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**, pp. 43-62. São Paulo: Expressão e Arte, 2007.

RIOS, Luiz. **Geografia do Maranhão**, 4^a Ed. São Luís: Central dos Livros. 2005.

ROCHA, Eloisa A. C. **A Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Tese (Doutorado). Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Caderno CEDES**: Campinas (SP), vol.21, n. 55, pp. 42-57, , nov. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? In: **Ciência e Cultura**, SBPC: São Paulo, 28, (12), pp. 1466-1471, dez. 1976.

_____. Organismos multilaterais, estado e políticas de educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.115, pp. 25-63, Março. São Paulo: 2002.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. In: **Pro-posições**, vol 14, n.1 (40), pp. 177-194, jan/abr. Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2003.

_____. **A educação pré-escolar obrigatória**: versão preliminar. XXXII Reunião Anual da Anped. Trabalho encomendado GT 07, pp. 1-56, Out. 2009. (mimeo).

ROSSETTO, Edna R. A. **Essa Ciranda não é só minha, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. Dissertação (Mestrado). Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2009.

SAEI, Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **Quarto Relatório Quadrimestral de 2009:** ações da Superintendência da área de Educação Infantil. São Luís (MA), 2009. (mimeo.)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SARACENO, Chiara. **Sociologia da família.** Lisboa: Estampa, 1997.

SARMENTO, Jacinto Manuel. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade:** Revista de Ciência da Educação, vol. 26, n.91, pp. 361-378, maio/ago. Campinas (SP): CEDES, 2005.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (org.). **Itinerários de pesquisa:** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação, pp.137-182. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M. Cristina S. de. (orgs.). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais, pp. 17-38. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

SARMENTO, Jacinto Manuel; VASCONCELLOS, Vera M. R. de. (orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara (SP): Junqueira & Marin editores. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política nacional. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

_____. **Política e Educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4ª Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

SETTON, M^a. da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. In: **Tempo Social:** revista de sociologia da USP, v, 17, n. 2, pp. 335-350, Nov. São Paulo: USP, 2005.

SILVA, Anamaria S. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. In: **Pro-Posições,** Unicamp:Campinas (SP), v. 10, n. 1 (28). Mar. pp. 40-54, 1999.

SIMMEL, Georg. **Questões Fundamentais da Sociologia:** indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, pp. 7-31. 2001.

SOUZA, Gisele de. A Educação de crianças pequenas: a busca pela emancipação. In: Souza, G. de (org.). **A Criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**, pp. 73-84. São Paulo: Cortez, 2007.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L (orgs.). Introdução. In: **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**, pp.11-52, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

RODARI, Gianni. O homem da orelha verde. In: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

TOLEDO, Caio N. Partido dos Trabalhadores e governo Lula: a regressão da luta ideológica. In: **Crítica Marxista**, Campinas, n. 26, pp. 117-138. 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**, pp. 35-55. São Paulo: Cortez, 1982.

TURA, Mª de Lourdes. R. (org.). **Sociologia para educadores**, 4ª Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

TURA, Maria de Lourdes R. Durkheim e a Educação. In: TURA, Mª de L. R. (org.). **Sociologia para educadores**, 4ª Ed, pp. 25-72. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

VILELA, Rita Amélia T. Para uma sociologia crítica da Educação em Adorno e Horkheimer: apontamento. In: MAFRA, L. de A.; TURA, Mª de L. R. (orgs.). **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**, pp. 75-100. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. In: **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan-jun, pp. 21-39. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> _____. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos C. **História Social da Infância no Brasil**, pp. 311-331, 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

WEBER. Max. **Economia e sociedade: fundamentos da Sociologia Compreensiva**. 4ª Ed. Brasília (DF): Ed. Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. vol. 1.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**, pp. 97-118. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZEIHER. Helga. O tempo no cotidiano das crianças. In: BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso**, pp. 173-183. São Paulo: Cortez, 2004.

Documentos oficiais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei federal de 5/10/1988. Brasília (DF): Senado Federal, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n.º 9.394/96 de 26/12/1996.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 1998.

BRASIL, CNE, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

BRASIL, MEC, COEDI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2, 3.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei n.º 10.172 de 9/01/2001.

BRASIL, MEC. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estado de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, MEC/SEIF/COEDI. **Padrões de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil e Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil: documento preliminar**. Brasília : MEC/SEIF/COEDI, 2004.

BRASIL, MEC, MDS, MP. **Relatório dos trabalhos realizados pelo GT criado pela portaria interministerial nº. 3219**. Brasília, março 2006.

