UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAIS LENI OLIVEIRA LIMA

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JATAÍ: DA PROPOSIÇÃO À MATERIALIZAÇÃO

GOIÂNIA-GO
2005

LAÍS LENI OLIVEIRA LIMA

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JATAÍ: DA PROPOSIÇÃO À MATERIALIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás,
Para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Formação e Profissionalização Docente.
Orientadora: Professora Drª Ivone Garcia Barbosa.

GOIÂNIA-GO
2005

LAÍS LENI OLIVEIRA LIMA

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JATAÍ: da proposição à materialização

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 06 de dezembro de 2005, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profª Drª Ivone Garcia Barbosa - UFG
Presidente da Banca

Profª Drª Maria Esperança F. Carneiro - UCG

Profª Drª Angela Cristina Belém Mascarenhas – UFG

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Valtuir de Oliveira que me incentivou, apoiou e fortaleceu... tornando essa caminhada mais agradável.

Ao meu filho Lázaro Vinícius e a minha filha Thaísa que abriu mão de momentos de convívio, que sofreram com minha ausência quando o dever do estudo me chamava, pois, em muitas vezes, mesmo estando presente fisicamente, me encontrava presente somente com os clássicos da literatura.

A minha querida mãe Adeluche Franco que me deu a vida e me ensinou a vivê-la com dignidade, afeto e dedicação. Muitas vezes renunciando seus sonhos, para que eu pudesse realizar o meu. Devo-lhe muito por estar aqui nesse momento.

Ao meu querido pai Evangelino Alves de Lima que nesse momento de finalização desta etapa, mais do que nunca, tua presença se fará marcante: reconhecerei o meu mérito que começou pelo teu amor em me dar à vida. O ouvirei bem perto de mim, na batida mais forte da emoção... em meu coração. Muitas saudades e meus eternos agradecimentos de dentro da minha alma.

A minha sobrinha Débora Cristiane que nos diferentes momentos de elaboração deste trabalho estava ali comigo partilhando das descobertas, desafios e conquistas.

Aos meus sobrinhos: Jean, Sônia, Sandro, Claire, John e Anna que me acolhiam carinhosamente em suas casa depois de um dia tão exausto de trabalho intelectual.

E a todos aos meus familiares que das mais variadas maneiras contribuíram para realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Mestre Divino, certamente não estaria aqui se não fosse sua ajuda. Foram anos de estudos, dedicação, viagens e muito sacrifício para chegar nesse momento... mas o êxito só aconteceu devido à Sua interferência. Quero agradecer e pedir que continue comigo nessa caminhada por toda a vida.

Agradecer é um gesto de poder expor aquilo que tenho registrado para sempre em minha memória e que tenho vontade de contar a todos o quanto sou grata por essas pessoas que tanto contribuíram para o meu crescimento e com o resultado deste trabalho.

Sou muitíssima grata a Cátia Leal, companheira nas lutas nas viagens de 320 km para realização deste curso. Dividimos medos, incertezas e inseguranças. Mas compartilhamos e somamos entusiasmo, força e alegria.

A Suely Santos e Luciene Lima que de maneira fantástica me incentivou, e contribuiu com críticas construtivas na elaboração do pré-projeto de pesquisa deste trabalho que hora dou uma pausa.

À minha querida cunhada Zenaide Santa, que é mesmo uma "santa pessoa"! Meus eternos agradecimentos pela sua dedicação e apoio as minhas idas à capital pra realização desde curso.

Aos colegas Eva e Dirceu pelo empréstimo de diversos livros, que muito me auxiliaram nas produções.

A todos os meus colegas do Departamento de Pedagogia que contribuíram de maneira especial para que eu pudesse estar de licença para desenvolver esse trabalho.

Aqui destaco também a contribuição da professora Marta Maia, que não mediu esforços pra contribuir comigo, nos cursos de formação continuada com a turma de professores do pré-alfabetização.

À minha orientadora Professora Drª Ivone Garcia Barbosa que me orientou e contribuiu criticamente na construção deste trabalho.

Aos meus professores da Pós-Graduação, e em especial àqueles com quem pude ter um relacionamento maior, por ter o privilégio de cursar as disciplinas oferecidas.

À banca examinadora, no momento de qualificação, nas pessoas da Prof. Drª Ângela Cristina Belém Mascarenhas e Prof. Drª Maria Esperança F. Carneiro pelas contribuições apontadas.

A todos os meus colegas da 18ª turma de Pós-Graduação, e especialmente a Fernanda Belo, companheira nos diferentes momentos de estudos; e Christine Garrido que me acompanhou mais de perto na construção desta pesquisa.

Meu carinho especial às meninas da secretaria da pós-graduação – Cislene, Rosângela, Rosa Maria e Ana Paula – que de maneira tão carinhosa me atendia e muitas vezes resolvendo questões até por telefone, devido a nossa distância.

A todos os colegas do grupo de estudo de "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: histórias, concepções projetos e prática".

Obrigada aos colegas da Secretaria Municipal de Educação que contribuíram, encorajando-me a enfrentar a situação tão complicada do meu afastamento naquela instituição. Em especial, quero lembrar o Luiz Carlos, que em todos os momentos que precisava de sua ajuda, ele tão prontamente me atendia.

Agradeço de forma especial pela compreensão do Secretário da Educação Gênio Eurípedes (gestão anterior), e o atual Secretário José Severino – Silva Filho – que de forma tão compreensiva contribuiu com minha "licença" pra efetivar esse trabalho, posso dizer que sem ela era impossível estar aqui.

Agradeço as pessoas da comunidade, profissionais da educação, os funcionários municipais: da Procuradoria da Prefeitura, em especial a Adréia Godoi e o Sérgio –; aos da Seção Pessoal; da Câmara e de outras áreas, que de maneira tão carinhosa me acolheu nos diferentes momentos desta pesquisa, realizando entrevistas, procurando documentos, relatando a história de um passado tão vivo em nossa cidade. Meu muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as políticas públicas da Infância, propostas e materializadas em Jataí-Go. Propomos empreender as implicações das diferentes concepções de infância e compreender suas mudanças de acordo com o desenvolvimento da sociedade. Para tanto, procuramos resgatar e articular seus diversos elementos históricos constitutivos na educação da criança, desde as civilizações das antiguidades clássicas européias até as contemporâneas. No desenvolvimento da pesquisa, analisamos as formas de delineamento das gestões administrativas e pedagógicas nas propostas de Educação de crianças menores de seis anos na cidade pesquisada. Utilizamos enquanto metodologia: análise documental, leitura de periódicos, leituras bibliográficas, entrevistas, questionários, observação. O enfoque que procuramos dar a essa pesquisa foi o materialismo-histórico, o qual está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Dialogamos com autores tais como: Marx (1978, 1983, 1993) e Frigotto (1989). Esse enfoque nos ajuda a compreender o processo e ir à raiz-dos-problemas, ou seja, ao desvelamento da realidade. Buscamos também, na literatura, proposições teóricas que preocupam com concepções de infância como momento significativo de educação do ser humano, dialogando com autores como: Comenius (2002), Rousseau (1999), Kant (1996, 2002), Ariès (1981), Kuhlmann Junior (1998 e 2003), Rosemberg (1999), Oliveira (2002), Kramer (1986, 2003), Barbosa (1991, 1997), entre outros. Pressupomos a construção de uma totalidade significativa, com pretensão de ser aberta, transitória e histórica, não apenas como soma das partes, mas também de síntese de muitas determinações que a pesquisa permite (re)velar. É um trabalho de investigação científica, que procura contribuir com as discussões no âmbito das políticas públicas educacionais para a educação infantil. Esse trabalho está ligado à área de concentração "Pesquisa Formação e Profissionalização Docente", e faz parte de um projeto de estudos da infância da UFG/FE "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas".

ABSTRACT

This research seeks to analyse the public politics relating to young children, investigating what the politics proposed, and what actually materialised in the city of Jatai, State of Goias, in Brazil. An awareness of the different concepts relating to infancy is aimed here, as well as an understanding of its changes in the light of the development of society. Thus, we sought to retrieve and articulate the diverse historical elements which constitute a child's education, from the ancient classic European civilization to the contemporary ones. We analysed through the development of the research, the evolvement of the administrative and pedagogical management of children's education, under the age of six, in the researched city. We used the following methodology: document analysis, reading of journals, biography reading, interviews, questionnaires, observations. We tried focus this research on the historical-materalism view, which is the understanding of the conception of reality of world and life. This focus helps us to comprehend the process and by the unveiling of reality, go to the root of the problem. Dialogue with authors like Marx (1978, 1983, 1993) and Frigotto (1989). We also search in literature, theoretical propositions wich worry with childhood's conceptions as moment in the human education process. There was a dialogue with authors like: Comenius (2002), Rousseau (1999), Kant (1996, 2002), Ariès (1981), Kuhlmann Junior (1998 e 2003), Rosemberg (1999), Oliveira (2002), Kramer (1986, 2003), Barbosa (1991, 1997), among others. Aiming to construct a comprehensive overview of the research, not only as the sum of the parts, but also the synthesis of many findings which the research permits to reveal. This is a work of scientific investigation, endeavouring to contribute to the discussion in the sphere of public educational politics for children's education. This work is linked with the concentration area "Research, Education and Teaching Training", and it is part of a project of childhood's investigation from UFG/FE "Public Politics and Childhood's Education in Goias: History, Conceptions, Projects and Practices."

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Localização geográfica do município de Jataí	100
Ilustração 2	Crianças da sala do Maternal de um Cemei "Criança Feliz"	116
Ilustração 3	Crianças da sala do Jardim I de um Cemei "Criança Feliz" (Jataí, fev./2005)	116
Ilustração 4	Berço fixado dentro do Ônibus que transporta as crianças para os Cemeis	122
Ilustração 5	Crianças do Cemei "Criança Feliz" tomando o café da manhã (Jataí, fev./2005)	123
Ilustração 6	Criança do Cemei "Criança Feliz" tomando banho (Jataí, out., 2005)	124
Ilustração 7	Crianças recebendo suas roupas se arrumando para voltar para suas casas (Jataí, fev./2005)	125
Ilustração 8	Crianças do Cemei "Abelhinha" na hora do repouso (Jataí, out., 2005)	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Crescimento da população jataiense. População residente estimada e densidade demográfica 2001 – 2003	102
Tabela 2	Porcentagem da taxa de urbanização. Taxa de urbanização, segundo o município 1980, 1991, 1996 e 2000-03	102
Tabela 3	Tabela 3 – Quantidade de pessoas por grupo de idade. População residente por grupo de idade conforme dados do IBGE de 2003	102
Tabela 4	Tabela 4 – Funcionários dos Cemeis	117
Tabela 5	Tabela 5 – Formação de professores dos Cemeis de Jataí	120
Tabela 6	Tabela 6 – Quantidade de crianças por idade e turmas	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Assistência Integrada a Criança
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEP	Departamento de Políticas Educacionais
DNC	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEF	Escola de Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FEBEM	Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor
FNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOM	Lei Orgânica Municipal
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Educacionais Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de formação de alfabetizadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SMAPS	Secretaria Municipal de Assistência e Previdência Social
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	RESUMO	07
	ABSTRACT	08
	LISTA DE ILUSTRAÇÕES	09
	LISTA DE TABELAS	10
	LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
	INTRODUÇÃO	15
1	HISTÓRIA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: DA DESCONSIDERAÇÃO AO FETICHE	23
1.1	Conceito de infância: implicações contemporâneas	23
1.2	Infância: percurso pela história de sua educação	27
1.2.1	A educação da criança na Europa	28
1.2.2	Rousseau e Kant: construção da idéia de infância	39
1.2.3	Experiências sobre a infância no século XIX	42
1.2.4	A sociedade capitalista e o fetiche da infância	47
2	TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A INFÂNCIA: DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA	54
2.1	História da educação infantil no Brasil: elementos iniciais	55
2.2	Implicações legais dos direitos das crianças menores de seis anos e seus elementos históricos	67
2.3	A constituição das políticas públicas educacionais de educação infantil em Jataí	84
2.3.1	Estrutura administrativa do Poder Executivo, Secretaria Municipal de Promoção e Assistência Social e as ações políticas para a infância	85
2.3.2	Recursos orçamentários do município e constituição de novas ações políticas municipais para a infância	91
3	JATAÍ NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ENTRE A PROPOSIÇÃO E À MATERIALIZAÇÃO	99
3.1	Contextualizando JATAÍ: localização geográfica, histórico, população, aspectos físicos e educacionais	99
3.2	A criação das instituições de educação infantil em Jataí-Go	103

3.2.1 Um projeto de Educação Infantil: novas exigências de propostas educacionais... 108
3.3 Contexto atual dos Centros Municipais de Educação Infantil (Abelhinha, Estrela D'Alva, Favo de Mel e Criança Feliz): localização, histórico, clientela, aspectos físicos e organizacionais, pessoal, rotina..... 111
3.4 Convênio entre Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Assistência e Previdência Social..... 127
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 136
REFERÊNCIAS..... 146

INTRODUÇÃO

Não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas
como aços espelhados.
Clarice Lispector

Pensando na analogia que Clarice Lispector faz com o ato de escrever, consideramos que esse ato se torna mais difícil ainda quando se trata de escrever uma dissertação de mestrado em Educação e, sobretudo, quando se trata de escrever sobre a trajetória das Políticas Públicas Educacionais para a Infância no Brasil, as quais têm passado por um período bastante agitado e de reordenamento, ou seja, por um processo de (re)significação em que surgem diversos percursos para definir qual seu lugar na sociedade e na educação. O momento histórico atual tem se constituído, de certa forma, de inúmeras discussões na área da educação de crianças menores de seis anos, da qual participam docentes que atuam nos diferentes níveis de educação, quer de escolas públicas, particulares, quer conveniadas, dentre outras, e vários profissionais das administrações públicas. Os resultados apurados nesses debates contribuem para o surgimento de novas perspectivas de políticas educacionais para crianças menores de seis anos, em estabelecimentos específicos com orientações e práticas pedagógicas apropriadas.

Este estudo tem por objeto de análise as Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil em Jataí-Go: da proposição à materialização. Para isso, faz-se necessário entender a legislação atual referente à Educação Infantil (EI) – creches e pré-escolas, e isso pressupõe conhecer um pouco de seu processo ao longo da história da educação brasileira. Como afirma Marx (1978a, p. 17), "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado". Nessa perspectiva, consideramos importante que, para se compreender a realidade, é preciso compreender a história dessa realidade, pois, da forma como ela se apresenta em sua aparência, não descortina e não é possível apreender suas dimensões. Esse exercício não é tarefa fácil, visto que há uma diferença entre a manifestação das coisas tal como aparecem e sua constituição na realidade, isto é, há uma diferença entre o proposto e o materializado. Prova disso é o que se tem presenciado em relação às políticas públicas educacionais de EI no Brasil.

A origem de nosso interesse com a temática de Educação Infantil se deu no final dos anos 80 quando, ainda antes de concluirmos a Graduação em Pedagogia (UFG/CAJ), desenvolvemos uma pesquisa em uma disciplina – Alfabetização – oferecida no curso. Estávamos, naquele momento, num cenário de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo, o que contribuiu para mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Como a nossa turma foi a segunda a cursar Pedagogia na cidade, de uma certa forma éramos "responsáveis" para compreender as mudanças que estavam acontecendo na área educacional; assim, fomos até Ribeirão Preto para nos inteirarmos melhor dessas mudanças. Sentimos, a partir de então, a necessidade de maiores aprofundamentos nas leituras. Esse trabalho teve continuidade com as atividades profissionais que viemos a exercer, a partir de 1993-2000, primeiro como professora alfabetizadora na rede pública municipal e depois como coordenadora pedagógica de Alfabetização – 2001-2004.

