**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIANA CASACIO BALSAS

Um olhar para a creche: as publicações CEDES de 1978 a 1996

CAMPINAS

2016

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Mariana Casacio Balsas

Um olhar para a creche:
As publicações CEDES de 1978 a 1996

Este documento corresponde a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a obtenção do título de graduada em licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Apresentado em xx de Dezembro de 2016.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

Campinas

2016

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B216o Balsas, Mariana Casacio, 1991-
Um olhar para a creche : as publicações CEDES de 1978 a 1996 / Mariana Casacio Balsas. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Luciane Muniz Ribeiro Barbosa.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Creches. 2. Educação infantil. I. Barbosa, Luciane Muniz Ribeiro. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Palavras-chave em inglês:

Daycare

Early childhood education

Titulação: Licenciado em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 16-12-2016

*A meus pais, família, amigos e
professores.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Luciane Muniz pela orientação cuidadosa. A sua paixão pela profissão e pela família servem de inspiração para esta pesquisa e para meu futuro.

Ao Professor André Paulilo, pela disponibilidade, leitura cuidadosa e considerações importantes para a finalização deste trabalho.

Ao Centro de Estudos Educação e Sociedade, por abrir suas portas e disponibilizar todo o acervo e seu espaço físico para a construção desta pesquisa. À Nilda, que não poupou esforços para ajudar como pôde: uma fonte preciosa de informações, sempre presente para uma boa conversa, aliviando o cansaço e peso da rotina. Esta pesquisa não seria a mesma sem sua estimada ajuda e companhia.

Aos meus pais, Silvia e Luiz, que me oferecem infinitas possibilidades. Obrigada por permitirem, das mais diferentes formas, a minha dedicação exclusiva à graduação e à pesquisa.

Ao Filipo, que faz parte desta pesquisa tanto quanto possível, agradeço pelas leituras, pela paciência, pela atenção e pelo amor – sempre presente, sempre maior. À sua família, por me acolherem e por alimentarem minha alma e corpo.

À Julia, pela paciência, dedicação, leituras atenciosas, risos despreziosos e comidas compartilhadas nessa caminhada que fizemos lado a lado. À Aline, pela companhia, ensinamentos e amizade neste último ano, tornando tudo mais leve e mais possível. À Larissa, por todo caminho percorrido e por cada palavra de sabedoria que permeiam as decisões que me trouxeram até aqui.

Por fim, agradeço a todos os amigos, familiares, professores e colegas que, direta ou indiretamente, possibilitaram meus estudos e minha pesquisa.

Meu ponto é que se você der asas a uma criança, ela vira fada, anjo, passarinho, dragão, borboleta... E ainda te leva passa voar com ela. (...) A menina traz consigo o mundo todo, mesmo não trazendo nada mais do que ela mesma. E nem precisa, porque ela já é tudo – e é até mais.

Júlia Rocha

I know that we can win, I know that greatness lies in you. But remember from here on in, history has its eyes on you.

Lin-Manuel Miranda

RESUMO

Esta pesquisa é parte de um projeto de análise dos periódicos do Centro de Estudos Educação e Sociedade: Revista Educação & Sociedade e Cadernos CEDES. Intenciona-se, nesta pesquisa, levantar e analisar os artigos relacionados à Educação Infantil, especificamente as creches, presentes nestas publicações, bem como obter resultados referentes à trajetória analítica sobre o tema desde a primeira publicação da Revista Educação & Sociedade, em 1978 e, assim, compreender suas relações com a história da Educação Infantil no Brasil até 1996.

Palavras-chave: Creche; Educação Infantil; CEDES

ABSTRACT

This research is part of an analysis project of the journals of the Center for Education and Society Studies: *Revista Educação & Sociedade* and *Cadernos CEDES*. In this research, it is intended to raise and analyze the articles related to Early Childhood Education, specifically the kindergartens present in these publications, as well as to obtain results regarding the analytical trajectory on the subject since the first publication of *Education & Society* in 1978 and, Thus, to understand its relations to the history of Early Childhood Education in Brazil until 1996.

Key words: Daycare; Early Childhood Education; CEDES

TABELAS

Tabela 1. Seleção final de publicações na Revista Educação e Sociedade.....	p. 50
Tabela 2. Seleção final de publicações no Cadernos CEDES.....	p. 52
Tabela 3. Diretoria CEDES 2015-2016.....	p. 13

SIGLAS

ABNT	Associação Brasileiras de Normas e Termos
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal do Brasil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
DNE	Departamento Nacional de Educação
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FE/UNICAMP	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPAI/RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
SBU/UNICAMP	Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEB	Seminário de Educação Brasileira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Sumário

Introdução.....	1
<i>Objetivos do trabalho</i>	3
<i>Procedimentos Metodológicos</i>	3
1. O Centro de Estudos Educação e Sociedade e suas publicações	7
1.1. A Fundação	8
1.2. O Estatuto	9
1.3. As publicações	10
1.2.1. Revista Educação & Sociedade	10
1.3.2. Jornal da Educação	11
1.3.3. Cadernos CEDES	12
1.4. O CEDES hoje	13
2. Um breve histórico da Educação Infantil no Brasil	16
2.1. A Educação Infantil no Brasil colonial.....	17
2.2. A Educação Infantil no Brasil imperial	18
2.3. A Educação Infantil no Brasil república (1889 – 1963).....	20
2.4. A Educação Infantil no Brasil república (1964 – 1996).....	24
2.5. A Educação Infantil no Brasil: Legislação	26
2.6. Considerações sobre a Educação Infantil no Brasil.....	31
3. Educação Infantil nas publicações CEDES: qual é o lugar da creche?.....	33
3.1. A bibliografia selecionada	35
3.2. Os atores da mobilização pró creches e pré-escolas comunitárias	35
3.3. Profissionais da creche.....	37
3.4. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados	39
3.5. A visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitária nas favelas cariocas.....	41
4. Considerações finais.....	44
Referências Bibliográficas.....	47
Anexos.....	50

Introdução

Em 2006, o relatório da Situação Mundial da Infância, de autoria do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), definiu como ‘invisíveis’ as crianças excluídas, ou seja, aquelas que não tinham acesso adequado à educação, saúde e proteção. Esta pesquisa busca tratar de uma parcela dessas crianças: as brasileiras, de zero a três anos que, embora tenham garantido por lei o direito à creche, não necessariamente o têm efetivado na realidade.

Para a discussão do atendimento da criança de 0 a 3 anos no Brasil, é necessário um levantamento histórico que possibilite a compreensão de seu surgimento e desenvolvimento. Nesta pesquisa, faz-se um recorte: intenciona-se analisar a representatividade das creches, como parte integrante da Educação Infantil no Brasil, nas publicações do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), no período de 1978 a 1996. Para que sua execução seja possível, observa-se o histórico da Educação Infantil no país, bem como a relevância do CEDES e de suas publicações, com enfoque naquelas relacionadas à Educação Infantil.

Apesar das creches existirem na Europa desde o século XVIII para o atendimento da criança pequena e do recém-nascido, estas só chegam ao Brasil no século XX. No país, a história do atendimento das crianças de 0 a 3 anos é marcada pela dicotomia de sua identidade. A creche é dividida entre sua conotação assistencialista, voltada ao cuidado, fadada a suprir aquilo que a família não consegue cumprir; ou sua conotação educacional, sendo um espaço que deve socializar e educar a criança de forma complementar a família. (MERISSE, 1997)

Inexistia no Brasil, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à creche e à pré-escola para a criança de 0 a 6 anos. Isso não significa, entretanto, que o atendimento ao infante não acontecia: creches, parques e pré-escolas caminham junto com a história do país. Mas

(...) pode-se considerar que, na faixa de 0 a 6 anos de idade, consolidaram-se dois tipos de atendimentos paralelos: o que se convencionou chamar de creche, de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola, ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional.” (CAMPOS ET AL. 1993, p. 104)

A pré-escola é vista, ao longo de sua história no país, sobretudo como etapa compensatória, ou seja: devia-se investir na escolarização da criança pequena e carente para resolver os problemas de rendimento escolar e aprendizagem apresentados nas etapas de ensino subsequentes. (KRAMER, 1992). Essa dicotomia de atendimentos acompanha todo o histórico do atendimento das crianças de zero a seis anos no país.

A Educação Infantil hoje, no Brasil, ainda é marcada por essa diferenciação: a pré-escola torna-se período de matrícula obrigatória¹, enquanto à creche pouco é destinado. Entende-se então que, mesmo que o atendimento à criança pequena aconteça em creches no Brasil desde 1887, pouco é falado oficialmente, e menos é feito por ela.

Através de reforma administrativa, o atual presidente extingue ministérios, como o da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude, ou os funde, como o Ministério de Direitos Humanos, agora sob o Ministério da Justiça. No que diz respeito à educação, especificamente, o governo Temer exonerou trinta e um assessores e movimenta-se no sentido de aprovação da Base Nacional Comum Curricular com uma proposta distinta da que estava sendo coletivamente debatida, avaliação e controle em larga escala; bem como uma forte tendência conservadora com projetos como Escola sem Partido, que busca proibir, nas escolas o debate de temáticas que envolvam questões de gênero, sexualidade, política e quaisquer tipos de manifestações estudantis. Assim, nesse momento de fragilidade política, consequência de um processo de *impeachment* que representa riscos aos direitos sociais, educacionais e de cidadania, não existem previsões otimistas para o futuro da educação, quiçá para a etapa que foi historicamente marginalizada nos investimentos e políticas educacionais: a creche.

Intenciona-se, nessa pesquisa, ressaltar a importância de tal etapa de atendimento, bem como a relevância do CEDES para as discussões acerca da Educação Infantil. Aqui, definem-se objetivos, procedimentos metodológicos, explana-se o que é e qual a importância do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), retoma-se brevemente o percurso do atendimento à criança de pequena no Brasil e analisam-se as publicações sobre a temática na Revista Educação & Sociedade e no Cadernos CEDES, entre 1978 e 1996, com ênfase no atendimento das crianças de 0 a 3.

¹ A lei n.12.796 de 4 de abril de 2013 altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) tornando a “ I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;” (art. 4º).

Objetivos do trabalho

O objetivo inicial deste trabalho era, a princípio, identificar os principais autores e correntes teóricas presentes nos artigos publicados nas revistas Educação e Sociedade e nos Cadernos CEDES sobre a Educação Infantil. Visando à construção de uma “série histórica” relativa ao tema, o recorte temporal escolhido foca no período de 1978 a 1996, no qual as publicações circulavam apenas de modo impresso, e ainda hoje não integram a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), biblioteca eletrônica na qual os artigos publicados a partir de 1997 estão disponíveis.

Escolhe-se o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) para a construção da supracitada “série histórica” dada a relevância, em âmbito nacional e internacional, de suas publicações. E, opta-se, a priori, por tratar-se da Educação Infantil como um todo: a creche, a pré-escola, o atendimento e os direitos da criança pequena. Mas, considerando o contexto atual, no qual a pré-escola torna-se uma etapa obrigatória de ensino, opta-se aqui por dar ênfase as discussões referentes à creche, que, apesar de caracterizar-se como etapa da Educação Infantil, ainda não atende toda demanda existente, e é marcada por concepções e ações assistencialistas.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo identificar e compreender a presença do debate sobre creches nas publicações do CEDES, no período que antecede a promulgação da Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), dois grandes marcos legais para a Educação Infantil.

Procedimentos Metodológicos

Para a compreensão dos processos metodológicos da análise bibliográfica e documental, utilizamos como referência Ludke & André (1986). As autoras definem como documentos quaisquer materiais escritos que servem como fontes de informações: leis, pareceres, roteiros, livros, arquivos e outros. Consideram-nos fontes estáveis e ricas ao fornecerem informações sobre um determinado contexto. Portanto, a análise documental aqui desenvolvida objetiva “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (*idem*, p.38), ou seja, os objetivos supracitados. (LUDKE & ANDRÉ, 1986)

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, as autoras indicam que devemos definir: a) os tipos de documentos que serão utilizados; b) os propósitos, ideias ou hipóteses que guiam essa seleção; c) a metodologia de análise do conteúdo; d) a forma de registro e e) a definição de uma unidade de análise. (LUDKE & ANDRÉ, 1986) Aqui, buscamos explicitar todos os aspectos dos procedimentos metodológicos que possibilitaram a elaboração desta pesquisa.

Originada no contexto de um projeto coletivo, coordenado por docentes da Faculdade de Educação da UNICAMP, esta pesquisa objetivava o levantamento e análise de publicações do CEDES em diferentes áreas temáticas no campo da Educação, como educação infantil, leitura e escrita, trabalho docente e educação de jovens e adultos. A participação no projeto, que seria voluntária e paralela à graduação em Pedagogia, resultou neste trabalho de conclusão de curso, cujo foco é a Educação Infantil, com ênfase na creche.

Os documentos aqui utilizados são publicações da Revista Educação e Sociedade e Cadernos CEDES, ambos editorados pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade. A escolha dessas publicações acontece não só por sua relevância nacional, mas por fazer parte da história da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), de seus professores e ter como fundadores grandes nomes da educação no Brasil. O recorte temporal – de 1978 a 1996 – foi definido por ser um período no qual as publicações não foram disponibilizadas *on-line*, sendo a única forma de consultá-las via acervo físico, localizado na sede do Centro de Estudos, na UNICAMP.