BRASIL, MEC, SEB, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília : MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, MEC, SEB, COEDI. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil: proposta**. Brasília, 1994.

BRASIL, MEC, SEB, COEDI. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Brasília : MEC,SEB, 2009a.

BRASIL, MEC, SEB, COEDI. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL, MEC/SEB/COEDI; BARBOSA, M^a. Carmem S. (et. al.). **Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos.** Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL, MEC/SEB/COEDI; BARBOSA, M^a. Carmem S. (et. al.). **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil.** Brasília: MEC/SEB, 2009d.

BRASIL, MEC/SEB/COEDI; BARBOSA, M^a. Carmem S. (et. al.). **Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos.** Tomo I. Brasília: MEC/SEB, 2009e.

BRASIL, MEC/SEB/COEDI; BARBOSA, M^a. Carmem S. (et. al.). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares.** Brasília: MEC/SEB, 2009f.

BRASIL, MEC/SEB. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB. 2009g.

Sites consultados

www.anped.org.br

www.anpocs.org.br

www.mec.gov.br

www.mieib.org.br

www.acaoeducativa.org.br

www.savethechildrenuk.org.br

http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal

www.unicef.org.br

www.scielo.br

Filme

MILTON SANTOS - Por uma outra globalização. Direção de Sílvia Tandler. Brasil, 2006. Color, Digital, 54 min.

Fontes orais

COELHO, Rita de C. **Anotações da palestra “Política de Educação Infantil Brasileira” proferida no curso de Especialização em Educação Infantil.** Campinas (SP): Faculdade Educação/UNICAMP: Campinas, 2008.

SOUZA, Aparecida Neri. **Anotações da aula inaugural da disciplina de Sociologia da Infância oferecida pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria.** Faculdade de Educação/UNICAMP: Campinas, 2007.

Anexos

ANEXO 1

O homem da orelha verde

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha. Só sua orelha ficava verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado.
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda.
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto.
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que disse o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.
(Gianni Rodari)

ANEXO 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Esplanada dos Ministérios, Bloco “L” – Sala 623
Fone: (61) 2104-8010 / Fax: (61) 2104-9274

- 1- O que justifica e caracteriza de forma específica a educação de crianças de zero a três anos em estabelecimentos educacionais?
- 2 – Quais conhecimentos específicos o professor que atua com crianças de zero a três anos deve possuir?
- 3 - Como garantir a indissociabilidade do “educar e cuidar” no atendimento de crianças de zero a três anos?
- 4 - Destaque os pontos que considera imprescindíveis na organização curricular da educação de crianças de zero a três anos.
- 5- Você tem observado um desrespeito a algum direito das crianças de zero a três anos em instituições educacionais? Que direitos têm sido desrespeitados?
- 6 – Como promover os direitos das crianças no atendimento educacional de crianças de zero a três anos?
- 7 - Quais as estratégias utilizadas para implantar práticas educativas destinadas às crianças de zero a três anos que, em seu município, foram efetivadas com sucesso? Por que as considera exitosas?
- 8 - Quais as principais referências bibliográficas que você utiliza ou indica para a fundamentação de propostas pedagógicas para a creche? Destaque dentre elas as cinco que considera mais importantes.
- 9 – Além das questões levantadas acima, quais os principais desafios que necessitam ser superados para qualificar as práticas cotidianas e propostas pedagógicas das instituições de educação infantil?

ANEXO 3



CARTA DE SÃO LUÍS

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, uma articulação de 23 Fóruns Estaduais integrados por diversas entidades, órgãos e pessoas que lutam pelo direito à Educação Infantil, realizou no período de 29 a 31 de agosto de 2007, em São Luís, sua XXII Reunião. Neste encontro foi deliberado coletivamente a importância da defesa das seguintes posições como estratégias para a garantia do direito das crianças à Educação Infantil:

1. Que a implementação do FUNDEB garanta que o direito à Educação Infantil seja assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade, conforme o artigo 10, parágrafo 4 da Lei n 11.494/2007.
2. Que verbas públicas sejam direcionadas para as instituições educacionais públicas, respeitando as disposições legais, tendo o poder público o dever de investir prioritariamente na expansão da educação infantil na rede pública. Que a ampliação da oferta por meio de conveniamento com instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sem finalidade lucrativa, seja sempre inferior à expansão de novas vagas na rede pública municipal.
3. Que o Ministério da Educação elabore orientações para o estabelecimento de convênios entre o poder público e as instituições de Educação Infantil privadas sem fins lucrativos, por meio de um processo participativo que envolva UNDIME, MIEIB, Conselhos de Educação, Universidades, CNTE, CONTEE e demais movimentos sociais envolvidos com a Educação Infantil.
4. Que haja significativa ampliação dos recursos do Pró-infância, como uma das formas de assegurar a expansão e a melhoria da qualidade da Educação Infantil.
5. Que os municípios, ao estabelecerem os convênios para a oferta da Educação Infantil, implementem, sem distinção entre rede pública e rede conveniada, uma política de formação, acompanhamento, alimentação escolar e recursos pedagógicos (como livros infantis e brinquedos, entre outros).
6. Que seja exigido, como critério indispensável para estabelecimento de convênios entre as Prefeituras e instituições privadas comunitárias, filantrópicas e confessionais o “Credenciamento ou a Autorização de Funcionamento para Educação Infantil emitida pelos Conselhos de Educação”.
7. Que o MEC articule junto ao CNAS um processo simplificado, desburocratizado e ágil para obtenção do CEBAS pelas instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais de Educação Infantil, que não tenham finalidade lucrativa.
8. Que o decreto de regulação da implementação da Lei do FUNDEB assegure prazo de transição para que as instituições de Educação Infantil conveniadas com o Poder Público até abril de 2007, data de publicação da Lei, atendam as exigências.
9. Que haja a imediata execução e divulgação pelo INEP de estudo sobre custo real das etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos da educação básica, a fim de que a “Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica” possa especificar novas ponderações para 2008.
10. Que o INEP realize o diagnóstico da Educação Infantil do Brasil.
11. Que o INEP atue junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no sentido de que todas as instituições de Educação Infantil comunitárias, filantrópicas e confessionais respondam ao Censo Escolar.

12. Que o INEP faça uma revisão dos métodos de exposição/divulgação de suas pesquisas, de forma a explicitar os dados da Educação Infantil relativos a cada uma das modalidades da categoria privada, isto é: comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares.

13. Que o MEC assegure a capacitação dos membros dos Conselhos do FUNDEB para a efetiva atuação no controle social.

14. Que todas as instâncias e órgãos da educação se comprometam com a concepção que afirma o professor/professora como o profissional da educação infantil. Nos casos em que, em função do número e especificidade das crianças seja necessário a atuação de mais de um profissional, que esse não se distinga por formação ou cargo, sendo professor.

15. Que a União, os Estados e os Municípios se comprometam com a oferta do Pró-Infantil aos profissionais não habilitados que estejam em serviço na educação infantil das redes públicas e conveniadas.

O MIEIB reafirma sua determinação de mobilizar e articular todos os interessados na garantia do direito das crianças à educação infantil.



CARTA DE PORTO ALEGRE

Os participantes do **XXIII Encontro Nacional do MIEIB**, reunidos nos dias 07, 08 e 09 de dezembro de 2008, em Porto Alegre/RS, com o objetivo de fortalecer o movimento em defesa de uma educação infantil pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, reafirmam seus posicionamentos e reivindicações abaixo:

I – Ao MEC

1.1 Que as orientações curriculares nacionais contemplem todas as faixas etárias da educação infantil, com ênfase para a faixa etária de 0 a 3 anos.

1.2 Que todos os profissionais da área, das redes públicas e privadas, recebam o material referente às orientações curriculares nacionais para a educação infantil, e que sejam implementadas estratégias de formação para uso desse material.

1.3 Que a educação infantil seja inserida em todas as políticas/programas desenvolvidas na educação básica.

1.4 Que sejam envidados esforços no sentido de pautar a educação infantil nos demais âmbitos do Governo Federal, articulando políticas entre ministérios e secretarias.

1.5 Que seja criado um programa nacional de materiais educativos e artísticos: jogos, brinquedos, literatura infantil, CDs, DVDs, instrumentos sonoros e musicais, imagens, entre outros.

1.6 Que o Programa Nacional de Alimentação Escolar para creche (PNAC) e para o pré-escolar (PNAP) inclua as instituições de educação infantil confessionais e comunitárias, sem fins lucrativos, no repasse de recursos.