No início do ano de 2000 até os dias atuais, de uma certa forma, este trabalho se intensificou, com uma nova atividade profissional que passamos a exercer como professora do Departamento de Pedagogia do CAJ/UFG, quando fomos incumbidos de organizar os estágios no Ensino Fundamental e Educação Infantil. A experiência adquirida nas instituições de educação e, principalmente, nas de educação infantil nos desafiaram a buscar maiores interlocuções sobre a temática das Políticas públicas da Infância. Continuamos no meio acadêmico, cursando Especialização em Educação Brasileira e Especialização em Educação Infantil (CAJ/UFG), aprofundando nossas leituras sobre a aprendizagem, desenvolvimento e políticas de atendimento à infância, discutindo essas questões nos trabalhos monográficos de ambos.

Essa caminhada, tanto acadêmica quanto profissional, contribuiu para termos um contato mais intenso com o cotidiano das creches e, conseqüentemente, maior interesse em estudar as políticas públicas educacionais para crianças menores de seis anos. Buscando conhecer melhor a realidade das instituições públicas/filantrópicas e da população ali atendida, é que nos propusemos realizar a pesquisa ora desenvolvida.

Essa pesquisa se vincula a um Projeto desenvolvido pelo Grupo de pesquisa da infância[1] e possui vários projetos com diferentes temáticas relacionadas à Educação Infantil.

[1] Este grupo faz parte do núcleo de Pesquisa da Faculdade de Educação, vinculado a Linha de Pesquisa (diretório do CNPQ): Formação e Profissionalização Docente; intitulado: Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas. Ele é constituído por doutores, mestres, mestrandos e graduandos e coordenado pela Profª Drª Ivone Garcia Barbosa.

Propomos, como referencial de análise, o método dialético-histórico, o qual está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, como afirma FRIGOTTO (1989). Procuramos ver o objeto de estudo em sua objetividade, pois, da forma como se apresenta, não é transparente, há uma nebulosidade que se instaura nele e que o envolve; assim, faz-se necessário buscar sua aparência para chegar à essência. Nesse sentido, é preciso que o pensamento opere como esclarecimento da realidade, para definir a concepção de realidade. Se compreendermos esse pensamento de forma científica, ele não pode apanhar essa realidade imediata tal como se encontra, é preciso comprometer para além do que é aparente, porque o que é aparente não revela a realidade efetivamente. Consideramos que o pensamento científico tem que ir além do que é parte, do que é imediato e da manifestação da realidade, visto que essa realidade, como se apresenta, não tem compromisso com sua desopacisação e nem com o dizer o que ela é. Há uma necessidade de que, para se buscar o que seja verdade, a essencialidade, o que tem de ser materializado em políticas públicas educacionais para EI em Jataí, que é nosso objeto de estudo investigado, é preciso ir além de sua representação fenomênica, de sua imediaticidade e de suas proposições, é preciso compreendê-lo por meio de uma postura epistemológica que revele os nexos constitutivos[2] desse objeto.

Acreditamos que, ao fazer uma investigação nessa perspectiva, é fundante que a ciência atue como esclarecedora daquilo que não se manifesta. Ela deve se pôr contra a afirmatividade da realidade, tornando a negação dessa realidade que está posta, como assinala FRIGOTTO (1989); é preciso dar importância à crítica das diferentes concepções de realidade criadas no mundo cultural, nas concepções religiosas, no senso comum e na concepção positivista de ciência. É isso que Marx – no método histórico dialético – propõe, é preciso um método que tire a opacisação da realidade, compreendendo que essa realidade não é transparente, porque a forma como ela é produzida não é transparente, assim sendo há uma questão fundamental à proposta metodológica dentro da perspectiva marxiana, que são as relações contraditórias, os conflitos, a negação – forças antagônicas e a compreensão dos fenômenos que são constituídos e isso não é tarefa fácil, visto que há uma distinção entre as coisas como aparecem e como o são na realidade.

Se essa realidade é contraditória, a ciência deve buscar o movimento de fazer e refazer esse movimento, bem como desvendar a realidade para que o fenômeno seja

[2] Compreendidos aqui como elementos que permitem entender a essência do objeto.

compreendido. Nas palavras de Marx, o método correto é aquele que desvele as mediações constitutivas do objeto que não se dão a conhecer em sua aparência. Nesse sentido, só é possível apreender o concreto como síntese final e, para isso, uma vasta pesquisa deve ser feita. É ir do concreto ao abstrato para o concreto, e Marx elucida como proceder:

> O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento, como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação (1978, p. 116).

Esse método busca a compreensão do todo e não do tudo; não se trata de explicar, de fazer previsões, quando muito apresentar linhas de tendência de desenvolvimento; sua preocupação é compreender o "como", por exemplo: Como as políticas educacionais de EI se constituem na realidade específica de Jataí-Go? Como se materializam?

Sobre o processo da pesquisa

Cremos que nosso objeto de estudo é algo vivo e está em constante movimento de transformação. Dessa forma se fazem necessários diferentes recursos metodológicos para sua apreensão e compreensão. Como afirma Frigotto (1989), a pesquisa deve estar voltada para a superação do pensamento e de certas etapas homogêneas existentes; dessa forma, procuramos utilizar os recursos rompendo com a visão tradicional de pesquisa, cujos métodos de investigação têm se mostrado lineares, a-históricos e rígidos. Nesse sentido, os instrumentos utilizados dependeram de como o objeto ia se revelando nos diferentes momentos da pesquisa. Buscamos, na literatura, proposições teóricas que preocupam com concepções de infância como momento de educação do ser humano. Resgatamos as concepções de educação nos diferentes contextos históricos, dialogando com autores do pensamento pedagógico moderno – séculos XVI e XVII –, que criaram expectativas educacionais, as quais repercutiram nas concepções de educação de crianças pequenas, e autores considerados contemporâneos, tais como: Comenius (2002), Rousseau (1999), Kant (1996, 2002), Ariès (1981), Kuhlmann Junior (1998 e 2003), Rosembergue (1999), Oliveira (2002), Kramer (1986, 2003), Barbosa (1991, 1997), dentre outros. Utilizamos também de análise documental, observações, diálogos, entrevistas semi-abertas, questionários, relatório de pesquisa, entre outros. Todos os instrumentos utilizados

dependeram do que o objeto nos revelou e, às vezes, do que ele não revelou também, isto é, do que ele calou. Procuramos estar atentos para os diversos caminhos que ele nos apontou. No caso das entrevistas que envolveram pessoas da comunidade, profissionais da educação de diversas áreas, pais ou outros profissionais. Obedecemos aos rigores éticos necessários à pesquisa: os participantes foram consultados previamente e esclarecidos da proposta do nosso trabalho. Com relação às entrevistas feitas com as representantes do grupo *Amigas de Jataí,* e com outras pessoas de diversos segmentos envolvidos com a educação nessa faixa etária; registramos de maneira rigorosa todas as falas e observações desenvolvidas. Referimos aos entrevistados como "E", seguido de seu número e de acordo com a data da realização da entrevista.

O objetivo do trabalho de campo em caracterizar as instituições de Educação Infantil nessa pesquisa, visou possibilitar a construção real de dados sobre o objeto, para depois representar algumas características dos contextos envolvidos na pesquisa, visto que, é através dessa caracterização, que se pode observar se há ou não a materialização das políticas públicas educacionais efetivadas neste município. Isso envolve o histórico das instituições, os aspectos físicos e organizacionais, além das dificuldades específicas encontradas durante a pesquisa.

Procuramos desenvolver uma investigação qualitativa e quantitativa, estendendo a todos os Centros de Educação Infantil (CEIs) e Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), percebendo os diferentes aspectos constitutivos do trabalho ali desenvolvido, visto que a quantidade dessas instituições é reduzida. Acreditamos que essas informações serviram para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Foi feito um levantamento quantitativo de todas as instituições do município pesquisado, o número de profissionais (professores, monitores, agente social de serviço) e do nível de formação daqueles que trabalham diretamente com as crianças. Verificamos a quem cabia a assunção destas instituições, porque, a partir de 1999, ficou designado que estas deveriam fazer parte das Secretarias de Educação dos municípios. Este trabalho se deu através de consultas nos arquivos da Prefeitura Municipal de Jataí – Departamento Jurídico e Pessoal –, da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Promoção e Assistência Social.

Optamos, na presente, pesquisa como foco, as instituições de Educação Infantil públicas Municipais, dando especial atenção ao atendimento das crianças menores de quatro anos e 8 meses, isto é, àquelas inseridas nestas instituições. A partir do corrente ano (2005), as criança acima de 4 e 8 meses estão matriculadas nas pré-escolas, num total de 40 turmas, somando 925

crianças; as de 6 anos estão inseridas nas escolas, no projeto aprender. Este projeto é um projeto implementado a partir de 2003, na rede pública de ensino, em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Em Jataí, foi implantado a partir de 2005. Assim sendo, optamos por fazer um recorte na pesquisa, trabalhando somente com os CEMEIs municipais, enfocando crianças de faixa etária ali inseridas.

A partir destes levantamentos iniciais, visitamos todos os CEMEIs e CEIs para registro das características gerais dessa etapa de educação. Algumas instituições visitadas não possuíam nenhum registro em arquivos, sendo necessário descartá-las da pesquisa. Após análises feitas, e por nosso objeto de estudo ser as políticas educacionais públicas, optamos por trabalhar de maneira mais específica com os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs). Temos em Jataí 4 (quatro) CEMEIs – Favo de Mel, Criança Feliz, Abelhinha e Estrela D'Alva, somando 29 turmas, com 554 crianças atendidas nessa etapa de educação. Consideramos, também, que as instituições públicas, e aqui, as de EI, como espaço que pode se configurar como lugar privilegiado de lutas, mesmo sabendo que, numa sociedade capitalista, as instituições são carregadas de características e reproduções de seu sistema. Acreditamos que elas ainda representam espaço de lutas. A partir desta decisão fizemos novas visitas, em caráter de maior investigação para coleta de dados.

A partir dos objetivos de conhecer as propostas de trabalho desenvolvidas nas instituições pesquisadas, foi elaborado um roteiro detalhado para essas observações em cada CEMEI. Naquelas se constavam localização, histórico da instituição, aspectos físicos e organizacionais, clientela, pessoal, recursos financeiros, rotina; estrutura espacial e física. Como já foi abordado anteriormente, realizamos, também, entrevistas com as diretoras[3] de cada unidade, com as assessoras do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e com a Assistente Social da Secretaria Municipal de Assistência e Promoção Social.

Como na perspectiva do método dialético, nossa pesquisa pressupõe a construção de uma totalidade significativa, com pretensão de ser aberta, transitória e histórica; ela não pode ser vista apenas como soma das partes ou como conjunto de dados empíricos sobre o objeto, mas afirmado como "síntese de muitas determinações" que nele a pesquisa permite (re)velar.

[3] O universo pesquisado era composto só de mulheres, por isso, justifica-se o emprego da flexão feminina em todo texto.

Para compreender infância, conforme concepção adotada nesta pesquisa, é preciso evitar o reducionismo de pensarmos o conceito de infância como uma fase biológica da vida. Faz-se necessário pensá-lo como categoria histórica, como assinala Guido (2001), que se modifica a partir do momento em que, na sociedade, há novas formas de conceber as relações da estrutura familiar, sociais e econômicas. Para dar maior organicidade neste trabalho, optamos por três momentos não distintos; ao contrário, concatenados entre si.

Na primeira parte – Capítulo I, procuramos compreender as mudanças nos conceitos de infância e suas implicações na construção das políticas públicas para a infância. Para tanto, buscamos, através da literatura, discutir as diferentes formas de concepções de educação da criança enquanto significações historicamente elaboradas. Empreendemos um olhar sistemático sobre a história da criança, desde a Antiguidade até os dias atuais, evidenciando as modificações da concepção de infância como uma construção histórica e social.

Na segunda parte – Capítulo II, traçamos as origens da educação da criança brasileira ao longo da história, com o objetivo de contribuir para a compreensão de como foi se caracterizando a concepção de EI e de suas instituições no Brasil. Dessa forma, poder contribuir para a compreensão de qual concepção de educação de criança se encontram subjacentes as propostas das políticas públicas destinadas a essa fase da vida. Trouxemos, para a discussão, alguns elementos legais, construídos historicamente, que propõem direitos nacionais às crianças menores de seis anos e a constituição legal das políticas públicas educacionais de EI em Jataí, a partir dos anos de 1980.

Numa terceira parte – Capítulo III, fizemos uma análise nas políticas públicas educacionais para a EI em Jataí-Go. Caracterizamos a cidade pesquisada – localização geográfica, histórico, população, aspectos físicos e educacionais. Resgatamos os diversos elementos constitutivos, a partir dos anos 90, discutindo o lugar que a Educação da Infância ocupou e ocupa ao nível de políticas públicas educacionais. Analisamos, de modo sistemático, as formas de delineamento das gestões administrativas e pedagógicas nas diferentes propostas de educação na infância.

Nas considerações finais, destacamos as análises realizadas ao longo da pesquisa, apontando os desafios para a constituição e materialização de políticas públicas educacionais para a infância em Jataí. Consideramos que a forma de manifestação do objeto, em sua forma imediata, é abstrata e encobre a realidade. Dessa forma, procuramos, durante nossas análises, ver

sua particularidade histórica, porém sem perder de vista sua universalidade, isto é, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais para a EI em Jataí aparecem como uma coisa diferente das de outros municípios, na verdade, o que é singular está inserido a uma universalidade. É um movimento com o pensamento científico, no sentido de apanhar as mediações e procurar a essência daquilo que não está dado em sua aparência, e, nesse caso, construir uma totalidade, rompendo com o nível de representação e elaborando conceitos que são sínteses das mediações apresentadas. Sabemos que nossas análises são históricas e, por isso, transitórias. As categorias apresentadas aqui têm seu valor, enquanto existirem a realidade histórica que lhes deram origem. Então, faz-se necessário que o nosso comprometimento científico, com a reflexão dialética, com a história e com a realidade, seja um trabalho constante, visto que a realidade não cessa de produzir de maneira opaca, fetichizada e alienada.

1 HISTÓRIA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: DA DESCONSIDERAÇÃO AO FETICHE

> Nossa infância é o último esquecimento, derradeiro consolo e suprema poesia de nossa existência. Tudo mais pode cobrir-se de sombras – nossa infância será um sol nítido – mesmo quando não haja sido tão brilhante, nem feliz.
>
> *Cecília Meireles*

1.1 Conceito de infância: implicações contemporâneas

Para entender as mudanças contemporâneas por que passam os conceitos de infância, faz se necessário percorrer o caminho trilhado pelos teóricos, na busca de entendimento dos processos das transformações, principalmente a partir do século XVII até hoje. O conceito de infância é uma categoria histórica, como assinala Guido (2001), assim sendo ela se modifica a partir do momento em que na sociedade há novas formas de conceber as relações da estrutura familiar, sociais e econômicas. Procuramos, neste capítulo, compreender as mudanças nos conceitos de infância e suas implicações na construção das políticas públicas para a infância. Para tanto, buscamos discutir as diferentes formas de concepções de educação da criança enquanto significações historicamente elaboradas. Para compreender essas concepções, recorremos a autores que apresentaram bases para uma educação que reconhece a criança com necessidades próprias e características diferentes das do adulto. Desenvolvemos um olhar sistemático sobre a história da criança, desde a Antiguidade até os dias atuais, evidenciamos a concepção de infância como uma construção histórica e social, coexistindo múltiplas formas de determinações.