Esta pesquisa foi guiada pela intenção de construção de uma série histórica das publicações CEDES sobre Educação Infantil no referido período, visto que estas são pouco acessíveis, dada sua condição impressa. Inicialmente, buscávamos entender o que era publicado sobre Educação Infantil e primeira infância mediante a análise inicial de *abstracts* e palavras chaves das publicações, o que possibilitaria uma primeira seleção de textos sobre a temática. O recorte temporal escolhido, entretanto, não coincidiu com a vigência da padronização de publicações baseada nas orientações da Associação Brasileira de Normas e Termos (ABNT), por tanto, resumos e palavras-chaves não constituem os artigos publicados no período entre 1978 e 1993, mais da metade do nosso *corpus*.

Tornou-se necessário, então, a definição de outro procedimento para orientar o levantamento bibliográfico; assim os textos foram selecionados a partir da análise dos títulos

que mencionassem palavras como política educacional, educação infantil, pré-escola, creche, primeira infância, criança, criança pequena, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Dado o grande número de material selecionado no primeiro levantamento bibliográfico, optou-se por restringir os descritores supracitados, excluindo do escopo da pesquisa publicações que se referiam apenas à Política Educacional, à LDB e ao ECA, sem ênfase específica na Educação Infantil e aquelas que não têm o formato de artigos. Ficam, na seleção, artigos que tratam de educação infantil, infância, criança pequena, creche e pré-escola. Destes², foram selecionados aqueles que tratam de creches – em seus títulos e palavras-chaves (para aqueles que as possuem), para uma análise mais detalhada.

O levantamento dos artigos aconteceu por meio de visitas ao acervo físico do CEDES, localizado na Universidade Estadual de Campinas. Como supracitado, os artigos não estão disponíveis em quaisquer plataformas on-line, portanto a identificação e seleção dos mesmos se deram através de consulta de todos os números das publicações Cadernos CEDES e Revista Educação e Sociedade no período selecionado.

Para a análise, ou seja, a forma de registro dos artigos utilizamo-nos de aspectos de configuração textual explicitados por Mortatti (2000), para identificar conjunto de aspectos que constituem e caracterizam o texto, como

“as opções temático-conteúdistas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de um determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e um momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão[...]” (p. 31).

Com base nos aspectos textuais explicitados pela autora, buscamos identificar semelhanças e diferenças entre os textos, bem como entre eles e os períodos em que foram escritos e publicados, de forma a tornar possível uma análise das informações encontradas. Portanto, no que diz respeito à unidade de análise selecionada, optamos pela unidade de contexto, ou seja, o texto será analisado como um todo: a publicação na íntegra, bem como

² Ver tabela 1 e 2, em anexos.

sua localização no tempo-histórico, as intencionalidades do seu veículo de publicação e as informações disponíveis sobre seus autores.

Explora-se, no primeiro capítulo, a história do CEDES com o objetivo de explicitar sua relevância para os debates a cerca da Educação no Brasil. O segundo capítulo faz um levantamento histórico breve do atendimento da criança pequena no país. No terceiro capítulo, apresenta-se os artigos selecionados em pequenos resumos, para então, nas considerações finais, articulá-los com os momentos históricos em que estão situados, os movimentos insurgentes nesses períodos, as demandas por atendimento e possíveis inferências sobre a análise.

1. O Centro de Estudos Educação e Sociedade e suas publicações

Neste capítulo objetiva-se a apresentação do Centro de Estudos Educação e Sociedade, responsável pelas publicações Revista Educação & Sociedade e Cadernos CEDES, bem como explorar os motivos pelos quais ele foi e permanece um Centro de referência nacional, com publicação de materiais classificados como Qualis³ A1 e A2, respectivamente. Procuramos apresentar, a partir de um resgate de sua fundação e de sua atuação em 1978 até seu *status* atual, os motivos pelos quais o CEDES é uma importante fonte documental para pesquisas, referência na área da Educação.

Para a elaboração deste capítulo, utilizamo-nos majoritariamente da Edição Especial 25 Anos: Memórias, do Cadernos CEDES (2006), bem como outras publicações comemorativas e bibliografias referentes à história da Educação no Brasil, na qual o CEDES se fez presente. No volume comemorativo dos 25 anos encontramos disponível a retrospectiva histórica do Centro de Estudos Educação e Sociedade através de entrevistas com alguns de seus fundadores e membros honrosos. Este volume dá voz à Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de Camargo⁴ (Beth Pompêo), Eloisa de Mattos Höfling⁵, Ivany Rodrigues Pino⁶ e Evaldo Amaro Vieira⁷.

³ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação para a divulgação de suas produções. A classificação de periódicos é enquadrada em estratos indicativos da qualidade, sendo A1 o mais elevado. Disponível em < www.capes.gov.br >. Acessado em: 23 de Outubro de 2016.

⁴ (1947– 2006), graduada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Campinas, mestre em Concentração em Filosofia e História da Educação pela FE/UNICAMP. Foi docente da instituição no, hoje denominado, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Era membro fundador do CEDES e da Diretoria do CEDES, bem como do comitê editorial da Revista Educação e Sociedade.

⁵ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestre e doutora em Educação pela FE/UNICAMP. É professora aposentada colaboradora da instituição, no programa de Pós-Graduação, membro fundador do CEDES.

⁶ Presidente do Centro de Estudos Educação e Sociedade e editora da Revista Educação e Sociedade. Graduada em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social de Juiz de Fora (UFJF), mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), licenciada em Sociologia pela Université Catholique de Louvain e Doutora em Educação pela FE/UNICAMP. É docente aposentada e colaboradora da instituição e pesquisadora de Políticas Públicas em Educação, Sociologia da Educação e Tecnologias Mediatizadas.

⁷ Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais (PUC-SP), letras (Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira), Ciências Políticas e Sociais (Escola de Sociologia e Política de São Paulo), possui três especializações (Sociologia e Filosofia Jurídica; História das Ideias Políticas e Direito Comparado), mestrado em Ciências e é doutor em Ciência Política pela USP. É professor aposentado da instituição, membro do conselho CEDES, bem como conselheiro editorial e membro consultor de outras duas publicações.

1.1. A Fundação

Fundado em março de 1979 e idealizado durante o I Seminário de Educação Brasileira, em novembro de 1978, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), simultaneamente à publicação do primeiro número da Revista Educação e Sociedade

“(…) embora as articulações que conduziram à criação do CEDES tenham ocorrido em 1978 com a publicação do primeiro número da revista Educação e Sociedade por um grupo de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, a ata de fundação da entidade é datada de 5 de março de 1979.” (SAVIANI, 2014, p. 403).

O I Seminário de Educação Brasileira (SEB) é marcado pela crítica à política educacional Brasileira, no contexto político pós 1964, sob a presidência do General João Baptista de Oliveira Figueiredo, que assegura o processo de abertura política e encerra, durante os seis anos de seu mandato, os vinte e um anos de ditadura militar no Brasil. Em 1979 é aprovada a Lei nº 6.683, de 28 de agosto, conhecida como Lei de Anistia, que permite o retorno gradual dos presos e exilados ao país. Nesse cenário, Paulo Freire⁸ retorna ao Brasil, tornando-se, entre outras ocupações, professor da Faculdade de Educação da UNICAMP. De acordo com Ivany Pino (CEDES, 2006, p. 36) “o CEDES estava profundamente interessado na vinda dele em função da ligação do CEDES com o Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação”, tendo em vista que diversos professores do Departamento compunham o Centro de Estudos. (CANCIAN, 2006; CEDES, 2006)

A conjuntura política e social influencia não só na criação do CEDES, bem como seus objetivos, publicações e público alvo, processo que exploraremos nesse capítulo.

⁸ Paulo Freire (1921 – 1997) graduado pela Faculdade de Direito de Recife, foi professor de Língua Portuguesa, diretor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) entre 1947 e 1954, assumindo o cargo de superintendente até 1957. Fundador do Instituto Capibaribe, de estrutura participativa e com objetivo de formar professores, educar crianças e atualizar famílias. Professor da História e Filosofia da Educação na Universidade de Recife, professor na University of Harvard (1969), Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça), consultor educacional de diversos países de terceiro mundo. Exilado do Brasil por 16 anos, recebe anistia em 1980, quando leciona na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e atua como Secretário da Educação no município de São Paulo (1989). É reconhecido por sua práxis educativa, motivo pelo qual recebe o título de doutor *Honoris Causa* por vinte e sete universidades no mundo, bem como Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986). Publicou mais de trinta obras que se tornaram referência na área de educação.

1.2. O Estatuto

O estatuto vigente, aprovado em 17 de novembro de 2004, fornece informações sobre o surgimento e funcionamento do CEDES, cujo objetivo geral é “atuar na sociedade brasileira em busca de uma educação identificada com os princípios da democracia e da justiça social” (CEDES, 2004, art. 1º), por meio de objetivos específicos como: refletir sobre o papel da educação na sociedade brasileira; o desenvolvimento de estudos na área das Ciências da Educação; promover e divulgar ideias e estudos elaborados pelos sócios e colaboradores; criação de canais de manifestações das posições assumidas pelo CEDES, com objetivo de influir nas decisões de políticas educacionais no país. (CEDES, 2004).

A efetivação dos objetivos deve acontecer através da

“realização, patrocínio e promoção de pesquisas e estudos (...) das Ciências da Educação em suas diferentes ramificações; (...) de cursos, conferências, seminários e conclaves; participação em congressos e debates promovidos por outras entidades; edição da Revista “Educação & Sociedade”, dos “Cadernos CEDES” e outras publicações, reunindo trabalhos de associados, colaboradores e pesquisadores; intercâmbio e colaboração com outras associações do mesmo gênero (...) dentro ou fora do território nacional; organização e manutenção de um fundo documentário e biblioteca sobre Educação, abertos aos sócios e demais pesquisadores interessados; outras atividades compatíveis com os objetivos (...)” (CEDES, 2004, art. 4º, *grifo nosso*)

O CEDES tem como meta ser um instrumento de luta, em parceria com outras instituições, em prol da democratização da sociedade. Seu papel político, nessa luta, é o de realização de um trabalho específico: a democratização da educação no âmbito nacional. Para isso, delega-se como outros objetivos a promoção de publicações que garantam a difusão de conhecimentos no campo da educação, buscando o que é “emergente, polêmico e inovador”⁹ e a organização de seminários, colóquios, simpósios, ciclos de estudos, cursos, conferências e participar da organização das Conferências brasileiras de Educação.

Atualmente, o CEDES publica anualmente quatro números da Revista Educação e Sociedade e três números do Cadernos CEDES.

⁹ Disponível em: www.cedes.unicamp.br

1.3. As publicações

A edição especial “25 Anos: Memórias” (Cadernos CEDES, out/2006) possibilita que resgatemos a história do Centro de Estudos Educação e Sociedade, bem como de suas publicações. Em entrevista à edição especial, a professora Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de Camargo, do Departamento de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, resgata a história das publicações:

“Os cadernos surgiram no planejamento de 1980. No programa de atividade de 1980, aparece uma ampliação do trabalho do CEDES e no editorial já aparece uma série de atividades novas (...). Como o CEDES já possuía um grupo de estudos de educação popular, no programa de 1980, lançaram os Cadernos do CEDES com essa temática e o Jornal da Educação. Aparece assim, o Jornal da Educação nº ‘zero’, lançado na I Conferência Brasileira de Educação. A Revista foi tendo uma aceitação muito grande (...) e nós fomos sentindo uma necessidade ter um outro veículo que mantivesse a mesma linha da revista, isto é, uma perspectiva ampla de análise da educação, de análise das políticas educacionais, da análise de ideologias. (...) Então fomos percebendo a necessidade de ter, por exemplo, Cadernos que fossem temáticos (...) e que chegassem aos professores (...) do ensino fundamental, do ensino médio.” (CEDES, 2006 p. 13)

1.2.1. Revista Educação & Sociedade

A revista é criada anteriormente à fundação do CEDES, concomitante ao I Seminário de Educação Brasileira,

“Educação & Sociedade pretende ser uma revista preocupada com a análise da realidade educacional brasileira, abrindo o seu espaço para proposta intelectuais, tanto no que se refere a técnicas, doutrinas e práticas educacionais, como no que se refere à reflexão sobre o seu impacto na sociedade como um todo: uma revista que tenha como foco a perspectiva da teoria e da prática no âmbito do conhecimento socioeducativo, procurando recuperar certa informação histórica dessa prática e teoria, sem deixar de responder aos problemas colocados pela educação brasileira contemporânea.” (CEDES, 1978, p. 3)

De acordo com Elizabeth Pompêo, a aceitação da revista foi “muito grande. Nós começamos a ser chamados para participar de movimentos dos professores, dos movimentos de educação popular (...). O compromisso editorial era com a democratização (...)” (2006, p. 13). A revista surge dentro da Faculdade de Educação da UNICAMP, mas com a grande aceitação e o desejo de atuar em outros movimentos, acontece um afastamento entre o CEDES e a Universidade, em busca de maior autonomia e um corpo diversificado de colaboradores:

“Educação e Sociedade é hoje um patrimônio indispensável a todos aqueles que querem estudar e, da mesma forma, aos interessados em educação, por suas análises e informações, por suas experiências teóricas e práticas, compondo-se de dossiês, artigos, Jornal da Educação, debates, resenhas e imagens & palavras” (VIEIRA, 2007, p. 654).