- 1.7 Que o FNDE reveja e aumente os valores do *per capita* relativos ao PNAC e ao PNAP de forma a atender as necessidades nutricionais das crianças da educação infantil.
- 1.8 Que haja reformulação do PDDE de forma a incluir todas as instituições públicas de educação infantil cadastradas no censo escolar.
- 1.9 Que o Projeto de Lei que trata do programa de alimentação escolar inclua a educação infantil.
- 1.10 Que sejam revistos e flexibilizados os critérios e o projeto arquitetônico relativos ao Programa Proinfância para atender um número maior de municípios, à população do campo e das grandes cidades.
- 1.11 Que seja garantida a continuidade do programa Proinfantil para os professores, contratados até 2008, sem a formação mínima exigida pela legislação.
- 1.12 Que sejam apoiados e financiados cursos presenciais de formação inicial, continuada e especializações em educação infantil a serem oferecidas pelas universidades públicas que possuam cursos de Pedagogia.
- 1.13 Que sejam abertos editais de pesquisa na área da educação infantil.
- 1.14 Que seja realizada a divulgação ampla dos documentos referentes aos indicadores de qualidade da educação infantil e orientações para o conveniamento na educação infantil.
- 1.15 Que sejam aumentados os coeficientes do FUNDEB para a educação infantil, reafirmando assim a importância deste Fundo como propulsor das políticas públicas para a área.
- 1.16 Que o INEP reformule os campos de registro do Censo Escolar referente às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos contemplando informações sobre as condições de qualidade exigidas pelo Artigo 8º da Lei 11.494/2007 (lei do FUNDEB).
- 1.17 Que sejam divulgadas as informações sobre o diagnóstico da Educação Infantil do Campo e que seja garantida a representação do MIEIB no Grupo de Trabalho desta área.
- 1.18 Que a SEB apóie a reivindicação do MIEIB relativa à destinação de vagas próprias para participar da CONAE nas esferas municipais, estaduais e federal e que o MIEIB passe a integrar a Comissão Organizadora Nacional da CONAE.
- 1.19 Que o MIEIB integre a Conferência Nacional de Educação Indígena com vagas próprias nas esferas municipais, estaduais e federal e passe a integrar a Comissão Organizadora Nacional da CONAEI.
- 1.20 Que sejam envidados esforços junto à UNDIME e as secretarias municipais de educação para que os concursos públicos para os profissionais da educação infantil obedeçam a legislação que estabelece que esses sejam professores e que tenham formação mínima em nível médio na modalidade normal, conforme diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil e o Artigo 62 da Lei 9394/1996 (LDB).

II – Ao Conselho Nacional de Educação

- 2.1 – Que seja dado prosseguimento a revisão do marco regulatório relativo à educação infantil, com a participação do MIEIB.
- 2.2 – Que seja cobrado dos entes federados o cumprimento do Parecer 039/2006 e definida a data para o corte etário em relação à inclusão de criança com 06 anos de idade no ensino fundamental.

III - Ministério do Desenvolvimento Social

- 3.1 – Que os recursos antes destinados a educação infantil de 0 a 6 anos sejam garantidos para a execução de programas assistenciais para esta mesma faixa etária.

IV– À Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA)

4.1 Que sejam revistos os critérios referentes ao alvará de funcionamento de creches, atendendo a legislação educacional e não tratando essas instituições como espaços hospitalares.

São signatários da Carta de Porto Alegre, aprovada em 09 de dezembro de 2008, os seguintes fóruns estaduais presentes no evento:

Fórum de Educação Infantil do Acre
Fórum Amapaense de Educação Infantil
Fórum Amazonense de Educação Infantil
Fórum Baiano de Educação Infantil
Fórum de Educação Infantil do Ceará
Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal
Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo
Fórum de Educação Infantil do Maranhão
Fórum Matogrossense de Educação Infantil
Fórum de Educação Infantil do Mato Grosso do Sul
Fórum Mineiro de Educação Infantil
Fórum de Educação Infantil do Pará
Fórum de Educação Infantil da Paraíba
Fórum de Educação Infantil do Paraná
Fórum em Defesa da Educação Infantil em Pernambuco
Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro
Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte
Fórum Gaúcho de Educação Infantil
Fórum de Educação Infantil de Rondônia
Fórum Catarinense de Educação Infantil
Fórum Paulista de Educação Infantil
Fórum de Educação Infantil de Sergipe
Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins

ANEXO 4



NOTA PÚBLICA

As pessoas e instituições integrantes do MIEIB e da ANPED tornam público o seu posicionamento perante a PEC 277 que trata “do fim da DRU” e da elevação da “obrigatoriedade” de matrícula e frequência para as faixas etárias entre 04 e 17 anos.