Para Charlot (1986) um desses estudiosos do assunto, o conceito de infância não é um conceito pedagógico de base, uma vez que podemos analisar a ideologia pedagógica sem encontrarmos a idéia de infância entre seus conceitos principais. Entretanto, o autor salienta que, embora a noção de infância não esteja presente de forma implícita, é difícil conceber uma teoria de educação que não faça referência à infância.

Por intermédio de análises das mais variadas fontes como pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas, inscrições em túmulos, o historiador francês Ariès (1981), outro autor importante, instala a discussão sobre o surgimento da infância e da compreensão de mudança desse fenômeno bem como da família nos últimos séculos. Ele enfatiza que o

'sentimento de família' e o 'sentimento de infância' são fenômenos atuais na história da humanidade, tendo sido determinados por questões políticas, econômicas e sociais. Seus estudos revelam que a família não ocupava lugar de destaque na educação das crianças, não construía noções de valores e nem a socialização dos conhecimentos. A família, tal qual conhecemos hoje, em que a criança ocupa lugar privilegiado, só foi configurada a partir do século XVIII. Os sentimentos de amor, culpa ou perda entre pais e filhos, só se instalaram decorrentes de mudanças na estrutura familiar.

Áries (1981) discorre sobre a categoria infância, entendida a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII: a paparicação e a moralização: "Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação" (ARIÈS, 1981, p. 100). Esse sentimento, de acordo com o autor, foi condenado por deixar a criança mimada. Já o *sentimento de moralização* proveio de uma fonte fora da família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei. Nesse sentido, mostram-se algumas mudanças em relação ao entendimento anterior de criança. Enquanto o primeiro sentimento considera a criança como ingênua, graciosa – "brinquedos encantados", o segundo estava preocupado com a disciplina e a racionalidade dos costumes, tendo como ponto principal a formação de homens racionais e cristãos, como afirma o autor (ibid., 104) "Tentava penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação".

Continuando, descreve o historiador:

> A criança desde muito cedo escapava à sua própria família, mesmo que voltasse a ela mais tarde, depois de adulta, o que nem sempre acontecia. A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significava que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental (ibid., 158)

A criança passava pela família de forma rápida, muitas eram entregues às amas-de-leite, outras morriam. Os adultos não se sensibilizavam com as crianças; com relação a esse aspecto, Ariès (1981) ressalta que, mesmo os pais amando seus filhos, a família era uma realidade moral e social mais do que sentimental.

Paulatinamente, a concepção de infância sofreu modificações conforme o processo histórico, passando a ocupar cada vez mais destaque na organização familiar. Charlot (1986), ao analisar as concepções de infância, presentes no pensamento pedagógico contemporâneo, mostra a contradição na imagem da criança. Afirma que são múltiplas as questões da contradição na natureza infantil, apresentando, de maneira resumida, quatro modelos. No primeiro modelo explicativo, a criança é vista como inocente e má, é espontânea, direta e franca e exprime seus sentimentos de forma espontânea sem os desvios do adulto. Ao mesmo tempo, retoma características do adulto: é fraca, é maleável e é submissa aos relacionamentos; é teimosa, é respondona, é agressiva e é opositora; é piedosa e malvada; é instável, mas tem necessidade de estabilidade; é digna de ser amada, entretanto tem necessidade de ser corrigida. Em um segundo modelo, a criança é perfeita e imperfeita. Manifesta atitudes positivas para a vida e curiosidade. Aspira sua autonomia, mas reproduz o que os adultos oferecem como modelo. Seu estado incompleto é, ao mesmo tempo, promessa de perfeição e imperfeição atual. No terceiro modelo, a criança é dependente e independente. Sem o adulto ela não é nada. Em algumas sociedades os pais tinham direito de vida e morte sobre elas. O adulto se esforçava para que a criança se tornasse independente; paradoxalmente quer conservar-lhe a dependência. Por último, a criança é herdeira e inovadora, prolonga o mundo adulto, perpetuando suas obras e, com o tempo, substitui o adulto. A infância é, tanto para sociedade como para o adulto, o prolongamento da vida e o adiantamento da morte.

Ainda para Charlot (1986), a dimensão sócio-afetiva da relação entre criança e adulto é ocultada por sua dimensão instrumental. A relação histórica, que se constitui na situação de dependência e educação parece ser biológica, no entanto, é também cultural. Como afirma o autor:

> A impotência fisiológica da criança é fonte de relações afetivas e sociais com os adultos que cuidam dela e a protegem. De sorte que ela não determina somente os comportamentos da criança. Induz também certas condutas no próprio adulto e provoca respostas sociais (posicionamento de estruturas de cuidados, de acolhimento, de proteção, etc.). Sendo a significação biológica da infância superdeterminada por significações sociais, é preciso integrar à própria idéia de infância aos comportamentos do adulto e da própria sociedade (CHARLOT, 1986, p. 105).

Não é possível destacar características essencialmente naturais nas pessoas. Mesmo na infância, a criança tem influências do ambiente social, histórico e cultural em que se encontra inserida, visto que as relações sociais são parte de suas vidas. Desse modo,

> A criança não se define por suas relações com o adulto e com a sociedade, mas pela inadequação entre seus poderes e suas necessidades. As intervenções do adulto e da sociedade são, então, encaradas em termos de meios, de técnicas, de puericultura. Tem simples caráter instrumental; o adulto é para a criança um tipo de prótese que atenua provisoriamente a imaturidade infantil sem modificar, de fato, a condição infantil. Se esta evolui, é, antes de tudo, porque o desenvolvimento fisiológico da criança lhe traz novos poderes (ibid., 106).

No início do Século XX, começava a preocupação de encaminhar as concepções sobre a infância a um estudo mais rigoroso, científico e integrado às condições de vida da criança em uma sociedade concreta. Enfatizava-se, à época, a idéia da importância da educação para o desenvolvimento social da criança. A criança, então, passa a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados. Ariès (1981) afirma que, a partir desse momento, a escola torna-se o lugar de direito da infância, porém não o seu lugar de fato, visto que nem todas as crianças podiam freqüentá-la.

> A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida, diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e o qual se dá o nome de escolarização (Áries, 1981, p. 10)

Após a consolidação da infância, especialmente a partir dos meados do século XX, a criança insere-se no projeto de educação moderna, começando a ser vista como "ser destinado à escola". Segundo Faria (2002), esse processo de isntitucionalização da infância, através de escolas, foi uma necessidade para separar a criança de seu contexto familiar e inseri-la em um novo sistema político e econômico. A criança passa a ser educada dentro de novos modelos sociais. Cabe aqui a pergunta: será que as instituições de EI, tal como têm sido concebidas na contemporaneidade – com instituições específicas para educar e cuidar da criança, inserida na esfera das políticas educacionais –, não têm se apresentado como lugar de controle e domínio sobre elas? Faz-se necessário educar as crianças para o "futuro", conforme as exigências da

sociedade capitalista; deve-se iniciar esse "treinamento" desde a mais tenra idade, é preciso controlar os movimentos, os desejos, os sentimentos; enfim, controlar seu próprio corpo, é disciplinã-las para o tempo e ritmo do capital.

Nessa perspectiva, buscamos, a seguir, entender a concepção de educação da criança desde a Antiguidade e sua repercussão nas concepções de infância na contemporaneidade. Nesse itinerário, procuramos evidenciar as rupturas e continuidades das diferentes propostas para a educação da criança nessa etapa de desenvolvimento.

1.2 Infância: percurso pela história de sua educação

A noção de infância, adotada neste estudo, diferentemente de outras possibilidades conceituais, por exemplo, a que considera a infância como uma fase biológica da vida, é empregada como construção histórica e cultural. Compreendemos que os conceitos não surgem do nada, mas fundamentalmente dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada momento. Dessa forma, ao propor-nos analisar as propostas de EI, somos exigidos quanto ao resgate de sua história, já que é nela que se encontram as objetivações dos seguimentos da sociedade em condições determinadas. É na história que as relações sociais aparecem sintetizadas, o que, no entanto, não significa dizer que essa síntese é a resolução da história e dos problemas que nela são desenvolvidos. Ao resgatarmos esse processo histórico da educação da criança, cabe-nos perguntar: qual é a história que interessa? Qual é o passado que importa? O passado e a história que têm significado é aquele que não passou, passado que está presente. Como diria Marx (1978a), é aquele passado que oprime como pesadelo. A volta ao passado só interessa na medida em que realiza a mediação do presente, e revela o que está velado.

No caso de nosso estudo – a discussão sobre a infância e sua educação –, faz-se necessário voltar o olhar para a dimensão histórica para tomar consciência de nossa origem educacional, e especialmente, tomar consciência de como se deu a educação de crianças de zero a seis anos, para que possamos escapar dos determinismos históricos que acompanham essa etapa de educação. Nesse sentido, a possibilidade desse desvelamento pode conduzir-nos à compreensão da história atual da infância e entender o porquê das políticas propostas às crianças dessa idade.

Procuramos, de maneira sucinta, fazer um "percurso" na educação do Ocidente[4] – Grécia e Roma –, assim como pela história da criança brasileira para pensar a criança de hoje. Acreditamos que esse exercício nos proporcionará delinear o fio condutor no decorrer de nosso estudo, além de conhecer diferentes representações históricas da educação da infância que já vivemos, o que poderá dar-nos condições para compreender a distância entre o proposto – pelas autoridades legais, organismos não governamentais e intergovernamentais – e o materializado no 'mundo da infância'.

1.2.1 A educação da criança na Europa

Para pensar a infância hoje, é importante compreender as profundas modificações na maneira que ela tem sido concebida, desde as civilizações das antiguidades clássicas européias até as atuais. Questões sobre a infância têm sido, atualmente, objeto de destaque, porém estas não são tão novas assim. Para autores como Kohan (2003), Marrou (1990) e Faria e Palhares (1999), desde os gregos já existia um sentimento de infância. Acredita-se que não havia escolas maternais na Grécia, já que se tratava de instituições modernas, tendo sua constituição propriamente definida após a inserção das mulheres no mercado de trabalho. No entanto, isso não significa que não se pensava a infância ou que esta não tinha uma educação específica.

Marrou (1990) analisa que, mesmo existindo muitos materiais sobre a gênese da educação na antiguidade, há uma dificuldade em se fazer um estudo mais aprofundado, visto essa documentação, que materializa estes estudos, ainda não ter sido explorada suficientemente. Desde a antiga Grécia, a educação escolar e a escola se abrem às *pessoas cidadãs* livres, ou seja: homens e não mulheres, livres e não servos, gregos e não bárbaros, prestando sua contribuição na formação cultural e política da *polis*. Quando um cidadão pertencia à elite rural, vinha à cidade estudar. A educação, para os gregos, era objeto primordial. Por toda a parte em que se instalavam, logo implantavam as instituições de ensino – escolas primárias e ginásios. A iniciação à vida

[4] Cada vez que se pensa em educação, se pensa nos gregos, como se a Grécia fosse considerada civilização superior, um modelo a ser copiado, imitado. Pensa-se no homem grego como perfeito. Isso não significa que a história de outros povos (Maias, Astecas, Incas...) não seja importante ou que não esteja impregnada em nossas vidas, entretanto, grande parte das histórias das civilizações, mesmo legitimadas, não teve chances de ser reconhecida, visto que, na maioria das vezes, se legitima ou valoriza a história dos vencedores e não dos vencidos.

grega ocorria através de educação clássica, a qual "modelava" as crianças tornando-as diferentes do homem bruto e bárbaro.

Segundo Marrou (1990), pode-se dizer que a tradição da cultura grega está em Homero, o qual representa a base fundamental de toda a pedagogia clássica. A educação era nitidamente definida: o jovem recebia conselhos dos mais velhos, a quem era confiada a formação daquele. Dessa forma, na primeira infância, a criança era entregue a uma pessoa ligada ao rei, um preceptor. A educação homérica tinha dois aspectos: uma dimensão técnica, que preparava a criança progressivamente para ser inserida em um determinado modo de vida, e a dimensão ética, que trabalhava com o ideal de existência, a formação do homem.

A educação também ocupou lugar privilegiado na história da educação dos tempos arcaicos e clássicos, em cidades como Esparta e Atenas. Por volta do século IV a. C, a educação não era assegurada pela escola. Como a sociedade espartana era muito rigorosa, a educação era definida como adestramento e se organizava em função das necessidades do Estado. A política espartana se interessava pela criança antes mesmo de esta ter nascido. Ao nascer, ela deveria ser apresentada a uma comissão de anciões; entretanto o futuro cidadão só era aceito se fosse belo, bem formado e robusto. Aqueles considerados raquíticos e desproporcionados eram condenados ao lixo. Até os sete anos, a criança estava entregue aos poderes da família, porque, até essa idade, não se considerava que a educação já teria começado, tratava-se apenas de criação. Após completar sete anos, a criança era requisitada pelo Estado, para viver numa comunidade de jovens e participar de uma educação coletiva. A sociedade ateniense, mesmo representando um progresso na evolução educacional, não se diferia muito da educação espartana. Então, para o homem grego, a educação era um conjunto de cuidados dispensado por um homem mais velho a um jovem. Destacamos Platão (2000) como importante pensador desse projeto educacional. Ele sugeria que os pais não tivessem filhos além dos que pudessem manter, sendo isso considerado uma das obrigações cívicas.

Ao descrever sobre a cidade imaginária, na obra *A República*, Platão defende a eliminação da propriedade e da família e afirma que as crianças deveriam receber educação do Estado. É importante notar que essa defesa educacional pressupunha uma ação efetiva do Estado na educação, sendo que, em lugares como Esparta, era notória a separação entre a *criação*, ato referente aos cuidados com as crianças menores de sete anos e a *educação* coletiva, a qual teria início após aquela idade. Platão reconhece, também, a desigualdade entre as pessoas, e defende

que a educação deveria ser dada conforme estas diferenças. Entretanto, justifica que até os vinte anos a educação deveria ser a mesma para todos. Segundo ele, a principal prescrição era a instrução e a educação:

> Se nossos guardas forem bem educados e se tornarem homens esclarecidos, todos esses problemas serão por eles percebidos com facilidade, e muita coisa mais...a cidade com bom começo, continua a crescer a maneira de um círculo. A educação e a instrução bem dirigidas formam constituições boas; por outro lado, as boas constituições, sob a influência de semelhante educação, tornam-se ainda melhores do que as das gerações anteriores, sob todos os aspectos, mas principalmente no que entende com a procriação, tal como se observam nos outros animais (PLATÃO, 2000, p.424 a e b).

Marrou (1990) afirma que a formação da infância, para os gregos, é muito mais do que uma concepção intelectual, letrada, sábia; é, acima de tudo, a formação moral. A educação coletiva inicia-se somente a partir dos sete anos.

A educação, no período helenístico, foi chamada de *educação clássica*. Esta se propagou de todo mundo grego ao mediterrâneo e se estendeu pelo período romano. Destaca-se aqui a divisão do desenvolvimento em períodos: criancinha (abaixo de sete anos), criança (de sete a quatorze anos) e adolescente (de quatorze a vinte e um anos). A criança menor de sete anos permanecia com sua família, aos cuidados das mulheres. Na época helenística, somente os filhos dos reis podiam freqüentar a escola:

> A educação propriamente dita (Paidéia) começa sempre após aos sete anos, idade em que a criança é enviada às escolas. Até então trata apenas de criação: a criança é alimentada em casa e permanece entregue às mulheres, à sua mãe primeiro, mas sobretudo (em todas as famílias que alcançam um nível de vida pelo menos abastados) à aia... ama-de-leite propriamente dita; como esta é em geral uma escrava, por vezes uma mulher liberta, como acontece também com a ama-de-leite, que envelhece na casa, cercada por um respeito enternecido da parte de sua antiga criança-de-peito (MARROU, 1990 p. 224).