1.3.2. Jornal da Educação

Com o objetivo de atingir um “público mais amplo do que o da academia”, o Jornal da Educação tinha como público alvo os professores da Educação Básica, municipais e estaduais, bem como as secretarias de Educação, para “oferecer um espaço de debates e discussões a respeito das inovadoras teorias educacionais, com a perspectiva de dar base, apoio pedagógico aos professores (...)” (CEDES, 2006, p.31), com circulação prevista em bancas de jornal.

Seu formato jornalístico propunha que fosse, também, um “instrumento de divulgação, trazendo notícias do campo educacional, não só do ponto de vista teórico, mas também das grandes questões políticas, dos movimentos sociais e da educação popular”. (CEDES, 2006, p. 31)

Consta, no Editorial do número 0, que seu propósito era “servir como veículo para o debate das questões educacionais brasileiras” (CEDES, 1980). Intencionava-se que a publicação fosse mensal, para preencher o espaço de quatro meses entre os números das Revistas de forma “desvinculada da estrutura acadêmica (...) como um fórum mensal de debates, reservando aos educadores espaço para que expressem suas ideias, manifestações, expectativas e propostas” (CEDES, 1980).

O Editorial propõe que o conteúdo do Jornal seja composto por “artigos, entrevistas, serviços – cursos, concursos, teses, livros, atividades e informação sobre os movimentos da área (...) das associações docentes e entidades de trabalhadores na educação”. O jornal aceita contribuições de autores diversos, bem como busca atender o grande número de colaborações recebidas e que não puderam ser publicadas na Revista.

Foram postos em circulação, ao todo, quatro volumes (números 0, 1, 2 e 3), sendo o primeiro, publicado em abril de 1980 e o último em abril de 1981. Foi descontinuado como publicação independente e incorporado à Revista Educação e Sociedade, tornando possível mantê-lo integrado à Revista.

1.3.3. Cadernos CEDES

Com o objetivo de publicar conteúdos mais acessíveis, que facilitassem a comunicação com os leitores professores da Educação Básica, a diretoria do CEDES (naquele momento composta por nomes como Elizabeth Pompêo, Moacir Gadotti e outros) apresenta a ideia dos Cadernos CEDES, definida por Ivany Pino como

“destinado aos professores da rede estadual e a todos os outros professores, pois nos interessava chegar às escolas. Sabíamos que, em termos de divulgação, a Revista seria muito difícil de chegar, mesmo porque ela já tinha uma linguagem acadêmica, era preciso pensar e discutir como se poderia chegar a esse novo público – aos professores de 1º e 2º graus.” (CEDES, 2006, p. 33)

Para isso, as publicações eram, como posto por Pino, “não só *para* os professores da rede estadual, mas *pelos* professores” (CEDES, 2006, p. 34).

O primeiro número apresentava como tema “Concepção e Experiência de Educação Popular”, em consonância com o momento histórico daquele período (1980) e o retorno de Paulo Freire ao país.

Os Cadernos diferem da Revista Educação & Sociedade na medida em que, como apresenta a professora Elizabeth Pompêo, ao utilizarem de apenas uma temática por volume, convidando pessoas diferentes para escrever sobre o mesmo tema, buscaram “atingir

professores de ensino fundamental e médio; (...) mais do que isso, essas temáticas ajudariam nos movimentos de educação popular (...)” (CEDES, 2006, p.16). As publicações temáticas, a linguagem mais acessível e a intenção de alcançar professores do ensino básico estavam em consonância com as possibilidades de aquisição dos Cadernos CEDES, uma vez que “o professor poderia fazer a assinatura dos Cadernos, mas, também, podia comprá-los quando se interessava por algum tema. Ele tem duas alternativas para ter acesso aos Cadernos CEDES.” (CEDES, 2006, p. 35).

No que diz respeito ao alcance dos objetivos da publicação feitas, a professora Ivany Pino apresenta dados sobre seu impacto:

“o nº 10 – Prática de Ensino de História – teve 18 edições e foi organizado por Ernesta Zamboni. É o que eu estou te dizendo, é uma resposta do impacto (...). O caderno nº 24 (...) é a primeira produção teórica sobre Vygotsky no Brasil e é considerado como uma produção clássica, básica. Este caderno é uma referência¹⁰.” (CEDES, 2006, p.34).

1.4. O CEDES hoje

Atualmente as publicações CEDES, tanto a Revista Educação & Sociedade quanto Cadernos CEDES, são indexadas em oito plataformas nacionais e internacionais: Scielo e Bibliografia Brasileira em Educação (Sibe – Inep), ambas brasileiras, a Lilacs (América Latina e Caribe), Portal Quorum (Espanha), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRISIE, México), Scopus (Holanda), Directory of Open Access Journals (DOAJ, Suíça) e Ulrichs (Estados Unidos).

Cada número, de ambas as publicações, conta com uma tiragem de 700 volumes. Os associados, atualmente, totalizam 133 pessoas jurídicas e 196 pessoas físicas. Estes podem optar pelo recebimento anual de Revistas e Cadernos, ou apenas um destes. Assim, destes 329 associados, não são todos que recebem as duas publicações.

O CEDES é responsável também pelo Seminário de Educação Brasileira (SEB), tradição iniciada em 1979 e retomada em 2009, que busca discutir questões atuais da Educação no país. Sua última edição, em 2015, teve como tema as “mudanças atuais na

¹⁰ Atualmente, o volume de nº 24 compõe a coleção Vygostky dos Cadernos CEDES, em conjunto com os volumes nº 35, 50 e 71.

sociedade brasileira e o Sistema Nacional de Educação: qualidade da educação pública como direito humano”.

A diretoria atual é composta, majoritariamente por professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, que possuem formações diversas e pesquisam temas que extrapolam o escopo da Educação, como é possível observar na tabela a seguir¹¹:

Tabela III – Diretoria CEDES 2015/2016.

Diretoria CEDES 2015/2016		
Presidente	Ivany Rodrigues Pino	Presidente do Centro de Estudos Educação e Sociedade e editora da Revista Educação e Sociedade. Graduada em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social de Juiz de Fora (UFJF), mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), licenciada em Sociologia pela Université Catholique de Louvain e Doutora em Educação pela FE/UNICAMP. É docente aposentada e colaboradora da instituição e pesquisadora de Políticas Públicas em Educação, Sociologia da Educação e Tecnologias Mediatizadas.
Vice-presidente	Selma Borghi Venco	Socióloga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutorada no Laboratoire Genre, Travail et Mobilités, da Université Paris X e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. É professora no Departamento de Política, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE), FE/UNICAMP. Pesquisadora associada ao Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris. Pesquisa políticas educacionais e seus desdobramentos no trabalho docente.

¹¹ Tabela elaborada pela autora, com base em informações autodeclaradas pelos membros da diretoria em seus respectivos currículos LATTES

Primeiro Secretário	André Luiz Paulilo	Graduado em História, mestre e doutor pela Universidade de São Paulo (USP). É professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da FE/UNICAMP. Coordena o Centro de Memória da Educação; membro do Conselho Científico do Centro de Memória da Universidade; editor associado da Revista Pró-Posições e membro da Comissão Editorial da Revista Brasileira de História da Educação. Pesquisa a história das políticas públicas de educação, cultura escolar contemporânea e patrimônio educativo.
Segundo Secretário	Anderson Ricardo Trevisan	Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestre e doutor em Sociologia pela USP. Pós-doutorado em Sociologia pela USP e em Teoria e História Literária pela UNICAMP. É professor da Fundação Hermínio Ometto e Uniararas. Pesquisa sociologia da Arte e do Cinema, sociologia da Cultura, Educação e Cultura.
Primeiro Tesoureiro	Sergio Stoco	Economista pela Universidade Católica de Santos, mestre e doutor em Educação pela FE/UNICAMP. Pós-doutorado pelo Núcleo de Estudos de População NEPO/UNICAMP. Professor adjunto da USP, pesquisador do Grupo de Redistribuição Espacial da População e Urbanização, do NEPO/UNICAMP e do Centro de Estudos da Metrópole da USP. Pesquisa indicadores educacionais, desigualdades educacionais, avaliação e políticas públicas.
Segundo Tesoureiro	Fabiana de Cássia Rodrigues	Graduada em Ciências Econômicas pela UNESP, mestre em História Econômica e doutora em Educação pela UNICAMP. É professora do Departamento de Filosofia e História da Educação da FE/UNICAMP. Pesquisa educação política, formação de professores, políticas educacionais, movimentos sociais, questões agrárias, reforma agrária, pensamento sociológico e educacional no Brasil.

2. Um breve histórico da Educação Infantil no Brasil

A creche como instituição surge na Europa no século XVIII, como salas de asilo ou custódia, com o objetivo de guarda e amparo da pequena infância pobre, marcada por instalações inadequadas e sem caráter educativo. São diferentes das casas de proteção aos órfãos por aparares crianças de zero aos três anos durante a jornada dos trabalhadores. Com o crescimento industrial, há a expansão dessa forma de amparo. (MERISSE, 1997; KISHIMOTO, 1988)

Nesse mesmo período, na França, a expansão comercial requer a mão de obra feminina, tornando necessária algum tipo de instituição que atenda às demandas de cuidado de crianças pequenas, evitando seu abandono em asilos, amas mercenárias ou crianças um pouco maiores, fatores que aumentavam as taxas de mortalidade infantil na época. Surgem, assim, as primeiras tentativas de suprimento dessa demanda: as “casas de hospitalidade”, que abrigavam recém-nascidos amamentados pelas mães. (KISHIMOTO, 1988)

A primeira creche é fundada em 1844, em Paris: mediante pagamento, as operárias contavam com um lugar minimamente saudável e higiênico para deixar seus filhos durante a jornada de trabalho. Em quarenta anos, a França já contava com cerca de duzentas instituições semelhantes, que dispunham de funcionários especializados no atendimento à criança. (KISHIMOTO, 1988). Embasada no modelo francês, a primeira creche é fundada no Brasil em 1887. Parte-se, então, dos períodos próximos ao ano de 1500, e traçar-se-á, em linhas gerais, o percurso histórico da Educação Infantil até 1996 nesta revisão bibliográfica.

Neste capítulo intenciona-se construir um percurso histórico do atendimento à criança pequena no Brasil no período supracitado, uma vez que este trabalho propõe-se a analisar as publicações CEDES nele publicadas. A história da educação infantil no Brasil caminha lado a lado com as transformações estruturais da sociedade. Do período colonial, marcado pela atuação religiosa dos Jesuítas e das instituições católicas caritativas e suas “Rodas dos Enjeitados”, até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, em 1990 e 1996 respectivamente, as mudanças sociais são refletidas pelas demandas populares e, conseqüentemente, nas regulações da Educação Infantil.

Para a construção desse levantamento histórico da Educação Infantil no país, utilizamo-nos de levantamento e análise bibliográfica de artigos nacionais, através de buscas

na plataforma Scientific Electronic Library Online (SCIELO), e de livros no Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (SBU). Utilizamos, também, bibliografias indicadas nas ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Resgata-se também um breve histórico das políticas públicas do País e como a criança pequena aparece nas Constituições Federais (CF), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Embora este trabalho trate apenas de um período histórico, é necessário destacar que as discussões, conquistas e embates referentes à educação infantil continuaram e continuam acontecendo. No período de 1997 até 2015 houve inúmeras conquistas, mudanças e lutas, mas que não serão tratadas aqui.

2.1. A Educação Infantil no Brasil colonial

Em sua narrativa historiográfica, Silva (2011), aponta que, em 1549, os Jesuítas e a Companhia de Jesus ofereciam educações diferenciadas para crianças: aos meninos da casa grande, educação jesuíta das primeiras letras; às meninas, atributos manuais e instrução até seus quatorze anos, quando casavam; e, às crianças da senzala, cabia à aprendizagem de ofícios, para estarem aptos ao trabalho a partir dos seis anos. A diferenciação da educação recebida se dava então não só entre gêneros, mas entre etnias.

Marquês de Pombal, em 1759, cria medidas que afastam os Jesuítas do poder administrativo, das práticas culturais e pedagógicas, e conseqüentemente da população, reduzindo a educação a aulas régias avulsas. Este período é marcado pela extinção de uma organização pedagógica sem substituí-la por medidas que promovessem outra (HILSDORF, 2005; ALBRECHT, 2007). Nesse período, entretanto, pouco se diz da criança pequena e de seu cuidado, como afirma Leite (2009):

“antes da industrialização e da urbanização, com a conseqüente explosão demográfica nas cidades médias e grandes, tais problemas ficavam confinados a obra literária de escritores europeus e americanos e a documentação de asilos, instituições religiosas e leigas de proteção aos despossuídos. (...) A infância passa a ser ‘visível’ quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos. É então que as crianças transformam-se em ‘menores’, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinquentes” (p. 20).

Em 1793, surge no Brasil a “roda dos enjeitados” ou “casa dos expostos”. Na história do atendimento à criança de até doze anos, torna-se um dos conjuntos de instituições que mais perdurou na história deste atendimento, sendo extinta apenas em 1950. Essas instituições, de orientação católica caritativa, contavam com uma estrutura que permitia aos pais abandonarem suas crianças sem serem identificados. A “roda” era uma estrutura circular giratória, na qual os pais depositavam as crianças e giravam-na, deixando o infante do lado de dentro da instituição; tocavam, então, um sino para avisar a chegada de um novo “enjeitado”. Dentre os enjeitados, aqueles com mais de doze anos eram encaminhados para a “Escola de Aprendizagem de Marinheiros” (KRAMER, 1992; PASCHOAL, 2009).