Nós, integrantes do MIEIB e da ANPED, manifestamos nossa imensa preocupação com a tramitação da PEC 277 no Congresso Nacional, tendo em vista, que a sua aprovação no formato em que se apresenta ocasionará retrocessos para a educação pública brasileira. Por isso, **solicitamos a desvinculação dos temas “fim da DRU” e “obrigatoriedade” tratada na referida PEC.**

Algumas de nossas considerações:

1. O tema da obrigatoriedade não foi debatido e há equívocos em sua concepção. Precisamos esclarecer e conhecer o verdadeiro conceito de obrigatoriedade e quais as implicações dessa medida.
2. A PEC 277/08 apresenta problemas redacionais, denotando ambigüidade em sua compreensão, pois altera, exclusivamente, os incisos I e VII do art. 208 da Constituição, o § 4º do art. 211 e § 3º do art. 212, permanecendo os demais com a redação original que previa a obrigatoriedade exclusivamente para o ensino fundamental.
3. A PEC 277/08 altera a concepção vigente de EI no país que compreende, nesta etapa da educação básica, a creche e a pré-escola, que se diferenciam, exclusivamente, pela idade das crianças. A ruptura se faz pela introdução da obrigatoriedade na pré-escola e que repercute na alocação de recursos (§ 3º do art. 212), inclusive aqueles previstos pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).
4. A obrigatoriedade não garante a universalização da educação, pois alguns países que instituíram a obrigatoriedade não universalizaram o acesso. A questão não é a obrigatoriedade da matrícula, mas sim o adequado financiamento por parte do Estado para a elevação da oferta de vagas nas diversas etapas da educação. “A não universalização e a iniquidade na frequência à pré-escola são determinadas pelos sistemas de ensino que não estão dando conta de atender a toda a demanda”.
5. Qualidade na educação não se constrói com obrigatoriedade.
6. Estamos diante de uma possível fragmentação da educação básica e da antecipação da escolarização das crianças pequenas. “Corre-se o risco de cindir novamente a educação infantil em duas partes – a pré-escola, obrigatória, que passa a um nível de prioridade, ressaltando sua importância educacional; a creche, não obrigatória, que perde importância educacionalmente.

Essa dicotomia conduzirá os sistemas de ensino a alocar recursos para pré-escola e deixar a creche em plano secundário, marginal”.

7. A educação infantil é um direito do cidadão e um dever do Estado, logo, a obrigatoriedade que já existe para o Estado deveria apenas ser cumprida, já que a demanda por educação infantil é demasiada grande e o poder público é quem não atende os anseios das crianças deste país.
8. A educação infantil para crianças de 4 a 6 anos de idade, obrigatória ou não, deverá ser oferecida em instituições de educação infantil tendo em vista a especificidade do plano pedagógico para as referidas faixas etárias.

Contudo, gostaríamos de frisar que não somos contra “o fim da DRU”, apenas consideramos que as temáticas têm conceitos e funções sociais muito diversas para serem tratadas num único “pacote”. Também destacamos que as considerações aqui expostas contaram com as valorosas contribuições dos Professores Doutores Fúlvia Rosemberg e Vital Didonet.

Este documento está ratificado por todos os integrantes da ANPEd 2009, realizada no período de 04 a 07 de outubro de 2009, e pelos 25 fóruns estaduais que integram o MIEIB.

ANPEd	MIEIB
<u>Secretaria Executiva</u> Rua Visconde de Santa Isabel, 20 - conj 206-208. Vila Isabel - Rio de Janeiro/RJ CEP: 20560-120 Fone: (21) 25761447 Telefax: (21) 3879.5511 E-mail: anped@anped.org.br Site: http://www.anped.org.br	<u>Secretaria Executiva</u> Rua Tenente Ervino Hulle, 46 - Apto. 08. Aventureiro - Joinville/SC CEP 89.225-090 Fone: (47) 3473 9805 – 9902 5195 E-mail: mieib@hotmail.com Site: www.mieib.org.br

Florianópolis, 13 de outubro de 2009.

ANEXO 5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica		UF: DF
ASSUNTO: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil		
RELATOR: Raimundo Moacir Mendes Feitosa		
PROCESSO Nº: 23001.000038/2009-14		
PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 11/11/2009

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de , resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º 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.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o primeiro dia de início do ano letivo do respectivo sistema ou da escola.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o primeiro dia de aula do ano letivo devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I - Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art.8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e

aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 8º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - coloquem as crianças na utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art.9º As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 10 Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 11 Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 12 A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.