Como a criança pequena não tinha muito significado social, não havia tanta preocupação com a educação daquela e nem a levavam muito a sério, visto que ela não fazia parte da 'paidéia[5]'. O período escolar, considerado por Aristóteles (2002), era dos sete aos quatorze anos. Porém isso não significa que a criança não era educada. Sua educação se iniciava desde os primeiros anos quando a criança é inserida na vida social, ao participar das boas

[5] Termo criado por volta do século V a.C.. inicialmente significa criação de meninos (pais, paidós). Com o tempo, adquire novos significados, tornando-se difícil de ser traduzido. Aqui, o termo é usado como cultura ou eloqüência do saber. Ver JAEGER, Werner. **Paidéia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

maneiras, geralmente ensinadas pelas amas. Como esse período é consagrado como aquisição da linguagem, muitos educadores insistiam na necessidade de uma ama-de-leite com boa dicção, a fim de se evitar que a criança adquirisse hábitos viciosos. Outra questão da educação da criança de zero a seis anos é a iniciação cultural, isto é, a criança grega era inserida no mundo da música, através das cantigas de acalanto; no mundo da literatura, através dos contos das amas-de-leite: fábulas com personagens animais, histórias de bruxas, narrativas, e no mundo religioso, através dos mitos e lendas dos deuses e heróis.

Segundo pesquisadores, os primeiros anos de educação eram consagrados ao recreio, isto é à brincadeira. Para os gregos, através do brincar, a criança expandiria sua energia, descobrindo a disciplina e imitando as atitudes do adulto. Destacam-se entre os brinquedos: chocalhos, bonecos, louça pequena e utensílios para a cozinha e jardinagem; bolas e, especialmente, brinquedos feitos com pequenos ossos, nos jogos de habilidade.

Muitos filósofos gregos preocupavam-se com esse tempo "gasto" em brincadeira, considerando-os perdidos. Platão (2000), por exemplo, queria orientar as brincadeiras das crianças no sentido de orientação profissional ou científica, queria também apressar o início do trabalho escolar, começando-o aos seis anos. Mas ele afirmava que os primeiros anos da criança, de ambos os sexos, deveriam ser ocupados por jogos educativos, mas sob vigilância, em *jardins-de-crianças*. Aristóteles (2002) afirmava que essas atitudes deveriam começar aos cinco anos. Alguns mais radicais afirmavam que nenhuma idade deveria passar sem trabalho, podendo, então, iniciar o trabalho escolar aos três anos.

A educação romana desenvolveu-se paralela à da Grécia, porém um pouco mais tardia. Mesmo sofrendo muitas influências dos gregos, os romanos compunham-se, de maneira independente, à margem do mundo grego, enfatizando, conforme Marrou (1990), uma educação de camponeses. Tal educação tinha como característica principal a iniciação progressiva de um modo de vida tradicional. A criança, desde muito pequena, era levada a imitar o adulto com seus gestos; ao crescer, era admitida de forma silenciosa no mundo dos adultos. Essa admissão se dava ouvindo o adulto falar sobre o tempo, o trabalho, os animais, além de acompanhar este nos diversos trabalhos nos campos, lavouras e pastos. O conhecimento era sustentado nos costumes dos ancestrais, assim sendo, a constituição da família ocupava lugar de destaque na sociedade, sendo a própria mãe a educadora do seu filho. Quando a mãe não podia desempenhar esta função, escolhia-se uma descendente da família em 'idade madura'. Esta deveria ser uma 'mulher de

respeito', ter moral e ser severa até nos brinquedos. Portanto, para os romanos, "a família é o meio natural em que deve crescer e formar-se a criança" (ibid., 361).

Após os sete anos, a criança deixava os cuidados maternos e passava aos cuidados paternos, agora este considerado o verdadeiro educador. A menina permanecia mais tempo com a mãe, aprendendo os trabalhos domésticos, enquanto o menino acompanhava o pai às festas, e até nas reuniões secretas do senado, iniciando, através do exemplo, sua vida adulta. Como nessa sociedade predominava a agricultura, o menino aprendia o manejo da terra, ler, escrever e contar. Era preparado com exercícios físicos, caso fosse necessário ir para as guerras. Só mais tarde, com a existência de mestres, a ação destes era considerada como a paterna. A educação familiar só terminava por volta dos dezesseis anos, quando então o ingresso na vida pública se fazia com uma cerimônia de mudança de toga[6]. Se fôssemos fazer uma definição da educação romana, diríamos que seu objetivo era a moral: o principal era formar a consciência da criança, inculcando-lhe um sistema rigoroso de valores morais. Este era o ideal da cidade antiga, feito de sacrifício e renúncia. Afinal o herói romano era aquele que se sacrificava pela sua pátria.

A educação em Roma sofreu crescente influência da proposição formativa grega, reproduzindo-se a idéia de uma educação mais 'formal', a iniciar-se após os sete anos. Em Roma havia três graus sucessivos de ensino. Entre eles o primário. A criança entra nesse grau com sete anos e vai até os onze anos. Havia também as crianças filhas dos escravos que recebiam a educação numa escola doméstica. Essa educação era orientada de duas maneiras: uma para o trabalho, outra para as 'coisas do espírito'. Dessa forma, toda grande casa possuía um número de escravos letrados e eruditos. A maioria das crianças – meninos e meninas – freqüentava as mesmas instituições. O programa da escola primária era muito limitado: aprendia-se somente a ler e a escrever. O princípio da educação era "aprender bem as letras é o começo da sabedoria".

Para fazer uma breve síntese do período medieval, Marrou (1990) o caracterizou pela preponderância do feudalismo. A Igreja, maior instituição feudal do Ocidente europeu, exercia hegemonia ideológica e cultural da época. Atuando em todos os níveis da vida social, ela estabeleceu normas, orientou comportamentos e, sobretudo, imprimiu nos ideais do homem medieval a cultura religiosa, impregnando durante séculos os sistemas educacionais de vários países. As escolas episcopais, mantidas pelos bispos, tinham um horizonte bastante 'limitado',

---

[6] Roupa viril, usada pelo adolescente, ao ser considerado como cidadão, antes de iniciar o serviço militar. (MARROU, 1990, p.363-4)

visto que o propósito da maioria das escolas era formar monges e clérigos. Muitos meninos eram consagrados a Deus desde o nascimento e permaneciam em mosteiros por toda a vida. Em muitas escolas monásticas, o seu chefe recebia o nome de pai; a disciplina era muito rígida, e a primeira etapa de instrução se reduzia ao aprendizado do latim, o idioma da Igreja. Desde muito cedo, a criança era posta diretamente com textos sagrados.

Por volta dos séculos X e XI, inaugura-se uma nova fase histórica, marcada de grande efervescência cultural, devido às transformações econômicas e políticas ocorridas com o renascimento comercial e urbano. Com o ressurgimento do comércio e o crescimento das cidades, estas passam a depender dos banqueiros, exigindo-se uma nova formação: ler, escrever e calcular. Os burgueses, em franca luta contra os senhores feudais, queriam uma escola "prática", voltada a seus reais interesses, e que pudesse atender as dificuldades do momento. O conhecimento passa a ser considerado indispensável à plena realização de seus negócios. Aos poucos as vilas se transformam em cidades livres. Esses fatos contribuíram para uma vida menos subordinada à 'inquestionável vontade de Deus'. Ainda que a Igreja continuasse direcionando a produção cultural, as cidades passaram a ter importância como centros irradiadores dos novos valores culturais, libertando-se pouco a pouco dos domínios religiosos, surgindo as escolas seculares, isto é, escolas do século, do mundo, de qualquer atividade não religiosa.

Cabe aqui salientar que, segundo historiadores[7], a partir do século XIII, houve uma divisão na própria burguesia e, conseqüentemente, na forma de educação para cada parte. De um lado, estava o rico patriciado urbano, que se agrupou com a classe nobre dirigente. Estes desvalorizavam o trabalho manual, procurando uma educação desinteressada; enquanto cabia à outra parte – pequenos comerciantes e artesãos – a escola profissional em que leitura e escrita se achavam reduzidas ao mínimo. Nesse processo histórico houve grandes transformações em relação à família medieval e a família burguesa. O velho passa a ser motivo de vergonha para a família burguesa, por não produzir riquezas. A criança, ao contrário, passa a ser vista como ser produtivo; como herdeira, começa a merecer espaço na medida em que se torna alguém que "promete" para o mercado.

Com o Renascimento urbano e o momento considerado como nascimento dos intelectuais, no século XII, houve aprimoramento na cultura dos filhos dos nobres, educados nas escolas do palácio, dos futuros clérigos, educados nos centros monásticos ou episcopais. Essa

[7] Maiores informações ver Le Goff (1993) e Manacorda (2002).

cultura põe fim ao ensino elementar difundido nos mosteiros, entre crianças camponesas. Le Goff (1993) é enfático ao afirmar o que representou o Renascimento: "Renascimento, portanto, para uma elite fechada, numericamente muito reduzida, e destinada a dar à monarquia carolíngia um pequeno celeiros de administradores e de políticos" (LE GOFF, 1993, p. 22). Entendemos que o renascimento das cidades e o surgimento da classe burguesa, conseqüentemente, o desenvolvimento do comércio, tais mudanças repercutiram no sistema de educação. Surgem escolas nas cidades[8] mais importantes. A língua latina é substituída pela língua pátria. Esta questão provoca a contestação do ensino religioso, e põe fim às outras formas de ensino elementar que os mosteiros difundiam entre as crianças camponesas daquela redondeza.

No início, essas escolas não dispunham de lugares apropriados. Os professores recebiam os alunos em diferentes locais. Ariès (1981) descreveu que

> A escola não dispunha de acomodações amplas. O mestre instalava-se no claustro após livrá-lo dos comércios parasitas, ou então dentro ou na porta da igreja. Mais tarde, porém, com a multiplicação das escolas autorizadas, quando não tinham recursos suficientes, ele às vezes se contentava com uma esquina de rua...Em geral, o mestre alugava uma sala, uma *schola*, por um preço que era regulamentado nas cidades universitárias... Forrava-se no chão com palha, e os alunos aí se sentavam. Mais tarde, a partir do século XIV, passou-se a usar bancos, embora esse novo hábito de início parece suspeito. Então, o mestre esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses. Algumas vezes, um mestre roubava os alunos do vizinho. Nessa sala, reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de seis a 20 anos ou mais (ARIÈS, 1981, p. 108).

Em sua investigação sobre a história social da infância européia da classe burguesa, Áries (1981) mostra que, no decorrer do século XII, as escolas tornaram-se excelentes centros de ensino. No século XIII, prosperaram as universidades, e a classe burguesa européia se empenhou em adquirir conhecimentos, tendência que a Igreja não podia sufocar. As escolas caracterizavam-se pela modernização dos modos de produção que vinha acontecendo. A instrução passou daí a ser considerada científico-técnica.

Segundo análises de Manacorda (2002), a evolução da instituição escolar, no século XVI, estava ligada a uma evolução do sentimento da infância. Se no início não se dava conta da

[8] Le Goff (1993) descreve que a constituição das cidades medievais não surge bruscamente. Em cada publicação especializada, traz consigo um novo renascimento urbano um pouco mais recuado no tempo. As cidades romanas do Baixo Império eram constituídas de poucos habitantes em torno de um chefe militar, administrativo ou religioso. As cidades episcopais era um pequeno laicado em torno de um clero, um pouco mais numeroso. Havia também os *portus* e os *burgos* militares a partir do século X. Mas a criação das cidades só atinge amplitudes consideráveis a partir do século XII.

heterogeneidade de idades, chega um momento em que se faz necessária a divisão dos grupos de mesma "capacidade" e sob a direção do mesmo mestre.

Entre os séculos XV e XVIII é inaugurado um novo período histórico da Europa ocidental. Surgem diferentes tentativas para a sistematização do saber. A educação passa a ser defendida e sentida pela necessidade de se acompanhar o desenvolvimento daquele momento. O mundo moderno, em muitos aspectos, passa a constituir uma negação do mundo medieval. Como nas análises de Marx (1983), aquilo que se parecia sólido se desmancha no ar. A nova classe que se instaura no poder – a burguesia – era, naquele momento histórico, extremamente revolucionária.

É possível afirmar que a era Moderna passou por uma avalanche de mudanças sociais, políticas, econômicas e religiosas em diferentes partes do mundo. Novas formas de educação societal capitalista traziam mudanças radicais na forma de pensar. As visões de mundo que prevaleciam – existência da verdade absoluta sobre todas as coisas e o da imutabilidade das coisas –, instauradas pela Igreja, se modificavam. Essas mudanças deram-se em alguns contextos fundamentais: Reforma, Contra-Reforma, Iluminismo, Revolução Industrial. Esses movimentos contribuíram para o desenvolvimento do contexto educacional, interferindo nas concepções e nas noções de infância.

Várias mudanças passam a nortear a sociedade na Idade Moderna. Dentre elas, a visão teocêntrica de mundo passa para a antropocêntrica. Outra mudança significativa foi a afirmação do sentimento da infância que se consolidava nesse momento. Conforme Chambouleyron (2004), até então havia afeições para com as crianças, porém não se reconhecia a especificidade da infância. Esse fato contribuiu para que novas propostas educacionais, entre elas a *Companhia de Jesus*, que se estabelecia, escolhessem as crianças como princípio para o aprendizado, acreditando que estas poderiam ser "moldadas" conforme seus objetivos.

O primeiro movimento intelectual, que abarca essa transformação, é o humanismo[9]. Surge nova modalidade de compreensão do real – o saber científico –, que traz novos parâmetros para a sociedade e conseqüentemente para as formas de se educar. Essa perspectiva foi amplamente apoiada pela Reforma protestante, que faz vários questionamentos da realidade os

[9] A Renascença européia é o período compreendido entre os séculos XV e XVI e leva esse nome por representar a retomada de valores greco-romano. Esta desencadeia um movimento conhecido como Humanismo - procura da imagem do homem e da cultura, em contraposição às concepções predominantemente teológicas da Idade Média. O homem passa a ser o centro do universo (antropocentrismo).

quais repercutem no contexto educacional. Ela lida com uma concepção de ensino diferente da existente, porém não abre mão da questão religiosa. Lutero e seus colaboradores deram impulso prático e força política à programação de um novo sistema educacional, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas ao trabalho. Busca-se conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual. Assim, como afirma Manacorda (2002), apropriam-se de diferentes estratégias, dentre elas os jogos, com o objetivo de assegurar e angariar mais jovens para o trabalho, surgindo várias experiências educacionais nesse período.

Como o Renascimento já havia sido retirado da Igreja o monopólio da explicação das coisas do mundo; a movimentação e expansão do protestantismo colocava a Igreja Católica em crise. Surge daí a necessidade de reação para combater essa expansão. Essa reação recebeu o nome de *Contra-Reforma*. A Igreja incentiva a criação de ordens religiosas, dentre elas o colégio dos jesuítas. Estes espalharam por toda a Europa, Ásia, África e América. Para que o trabalho fosse eficiente, os jesuítas preparam com muito rigor, por quase meio século, um amplo documento – *Ratio Studiorum*[10], o qual continha as regras práticas sobre as ações pedagógicas, administrativas, entre outras questões. Os jesuítas exerceram grande influência na concepção escolar da Europa e em outros continentes, como o caso da América Latina.