Esse período é caracterizado tanto pelo pouco que se fez pelos infantes nos aspectos jurídicos, quanto por suas alternativas de atendimento, cujos projetos preconceituosos são marcados pela diferenciação entre crianças brancas e negras. Os códigos civis dessa época tratavam o menor abandonado como delinquente. Não há registros de formas preventivas de atuação, sendo os menores mencionados na lei apenas no Código de Leis e Regulamentos Orfanológicos, deste mesmo período, que diz respeito as formas de lidar com os bens materiais de menores órfãos. (KRAMER, 1992).

2.2. A Educação Infantil no Brasil imperial

Quando as primeiras preocupações do Estado com os menores surgem, são suscitadas pelos altos índices de mortalidade e desnutrição infantil nos espaços de cuidado fora do lar (PASCHOAL, 2009). As abordagens se manifestam por conta da existência de filhos ilegítimos entre escravas e senhores, bem como para responsabilizar as mães que permitiam o aleitamento mercenário (aleitamentos por escravas de aluguel), considerado como negligência. Os dois aspectos acima caracterizam-se pelo processo de culpabilização dos escravos negros e da família, tendência que marcará a construção da educação infantil no Brasil (KRAMER, 1979).

As relações dicotômicas desse período têm como definidor as classes sociais opostas: as relações mãe-filho das mulheres negras e das mulheres brancas; os senhores e os escravos. À mulher branca cabia a tradição: isolamento e saídas apenas para ir à Igreja. Ao homem, entretanto, a promiscuidade e a prostituição não sofriam qualquer tipo de censura.

Como resultado, era comum o abandono de filhos ilegítimos em condições deploráveis para que as escravas cuidassem e alimentassem os filhos das Senhoras, os legítimos. O aleitamento mercenário acontecia de forma que “o seio negro obrigado a negar o alimento ao seu próprio filho, desviando-se, por força de dominação escravocrata, para alimentar o filho do opressor” (TONOLLI, 1996, p. 9). A medicina pediátrica, que surge nesse período, busca desmistificar os malefícios da amamentação para as mães brancas, ignorando nesse discurso as mulheres negras. Portanto, a infância pobre abordada nas ações do Estado é definida por essa segregação (TONOLLI, 1996; MERISSE, 1997).

A partir de 1874, a atenção ao infante passa a ser marcada pelo surgimento da pediatria, que estimula um novo tratamento da criança e a atuação dos médicos com a família, com a saúde e com a higiene (SILVA, 2011). A iniciativa deste cuidado dos infantes partia de grupos particulares, majoritariamente compostos por médicos, em formato de projetos que não se concretizaram. De acordo com Rizzini (1997), citado em Silva (2011) há, então, um deslocamento da Educação Infantil do âmbito caridoso para a filantropia, e das instituições religiosas para a assistência social. A partir de então, a história dos cuidados com a criança pequena é marcada pela fundação de instituições e promulgações de leis, sempre orientadas pela visão higienista do infante. (KRAMER, 1992)

Em 1879 é publicado no jornal carioca *A Mãe de Família*, cujo público alvo é a mulher e mãe burguesa, uma série de artigos denominados “a Creche”. Nestes, o autor – médico especializado em moléstias infantis – apresenta suas preocupações com a educação das crianças das escravas, frente a recém-instaurada Lei do Ventre Livre¹². Assim, diferentemente das creches europeias, que são fundadas a partir da ampliação da participação da mulher no trabalho industrial, a creche popular brasileira é criada para atender às mães trabalhadoras domésticas, não às trabalhadoras industriais. (KUHLMANN JR. 1998)

Em 1887, caracterizadas pela filantropia e assistencialismo social, surgem as primeiras creches Brasileiras. A fundação dessas instituições se dá após a ida do Imperador do Brasil à vigésima segunda sessão pública da Sociedade de Creches parisiense. De caráter

¹² Promulgada em 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre declara todos os filhos de escravos, nascidos a partir daquela data, livres. As crianças pequenas ficaram sob autoridade, então, dos senhores de suas mães, que tinham a obrigação de “cria-los e trata-los até a idade de oito anos completos” (art. 1º). Com oito anos completos, o Senhor poderia escolher receber uma indenização do Estado e entregar a criança aos cuidados do governo, que as entregaria a associações autorizadas ou “utilizar-se dos serviços do menor até a idade de vinte e um completos” (art. 1º). Disponível em < [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496715/Lei do Ventre Livre-1871.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496715/Lei%20do%20Ventre%20Livre-1871.pdf) > Acesso em: 23 de outubro de 2016.

assistencialista, com iniciativas insuficientes e inexpressivas, as creches eram voltadas às mães pobres, trabalhadoras e com filhos menores de dois anos (KRAMER, 1992). Em 1888, ano que marca a abolição da escravidão e a Proclamação da República, uma forte onda urbano-industrial se expande pelo país e surgem grupos preocupados com a apatia governamental com relação à criança pequena. (SILVA, 2011; ALBRECHT, 2007).

2.3. A Educação Infantil no Brasil república (1889 – 1963)

Nesse período é oficializado o primeiro projeto oficial para acompanhar as condições das crianças entregues à Roda dos Expostos. As creches, que mesmo existindo há pelo menos um século na Europa, chegam e começam a ganhar expressividade no Brasil apenas no século XX, contrastam com sua contraparte contemporânea: o Jardim de Infância, de 1896. Este, destinado às famílias ricas, permitia que as mães se dedicassem às atividades domésticas, e buscava a formação moral das crianças pelo uso de jogos e brincadeiras (KUHLMANN JR, 1998; CORRÊA, 2007; TONOLLI, 1996; SILVA, 2011; ALBRECHT, 2007).

A diferença da creche para esta instituição e, posteriormente, a pré-escola, se dá em dois aspectos principais: (1) o atendimento é voltado para a criança de zero a dois ou três anos; e (2) surge como trabalho beneficente, vinculadas aos órgãos assistenciais e organizações filantrópicas, e da necessidade de assistência aos pobres. O Jardim, ao contrário das creches, era vinculado aos órgãos educacionais e atendia crianças de quatro a seis anos (CORRÊA, 2007). Isso não significa, entretanto, a ausência de projetos educacionais nas creches. A distinção se dava no atendimento às diferentes classes: aos mais ricos um projeto de formação; aos mais pobres um projeto para a submissão. (KUHLMANN JR., 1998). Como aponta Aquino (2001, p. 32), “a ‘criança absoluta’ da família burguesa alimenta a ‘criança cidadã’ dos legisladores, que, por sua vez, firma-se em oposição à noção de ‘criança abandonada’ da família pobre”.

Em 1899 é criado, pelo médico Artur Moncorvo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), no Rio de Janeiro. Esta instituição pretendia atender à:

“menores de oito anos; elaboração de leis que regulassem a vida e saúde de recém-nascidos; regulamentares amas de leite; cuidar dos menores trabalhadores e criminosos; atender crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar creches, maternidades e jardins de infância” (KRAMER, 1992, p. 52).

O ano de 1899 também é marcado pela fundação da creche Companhia de Fiação e Tecido Corcovado, no Rio de Janeiro, a primeira instituição popular para o atendimento de filhos de operários, cuja atuação consistia, majoritariamente, em práticas médicas (KUHLMANN JR., 1998; SILVA, 2011).

Anália Franco dirige um grupo de senhoras professoras que, em 1901, funda a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, que cria um Liceu Feminino para preparação de professoras para as escolas maternais. Em 1906 o Patronato de Menores é fundado no Distrito Federal, e inaugura a Creche Central para “abrigar criancinhas cujas mães busquem trabalho fora do lar” (KUHLMANN JR., 1988, p.86).

Em 1909 é fundado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Em 1919 é criado pelo IPAI-RJ, sob responsabilidade do Estado, o Departamento da Criança no Brasil. Registros indicam que o Departamento era influenciado pela medicina social, portanto:

voltada para tudo que pode interferir no bem estar físico e moral da população, inclusive as crianças e suas taxas de mortalidade e criminalidade – é claro o desconhecimento sobre o desenvolvimento infantil, desde aspectos nutricionais até os processos de aprendizagem (SILVA, 2011, p.6).

O Departamento não atuava em prol da infância, mas sim na assistência do menor abandonado, chamado por Kuhlmann Jr. (2000) de infância perigosa, com objetivo de fiscalizar o atendimento à criança e o trabalho voluntário precário nas instituições.

Em 1920 é regulamentado o decreto que cria o Departamento Nacional de Saúde Pública, responsável pelas seções de Higiene Infantil e Assistência à Infância, posteriormente absorvidas pela Divisão de Amparo à Maternidade e Infância. Em 1922 acontece o 1º.

Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, simultâneo ao Centenário da Independência¹³, que trata da infância em seus aspectos “social, médico, pedagógico e higiênico, e suas relações com a família, a sociedade e o Estado” (KRAMER, 1992, p. 54).

Em 1927, é criado o Juízo de Menores e o 1º. Código de Menores do país, simultaneamente a promulgação Constituição Federal de 1927, em busca da educação moral, tornando os juízes figuras presentes para a população pobre, no que diz respeito à regulamentação do trabalho infantil. A assistência jurídica se efetivava retirando os menores da família e realocando-os sob os cuidados de autoridades públicas, legitimando a relação entre pobreza e delinquência (SILVA, 2011).

O período de vigência do Juízo e do 1º. Código de Menores é, portanto, marcado pela homogeneização da concepção de crianças: são a-históricas, passíveis de intervenções padronizadas que desconsideram individualidades, e que seriam suficientes para repará-las, preparando a criança de hoje para ser o adulto de amanhã. A educação segue elitizada, sendo o único caminho para que os sujeitos ascendam na vida. Aos infantes de zero a seis anos, resta apenas atendimentos assistencialistas, higienistas e médicos, sem iniciativas educacionais (KRAMER, 1992).

Com a Revolução de 1930, três grandes mudanças acontecem na estrutura da sociedade brasileira: a mudança do modelo econômico; a diversificação das produções; e o crescimento da indústria. O decreto n. 19.402/1930 institui o Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável pelos departamentos de Ensino, Saúde Pública, Assistência Pública e Medicina Experimental. Assim, o atendimento à criança permanece essencialmente vinculado à medicina preventiva, e a família permanece como o cerne do problema: o enfraquecimento do pai como autoridade e a ausência da mulher no lar eram compreendidos como a causa de estruturas frágeis que faziam mal às crianças. A responsabilização da família acaba por fortalecer o poder do Estado e as relações entre a criança e a salvação da pátria, surgindo assim o “personagem” da criança trabalhadora, que ganha dois capítulos na Constituição Federal de 1937, ao tratar de menores operários. (KRAMER, 1992).

Em 1935, em São Paulo, o Departamento de Cultura do município, sob direção de Mário de Andrade cria os Parques Infantis. Este departamento visava atender crianças de dois

¹³ A simultaneidade dos eventos e suas implicações são exploradas mais profundamente em Kulhmann Jr., M. Assistência e pan-americanismo: o Dia da Criança e a comemoração da descoberta da América, IN: Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1999.

grupos etários: de três a seis; e sete a doze anos, no contra turno escolar, para “assistir, educar e recrear as crianças” (CORRÊA, 2007, p. 16).

O decreto n. 2.024 de 1940 cria o Departamento Nacional da Criança (DNCr), sob responsabilidade do Ministério da Saúde, com o objetivo de coordenar atividades de proteção à infância, maternidade e adolescência no país. Ele busca unificar os serviços de higiene e assistência social, fazer estudos e divulgações, e fiscalizar as instituições de atendimento à criança pequena no Brasil. Contava com orientação e auxílio tanto da iniciativa privada quanto do Governo, mas seus critérios de aplicação de recursos não foram regulamentados, e, em consonância com os movimentos da época, acabou priorizando o atendimento à saúde em detrimento da educação e assistência social (KRAMER, 1992).

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) é criada pela junção dos poderes públicos e privados em 1942, em prol da maternidade e da primeira infância. O decreto n. 4.830/42 aponta que seu objetivo é “prestar, em todas as formas úteis, serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas, (...) reconhecida como órgão de cooperação com o Estado (...)” (BRASIL, 1942). Mais tarde, seria responsável pela criação do Projeto Casulo, explicado posteriormente neste capítulo. (KRAMER, 1992)

Em 1948 o DNCr sofre uma reestruturação e seu foco direciona-se às atividades individual-assistencialistas e médico higienistas: passa a buscar o fortalecimento da família, através de cursos e campanhas de vacinação, contra a desnutrição e outros. Para tal, o DNCr ofereceu, nesse período, recursos para a criação, ampliação e melhoria de hospitais com maternidades e atendimentos pediátricos (KRAMER, 1992). Funda, em 1952, o Clube das Mães: espaço que busca estabelecer e enaltecer a mulher no lar, compreendida como aquela que educa seus filhos. Orientados pela assistência social, o projeto entendia que a resolução dos problemas estava nos cuidados da criança no núcleo familiar (ROSEMBERG, 1992; KRAMER, 1992).