Manacorda (2002) questiona sobre a possibilidade de uma "aliança" entre os "sectários" utópicos, os rigorosos representantes da nova ciência e os "revolucionários da nova burguesia". Ele faz uma abordagem das "novas mentalidades", que surgiram como marco no contexto das mudanças. Entre essas novas mentalidades, destacam-se Comenius e Locke. Esse historiador, Comenius, considerado um marco no contexto da Reforma, foi o primeiro a sistematizar o velho e o novo da pedagogia. Foi considerado um dos 'pais da pedagogia' e o "pai da didática". Seu projeto é baseado em vários princípios, dentre eles a capacidade da adequação das questões à capacidade infantil. Ele foi inovador porque considerou a especificidade do ensino para a infância, trazendo uma nova preocupação para o ato de ensinar. Preocupava-se com a sistematização dos conhecimentos, chegando a criar um manual ilustrado sobre todas as coisas para facilitar a aprendizagem, pressupondo uma nova sistematização do saber. No plano da prática didática, é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias, que

[10] Um estudo detalhado desse documento é feito por FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. O "Ratio Studiorum". Rio de janeiro: Agir, 1952.

hoje são os princípios da *pedagogia* ativa, e que, desde o humanismo, começaram a ser experimentadas.

Para Comenius (2002), a educação há de se aplicar a todos, visto que o homem tem naturalmente possibilidade de aprender, mas só se torna homem se se educa. Quanto mais educado, mais se eleva acima dos outros. A educação prepara o indivíduo na idade jovem até 24 anos; ao velho, compete realizar-se. Ela deve ser ministrada a todos, indistintamente, de raiz nobre ou comum, rico e pobre, menino e menina, em todas as cidades, aldeias e vilarejos. Continua o autor: um homem de bom aspecto, mas ignorante, é como um papagaio de bela plumagem, ou como uma bainha de ouro com um punhal de chumbo. A todos que nasceram homem, a educação é necessária, por isso é importante que, em cada comunidade, construam-se escolas. Em cada casa deve haver uma escola maternal; em cada povoação, uma escola pública; em cada cidade, um ginásio e em cada província maior, uma academia. É necessário também que existam pessoas instruídas com capacidade para ensinar; os pais raramente têm tempo para educar seus filhos e, dessa forma, é preciso ter pessoas que exerçam apenas essa profissão. Ao falar da educação, nas escolas, o pedagogo afirmou que "como dos anos da infância e da primeira educação depende todo resto da vida, se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer" (COMENIUS, 2002, p. 100).

Mesmo sendo religioso, Comenius foi além dos preceitos religiosos estabelecidos na época. Seus pensamentos eram autônomos e, muitas vezes, opostos aos da igreja, além de ter compromisso com o método científico, quando aborda sobre o livre-arbítrio, dizendo que as pessoas "não são moldadas". Dessa forma, tira das mãos da Igreja e do professor a autoridade e a condição de moldar plenamente o indivíduo. Para Manacorda (2002), mesmo trabalhando e falando para as massas, Comenius tinha preocupação com a construção e reconstituição do indivíduo. Foi considerado revolucionário, porque acreditava na idéia da difusão do conhecimento para a emancipação do sujeito; acreditava no conhecimento como serviço de transformação da realidade. Sua idéia era chegar à harmonia e fraternidade dos homens, à superação das diferenças políticas e religiosas. Lançou, dessa ótica, bases para a educação nova; mesmo sendo suas idéias consideradas tradicionais, representam um grande avanço para o ensino daquela época, bem como nos dias atuais. Seu projeto foi enriquecido com temas práticos, deixando de ser somente livresco.

Nessa contextualização do surgimento da EI na Europa, Manacorda (2002) destaca o "espírito moderno das novas classes dirigentes", o qual encontrava sua expressão no pensamento de John Locke. A partir da crítica e da razão, formulou a concepção de *bondade natural humana* e de sua *capacidade de construir sua própria felicidade*, idéias que confrontavam com as instituídas naquele momento. Seu objetivo era prover as crianças que viviam dos subsídios paroquiais, com base na *lei dos pobres*, com escolas de trabalho que preparam para as atividades relacionadas com a indústria inglesa. Os instrumentos de sua pedagogia eram os jogos, a utilidade prática, a persuasão racional, os métodos não-constritivos e o autogoverno.

Outro movimento apontado por Manacorda (2002), no período dos "Setecentos", foi o *Iluminismo*, cujo princípio se pautou na utilização da razão para a compreensão da realidade, o que garantiria uma visão mais clara da realidade. Se a concepção teocêntrica escurecia a realidade, o objetivo dessa era iluminar e esclarecer essa realidade. Esse movimento solidificava o primado da razão e interferia na concepção de educação, visto que, a partir, daí o elemento norteador do processo educacional passaria a ser o saber científico. Não teria mais um ensino livresco, mas um ensino baseado nas várias ciências – da natureza, matemática, química e física – ,e na a implantação das várias ciências sociais, dentre elas, os princípios da Sociologia. Não podiam mais analisar os fatos humanos e sociais através da teologia.

Nesse momento, estava começando também a "era das grandes enciclopédias", chamada por Manacorda (2002), de *Enciclopedismo*. A grande preocupação dos intelectuais, dessa época, era de classificar e atualizar o saber de que se ocupara todo século XVII e a primeira metade do XVIII. Tinha como objetivo elaborar uma proposta com a sistematização científica do saber. Essa mentalidade influenciou a concepção de ensino da época.

Diderot e d'Alambert foram os principais organizadores da *Enciclopédia*. Esta tinha como proposta mostrar a unidade entre a cultura e o pensamento humano; as opiniões de seus atores divergiram muito. Para Manacorda (2002), a *Enciclopédia* marca uma virada na história da cultura. Ela nasce como um programa revolucionário, porém acaba sendo um instrumento de divulgação do pensamento liberal.

1.2.2 Rousseau e Kant: construção da idéia de infância

Rousseau (1999), pensador do século XVIII, é considerado um dos "pais da Pedagogia Moderna". Em oposição à rigidez educacional predominante, sua pedagogia prima por alguns princípios, citamos, dentre eles: a forma de educar uma criança é afastá-la, o máximo possível da sua vida social, levando-a ao contato com a natureza; o enfoque a uma abordagem que privilegia a discussão da infância sem submissão à fase adulta; a contestação à tese de que a criança é um adulto em miniatura, visto que analisa a infância em si mesma, como um ser completo e uma fase da vida.

Rousseau faz severas críticas ao tratamento dado à infância ou à falta de tratamento específico a essa fase da vida. Segundo ele, é preciso identificar as especificidades e particularidades do ser infantil; dessa forma, a educação tem por objetivo a formação da pessoa humana em todas as suas dimensões. A primeira frase do *Emílio* demonstra a preocupação da conexão entre política, educação e ética: "Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos dos homens" (ROUSSEAU, 1999, p. 7). Pensar a criança é projetar o homem de amanhã; compara-se, nesse sentido, o homem a uma planta que deve ser cultivada pela educação.

Certos princípios são essenciais na pedagogia rousseauniana: a criança deve ser respeitada desde seu nascimento; as práticas culturais não são senão sujeição a constrangimento; a submissão aos ditames da natureza urge: simplicidade e liberdade; a educação deve ser expressão de uma prática de igualdade e liberdade; consideração da criança em sua situação concreta, o fato de se levar em conta suas particularidades e de se atentar não só para as desigualdades naturais, mas também para as sociais. Rousseau afirma que

> Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição do homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem em primeiro lugar; tudo que um homem deve ser, se preciso tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele estará sempre no seu (ROUSSEAU, 1999, p. 14).

Destacamos algumas questões importantes em Rousseau para o trabalho com crianças, tais como: proporcionar liberdade bem regrada; atender às suas necessidades; ignorar os

seus desejos; entender a linguagem e os sinais da criança para descobrir os sentimentos que estão por trás. Mostrar que a repetição, a memorização e a recitação são práticas funestas ao desenvolvimento. É importante compreender a importância da infância na vida do homem. Desse modo, o teórico alerta os professores para a tendência "adultocêntrica" que tem caracterizado as práticas pedagógicas.

Entendemos, então, que a educação da infância está vinculada à própria vida e a criança deve, em cada fase, vivê-la o mais intensamente. Desse ponto de vista, Rousseau critica a educação que escraviza as crianças às falsas normas sociais. Para ele, a infância existe para que a criança possa se educar e esta não deve ser encarada com desdém. Enfatiza a importância do lúdico como imprescindível ao desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico e social da criança.

Ghiraldelli Jr. (2002) sinaliza que a pedagogia inaugurada por Rousseau é aquela que trabalha de modo confessional, premia a relação íntima e a disciplina interior; é autônoma, privilegia a criança como indivíduo. A tese de Rousseau constitui uma das bases para o conceito de infância a ser vista "naturalmente", sem intromissões desastrosas, como uma época especial de cada ser humano.

Assim como Rousseau, Kant se constituiu um dos grandes pensadores alemães a se preocupar com a questão da educação da criança, além de considerar a educação como o *iluminismo* mais marcante do século XVIII. Ele define o Iluminismo assim:

> é a saída do homem de sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de si servir do entendimento sem a orientação do outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude*! Tem a coragem de ti servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 2002, p. 11).

Este autor elaborou uma teoria que investiga o valor do conhecimento a partir da crítica das possibilidades e do limite da razão. Ele entrelaça os pressupostos filosóficos aos pedagógicos. Para ele, cabe à educação formar o caráter moral: "O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz" (KANT, 1996, p. 15). É a educação que possibilita ao homem atingir seu objetivo pessoal e social. Para Kant, "O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo" (KANT, 1996, p. 11). O autor trabalha com quatro

conceitos ligados à educação: cuidado, disciplina, instrução e formação. Destaca os aspectos morais sobre os intelectuais na formação dos jovens:

> A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas, isso deve acontecer cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo á escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1996, p. 13).

Kant não estava afirmando o adestramento passivo da criança, a obediência cega, porém, acreditava na compreensão de agir de maneira planejada e de submissão a uma disciplina. Faz-se necessário atingir a *obediência voluntária* e reconhecer que as exigências devem estar acima das vontades instantâneas. Mesmo existindo a disciplina, esta tem por objetivo propiciar a liberdade do sujeito moral. É preciso que este sujeito pense por si mesmo: 'não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar" (KANT, 1996, p. 28). Segundo ele, nenhuma verdade vem de fora, não deve ser imposta ou transmitida, porém deve ser construída pelo sujeito. Um dos princípios de sua pedagogia é este:

> não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e de sua inteira destinação...Os pais educam os filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro (KANT, 1996, p. 22).

Ao tratar sobre as diferentes etapas da educação de uma criança, Kant afirma o seguinte:

> As crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas que são adaptadas à sua idade. Muitos pais alegram vendo os filhos proferirem discursos de velhos; tais crianças a nada chegam. Uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança; e não deve transformar-se num imitador cego (KANT, 1996, p. 88).

É possível afirmar que suas propostas contribuem como subsídios para uma discussão sobre a educação na atualidade. Ele tentou tirar a criança daquela figura de *adulto em miniatura* e dar a ela o seu papel na sociedade – o de ser criança.

Em consonância com as mudanças estabelecidas naquele momento, os representantes da burguesia continuavam lutando para se consolidar no poder e confirmar definitivamente o fim

da Era Moderna. Na França, estes lideravam as finanças, o comércio, a indústria. Nesse momento – início da Idade Contemporânea – surgiram várias movimentações com propostas de atuações de uma escola estatal. Dentre essas movimentações, destacamos a Revolução Francesa. Entre as várias medidas que favoreciam a população, adotadas por esta revolução, estava a criação de uma escola pública, laica, gratuita e estatal. O papel de educar passa para o Estado.

A educação adquire *perspectiva profética*, na medida em que, através dela, acreditava-se haver transformação social e política. Essa questão remete à origem do ato de aprender, das relações professor-aluno, às determinações do processo ensino-aprendizagem. Nas análises de Boto (1996), a educação seria decorrente de um fator preliminar, concernente à identificação dos mecanismos propulsores do aprendizado humano.

A partir do final do século XVIII e início do século XIX, as efervescências revolucionárias que, antes estavam restritas à França, irradiaram-se pelo resto do mundo. A Revolução Industrial, originada na Inglaterra, logo alcançou todo o continente europeu. Do processo de desenvolvimento capitalista emergiram mudanças intelectuais, políticas, econômicas e religiosas na vida das pessoas. A Revolução Industrial estabeleceu a definitiva supremacia burguesa na ordem econômica, rápida acumulação do capital, crescente pauperização de amplas camadas da população, ao mesmo tempo em que acelerou o êxodo rural, o crescimento urbano e a formação da classe operária. Essas questões desencadearam muitas transformações, dentre elas, a necessidade de as mulheres, principalmente as da classe trabalhadora, se inserirem no processo produtivo.

1.2.3 Experiências sobre a infância no século XIX

A escola, no século XIX, enfrentou muitas dificuldades de sistematização teórica. Nesse período, retoma-se a questão da industrialização e sua relação com a instrução. Várias são as experiências concretas de pedagogos que atuaram nesse período. Destaca-se aqui duas, citadas por Manacorda (2002), consideradas muito significativas: Pestalozzi[11] e Frobel[12].

---

[11] Contemporâneo de Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 12 de janeiro de 1746, em Zurich (Suíça). Seu pai era médico e faleceu quando Pestalozzi tinha apenas seis anos, sendo este criado por sua mãe e uma governanta, em meio a muitas dificuldades econômicas. Muitas experiências e obras, na área da educação, marcam sua história. Faleceu em fevereiro de 1827 (maiores detalhes: Rech in Filho (2005).

[12] Friedrich August Froebel nasceu em abril de 1782, na Turingia, sudeste da Alemanha. Perdeu o pai quando tinha poucos meses. Escritor de vária obras sobre seu método educativo, tornou-se bastante conhecido por ser o criador do

Segundo Manacorda (2002), Pestalozzi sofrendo influências de Rousseau e Basedow constituiu um dos pontos de partida da nova pedagogia e de todo novo processo educativo, desenvolvendo inúmeros trabalhos com o objetivo de reeducar as crianças pobres – órfãos, abandonados e mendigos. Sua concepção concilia a formação geral e profissional, sendo, por essa razão considerado um dos defensores da escola popular para todos. Afirmava que a educação tinha função social, isto é, não só de instruir, mas de uma formação completa, visto que considerava o homem como um todo, cujas partes – espírito-coração – devem ser cultivadas. Era necessário que o mestre estimulasse o desenvolvimento espontâneo da criança, procurando compreender seu espírito infantil. Entendemos que este pensador faz uma imagem do professor, análogo ao *jardineiro* que cuida das plantas, cabendo, portanto, ao professor respeitar o aluno "tal como o jardineiro respeita a planta".

Pestalozzi considerava a família como a base de toda educação, por ser nela o primeiro lugar em que se recebe afeto. Ele exerceu profunda influência internacional, passando a ser referência em vários países da Europa, chegando até os Estados Unidos. Seguindo esses ideais de Pestalozzi, Frobel também contribuiu pedagogicamente para a atenção às crianças na educação da primeira infância. Foi criador dos *Kindergarten jardins-de-infância* que, segundo Freitas (2003), tinha por finalidade a "educação dos sentidos" ou o "despertar o divino que existe no interior da alma humana", de crianças entre quatro a sete anos. Considerava as crianças como "plantinhas", que precisavam ser cuidadas para crescerem bem. Privilegiava a atividade lúdica para o desenvolvimento sensório-motor e inventava diferentes metodologias de trabalho para aperfeiçoar as habilidades: jogos, cantos, danças, marchas, narrações de contos e pinturas, com finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças. O canto e a poesia eram utilizados para trabalhar as questões religiosas.