O período de 1948 a 1952 é marcado pela atuação da iniciativa privada, como a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), voltada para o atendimento de infantes de todas as classes sociais, de zero a sete anos. Esta atuação fundamenta-se na psicologia, alfabetização e aspectos metodológicos. Nesse período, é criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) que objetivava realizar estudos e trocas com outras agências para o desenvolvimento de um plano de educação para a pré-escola. Em sua atuação,

coleta dados sobre matrículas, demanda, quantidade, recursos financeiros, entre outros. sobre as unidades pré-escolares. É elaborado, a partir dos dados coletados, o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil, que impulsiona a organização de alguns seminários nacionais na tentativa de iniciar o planejamento, execução e avaliação do projeto de pré-escola. (KRAMER, 1992).

2.4. A Educação Infantil no Brasil república (1964 – 1996)

Em 1964, é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), marcando a transição entre a Constituição Federal de 1927 e a de 1979. Com o objetivo de supervisionar entidades que prestam serviços ao menor de idade, a FUNABEM busca implantar políticas de bem estar desse grupo etário. As Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs) são criadas para executar as políticas criadas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (SILVA, 2011).

Em 1967 cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sob coordenação do Departamento Nacional de Educação (DNE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Seu surgimento é instigado pela influência internacional da UNESCO, após o Congresso Mundial de Ministros de Educação, no Irã, em 1965¹⁴. Rapidamente o movimento ganha autonomia, adquirindo uma nova direção e recursos próprios. (OLIVEIRA, 1989).

Até 1970, as diretrizes educacionais internacionais eram pautadas pela XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública, de 1961, organizada pela UNESCO. Nestas diretrizes, é enfatizado o caráter educacional da pré-escola, que deveria ser estruturada e adequada à idade da criança. Recomenda-se o atendimento público e gratuito, bem como um corpo docente qualificado e remunerado em equivalência à escola primária (ROSEMBERG, 1992). Sua atuação na Educação Infantil acontece no período de 1982 a 1985, sob respaldo do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD).

Em 1975 o documento “Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional” (BRASIL, 1975) é publicado e integra as áreas da educação, nutrição e saúde. Priorizando áreas com maior mortalidade infantil, essa proposta do Ministério da Educação e Cultura permanece como modelo nacional até a nova República. Com pouco impacto nas matrículas,

¹⁴ A UNESCO influencia nas discussões a cerca do analfabetismo e políticas de enfrentamento do problema nos países subdesenvolvidos, estando presente nas iniciativas brasileiras em prol da alfabetização. (Oliveira, 1989)

é retomado nos projetos Casulo, da LBA, quando consegue de fato ser implantado nacionalmente (ROSEMBERG, 1992).

O Projeto Casulo, da Legião Brasileira de Assistência, tem início em 1976. Foi o primeiro projeto que objetiva a Educação Infantil para as massas, isto é, de implantação em larga escala. Com turnos de quatro ou oito horas diárias, o Projeto oferecia atividades que respeitavam as especificidades de cada faixa etária, bem como atendia às necessidades dos infantes, como alimentação e higiene. Sua implantação efetiva se dá em 1977, atingindo a meta de setenta mil matrículas, e acontece por dois fatores: é uma atuação direta do governo federal nos municípios e a LBA conta com técnicos locais, capacitados para a implantação de projetos assistencialistas. (SILVA, 2011; ROSEMBERG, 1992)

Como proposta de atendimento de baixo custo e grande escala, o Projeto Casulo defendia o atendimento de todas as crianças que o necessitassem, sem a preocupação com a qualidade e otimizando os poucos recursos disponíveis. Assim, era necessário envolver a comunidade no projeto que, chamado de “participacionista”, contava com o trabalho voluntário das mães, que auxiliavam a professora (CORRÊA, 2007).

Rosemberg (1997) denomina de casamento “infeliz” a massificação da Educação Infantil desse período, fruto da união de organismos intergovernamentais e do governo militar brasileiro em 1970. Infeliz, justifica a autora, porque o objetivo central dos programas destinados às crianças pobres era de segurança e desenvolvimento, ou seja, fornecia-se atendimento massificado para evitar conflitos e tensões com as classes mais pobres, sem preocupação com qualidade ou educação. A pobreza, para o governo militar, poderia:

“constituir uma ameaça à segurança nacional e as políticas de assistência – entre elas o Projeto Casulo (...) – são parte das estratégias de combate à guerra psicológica. Atuar nos bolsões de pobreza (...) constituiria medida preventiva ao expansionismo do ‘comunismo internacional’ ” (ROSEMBERG, 1997, p. 145).

O atendimento da criança e do menor de seis anos é marcado pela teoria da privação cultural; ou seja, o Estado e a sociedade consideram que as instituições deveriam suprir as condições precárias encontradas nos lares de crianças menos privilegiadas, dando a possibilidade dos infantes superarem essas situações. Portanto, a educação é compensatória,

homogeneizando a concepção do que é infância e quais são as necessidades desse período e dos indivíduos (PASCHOAL, 2009). A “compensação” oferecida na pré-escola seria a solução para os problemas de reprovação nas séries que seguem (CORRÊA, 2007). É também constante a interrelação das esferas público, privado e convênio.

O ano de 1979 é marcado pelo 2º. Código de Menores, que substitui as terminologias do código anterior (1927) para “situação irregular”, ao tratar do menor infrator. É vigente até 1990, quando, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assume-se a doutrina de proteção integral do menor como obrigação da tríade Estado, família e sociedade (SILVA, 2010).

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), do quinquênio 1980-1985, define a pré-escola como prioridade e a inclui como necessária para a educação básica. O III PSECD também cria o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar na tentativa de responder às críticas sobre a educação compensatória. Define, também, as competências federais, e busca atender até 50% das crianças de quatro a seis anos até o fim do quinquênio. Como supracitado, a participação do MOBREAL na sua implantação tem um reflexo claro no seu sucesso e número de vagas disponíveis.

2.5. A Educação Infantil no Brasil: Legislação

O Brasil têm, em sua história, sete constituições¹⁵. A primeira, de 1824, determina que a educação primária seja gratuita, bem como a criação de colégios e universidades pela administração do Governo Central. A Constituição promulgada em 1891 delega ao Congresso Nacional a incumbência de legislar sobre o ensino superior, e aos estados cabiam os ensinos primários e secundários. A terceira Constituição, de 1934, estabelece o Estado e a família como responsáveis pela educação, que é definida como um direito de todos. Determina o investimento mínimo dos recursos financeiros da União e que municípios deveriam investir na Educação. Ao incorporar diversas propostas oriundas do Manifesto dos Pioneiros, propõe a educação como direito de todos, a tendência à gratuidade do ensino na escola pública e

¹⁵ A primeira, de 25 de março de 1824, outorgada por D. Pedro I; A segunda, de 24 de fevereiro de 1891, promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte; a terceira, de 16 de julho de 1934, promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte; a quarta, de 1 de novembro de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, então presidente; a quinta, de 18 de setembro de 1937, promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte; a sexta, de 21 de janeiro de 1967, do Governo Militar, posteriormente alterada quase que integralmente pela emenda constitucional nº1 de 1969; e a sétima, de 5 de outubro de 1988, promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte, vigente até o momento. (Santos, 2003)

assistência aos alunos necessitados, além de indicar que cabe à União a elaboração de diretrizes da Educação. As propostas, entretanto, não foram concretizadas dada a sua curta duração – a nova Constituição viria ser denominada “polaca”, dada sua imposição e em referência à ditadura polonesa. (SANTOS, 2003).

Outorgada por Getúlio Vargas em 1937, a quinta Constituição não determina verbas específicas para a Educação, cujo foco se torna o ensino cívico, a disciplina moral e o adestramento físico dos jovens. Esse período é marcado pela extinção da gratuidade da escola pública, e a segregação do ensino entre “profissional”, para os menos favorecidos, e um “acadêmico”, para os mais favorecidos. Em 1946, a Constituição promulgada estabelece novamente investimentos mínimos para a Educação e define a educação como um dever do Estado e da família e um direito de todos. (SANTOS, 2003)

Foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 a lei n. 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Trata apenas dos três graus de ensino existentes até então: primário, médio e superior, e determina sobre a educação pré-primária que esta “destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.” (BRASIL, 1961, art. 23) e que “as empresas que tenham a serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961, art.24). Portanto, o ensino torna-se obrigatório a partir do primário, ou seja, aos sete anos de idade.

Embora breve ao tratar da Educação Infantil, a LDB/61 representa uma grande conquista no âmbito educacional, correspondendo ao desejo de massificação da educação. A escola permanece “restrita e excludente, mas no âmbito da ideologia de progresso e prosperidade dominante ela se uniria à fábrica para ajudar na realização do projeto político dos governos (...) de 1930 a 1964” (MARCHELLI, 2014, p. 1489).

A Constituição de 1967 é promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte, aprovando integralmente o texto encaminhado pelo poder Militar, em período de Ditadura Militar. Seu texto valoriza o ensino privado, amplia a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e elimina os percentuais de verbas para a Educação. O caminho percorrido pela legislação até então difere em múltiplos tópicos, mas é semelhante no que diz respeito à criança pequena:

ela não é ser de direitos, salvo quando a lei garante assistência à maternidade, à infância e adolescência.¹⁶ (SANTOS, 2003)

Portanto, um dos grandes marcos para a Educação Infantil que reflete na sua condição atual acontece em 1988: a promulgação de uma nova Constituição Federal. O documento afirma que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família (...)” (BRASIL, 1988, art. 205) e que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” (BRASIL, 1988, art. 208). Ao instaurar um novo dever ao Estado, instaura-se também um novo direito da criança (CORRÊA, 2007). Assim, “agora sujeito de direitos, as crianças pequenas também passam a ser legisladas” (FARIA, 2005, p. 1015).

O artigo sétimo, da mesma Constituição, referente aos direitos sociais, discorre que “são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...) XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988, art. 7)¹⁷

A Constituição aponta sete princípios nos quais a educação deve basear-se, e, com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), podemos considerá-los pertinentes às instituições de Educação Infantil (CORRÊA, 2007). Cabe, dessa forma, ao atendimento à primeira infância:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (...)
- VII – garantia do padrão de qualidade;” (Brasil, 1988, art. 207)

¹⁶ Esses direitos são garantidos a partir da Constituição Federal de 1937.

¹⁷ A redação da lei foi reformulada pela emenda constitucional n.53, de 2006 para “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1988, art. 7). A alteração foi feita em consonância com a lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera o ensino fundamental de oito para nove anos, tornando o ingresso obrigatório da criança de seis anos. Portanto, a educação infantil atende crianças até cinco anos.

Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) abrange, pela primeira vez, “por completo, de forma detalhada e incisiva, todos os aspectos relativos à vida da criança e do adolescente” (CORRÊA, 2007, p. 23). Garante proteção integral à infância e, no que diz respeito ao direito à educação para os infantes afirma em seu artigo 4º, que

“é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (Brasil, 1990).

Responsabiliza-se, assim, não só a família, mas também a sociedade e o Estado pela garantia e excelência dos direitos da criança e do adolescente. Promulga como dever do Estado assegurar “atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990, art. 54)¹⁸, declarando como “ações de responsabilidade por ofensas aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular: (...) III- do atendimento em creche e pré-escola (...)” (BRASIL, 1990, art. 208).

A Constituição responsabiliza a família, a sociedade e a União como responsáveis pela garantia dos direitos não só afirmando a obrigação de fazê-lo, mas também definindo como infrações o negligenciar de crianças em risco ao afirmar que

“deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente” (BRASIL, 1990, art. 245).

A lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a ainda vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) marca grandes conquistas para a Educação Infantil. Ao definir que “a educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1999, art.21) e que o “dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante de: IV – atendimento gratuito em creches e

¹⁸ A redação foi alterada para “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” pela lei n. 13.306 de 2016.

pré-escolar às crianças de zero a seis anos” (art. 4)¹⁹, a LDB/96 inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica o que significa que cabe ao Estado a garantia de seu oferecimento gratuito.

De acordo com a LDB, à União cabe “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...), que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (art.9) e aos municípios “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência (...)” (art. 11). A Educação Infantil deverá ser oferecida em “i- creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; ii – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (art. 30).

A finalidade da educação infantil, segundo a LDB/96, é “(...) o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). A atual Lei de Diretrizes e Bases define, portanto, que a educação é muito mais do que apenas assistencialismo sem pensar em qualidade²⁰. É regulada também a avaliação na Educação Infantil ao indicar que “far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu processo, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (art.31).

Sobre a qualificação e formação dos profissionais atuantes, o documento indica que

“a formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação; admitida, como formação mínima para o exercício do

¹⁹ A redação da lei foi alterada com a lei n. 12.796, de 20 de dezembro de 2013 para adequação à lei 11.114, de 16 maio de 2005, que altera a duração do Ensino Fundamental para nove anos, tornando obrigatória a matrícula para crianças à partir dos seis anos de idade. Portanto, a lei torna gratuito o ensino pré-escolar de zero a cinco anos. A lei n. 12.796/13 também altera a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos, tornando a pré-escola obrigatória.

²⁰ As questões que dizem respeito à qualidade do atendimento oferecido às crianças nas instituições de educação infantil são exploradas apenas no documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, MEC, 2006); As questões que orientam o atendimento aos direitos fundamentais da criança são explorados no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, MEC, 2009); Já a regulamentação curricular da educação infantil é promulgada posteriormente no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, MEC, 2010).

magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (LDB 9394/96, art. 62)

A Lei de Diretrizes e Bases também conta com duas disposições transitórias relevantes para a educação infantil, a primeira institui “a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da lei” (art. 87). A segunda dispõe sobre o prazo para adequação das instituições de “creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas que devem, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (art. 89).

2.6. Considerações sobre a Educação Infantil no Brasil

O atendimento à criança pequena no Brasil tem seu início fortemente vinculado às instituições religiosas e caritativas que buscavam cuidar de crianças abandonadas. Ganha características higienistas e massificada com o crescimento da mortalidade e desnutrição infantil, marcado pela diferenciação racista: os filhos ilegítimos de escravas e senhores, bem como os filhos de escravos, eram as principais afetadas. Com o surgimento da pediatria e o crescimento da abordagem medicalizada dos infantes, são fundadas instituições para atendê-los, alterando seus vínculos para iniciativas filantrópicas e de assistência social, que permearão toda a história da creche.

O recorte histórico assumido para análise – de 1978 a 1996 – está situado em um período muito importante para a Educação Infantil. Marcadas pela concepção de atendimento assistencialista, sobretudo para as crianças de 0 a 3 anos e pela teoria da privação cultural, no que se refere às crianças de 4 a 6 anos, as ações governamentais não visavam à equidade de oportunidades, e sim à expansão de vagas, sem prezar pela qualidade estrutural, pedagógica e dos cuidados que a criança pequena deveria receber. Aos pobres, bastava um lugar para ficar.

O grande marco para a Educação Infantil são as conquistas legais reconhecendo a criança pequena como sujeito de direitos à educação, fruto da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. Contudo, convém ressaltar que tais alterações no âmbito legal foram frutos de movimentos sociais e do compromisso de pesquisadores brasileiros com a Infância, através da atuação e publicações em prol do atendimento educacional de qualidade para as crianças pequenas. Portanto, em busca de compreender o

que era discutido e publicado neste período, esta pesquisa buscou selecionar e analisar publicações CEDES sobre o atendimento da criança de zero a três anos.

3. Educação Infantil nas publicações CEDES: qual é o lugar da creche?

O levantamento bibliográfico, como explicitado previamente na introdução desta pesquisa, aconteceu através de consultas ao acervo físico do CEDES. Para identificar os artigos que serão mencionados no terceiro capítulo, analisamos os índices de todos os números da Revista Educação & Sociedade e Cadernos CEDES no período de 1978 a 1996.

No recorte temporal escolhido para esta pesquisa, a Revista Educação & Sociedade conta com um total de 669 publicações, dentre seus diversos tipos: artigos, crônicas, comunicações, comentários, pesquisas, análises, debates, resenhas, notícias e jornais. Destas, apenas 16 tratam diretamente da Educação Infantil – levantamento feito através da análise de títulos e, quando existentes, palavra-chave e *abstract*. Destes 16, apenas um tem a palavra ‘creche’ no título; três têm palavras-chave. Dos 16 artigos, cinco mencionam ‘creche’ ao longo de seu desenvolvimento, mas apenas um deles de fato apresenta discussões sobre a temática.

As publicações do Cadernos CEDES totalizam, entre 1978 e 1996, 220 artigos. Destes, 11 artigos tratam de Educação Infantil, sendo que nesse período constam dois números cuja temática é a Educação Infantil: o primeiro, de 1981, “Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas” (nº 9); o segundo, de 1995, “Grandes políticas para os pequenos: Educação Infantil” (nº 37). Dos onze artigos, seis contam com palavra-chave, mas destes, quatro apresentam ‘creche’ entre elas. No que diz respeito aos títulos, apenas dois artigos referem-se à creche. No total, sete artigos mencionam as creches, mas apenas seis propõem-se à discuti-la – destes, apenas quatro tratam do atendimento crianças de 0 a 3 anos no Brasil.

Portanto, no que diz respeito à representatividade da Educação Infantil nas publicações CEDES, apresentamos os seguintes dados: na Revista Educação & Sociedade, apenas 2,4% dos textos tratam desta temática, enquanto nos Cadernos CEDES os artigos representam 5% do total, no período analisado. É importante ressaltar que a periodicidade das publicações das Revistas e dos Cadernos é diferente²¹, bem como sua intencionalidade²². Quando analisamos a presença de textos que tratam especificamente da creche no Brasil, eles representam apenas 1,8% de artigos nos Cadernos CEDES e 0,14% na Revista Educação & Sociedade.

²¹ A Revista Educação e Sociedade são publicadas quatro vezes ao ano; os Cadernos CEDES são publicados três vezes.

²² Ver Capítulo 1.

Para a seleção dos artigos relacionados à Educação Infantil, optou-se por analisar aqueles que não só mencionam as creches, mas que discorrem sobre esta como o foco do texto, bem como aqueles que falam da creche no Brasil. Assim, ficam fora do escopo da análise os textos de Cerisara (1995), Kishimoto (1995), Haddad & Johansson (1995) e Faria (1995)²³. Dos quatro textos que abrangem os critérios selecionados para esta pesquisa, dois (CAMPOS et. al., 1981; TAVARES, 1996) fazem parte de Cadernos CEDES cujo tema é a Educação Infantil.

O primeiro, de 1984, “*Educação Pré-Escolar: desafios e alternativas*” indica que, das 24.403.953 crianças de 0 a 6 anos, apenas 5% recebia alguma forma de atendimento naquele ano, incluindo as matrículas na rede privada. Assim, esse volume (nº 9) se propõe a discutir como a expansão do atendimento pelo Estado estava mais vinculada aos números alarmantes de crianças não atendidas do que a intenções reais de criar políticas educacionais, bem como o fortalecimento dos movimentos sociais que demandam a educação pré-escolar como direito. Apenas artigo deste número temático (CAMPOS et al., 1983) trata diretamente da creche ao apresentar a questão dos profissionais da creche – tema até então inexplorado – e a questão dos recursos humanos no atendimento à criança pequena.

O segundo volume temático, n. 37 de 1995, intitulado “*Grandes políticas para os pequenos: Educação Infantil*” apresenta três textos que abordam a creche, mas apenas um deles sobre a creche no Brasil. Situado historicamente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, este Caderno busca contribuir para os debates acerca das recentes conquistas da Educação Infantil. Agora reconhecida como direito da criança, este volume propõe que se pense na educação como plural e para todos, não só para os pobres. De seus quatro textos, três tratam da creche e da pré-escola em outros países: Japão (KISHIMOTO, 1995), Suécia (HADDAD & JOHANSSON, 1995) e Itália (FARIA, 1995). Apresentando especificidades conceituais de cada um desses países, este volume busca “dar continuidade à discussão iniciada no Cadernos CEDES nº9 de 1984 sobre desafios e alternativas da Educação Infantil”. (CEDES, 1995, p. 6)

²³ Ver tabela anexada.

3.1. A bibliografia selecionada

Para análise dos quatro textos selecionados, utilizamo-nos dos aspectos constitutivos do texto, como proposto por Mortatti (2000). A seguir, intenciona-se apresentá-los de forma breve, sem qualquer tipo de análise inicial, para que o leitor possa, também, fazer inferência e identificar o lugar da creche nas publicações CEDES. Apresentados em pequenos resumos, os textos a seguir contribuem para a compreensão dos estudos acadêmicos sobre a creche no referido período, que foram publicados em periódicos de abrangência e reconhecimento nacional, como é o caso da Revista Educação & Sociedade e do Cadernos CEDES.

3.2. Os atores da mobilização pró creches e pré-escolas comunitárias

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha²⁴. Os atores da mobilização pró creches e pré-escolas comunitárias. Revista Educação & Sociedade, nº 52. CEDES: Campinas, 1995.

Escrito em 1995, período que antecede a promulgação da LDB/96, o texto se dá em um período, como a autora define, marcado pela ação dos movimentos populares como intermediários entre a população e o Estado. Ao escrever sobre os atores da mobilização por creche e pré-escolas comunitárias, ela apresenta pontos relevantes à discussão proposta por essa pesquisa: a assistência e educação das crianças pequenas; a educação e capacitação profissional dos trabalhadores desses espaços; e a educação política e capacidade de articulação destes atores.

A autora indica grandes eixos de mobilização que são destacados na história dos movimentos que lutam por creches e pré-escolas, dos quais se destacam: os espaços comunitários são soluções imediatas para problemas, para os quais não existem políticas públicas que se proponham a resolvê-los; as lutas referentes à qualidade e condição de laboro dos trabalhadores (manutenção do espaço, gerenciamento e direção; remuneração e etc.).

²⁴ Graduada em Ciências Sociais (1982) e mestre (1986) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, doutora em Sociologia pela École des Hautes Etudes em Sciences Sociales (1992) e pós-doutorada no Centre Max Weber da Université Lumière de Lyon II (2015). Atualmente é docente do programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e trabalha como consultora técnica para órgãos públicos brasileiros e instituições internacionais. Foi consultora para o governo do Chile, bem como Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Desenvolve estudos nas temáticas: políticas públicas, gestão social, pobreza e desigualdade, governo municipal, avaliação e cooperação internacional.

Ao tratar dos movimentos sociais que possibilitam o surgimento de das creches comunitárias, a autora apresenta-os como “articuladores culturais”, ou seja, aqueles que trazem à tona, na esfera pública, um problema de esfera privada que precisa ser reconhecido e administrado pelo sistema político. Esses movimentos são caracterizados por seu elemento de conflito social, ou seja, uma carência, e seu projeto cultural, indicando que não basta apenas fornecer espaços de cuidado à criança pequena, mas que eles tenham um trabalho pedagógico de qualidade.

Assim, nos anos oitenta, as discussões sobre a formação de profissionais vêm à tona, em três eixos principais: a necessidade de capacitação técnica e política dos atores; a elaboração de estratégias e propostas, em um processo que articule as instituições e o poder público; e a necessidade de reação à tendência do Estado mínimo. A creche comunitária tem o papel então de suprir uma demanda que o Estado não atende, mas também de buscar uma equidade de distribuição de oportunidades, de luta pela igualdade de oportunidades e de trilhar um caminho oposto ao neoliberalismo e ao desmonte social. Há uma incorporação das iniciativas comunitárias nos poderes públicos, denominadas de ‘parcerias’, na qual há, se muito, o repasse de recursos financeiros.

A autora reforça as conquistas do período: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o surgimento de leis orgânicas municipais, leis orgânicas de assistencial social, discussões sobre uma Lei de Diretrizes e Bases, e formação de conselhos e fundos municipais para a infância e adolescência. Entretanto, essas conquistas não são suficientes, visto que as creches são “parte visível de um iceberg: suas reivindicações estão misturadas a muitas outras (reivindicações por moradia, trabalho, equipamentos urbanos).” (FILGUEIRAS, 1995, p. 511).

O texto aborda a relação entre as creches e a família, com estigmas presentes que impedem o fortalecimento de ambos. Como as instituições eram inicialmente vistas como espaços de caridade para os enjeitados ou para “dar vida fácil às mães” (FILGUEIRAS, 1995, p. 511), algumas educadoras ainda reproduzem essas concepções, revelada pela culpabilização das famílias pobres, pelas tentativas de normatização das famílias e das crianças, bem como idealização da creche.

O fato das creches serem utilizadas por mães que não trabalham fora indicam dois fatores sobre as crenças da família com relação às instituições, que não necessariamente

coexiste: há uma valorização do papel de socialização e educação dos espaços; há um papel significativo de cuidado – alimentação, banho, cuidado e segurança – fazem parte do que a creche representa para os pais.

3.3. Profissionais da creche

CAMPOS, Maria M. Malta²⁵; GROSBaum, Marta W²⁶.; PAHIM, Regina²⁷ e ROSEMBERG, Fúlvia²⁸. *Profissionais da Creche. In: Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas. Cadernos CEDES, nº 9. CEDES: Campinas, 1983.*

O texto, embasado em depoimentos de ‘pajens’ da Educação Infantil, apresenta hipóteses preliminares sobre questões do profissional da creche. Com uma retrospectiva histórica, ressalta que a creche é marcada pela tradição assistencialista e higienista, pertencendo à assistência social. Portanto, era vista apenas como um atendimento que objetivava ajudar crianças de uma camada vulnerável da sociedade, com características que possibilitavam a vinculação com trabalhadores leigos, “voluntários”, cujo trabalho era baseado na boa vontade e idealismo, não em formação específica.

Em contraposição, há a vertente psicopedagógica, cuja preocupação central é o desenvolvimento da criança; esta voltava-se para o atendimento em jardins de infâncias, inacessíveis às crianças mais pobres. Esta vertente exige melhor qualificação profissional, mas a dimensão afetiva e de cuidados era praticamente excluída, em detrimento à atuação pedagógica. Como exceção, existiam os Parques Infantis da Prefeitura de São Paulo (1935), cujas instalações e atuações focavam na recreação e eram voltadas para preservar as crianças dos riscos do abandono durante a jornada de trabalho dos responsáveis.

²⁵ Graduada em Pedagogia pela PUC-SP, doutorada em Ciências Sociais pela USP. Professora do programa de pós-graduação em Educação da PUC-SP, presidente da diretoria colegiada da ONG Ação Educativa e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Foi presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Experiência na área de educação infantil, creche, qualidade da educação e políticas educacionais.

²⁶ Sobre esta autora não foram encontradas informações na plataforma LATTES.