Manacorda (2002) analisa que Frobel conseguiu combinar suas convicções clássicas aos princípios do cristianismo. Nota-se que sua influência é duradoura, ao ponto de encontrarmos diversas instituições de jardins de infância em instituições religiosas e também em instituições de iniciativas de educação laicas.

Entendemos que o progresso da urbanização, ocorrido em vários locais – dentre eles podemos citar: Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos –, decorrente do desenvolvimento

---

Kindergarten – Jardim de infância, que teve origem na Alemanha, em 1840, influenciando mais tarde o mundo todo. Faleceu em 1852 (maiores detalhes: Rech in Filho (2005).

da sociedade, cria grande expectativa em relação à educação, dado à necessidade de se ampliar a leitura, a escrita e o cálculo. Manacorda (2002, p. 287) afirma que "o problema da instrução está ligado ao da revolução". Ele discute o processo de relação entre industrialização e instrução; assinala que começaram a ser criados institutos de mecânica para instruir os operários nos princípios científicos da matemática e da manufatura. A legislação sobre as fábricas incluía disposição em torno da necessidade da instrução da criança antes de sua entrada na fábrica.

Na análise de Manacorda (2002), em todos os países europeus, se discutia a criação de escolas. O lócus da organização do trabalho e da aprendizagem tradicional que até então se dava artesanalmente de forma individual ou em pequenos grupos, passa a ser controlado pelas corporações de arte e ofícios. "A instituição escolar vai atingindo todas as classes produtoras, recebendo novos conteúdos científicos e técnicos" (MANACORDA, 2002, p. 288). Surgem novas relações de propriedade, concentrando-se numa só oficina. Da cooperação simples, passa-se para a manufatura, que efetua a primeira divisão do trabalho. Esse processo de transformação do trabalho desloca massas inteiras da população não só das oficinas artesanais para as fábricas, mas também do campo para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais. O saber do trabalhador tornou-se ignorância, porque ele ignorava todo o processo de trabalho.

Esse processo de reorganização da sociedade capitalista traz mudanças significativas para o sistema educacional. A educação começa a ser "modernizada", surgindo a seguinte divisão: escolas infantis, escolas elementares, escolas técnicas e as universidades. As escolas infantis, inicialmente, eram destinadas às crianças de famílias abastadas, e só posteriormente às crianças pobres. Estas instituições defendiam que, além de proteger, era preciso educar e instruir a criança. Nesse processo, de acordo com Manacorda (2002), houve muitos avanços em relação às metodologias, à compreensão da infância, à sistematização do ensino, aos princípios da laicização e à universalização do ensino. Entretanto, houve também alguns retrocessos em relação à estatização do ensino, tendo a Igreja investido em novas frentes educacionais.

Com inúmeras transformações sociais ocorridas, dentre elas a expansão da instrução, inicia-se uma grande preocupação em se criar um sistema adequado para poder mudar as condições sociais. Essas questões se tornavam mais complexas nos momentos de crise social. Dois aspectos disputam o grande e variado movimento da renovação pedagógica, que aconteceu nesse período de mudanças: um foi a presença do trabalho no processo de instrução técnico-

profissional, que tendia a realizar-se em um lugar separado – a "escola" –, em vez do aprendizado no trabalho; e o outro, a descoberta da psicologia infantil com suas exigências "ativas". Assim, o trabalho entra no campo da educação por dois caminhos: pelo desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (Revolução Industrial) e pela "descoberta da criança". O critério fundamental de várias escolas, em diferentes contextos sociais, passa a ser o 'aprender fazendo[13]'.

Dentro dessa concepção do "aprender fazendo", denominada por Manacorda (2002) como *Liberal Democrática*, e das *Escolas Novas*, destacam-se como elementos educativos a espontaneidade, o jogo e o trabalho. Nesse bojo de tentativas de inovação, tais perspectivas interferiram em diversos propósitos da educação escolar e infantil. Manacorda (2002) destaca, no início do século XX, a proposta do americano John Dewey[14], uma experiência sistematizada nos modelos dessa pedagogia ativa, sendo este considerado o máximo teórico da escola ativa e progressista do "aprender fazendo". Essa concepção experimentava inovações pedagógicas com o "método de projetos[15]".

Muitos princípios são fundamentais nessa proposta, tais como: cuidado com o método de ensino, preocupação com um ambiente bonito e agradável, crítica à autoridade punitiva e ambiente repressivo. O ensino é baseado em atividades livres, baseado na compreensão da natureza infantil. O mestre deixa de ser o dono da verdade, e o educando deixa de ser ignorado. O referencial, a partir desse momento, passa a ser o aluno.

Outro elemento que traz uma nova configuração no processo educacional foi o desenvolvimento da Psicologia como ciência e sua relação com a Pedagogia. Os conceitos que se tornaram básicos foram interesse e esforço. Sem eles não era possível desencadear o processo de aprendizagem. A partir daí foram sistematizados pesquisas dos processos mentais,

---

[13] É o entendimento da experiência como caminho para a aprendizagem. Segundo esse fundamento, o conhecimento só é verdadeiro quando for útil, ou seja, aplicável à vida prática. Essa pedagogia visa aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida à experimentação. Maiores informações (Rech in Silva 2005).

[14] John Dewey nasceu em Vermont (EUA), em 1859. Foi educador universitário por longos anos, participando ativamente das discussões educacionais de seu tempo. Autor de várias obras na área da educação. Veio a falecer em 1952, em Nova York (Rech in Filho, 2005).

[15] São atividades elaboradas e planejadas antecipadamente pelo professor para o grupo, em que favoreça experiências satisfatórias à construção do conhecimento, devendo ser um planejamento flexível, a ponto de permitir expansão das variadas capacidades individuais. Durante essas atividades, o professor deve posicionar-se como membro do grupo (Rech in Silva 2005).

desencadeando o estudo da aprendizagem de todas as fases do desenvolvimento do pensamento infantil.

O filósofo americano Jonh Dewey tornou-se um dos maiores teóricos para a divulgação da *Escola Nova*. Manacorda (2002) salienta que sua concepção sobre educação e trabalho era diferente das concepções anteriores. Esta era impregnada de uma análise científica, e o trabalho se constituía de trabalho psicológico, não com o objetivo de exercitar fisicamente, porém desenvolver a coordenação motora. Era preciso exercitar as mãos e a mente nas mesmas proporções, tendo o mesmo 'peso' o fazer e o pensar. Manacorda (2002) denomina essa concepção de *trabalho psicológico*. Sua preocupação era preparar a criança para a vida em sociedade.

Pode-se dizer que a proposta da *Escola Nova* 'bebe na fonte da velha Europa', visto que se inicia com Rousseau, caminha com Pestalozzi e inspira-se em várias experiências de Froebel. Dewey, por sua vez, transporta esses princípios para as novas propostas educacionais surgidas no momento, aprimorando-os em vários aspectos.

Essa nova concepção de ensino criticava a velha escola como *escola da palavra*, sendo que a proposta da nova escola era *escola das coisas* – concepção que privilegia a experiência do fazer. Percebemos que esse fato não era novo, porém, foi a partir daquele momento, que ele foi melhor sistematizado. Nesse sentido, volta à tona a discussão sobre a dissociação do local de aprender o trabalho, que já havia sido anunciada no século anterior; tenta se consolidar no século XXI. A escola torna-se o lócus do processo educacional, ela se assume como a instância central e o eixo desencadeador do processo de aprender. Surgem mudanças radicais na concepção de criança, como um ser diferente do adulto. Novas preocupações educativas são traduzidas em ordens psicológicas e pedagógicas.

Observando o contexto histórico dos séculos XX e XXI, constatamos inúmeras mudanças marcadas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia em várias partes do mundo: novas fontes de energia, crescente urbanização, automação nas fábricas e nos campos, revolução nos meios de transportes e comunicações, entre outros. Em relação ao crescimento industrial, também foram grandes as mudanças que estimulam a produção em massa.[16] Estes séculos também foram privilegiados por grandes produções intelectuais de teóricos que contribuíram e

[16] Uma análise mais ampla sobre o crescimento industrial, nas formas contemporâneas de vigência da centralidade do trabalho, se encontra em: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1991.

contribuem para enriquecer as discussões pedagógicas, desenvolvendo diferentes pesquisas sobre a construção de conceitos e aprendizagem da criança; dentre eles destacamos Jean Piaget, Vygotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev; Wallon, entre outros.

Estes estudos ofereceram profundas modificações na maneira de educar, e a infância ganha centralidade nas discussões contemporâneas. A criança assume lugar de "destaque" na organização familiar, além de "ganhar" um mercado de bens que justifica atender as características próprias da infância. Como destaca Del Priore (2001):

> Nossas crianças vivem cercadas de objetos e mensagens publicitárias que as incitam a não deixar o mundo em que toda forma de querer é voltada à satisfação imediata, sabemos que elas são o maior alvo da publicidade na televisão, publicidade que insiste em pintar-lhes um mundo de consumo (DEL PRIORE, 2001, p. 41).

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2002, p. 13), "uma vez estabelecida a idéia de que a criança é um ser singular, com características diferentes das do adulto, passou à busca de suas peculiaridades, dos elementos próprios à sua condição como indivíduo". Entretanto, mesmo que essa nova concepção tenha procurado aproximar-se do ponto de vista da criança, de sua história e educação, Kuhlmann (1998) tem chamado a atenção para o fato de que não podemos esquecer que, quando falamos de criança, continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Ghiraldelli Jr. (2002, p. 56) sinaliza que "a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica". Nesse sentido, a educação necessariamente tem que passar a abranger uma ação organizada em torno da criança, vendo-a como principal eixo das propostas educativas.

1.2.4 A sociedade capitalista e o fetiche da infância

Na sociedade contemporânea, torna-se difícil elaborarmos uma definição de infância. Considerando a história da criança, aqui tratada, até então, podemos dizer que saímos de uma sociedade em que a infância era totalmente desconsiderada e ignorada, passando pela pedagogia da imitação, como um adulto em miniatura, sem distinção entre adulto e criança. Como afirma Ghiradelli Jr. (2002); da concepção de infância como indivíduo e ser livre – apresentada pelo humanismo –, para um outro extremo – a de ser ativo –, marcada pelo consumo em massa e apresentada na sociedade contemporânea, que também pode ser considerada profundamente desrespeitosa com a infância e com a criança. É o processo de *fetichização* da infância, isto é,

temos uma infância *fetichizada* – uma criança torna-se uma simples consumidora, e tal fato pode trazer várias implicações. Sobre isso afirma Castro:

> A cultura do consumo apoiadas nas imagens veiculadas pela mídia onde os anúncios e propagandas de produtos integram em nosso cotidiano, desencadeou um processo pelo qual o lugar da criança e do jovem na cultura foi redefinido engendrando novas práticas culturais que confrontam a posição social que a criança tem ocupado na sociedade moderna. Enquanto consumidora, a criança foi alcançada ao mesmo status do adulto (1998, p. 59).

Vivemos em uma sociedade contraditória que, ao mesmo tempo em que nos inculca a idéia de sujeitos, indivíduos racionais livres e autônomos, somos desafiados por um mundo globalizado, que condiciona nossa maneira de pensar, falar e viver. A nossa diversidade humana, tão preciosa, tem desaparecido. No mundo todo, crianças de diferentes países e diferentes condições sociais são postas diante das mesmas imagens de televisão. É um processo de "mercantilização da infância", que atinge as classes sociais de diferentes formas, ao mesmo tempo em que, para uma classe, propaga-se a idéia de "poder tudo", de que consumir é questão de identidade; para outra, a de "não poder nada". Porém, difunde-se que se deve aspirar também esse "padrão" de consumo, cujo processo se torna ainda mais perverso.

Levando em considerações essas constatações, Del Priori (2001) afirma que nossas crianças vivem cercadas de objetos publicitários, que as incitam a encontrar a felicidade consumindo, e que todo o querer se volta à satisfação imediata. A autora analisa, de forma enfática, os reflexos das imagens midiáticas:

> Idealmente representada no seio do universo publicitário, a criança pergunta (...) por que crescer, se ela já tem prazer e poder? Os pais por sua vez, maravilham-se e calam-se diante dessa infância protegida em meio a objetos e às delícias do consumo. (...) estamos educando crianças que são o fruto de um sistema que as modela à sua imagem. Crianças que querem o mundo, em vez de construir suas personalidades a partir do verdadeiro desejo (DEL PRIORI, 2001, p. 42).

Estamos à disposição da televisão, para sermos consumidores dos produtos que ela determina, de seus programas, de sua maneira de pensar e expressar nas diferentes linguagens, os quais trabalham com conteúdos que interessam para o mercado. O que observamos, nos dias atuais, é que a criança tem se transformado em consumidora potencial da publicidade mercantil, que há pouco tempo a descobriu como uma excelente consumidora. Assim sendo, os comerciais têm procurado atingir os pais por várias vias, e aqui destacamos duas: uma com a pressão

psicológica midiática, diretamente incitando a consumir; e outra, atingindo a própria criança, porque, além de ser mais fácil o *marketing* incidir uma criança ao consumismo, a qual tem um grande poder de "convencimento", vai atingir em cadeia um grande número de consumidores, que se sentem "obrigados" a garantir-lhes esse consumo: consumir se resume no desejo que se desdobra no querer de muitos bens a consumir, o que pode criar na criança uma idéia identitária de inserção e reconhecimento social por aquilo que ela pode ter. Assim sendo, como diria Marx (1993), o sujeito se transforma em mercadoria, e pior, a mais miserável de todas elas. Passa, então, a valer pelas marcas das mercadorias que estão impregnadas nele. Seguindo essa mesma linha de pensamento, em relação ao consumo, Ghiraldelli afirma que

> Ser criança é ter um corpo que consome coisas de criança. Que coisas são essas? Primeiro, coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo das crianças. Respectivamente: por um lado, bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos, etc., por outros, gestos comportamentos, posturas corporais, expressões etc. Ser criança é algo definido pela mídia ... a infância deixa de ser uma fase natural da vida humana e passa a ser um *flash* corporal autorizado pela mídia ... o que temos é, na verdade, mero corpo, mero consumidor (2002, p. 38).

Outra questão perversa, elencada por Piolla (2005), são os anúncios realizados na televisão, que induzem ao consumo de bebidas, pois se aproveitam de imagens lúdicas, que povoam o imaginário infantil. Uma criança, que fica em média quatro horas por dia diante desse aparelho, é exposta a uma avalanche de imagens e mensagens diretas que a persuadem a consumir. Diante disso, torna-se muito difícil explicar para uma criança que não deve consumir bebidas alcoólicas, uma vez que a propaganda de inúmeras marcas de cervejas se utilizam de diferentes estratégias para vender seus produtos. Como exemplo, podemos citar a da *Brahma*, que mostra caranguejos, siris e tartarugas se deliciando com a bebida. Entendemos que esses animais nada têm a ver com a bebida, porém essa é uma forma prática de chamar a atenção dos telespectadores, especialmente a das crianças. Por mais "inocente" que pareçam as propagandas, é difícil acreditar que não foram feitas com o intuito de conquistar o público infantil. utilizam

É fácil perceber o quanto a indústria procura investir nas crianças de diferentes formas. Sabe-se que há um mercado específico, que produz, investindo pesado nas propagandas de relógios, sandálias, roupas, mobiliários incitando à necessidade de adquirir o produto. Outra configuração assumida pela mídia é quando sai um filme novo na *Disney*: não demora a aparecer, no mercado, inúmeros produtos com "motivos" do filme – copos, guardanapos, chapéus, toalha

de mesa ... Até a gigantesca indústria de comunicação tem investido pesado – celulares, meias para guardar esses aparelhos – em uma série de instrumentos para atrair as crianças.