²⁷ Faleceu em 2010. Era graduada em Ciências Sociais pela PUC-SP. Mestre em Sociologia e doutora em Antropologia Política pela USP. Pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas, parecerista *ad-hoc* da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com experiência em movimentos sociais, movimentos étnicos, identidade e relações raciais.

²⁸ 1942 – 2014. Graduada em Psicologia pela USP, doutora em Psychobiologie de l’Enfant pela Ecole Pratique des Hautes Etudes da Université de Paris (1969). Pesquisadora da PUC-SP, coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI). Pesquisava psicologia social, estudos sociais da infância, relações raciais, relações de gênero, relações de idade, ação afirmativa, educação e educação infantil.

Ao tratar da hierarquia no trabalho nas instituições educacionais, as autoras apresentam duas categorias: planejamento/supervisão e execução. Os cargos de execução tem maior interação corpo a corpo, ao invés de processos simbólicos, e quase não são compreendidas como educativas, e sim de esfera doméstica. São analisados no artigo diversos fatores que influenciam na hierarquização do trabalho: i. a formação necessária para desempenhar aquela função; ii. o salário; iii. a carga horária; iv. as atividades executadas; v. diferenciações simbólicas; e vi. a participação masculina.

Sobre a formação, função e salário dos atores da creche, a estrutura do organograma do Estado de São Paulo, na década de 1980, normatizou proporcionalmente a escolarização com a remuneração, assim, uma diretora ganhava três vezes mais do que uma pajem. Sobre as atividades executadas, como supracitado, o profissional que trabalha mais diretamente com a criança é aquele cuja formação é menos exigida e é, conseqüentemente, menos remunerado. À professora cabem as atividades exclusivamente psicopedagógica, e à pajem as atividades de troca, alimentação, higiene e cuidado.

Sobre indicadores simbólicos, as autoras apresentam a semelhança entre as denominações que dizem respeito às pajens: babá, monitora, atendente, recreacionista, todas remetendo ao trabalho doméstico. Já a diferença entre pajem e professora é evidente: só uma delas remete à formação profissional, de tradição escolar, que executa e orienta. A presença masculina diz respeito, majoritariamente, aos cargos de direção, zelador e vigia. Essa pouca representatividade masculina pode ser interpretada por dois vieses: o primeiro, que o trabalho ‘sujo’ e de menor remuneração afasta os homens; o segundo diz respeito à relação de suspeita da sociedade quando o homem assume cargos associados à maternidade, como se a mulher, mãe em potencial, tivesse qualquer tipo de erotização das relações anulada.

Ao tratar das percepções das pajens sobre suas funções dentro da creche, as autoras indicam que a indefinição da função é o maior causador de insegurança e instabilidade para o cargo. O acúmulo de tarefa, a sobrecarga de trabalho, a responsabilidade de cuidar de grupos de até 60 crianças, o rodízio entre funções quando necessário (pajem, cozinheira, lavadeira e etc.) e a sensação de falta de preparo influenciam na autopercepção dessas profissionais.

Sobre a participação da comunidade na creche, as autoras apontam que há um consenso quanto a necessidade de seu acontecimento, mas não existem propostas específicas

para sua efetivação. O que deveria ser um processo de construção conjunta acaba se tornando uma elaboração por parte da creche e a execução por parte da comunidade, ao invés de uma troca de experiências e elaboração conjunta. A integração se dá em alguns locais com a participação de membros da comunidade como atores da creche, ou seja, como pajens. As entrevistas apresentaram meninas de 17 anos trabalhando na função. Esse aspecto possibilita o desenvolvimento político e educativo da relação dos trabalhadores e moradores da comunidade com a creche.

3.4. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados

BARRETO, Angela M. Rabelo F²⁹. Educação Infantil no Brasil: Desafios Colocados. In: Grandes políticas para os pequenos: Educação Infantil. Cadernos CEDES, nº 37. CEDES: Campinas, 1996.

A autora apresenta o crescimento das creches no país sob duas perspectivas: a da participação da mulher no mercado de trabalho; e a do reconhecimento da importância das experiências da infância para o desenvolvimento do indivíduo e o direito da criança à educação nos seus primeiros anos de vida.

Analisa a Política Nacional de Educação Infantil (MEC, 1994) e os desafios de sua implementação. A autora identifica três pontos principais que deverão ser discutidos para que os objetivos explicitados no documento do MEC sejam alcançados. São eles: i. expansão da oferta de vagas no atendimento da Educação Infantil; ii. Fortalecimento, nas instancias responsáveis pela execução da Educação Infantil, das concepções de infância e Educação Infantil definidas pelo documento; iii. Promoção da melhoria da qualidade do atendimento.

No que diz respeito ao primeiro tópico, a autora aponta que há pouca informação sobre o atendimento nessa etapa, principalmente na creche, visto que “não existem levantamentos sistemáticos e abrangentes sobre esse segmento” (BARRETOS, 1995, p. 9). Nos poucos dados existentes, fica evidente que, mesmo com a expansão da Educação Infantil que acontece nesse período, o acesso ainda é limitado, principalmente para crianças e famílias de menor nível socioeconômico.

²⁹ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Trabalhou para o MEC (1992-1996), professora da UNB (1989-1996) e coordenadora do setor de Educação da UNICEF (2002-2003).

Sobre o que se concebe como Educação Infantil e sua qualidade, o documento do MEC têm dois grupos de diretrizes: as pedagógicas, que buscam implementar ações sistemáticas, garantindo que as interações nos espaços de Educação Infantil sejam educativas, bem como o trabalho seja fundamentado por propostas pedagógicas coerentes com a concepção de criança exposta no documento; e as diretrizes de recursos humanos, que diz respeito à valorização e capacitação profissional.

Para a garantia de efetivação das diretrizes pedagógicas, o MEC desenvolveu uma pesquisa para analisar 45 propostas pedagógicas implementadas (em 1994, ano anterior à publicação do texto). Com o objetivo de desenvolver um diagnóstico, bem como uma metodologia de análise de propostas pedagógicas, a pesquisa contou com duas etapas: a primeira buscava analisar os documentos e seus “objetivos, concepções, pressupostos, aspectos estruturais (...)” (BARRETOS, 1995, p. 12). A segunda etapa buscou analisar a implementação das propostas através de visitas técnicas, entrevistas e observações.

O diagnóstico final mostra, como aspecto positivo, o esforço de elaboração e implantação de proposta por parte dos estados e municípios. Como aspectos problemáticos constam a falta de clareza e consistência de concepções, bem como pouca explicitação sobre a implantação dos projetos. Nas visitas técnicas, fica claro questões como: a inadequação dos espaços físicos, dos equipamentos e materiais disponíveis; bem como a excessiva escolarização do atendimento, principalmente para a pré-escola.

Na creche a situação é agravada pela “forma como se desenvolveu historicamente, atendendo crianças de classes mais pobres, em um modelo assistencialista” (Barretos, 1995, p. 13). O relatório aponta problemas nos âmbitos do cuidado e da educação, motivando a criação de critérios de qualidade do atendimento em creche. Para a disseminação dos critérios estabelecidos, o MEC criou um livreto e um vídeo³⁰ para que equipes multiplicadoras os distribuam. Mas há uma dificuldade de analisar creches, de busca-las e capacitar seus profissionais, considerando que uma grande parte delas é comunitária, portanto desvinculadas de órgãos oficiais.

No que diz respeito ao financiamento, a autora mostra que a inexistência de uma legislação que aloque recursos específicos para a educação infantil dificulta o que ela chama

³⁰ CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. MEC: Brasília, 1995; e *Nossa creche respeita as crianças*, vídeo das mesmas autoras.

de ‘integração vertical’ e ‘integral horizontal’. A integração vertical consiste no consenso e atuação conjunta das instancias federais, estaduais e municipais em definir e implementar políticas para a educação infantil, questão influenciada pela não definição, nesse momento, de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, como a Constituição permite a interpretação que municipaliza o atendimento de crianças de zero a seis anos, não há integração ‘vertical’ entre as três instâncias. Sobre a integração horizontal, a autora aponta que faltam políticas que integrem essa etapa da educação à saúde, assistência e direitos da criança.

Para responder aos desafios identificados, a autora destaca seis ações desenvolvidas pela Coordenação Geral da Educação Infantil do MEC, sendo: i. a realização do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, em agosto de 1994, que contou com a participação de instituições, profissionais e pesquisadores da área e aprovou a proposta da Política Nacional de Educação Infantil; ii. sobre formação, o MEC promoveu discussões para elaborar parâmetros, o que resulta no documento *Por uma política de formação do profissional da educação infantil* (MEC, 1994); iii. A ampla divulgação do material citado anteriormente em prol da melhoria das propostas pedagógicas; iv. Sobre a creche, a divulgação dos materiais (livro e vídeo) subsidiará a formação de professores e gestores; v. A negociação com o IBGE para que a Educação Infantil seja incluída no instrumento básico estatístico; vi. Para a divulgação de conhecimentos, o MEC publica, para a pré-escola, a Revista Criança para ser enviada a todos os estabelecimentos públicos de Educação Infantil.

3.5. A visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitária nas favelas cariocas

*TAVARES, Maria Tereza Goudard*³¹. *A visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias nas favelas cariocas. Cadernos CEDES, nº 38. CEDES: Campinas, 1996.*

Nesse texto, a autora faz uma retrospectiva da história política da cidade do Rio de Janeiro e sobre como as creches comunitárias surgem nas favelas como uma resposta às

³¹ Graduada em pedagogia pela Faculdade Niteroiense de Educação, Letras e Turismo (1980), mestre em Educação pela Faculdade Federal Fluminense (1992) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). É pesquisadora associada da Faculdade Federal Fluminense, diretora da unidade da Faculdade de Formação de Professores e professora adjunta da UERJ. Realizou pós-doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, com a Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Faria. É membro do conselho universitário da UFRJ, bem como do Conselho Científico do GT-06 – Educação Popular, da ANPED. Atua principalmente nos temas formação de professores, educação infantil, educação popular, cotidiano escolar e direito à cidade.

demandas populares por um direito que deveria ser constitucional, mas que não foram atendidas oficialmente. O surgimento e expansão desse formato de creche acontecem em 1970, período de redemocratização do país e reorganização dos movimentos sociais, como associação de moradores e grupo de mulheres. Na luta por seus direitos básicos, há a reivindicação não só de tê-los, mas de que sejam em seus locais de moradia. Nesse caso, as favelas.

Em 1979, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social é criada no Rio de Janeiro, e fica responsável pela eliminação ou redução dos “desequilíbrios sociais” da cidade. Em 1980, em parceria com a UNICEF, formam-se convênios com o objetivo de identificar as iniciativas já existentes que poderiam contar com o apoio do poder público. Moradores das favelas deveriam ser capacitados como “agentes comunitários”. Pressupunha-se que estes seriam desprovidos de preconceitos com relação às áreas de atuação.

Objetivando o apoio às atividades já desenvolvidas nas creches e escolas, mas sem deixar de lado as características dos movimentos comunitários. Assim, a formação de profissionais não focou necessariamente no conteúdo pedagógico, causando o surgimento das primeiras divergências que culminariam no rompimento do convênio com a UNICEF em 1984. Instaura-se então uma ampliação maciça das políticas de expansão de creches conveniadas, caracterizado por três etapas: i. Caracterizada pela duplicidade de intenções – tanto suprir a ausência quanto edificar uma escola de qualidade como alternativa à pública; ii. Marcada pela contradição da relação entre a SMDS e os atores das creches comunitárias, bem como pela contradição de ser assumida integralmente pelo estado ou manter-se alternativa; iii. Acontece a formulação do programa, priorizando a capacitação dos agentes de saúde e educação.

Em 1993 as creches foram assumidas por uma profissional externa à SMDS, mas ligada ao prefeito eleito em 1992, César Maia. Em consonância com o neoliberalismo que marca esse período, são priorizadas as políticas de desmonte e abandono de serviços públicos básicos, a SMDS é desmantelada em dez coordenadorias regionais que prezam pela ideologia da “parceria”, a partir de 1995. O texto é publicado em 1996.

A autora mostra a realidade dos (*des*)cumprimentos dos direitos sociais que são fundamentais para as classes populares, principalmente para aquelas que ela denomina de ‘faveladas’. O histórico das creches comunitárias denuncia o descaso dos poderes públicos

com relação às demandas das camadas populares, e evidencia que a criança pobre é aquela que não tem direitos, o que transparece em seu atendimento e em sua subjetividade como um sentimento de subalternidade.

A creche mestiça precisa ser construída com fundamentos como “a diversidade, a pluralidade e, sobretudo, a aprendizagem das diferenças e o combate às desigualdades. A creche mestiça que precisamos inventar e corporificar se definiria desde seu projeto arquitetônico, projeto filosófico, epistemológico, até pelo seu projeto cultural. A creche mestiça tem de ter como horizonte a pluriculturalidade, a pluralidade étnica, religiosa, partindo da história e da cultura, do saber dos pequenos e seus familiares. (...) Assumiria com alegria sua vocação para aprender (...) não abdicaria do seu papel de ensinar. Ensinar toda criança favelada brasileira a sustentar a história de frente, mirando-a com olhos de potência. Potência fundamental para o surgimento de novas subjetividades, fortalecedoras de novas coletividades no ‘mundo da vida e da escola’” (TAVARES, 1996, p. 98).

4. Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a presença de discussões acerca da creche e do atendimento de crianças de zero a três anos no Brasil nas publicações do Centro de Estudos Educação e Sociedade, no período de 1978 a 1996. Para identificação dos textos foi feito um levantamento de todos os artigos que foram publicados nesse recorte temporal, para então selecionar aqueles que atendiam à temática escolhida. Com uma incidência ínfima, que representa um percentual muito pequeno em comparação ao número total de publicações, a creche é discutida apenas em quatro artigos, mesmo com dois número temáticos do Cadernos CEDES dedicados à discussão da educação de crianças pequenas.

Infere-se aqui que, por influência da teoria do déficit, que supõe que a pré-escola (etapa de atendimento de crianças de 4 a 6 anos) pode suprir carências e deficiências da criança a ponto de evitar o insucesso no futuro escolar, esta etapa foi mais valorizada e discutida, ao contrário da creche. Hoje, a pré-escola tornou-se etapa da educação básica cuja matrícula é obrigatória, determinação que tem revelado diversas repercussões, entre elas indícios de uma escolarização cada vez mais precoce. Nesta alteração da lei não coube a discussão da creche como etapa da educação obrigatória, dado o direito da família permanecer com a criança nos três primeiros anos de vida, não houve mudanças legais e políticas necessárias para atender toda a demanda por vagas existente.

Como fio que alinhava a história da educação infantil, a bipartição da creche de acordo com o público atendido faz-se presente em todos os períodos de sua existência: aos pobres, a creche assistencialista; aos ricos, a creche educacional. Àquela pautada pela assistência social, cabem os cuidados das crianças que ficariam sob risco de abandono durante o turno de trabalho dos pais, que não têm condições de pagar por uma instituição privada. Estas aparecem, às vezes, como a oportunidade da criança ter cuidados com saúde, higiene e alimentação, como se a pobreza da vida familiar excluísse tais fatores da realidade e da família; ou como se, na instituição assistencialista, ela recebesse esses cuidados com qualidade. Às instituições privadas, ou públicas destinadas aos mais abastados, não cabe suprir demandas do ambiente familiar, e sim complementar, de forma e com orientação pedagógica, a rotina da criança.

Nas creches cujo público é composto por crianças pobres a formação profissional daqueles que cuidam dos infantes é um fator importante. Em 2014³², das 229.800 pessoas em

³² De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP), censo de 2014.

funções docentes nas creches, 87.182 não possuíam formação além do Ensino Médio ou Normal/Magistério. Dos 140.970 graduados, apenas 50.110 possuem especialização, 559 eram mestres e 97 são doutores – destes, 80 estavam localizados no sudeste do País. A LDB/96 estabelece que os profissionais da educação básica, portanto, incluindo os da Educação Infantil, são aqueles que foram “habilitados em nível médio ou superior para a docência (...), ou portadores do diploma de pedagogia (...), ou trabalhadores em educação com curso técnico ou superior em área pedagógica” (art. 61). Garante, também, aos trabalhadores, a formação continuada dos profissionais formados pelo magistério, visto que a projeção da formação mínima dos docentes até o término da ‘década da educação’ seria o ensino superior. Para atingir este objetivo, o Estado deverá fornecer “formação continuada e capacitação dos profissionais (...)” (art. 62) do magistério, preferencialmente possibilitando o ensino presencial, mas utilizando-se dos recursos do ensino à distância quando necessário. A sua oferta deveria acontecer “no local de trabalho ou instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação pela ou tecnológicos e de pós-graduação” (art. 62-A).

No período selecionado para esta pesquisa, ou seja, antes da promulgação da LDB/96, é perceptível que a formação de profissionais atuantes na creche é uma questão problemática. Existem dois fatores principais: o primeiro diz respeito às *creches comunitárias*, portanto não pertencentes ao Estado, que contam com a mão de obra das pessoas da comunidade para sua construção e manutenção de seu funcionamento; o segundo é o *abandono da primeira infância pelo Estado*. Enquanto a pré-escola é vista como a possível solução para os problemas escolares que aconteciam em etapas subsequentes do Ensino, a creche nada mais é do que um depósito de crianças durante o turno de trabalho de seus responsáveis. Assim, até 1996, não existe preocupação com a formação do profissional da creche que reflita em mudanças legais.

Podemos considerar os dois fatores supracitados como principais motivos, historicamente consagrados, pelos quais a creche ainda luta para não ser invisível. O surgimento desta instituição acontece por demanda e luta dos movimentos sociais, pela necessidade dos pais trabalhadores terem um espaço seguro para deixarem seus filhos durante o turno de trabalho. Como o Estado, por muito tempo, não atendeu a essa demanda com ações ou legislações, foram criadas as creches comunitárias, marcadas por duas características conflitantes: sua importância, porque suprem uma demanda real de atendimento das crianças

pequenas; e sua precariedade, já que, por serem desvinculadas de órgãos oficiais, não se tinha controle ou regulações sobre as qualidades dos espaços, as questões pedagógicas e os profissionais.

Os artigos selecionados para esta pesquisa apresentam discussões sobre a importância e a força das creches comunitárias, aspectos que quase não aparecem nas bibliografias consultadas para a elaboração do breve histórico da Educação Infantil no Brasil. Embora as publicações CEDES sobre a creche não representem uma grande parcela dos temas abordados ao longo das duas décadas aqui analisadas, deve-se ressaltar a importância de tratarem, em sua maioria, de uma perspectiva pouco encontrada na literatura sobre Educação Infantil. As creches comunitárias não só representam uma demanda e uma luta de algumas camadas da sociedade, como fizeram e fazem parte da realidade de muitas crianças e famílias, bem como dos profissionais que nelas atuam.

Entende-se, portanto, que a relevância dos artigos aqui analisados não se dá pela sua consonância com as outras bibliografias utilizadas, mas por dar voz aos ‘invisíveis’. Considerando que as publicações CEDES buscam dialogar não só com o meio acadêmico, mas com os profissionais atuantes da Educação Infantil, estes artigos põem em debate não só a realidade do outro, mas a do próprio leitor.

Nesta pesquisa, tanto a história do atendimento à criança pequena, quanto o levantamento bibliográfico analisado pertencem a um recorte temporal específico. Não cabe aqui discorrer sobre as alterações e conquistas desta etapa de ensino ocorridas entre 1996 e 2015, ou fornecer um panorama da creche atualmente. É importante, porém, ressaltar que os movimentos sociais e a demanda popular por creches de qualidade, gratuitas e com vagas para todos não cessa. A relevância desta pesquisa está na possibilidade do olhar para a creche no passado e compreender o caminho traçado até o presente, e como, mesmo em tempos de adversidades, a luta pelo reconhecimento e garantia de direitos das crianças pequenas é necessária.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Líbia. **As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança.** IN: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (org.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.* Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

ALBRECHT, Nádia Okamoto. **O surgimento das instituições de atendimento à criança pequena no Brasil.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP. 2007.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. 1824.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. 1981.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1934

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1937

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1946

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia & FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: FCC e Cortez, 1993.

CANCIAN, Renato. **Governo Figueiredo (1979-1985): Transição, Diretas Já, Riocentro.** Pedagogia & Comunicação, UOL Educação. 2006. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/governo-figueiredo-1979-1985-transicao-diretas-ja-riocentro.htm>>. Acesso em: 09 de out. 2016.

Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). **Atuação.** Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/cedes>>. Acesso em: 09 de out. 2016.

Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). **Catálogo Memória: Revista Educação e Sociedade.** Campinas, SP: CEDES, 2002.

Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). **Estatuto do Centro de Estudos Educação e Sociedade,** 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/cedes>>. Acesso em: 09 de out. 2016.

Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). **Homenagem a Beth Pompêo.** *Educ.Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.94, pp.7-10. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100001>
Acesso em: 09 de out. 2016.

CORRÊA, Bianca Cristina. **A Educação Infantil**. In: Organização do Ensino no Brasil, OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (ORG.); Brasil: Editora Xama, 2007.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1015 – 1038. Especial, Out. 2005.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

INSTITUTO CAPIBARIBE. **Nossa história**. Disponível em:
<<http://www.institutocapibaribe.com.br/>>. Acesso em: 09 de out. 2016.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da Educação Infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1988.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. **Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.12, n.03, p. 1480 – 1511 out/dez 2014.

MERISSE, A. **Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches**. In: MERISSE, A. et al. Lugares da Infância. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização - São Paulo 1876 - 1994**. São Paulo: Editora UNESP; CONPED, 2000.

OLIVEIRA, José Luiz. **As Origens do Mobral**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, 1989.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **História da Educação Infantil no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 33, p.78-95, mar.2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A Educação Pré-Escolar durante os Governos Militares**, 1992.

ROSEMBER, Fúlvia. **A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional**. IN: FREITAS, Marcos Cezar de. História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira: estrutura, administração, legislação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem V. M. S. e FRANCISCHINI, Rosângela. **O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil.** Práxis Educacional, v. 8 n. 12, Vitória da Conquista: 2012.

TONOLLI, Maria F. S. **As origens da Educação pré-escolar pública municipal em campinas: o parque infantil da vila industrial.** Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. SP: 1996.

VIEIRA, Evaldo. **Editorial.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 651 – 654, out. 2007.

TABELAS

Tabela 1 – Seleção final de publicações na Revista Educação e Sociedade

Ano	N.	Formato	Título	Autores	Palavra-Chaves
1978	1	Artigo	Nossa posição sobre a Educação Pré-escola	KESSEL, Leo	NÃO TEM
1979	4	Artigo	Educação da Criança das classes trabalhadoras brasileiras	Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais (CEPAED)	NÃO TEM
1980	5	Artigo	Distribuição de oportunidades na educação pré-escolar no Brasil	FERRARI, Alceu R; GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso	NÃO TEM
1982	12	Artigo	Pré-escola para salvar a escola?	FERRARI, Alceu	NÃO TEM
1985	20	Artigo	Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização	LEMOS, Cláudia T.G.	NÃO TEM
1987	26	Debate	Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos	MALUF, Maria Regina	NÃO TEM
1987	28	Artigo	Avanços, retrocessos e impasses na política de educação pré-escolar no Brasil	KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e	NÃO TEM
		Artigo	A questão do menor e o significado da infância na sociedade burguesa	PINO, Angel	NÃO TEM
1990	36	Artigo	Direitos e Realidade Social da Criança no Brasil	PINO, Angel	NÃO TEM

1991	40	Debate	CIACS: Falácias, equívocos e tentações	KRAMER, Sonia	NÃO TEM
		Debate	"Projeto Minha Gente" - CIACS - Centros Integrados de Apoio à Criança	PONT, Raul; FONTENELLE, Maria Luiza; BERNARDI, Celso; (Deputados)	NÃO TEM
1994	48	Resenha	Educação, cultura e criança	FARIA, Ana Lucia Goulart de	NÃO TEM
1995	52	Artigo	Os atores da mobilização pro creches e pré-escolas comunitárias	FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha	Creche, educação, pré-escola, movimento social, sociedade civil
1996	56	Artigo	O primeiro jardim de infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana	KISHIMOTO, Tizuko Morchida	Jardim de infancia, teoria froebeliana, jogo simbólico, toyplay
		Debate	?Porqué derechos humanos de los niños que trabajan?	BERTUSSI, Guadalupe Teresinha	Derechos humanos de los niños, trabajo infantil, maltrato infantil, sujetos de derechos
		Resenha	Infância: fios e desafios da pesquisa	FARIA, Ana Lucia Goulart de; QUINTEIRO, Jucirema	NÃO TEM

Tabela 2 – Seleção final de publicações no Cadernos CEDES

Cadernos CEDES				
Ano	Nº.	Artigos	Autores	Palavra-Chaves
1984	9	O pré e a parábola da pobreza	ABRANTES, Paulo Roberto	NÃO TEM
		"O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola	ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia	NÃO TEM
		Profissionais da creche	CAMPOS, Maria M. Malta; GROEBAUM, Marta W.; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fulvia	NÃO TEM
		Projeto Nezahualpilli: Uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares	ASSIS, Regina de	NÃO TEM
		Uma experiência de Curso de Pós-Graduação lato sensu na área de educação pré-escolar - tentativa de co-gestão	GARCIA, Regina Leite	NÃO TEM
1992	28	A Escola pública do primeiro grau é um serviço público, por 8 séries em 8 anos	VALA, Victor Vincent	NÃO TEM
1994	34	Regime Militar: política e planejamento educacional no Brasil: 1964 - 1985	GERMANO, José Willington	NÃO TEM

1995	35	A Educação Infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural	CERISARA, Ana Beatriz	NÃO TEM
1995	37	Educação Infantil no Brasil: Desafios Colocados	BARRETO, Angela M. Rabelo F.	Educação Infantil, Política Educacional, Brasil, Creche, Pré-escola
		A Educação Infantil no Japão	KISHIMOTO, Tizuko Morchida	Pré-escola, creches, formação de professores, currículo, educação japonesa
		A pré-escola sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação	HADDAD, Lenira; JOHANSSON, Jan-Erik	Educação Infantil, Suécia, Política Integrada, Creche, Jardim-de-Infância, Cuidado e Educação
		Da escola materna à escola da Infância: a pré-escola na Itália de hoje	FARIA, Ana Lucia Goulart de; DASTOLI, Carlos Alberto	Pré-escola, Itália, Escola da Infância, "Novas Orientações", Política Educacional
1996	38	A visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias nas favelas cariocas	TAVARES, Maria Tereza Goudard	Creche comunitária, favelas cariocas, memória e história