Ao definir mercadoria, Marx (1998) revela nela o caráter de fetiche. Na análise feita por Marx, é possível ter uma melhor compreensão sobre o *fetichismo*. Para analisar esse processo, Marx tem como ponto de partida a compreensão efetiva da mercadoria, desvendando sua aparência para chegar à sua essência e, para isso, ele vai além dos limites da sociedade capitalista e faz uma reflexão de toda a época moderna e de seus pressupostos objetivos e subjetivos. Contudo, as coisas não se apresentam como são: no primeiro momento, a mercadoria apresenta-se em sua aparência como valor de uso e mostra o que a transforma em mercadoria até chegar a seu caráter de fetiche.

> De onde provém, então o caráter enigmático do produto do trabalho, tão logo ele assume a forma fetiche? Evidentemente, dessa forma mesmo. A igualdade dos trabalhos humanos assume a forma material de igual objetividade de valor dos produtos de trabalho do homem, por meio de sua duração, assume a forma de grandeza de valor dos produtos de trabalho, a medida do dispêndio de força de trabalho do homem, por meio de sua duração, assume a forma da grandeza de valor dos produtos de trabalho, finalmente as relações entre os produtores, em que aquelas características sociais de seus trabalhos são ativadas, assumem a forma de relação social entre os produtos de trabalho (MARX, 1993, p. 71).

Em diferentes momentos históricos e formas de produção, o processo de fetiche se junta e se incorpora em diferentes concepções, como afirma Marx: "Com a valorização do mundo das coisas aumenta a proporção directa a desvalorização do mundo dos homens" (1993, p. 159). Aqui se destaca a própria concepção de valor da noção de paternidade e maternidade e de criança, concepção esta que tem se alterado significativamente com as transformações radicais da sociedade contemporânea, atingindo vários aspectos. Há uma desresponsabilização de toda sociedade, com a "responsabilidade e compromisso" coletivo com a educação das crianças e jovens, e isso atinge de maneira perversa a família, que em nossa sociedade é uma das instituições mais responsabilizadas pela educação. O tempo das famílias se dedicarem aos seus filhos está sendo roubado, ou seja, estão sendo impedidas, cada vez mais, de verem seus filhos crescerem e de garantir-lhes proteção. Para minimizar esse fato apelam para as "compensações", com a substituição dessa "falta de tempo" com presentes. É como se fosse um "afeto mercantilizado". É interessante lembrar, nesse sentido, como as campanhas publicitárias exploram essa falta de tempo para o colo, para o abraço. Quem não conhece a famosa propaganda

das roupas *Malwee* que propõe a "imagem do abraço", como se a criança que estivesse vestida com uma roupa dessa marca estivesse automaticamente abraçada, acolhida e protegida?

Outra característica desse *fetichismo* da infância, que podemos citar, é a precocidade da infância com relação a várias experiências da vida, como, por exemplo, a ênfase à utilização de objetos – roupas, calçados e atitudes – "adultos" em crianças, chamado por Abramovich (1987) de "complexo de adultóide", quando os brinquedos também têm um sentido educacional modelado ao mundo adulto. Entre tantos brinquedos, citamos as imitações européias e americanizadas da boneca *Barbie* a "toda" geração de meninas: a pais que não podem pagar o preço pela "original", são oferecidas as "falsificadas", de valores ínfimos, em qualquer esquina. Como pontua Priore (2001), trata-se de impor um estilo de vida "cor-de-rosa": roupas, jóias, maquiagens, tudo o mais supérfluo e descartável que se possa imaginar, mulher que traz idéia de ser tão improdutiva quanto mais consumidora possível, além de destacar uma beleza física incompatível com nossa miscigenação[17], em que não se pode definir um único padrão de beleza. Esse modelo de aculturação/imposição é uma violência muito profunda.

Vale aqui destacar também a relação extremamente precoce que se faz com as necessidades futuras das crianças, principalmente as de classe social mais alta, como, por exemplo, impondo a elas uma rotina de "executivo", que, reproduzir a lógica do cotidiano adulto, marcado pela noção de produtividade. Dessa forma, o tempo da criança é organizado em função do que o adulto define para ela como importante, sem se pensar no que realmente seria necessário para ela crescer como criança. Muitas crianças utilizam agendas para organização de suas atividades – aulas de natação, inglês, computação, música.... –, enquanto muitos pais "fetichizados" ficam imobilizados diante dessa infância valorizada e protegida pelos objetos de consumo.

As bases fundamentais, para a compreensão do fetiche, em Marx, estão em compreender as relações que são invisíveis na essência e visíveis na aparência. Como afirma Enguita: "Este fenômeno consiste no fato de que as relações sociais entre os homens se transmutam, se encarnam, se transformam em coisas" (1993, p. 144), como por exemplo, a maneira que os professores vêem a criança/infância como algo "novo", "ser inquestionável".

---

[17] Maiores detalhes, ver BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Concluindo

As transformações econômicas, políticas, sociais, científicas entre outras que se processam na sociedade contemporânea, desencadeiam um novo modo de pensamento, de produção e de relacionamento entre as pessoas. Ao analisar essa forma de produção na sociedade capitalista, Marx a fundamenta nas relações econômicas, no entanto, não se restringe a elas, toma os fatos e as estruturas de dominação como acontecimentos sociais em que sobressaem o econômico e o político. Seus trabalhos são a interpretação de como o modo capitalista mercantiliza essas relações e desenvolve contradições, isto é, à medida que ela mercantiliza essas relações, ela é manipulatória.

O suposto fundamental para Marx é que as coisas não são o que elas apresentam. Nessa perspectiva, o pensamento científico apanha o concreto, a essência, o mediato que não está dado na sua aparência, rompe com o nível de representação, tira o que encobre, visto que seu compromisso é de revelar a realidade. As relações entre as coisas aparecem como se fossem relações sociais, e as relações entre as pessoas aparecem como se fossem relações coisificadas[18]. Com base no exposto até aqui, é possível afirmar que tanto a concepção de infância quanto a história de sua educação têm passado por várias implicações no decorrer da história, tendo sido apropriada e deformada – o que é de direito passa a ser uma benesse. Sob essa ótica, o ser humano tem se tornado uma mercadoria como outra qualquer; nesse sentido, a infância também tem sido coisificada, tornando-se também mera mercadoria.

O fetiche é um processo que atinge o que há de mais elevado no ser humano – sua consciência – fazendo-o acreditar que "as coisas" sempre foram assim e sempre o serão, dessa forma, naturaliza os fatos, passa a crer nas aparências como "verdades absolutas". Por meio do conhecimento da história da educação da infância e da constituição das políticas públicas educacionais, para essa etapa de educação, percebemos que muitas dessas propostas de políticas, de comportamentos, de atitudes operacionalizadas nas leis e reformas educacionais têm raízes em diferentes momentos históricos, atrelados a modelo de fora e postas em prática hoje, sem considerar o contexto de sua construção. As políticas públicas, tal como a mercadoria, criam a ilusão de igualdade de oportunidades e esconde a desigualdade entre os homens.

---

[18] É o ato (ou resultado do ato) de transformação das relações e ações humanas em propriedades...significa a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas É um caso especial do desenvolvimento lógico e histórico do fetichismo e da alienação (Zahar, 2001).

Tal como na lógica da produção capitalista em que o indivíduo pensa e age para o capital, para a produção, as políticas públicas educacionais para crianças menores de seis anos, têm se apresentado em suas proposições também com vários discursos semelhantes, dentre eles: da qualidade, da igualdade, de aperfeiçoamento dos profissionais, de oportunidade de direito das crianças de freqüentar as instituições de EI, dentre outros. Entretanto, na materialização, a decisão do que e de como fazer não pertence ao trabalhador. Para entendermos que as constituições dessas políticas são históricas e não naturais, apresentaremos, nos próximos capítulos, elementos históricos nas suas constituições, partindo de uma análise geral das políticas propostas no Brasil, para as particulares, que são as políticas propostas em Jataí.

2 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A INFÂNCIA: DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA

> e toda ciência seria supérflua, se a forma de manifestação
> e a essência das coisas coincidisse imediatamente.
> *Karl Marx*

Um suposto fundamental à proposta dos estudos em Marx é a compreensão de que as coisas constituem-se de contradições e forças contrárias, de constantes movimentos e transformações, de relações e inter-relações com diferentes fenômenos na construção da totalidade. Essa compreensão não é tarefa fácil de ser entendida. Há uma diferença entre a manifestação das coisas tal como aparecem e sua constituição na realidade, isto é, há uma diferença entre aparência e essência.

No dicionário do Pensamento Marxista (2001, p. 358), o termo essência é traduzido por aquilo que responde a pergunta: o quê? O que constitui a natureza de um ser, de uma coisa. É a revelação daquilo que não se dá a conhecer de imediato. O termo aparência (2001, p. 68) tem dois significados diametralmente opostos. O primeiro é a ocultação da realidade, que parece real, vela ou obscurece a realidade das coisas, de tal modo que essa só pode ser reconhecida quando se transpõe a aparência e se prescinde dela. Conhecer significa libertar das aparências, do engano, da ilusão. O segundo significado é a manifestação ou a revelação da realidade, de tal modo que esta se encontra na aparência a sua verdade, a sua revelação. Aqui, conhecer significa confiar na aparência. Nossas reflexões propõem trabalhar com o primeiro significado.

Para ter compreensão de como têm se constituído as políticas públicas da infância, e de fato apreender a verdade sobre essas políticas, é necessário um certo esforço para, partindo dos fatos empíricos que são as aparências dadas pela realidade, superá-las para chegar à essência. O ponto de chegada não mais será as representações do empírico ponto de partida, mas do concreto pensado, como afirma Marx (1978b, p. 116), "O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso". Refletindo sobre o discurso brasileiro, sobre a infância, no decorrer do século XXI, este vem acompanhado de estatísticas relacionadas à situação da infância em geral e de recomendações acerca da necessidade de políticas públicas sobre essa fase da vida. Este capítulo tem por objeto de análise a trajetória das políticas públicas brasileiras para a infância. Buscamos traçar, inicialmente, as origens da educação da criança brasileira ao longo da história, com o objetivo de contribuir para a compreensão de como foi se

caracterizando a EI no Brasil, conseqüentemente, qual a concepção de educação de criança se encontra subjacente às propostas das políticas públicas destinadas a essa fase da vida. Procuramos trazer, para a discussão, alguns elementos legais, construídos historicamente, que propõem direitos nacionais às crianças menores de seis anos; e a constituição legal das políticas públicas educacionais de EI em Jataí, a partir dos anos de 1980. Nesse sentido, faz-se necessário compreender se as propostas de "direitos amplos" e de "boas intenções" – como proposto nos planos Plurianuais e nas Leis Orçamentárias do município estudado –, para a educação da criança menor de seis anos, estão se materializando em sua essência, ou se permanecem na aparência do que propõem os documentos legais.

2.1 História da educação infantil no Brasil: elementos iniciais

Resgatar a história da educação, sobretudo da criança brasileira, é olhar para um passado que muitas vezes se encontra ignorado. A escolarização brasileira, se comparada com outros países ocidentais, aconteceu com grande atraso, marcada pela tardia industrialização, a qual não exigia uma educação escolar dos indivíduos. Nesse sentido a educação não era meta prioritária da metrópole para a colônia: enviam-se religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter os habitantes da "nova terra". O maior objetivo não era o ensino das letras, porém formar um bom cristão dentro dos princípios Católicos; por isso as primeiras escolas brasileiras foram coordenadas pelos jesuítas os quais chegaram no Brasil em 1549. Segundo Lopes (1981), entender a história da EI no Brasil passa pelo viés do entendimento crítico da educação de que fomos herdeiros, isto é, dos ideais revolucionários franceses e da própria idéia de escola pública, universal, gratuita e obrigatória.

Chambouleyron (2004) afirma que a *Companhia de Jesus* nasceu como ordem essencialmente missionária e, aos poucos, foi se transformando em ordem docente. A opção da Companhia, por trabalhar com crianças indígenas, não foi uma escolha definida *a priori*. Como naquele momento histórico a infância estava sendo descoberta no Velho Mundo, era uma oportunidade de desenvolver novas formas de afetividade e da própria afirmação da infância brasileira, na qual Igreja e Estado tiveram desempenho fundamental. A criança indígena era entregue pelos próprios pais aos padres da *Companhia de Jesus*, que consideravam ser mais fácil introjetar nos indivíduos de pouca idade a visão de mundo, conforme os parâmetros da Igreja. A

educação das crianças subentendia uma transformação de suas vidas, pode-se dizer, era mais a um adestramento. Assim sendo, as crianças tornavam-se a nova cristandade:

> Os moços, "bem doutrinados e acostumados na virtude", seriam "firmes e constantes". Ocorreria algo que poderíamos chamar de "substituição de gerações": os meninos ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam "sucedendo seus pais" ... para um "povo agradável a Cristo", ... ou para que os mesmos sirvam de "exemplo aos que depois deles vieram"(grifos do autor) (CHAMBOULEYON, 2004, p. 58)

Destacamos aqui pelo menos elementos da pedagogia jesuítica como, por exemplo, a união da cultura clássica à piedade religiosa. Os conteúdos herdados do humanismo foram cuidadosamente modificados, para serem utilizados a serviço do objetivo religioso. Dessa forma, os autores clássicos que se sobressaíram na cultura humanística foram colocados a serviço da religião. Pode-se dizer que os jesuítas fizeram, com muita maestria, uma "varredura", uma "limpeza" em tudo que não combinava com a questão religiosa. O trabalho dos jesuítas propagou-se em diversos países. Com a Contra-Reforma, o poder da Igreja foi recuperado, e os jesuítas conseguem manter a supremacia educacional, demarcando, no caso brasileiro, uma tradição religiosa de ensino: até hoje existem fortes entidades educacionais com esses princípios.

A Idade Moderna marca o advento da preparação para o mundo adulto pela escola. Como já afirmado anteriormente, a criança começa a ser vista como adulto em desenvolvimento. As mudanças, com o processo de industrialização e as discussões sobre o método científico, são enfatizadas. Assim sendo, essa questão passa a ser abordada pelas instituições educacionais das mais variadas formas. Lopes (1981) afirma que a grande preocupação, nesse período, em tornar a educação uma obrigatoriedade, passava pelo viés da retirada das crianças do seio das famílias para colocá-las em contato com outras crianças. O ensino primário passa a ser gratuito, favorecendo legitimação da moral burguesa através da escola. Os pais que não levassem seus filhos à escola eram punidos. Conforme a Constituição francesa de 1789, a instrução pública ficou assim anunciada:

> Será criada e organizada uma instrução pública, comum a todos os cidadãos, gratuita com relação às partes do ensino indispensáveis a todos os homens e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradualmente em relação combinada com a divisão do reino (LOPES, 1981, p. 61).

Nesse contexto histórico em que se deu o surgimento da escola pública, houve a nomeação de comissionários para cuidar da instrução educação pública. Surge daí um movimento denominado "Plano de Educação Comum", com projeto elaborado por Michel Lepeletier. Seu projeto foi considerado como um dos mais revolucionários da Revolução Francesa. Defendia a continuação do pagamento da escola primária pelos pais ricos, o rendimento do trabalho das crianças internas e complementação provida pelo Estado. A essência de sua proposta se expressava da seguinte maneira:

> Ousemos fazer uma Lei que aplaine todos os obstáculos, que torne fácil os mais perfeitos planos da educação, ... uma lei que será aplicada antes de dez anos, ... uma lei a favor do pobre ... Esta lei consiste em fundar uma educação verdadeiramente nacional, verdadeiramente republicana, igualmente e eficazmente comum a todos, a única capaz de regenerar a espécie humana... Eu peço que decreteis que a partir da idade de cinco anos, até doze para os meninos, e até onze para as meninas todas as crianças sem distinção e sem exceção, sejam educadas em comum sob as expensas da República, e que todos, sob a santa lei da igualdade, recebem as mesmas vestimentas, mesma alimentação, mesma instrução, mesmos cuidados (LOPES, 1981, p. 90-1).

Nos séculos XVII e XVIII, o ensino brasileiro não apresentou modificações, se comparado com o século anterior. Os jesuítas continuavam monopolizando o ensino. Este se mantinha conservador e rejeitava as mudanças científicas; era centrado no latim, nos clássicos e na religião; interessava os poucos elementos da classe burguesa. Estava longe da realidade da colônia – agrária e escravista –, visto que eram transmitidas as questões urbanas da metrópole. As crianças negras não interessavam aos padres e continuavam excluídas do ensino. Com várias críticas ao dogmatismo jesuítico, estes são expulsos de vários países. Em 1759, o primeiro ministro de Portugal, Marquês de Pombal, expulsa os jesuítas do reino e de seus domínios, inclusive do Brasil, extinguindo-se em 1773 a *Companhia de Jesus*.

Segundo Marcílio (1998), passados quarenta anos após a expulsão dos jesuítas, o prédio do "Noviciado" permanecia vazio e os "práticos" queriam destiná-los a um colégio de órfãos. Continua a busca pela solução dos problemas sociais. Os grandes homens do comércio de Salvador resolveram apresentar um "Plano de assistência à infância e à juventude desvalida". Este seria bancado pelos comerciantes e foi concebido com idéias mais avançadas de filantropia, utilitarismo e populacionismo da época. O plano previa um colégio para os meninos desvalidos e um de recolhimento para as expostas. A proposta foi bem acolhida pela coroa portuguesa; assim, em 1801, apareceram os primeiros registros dos expostos encaminhados para este recolhimento.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, início do século XIX, foram necessárias várias adaptações administrativas, econômicas e culturais para atenderem o grande número de pessoas que aqui chegaram. As cidades cresciam e a sociedade se tornava mais complexa com o aumento da burguesia urbana. Marcílo (1998) afirma que, aos poucos, a sociedade brasileira ia rompendo a velha ordem oligárquica e implementando a ordem social burguesa, a ordem industrial capitalista. Nesse período, o país recebeu levas de imigrantes, e a industrialização promoveu a formação de novas categorias sociais. Pode-se dizer que, nesse período – meados do século XIX até meados do século XX –, houve uma revolução demográfica da população brasileira.

Conforme afirma Ribeiro (1981), iniciou-se uma maior possibilidade de contato com novas idéias com a "Abertura dos Portos". Quanto à constituição do processo educacional, fazia-se necessário preparar o pessoal para atuar nas mais diversas áreas. Com isso, estruturou-se o processo educacional do ensino imperial, compondo-se dos seguintes níveis: o primário, que continuava sendo um nível de instrução técnica – ler e escrever –; o secundário, no qual permanecia a organização de aulas régias.

Para essa autora, as mudanças e transformações no Brasil aconteceram com muito atraso. Até então, não se podia dizer que havia uma política de educação propriamente "brasileira" e, conseqüentemente, a conquista da autonomia na política brasileira impunha exigências à organização educacional. Para correr atrás do prejuízo em relação ao desenvolvimento econômico, político e cultural do país, nada melhor que o processo de escolarização. O grande objetivo era que todos aprendessem a ler e a escrever. Fazia-se necessário elaborar um planejamento educacional capaz de atender a todos em idade escolar. Porém, as forças conservadoras de uma tradição agrária, sustentada por escravos, resistiram às idéias liberais, e a clientela se reduziu aos filhos dos homens livres. Esse discurso da educação, como a 'salvadora' do mundo, vigora até nossos dias com a mesma intensidade.

A tendência de se importar idéias do mundo europeu e de adaptar-se a uma realidade tão diferente se fez presente também nos projetos de Leis que se constituíam. Ribeiro (1981, p. 64-5), citando Reis Filho (1974), afirmou que "Data de então este distanciamento gritante entre o Brasil legal e o Brasil real, que a República, senão até os nossos dias, sempre implicou em dois mundos diferentes e às vezes incomunicáveis, o Brasil oficial e a realidade observável".

Percebemos que o proposto na Lei, na maioria das vezes, é muito "ideal" e "teórico", distante da realidade brasileira, não se materializando e se manifestando como "letra morta".

Com toda a dificuldade da constituição de uma política pública educacional sistemática e planejada, até meados do século XIX, começam a se estabelecer, em diferentes locais do país, escolas de iniciativas privadas, sobretudo católicas, que seguem a pedagogia dos jesuítas. Os protestantes também trouxeram algumas iniciativas de origem americana, como, por exemplo, o Colégio Mackenzie, em São Paulo e o Colégio Americano em Porto Alegre. Esta tendência de criar escolas religiosas mostra o grande atraso das concepções brasileiras em relação ao resto do mundo, visto que há quase dois séculos esse assunto já estava "resolvido" no contexto europeu.

No final do século XIX, a demanda pela educação primária não era meta prioritária para o Brasil. Com a descentralização do ensino elementar do ensino secundário, ficando o primeiro sob a responsabilidade das províncias, a elite continuava educando seus filhos em casa com preceptores pagos. Para os seguimentos sociais menos privilegiados – negros, índios e pobres –, restavam as poucas escolas, que se restringiam a ensinar a ler, escrever e calcular.

Com a mudança política no Brasil, de colônia para nação, a estrutura de sociedade continuou da mesma forma. A economia era agrícola e patriarcal, com base no trabalho escravo. Havia uma grande distância entre crianças e adultos, entretanto prevalecia um paradoxo: até cinco anos a criança era considerada como um *anjo*, depois como um *demônio*. Para Del Priori (2001), este momento era marcado por uma precocidade: meninos e meninas tinham características de adultos nas suas roupas e em sua maneira de se comportar.

Os estudos de Del Priore (2004) indicam que o ensino público brasileiro só foi instalado, e de forma precária, no século XIX. Esta era a única alternativa para os filhos dos pobres – preparação para serem indivíduos produtivos na lavoura. O trabalho infantil era visto, neste caso, como a melhor escola ou diversão para eles.

A história de instituições de EI no Brasil só teve início nos meados do século XIX, período consagrado pela abolição da escravatura. Este fato suscitou vários problemas em relação ao destino das crianças menores de seis anos, filhas dos escravos, concorrendo, assim, para o aumento do abandono de crianças, visto que a liberdade dos pais não alcançava os filhos, sendo necessário a criação de instituições – creches, asilos, internatos – que 'amenizassem' esses problemas.

O atendimento a crianças pequenas, em instituições específicas, tanto do ponto de vista legal quanto de outras propostas de atendimento, praticamente não existiam. As poucas iniciativas isoladas de proteção à infância, que se preocupavam com o amparo e assistência às crianças, apontando a família como culpada pela situação dos filhos, surgiram já no final do século XIX. Esse foi um momento de euforia do ideal liberal, em que o discurso brasileiro era que a elite proporcionasse condições para os preceitos educacionais da *Escola Nova*, implantados na Europa e trazidos para o Brasil pela influência americana. O jardim-de-infância foi um desses "produtos" trazidos para o Brasil, nesse período.

Houve muitas discussões entre os políticos da época. De um lado, alguns condenavam, afirmando que estes tinham como objetivo a guarda de crianças, enquanto outros, sob influência dos escolanovistas, defendiam, por acreditar que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil. Oliveira (2002, p. 93) salienta que "O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins-de-infância tinham como objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público".

Conforme pontua Kuhlmann Jr. (1998), há uma diversidade de opiniões sobre a criação das primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas no Brasil. Houve muitos exemplos de criação de creches e escolas maternais em indústrias brasileiras. Destacamos, em 1899, a inauguração da creche Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), primeira creche para filhos de operários de que se tem registro. Entretanto, é possível identificar alguns momentos anteriores a essa data, em que ocorreram manifestações importantes em relação à criação dessas instituições. No início do ano de 1879, no Rio de Janeiro, foi lançado um jornal intitulado *A Mãi de Família* – escrito pelo Dr. K. Vinelli, médico dos expostos –, destinado às mães burguesas. Neste destaca-se uma das primeiras referências a creches – *A creche: asilo para a primeira infância* – em nosso país. O autor desse artigo se mostrava preocupado com a *Lei do Ventre Livre*, que trazia problemas para as donas de casa, em relação às crianças de suas escravas. Dessa forma, as creches populares foram criadas para atender às mães trabalhadoras domésticas. Definindo a creche, o autor do periódico destaca que ela é "um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio (A *Mãi de Família*, jan. p.3). Fica claro que o surgimento do discurso sobre a creche no

Brasil fornece uma idéia de finalidade e funcionamento dessas instituições, originadas do movimento filantrópico para atender as classes populares.

Merisse (1997) analisa o atraso da origem das creches no Brasil, relatando que

> A creche é uma instituição que aparece no Brasil apenas no final do século XIX. Tem, portanto, pouco mais de 100 anos de história em nosso meio. Na Europa, nessa época, cla já existia há mais de século. [...] embora este também seja o tempo de vida de outras modernas instituições de atendimento infantil (MERISSE, 1997, p. 26).

No ano de 1883, houve uma exposição Pedagógica no Rio de Janeiro, que resultou na publicação de vários textos, dentre eles, os que faziam referências à implantação de jardins- de-infância para atender à pobreza; porém estas referências não encontravam iniciativas concretas: havia uma preocupação com os defensores das instituições privadas em não confundir os jardins-de-infância – para os mais abastados – com as creches e asilos – para os pobres. A preocupação com as crianças pobres partia de uma concepção preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos.

Com a queda da monarquia, em 1889, dentro de um cenário de inovação ideológica, as questões sociais continuaram a ser tratadas conforme a camada da população atendida. Em 1891 foi promulgada a primeira lei brasileira, que proibia o trabalho infantil, determinando a idade mínima de 12 anos para o trabalho. Entretanto, segundo Marin (2005), no início do século XX, as crianças passaram a trabalhar como operárias nas indústrias. Enquanto na Europa elas já tinham saído das fábricas para se matricularem nas escolas, no Brasil eram incorporadas às fábricas, ocupando emprego dos adultos, em troca de remuneração insignificante. Pesquisadores[19] desse problema admitem que, além dos baixos salários oferecidos a essas crianças, elas eram submetidas a péssimas condições de trabalho nas fábricas, péssima alimentação e jornadas ininterruptas, causando-lhes doenças graves, atrofiamento do físico e altas taxas de mortalidade.

Em 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância – pela iniciativa privada –, pelo médico Arthur Moncorvo Filho. O instituto tinha como objetivo a preocupação com a saúde pública. Dividia seus serviços em puericultura intra-uterina – ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido – e extra-uterina – o programa de distribuição de leite, creche, consultas de lactantes, higiene da primeira

[19] Um estudo minucioso sobre o trabalho infantil pode ser encontrado em MARIN, J.O. B. **Crianças do trabalho**. Goiânia: UFG, 2005.

idade, vacinação; promoveu concursos de robustez para bebês, atribuindo prêmios em dinheiro para as mães que aleitavam seus filhos. Seu lema era "quem ampara a infância trabalha pela pátria". Ele suscitou a idéia de assistência científica à infância. Seu trabalho foi reconhecido de utilidade pública municipal, sendo premiado em várias exposições internacionais e nacionais. Conforme pesquisas de Kuhlmann (1998), passados vinte anos de sua instituição, ela já possuía 22 (vinte e duas) filiais em todo país, 11 (onze) delas com creches.

Enquanto isso, ocorriam diversos fatores importantes na história do Brasil: a urbanização; a industrialização; a política imigratória, intensificando mudanças na estrutura familiar, no que se refere à educação dos filhos pequenos; a consolidação das atividades industriais, que exigiu aumento da mão-de-obra. Como a mão-de-obra masculina estava na lavoura, houve admissão de um grande número de mulheres no trabalho. Segundo pontua Marcílio,

> Lentamente, a mulher passou a ocupar lugar na sociedade, conquistando direitos e posições que até então lhes vinham sendo negados. Até o começo deste século ela era considerada um ser inferior e incapaz, e devia ser treinada para ser 'boa mãe'. A entrada da mulher no mercado de trabalho mudou o perfil da sociedade. (MARCÍLIO, p. 192, 1998).

Assim sendo, era necessário lugar para deixar as crianças menores, enquanto a mãe trabalhasse. Esse local não foi apresentado como um dever social, mas como um favor prestado, como um ato de caridade por pessoas ou grupos.

As fábricas também contrataram a mão-de-obra de imigrantes europeus que aqui chegavam. Estes trabalhadores mais qualificados e politizados se organizaram e protestaram contra as condições precárias de trabalho e de vida a que estavam submetidos. Entre as reivindicações, destacam-se as exigências por locais de guarda e atendimento às crianças durante o trabalho das mães. As reivindicações não eram consensuais no movimento operário, conforme assinala Oliveira (2002)

> Os sindicatos eram fortemente combatidos pelas associações patronais [...]. Alguns empresários, no entanto, foram modificando sua política de repressão direta aos sindicatos e concedendo certos benefícios sociais, como forma de enfraquecer os movimentos operários, arrefecer suas oposições e controlar as formas de vida dos trabalhadores, dentro e fora da fábrica. Para atrair e reter a força de trabalho, fundaram vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos de operários [...] iniciativas que foram sendo timidamente seguidas por outros empresários (OLIVEIRA, 2002, p. 96).

Entendemos o uso das creches como mecanismo de ajuste das relações de trabalho. Por um lado, os empresários estavam satisfeitos por provocar um aumento na produção do trabalho, entretanto, o discurso se voltava para a preocupação em reforçar o trabalho da mulher no lar com seus filhos. Cabia às creches, além de guardar a criança, aconselhar as mães a ser boas donas de casa e a cuidar adequadamente dos filhos, contribuindo para que poucas creches criadas fossem vistas como paliativos, não se configurando, enquanto instituição permanente, que necessita de recursos próprios para sobreviver.

No ano de 1922, ocorreu, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos temas como a educação moral e higiênica das crianças e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nessas discussões, surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância e, logo em seguida, em 1923, a criação do primeiro documento legal, conhecido como "Primeiro Juizado de Menores".

Os anos de 20 e 30 foram considerados um marco, se comparados com o século anterior, de apoio às políticas assistenciais de atendimento à criança pequena. Para Nunes (2005), foi no contexto social e político da emergência do projeto industrial brasileiro dos anos de 1930 que a criança se torna como um campo de intervenção social, isto é, a partir daí é oferecidas várias práticas de assistência social que se propunham medidas de controle jurídico sobre a infância mais pobre.

No início da década de 1930, foi criado o Ministério da Educação, chamado "Ministério da Educação e Saúde Pública". Embora influenciada por questões religiosas, políticas e econômicas, a educação passa a contar com um grupo de educadores, e é publicado nesse período – 1932 – o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[20]". Para Romanelli (1985), pesquisadora que buscou conhecer a evolução do sistema educacional e fazer uma relação desse sistema com o industrial, este era um movimento de "*Renovação Educacional*", pois, como diz o documento, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento de aptidões à invenção e à iniciativa, que são

[20] O "Manifesto", também conhecido como "Manifesto de 32", elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros. Articula para a definição de uma política educacional, assentada na crença de uma reconstrução nacional via educação. Maiores aprofundamentos: TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia, introdução à administração educacional.** São Paulo: Nacional, 1953.

os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. A sociedade estava mudando. Era, pois, necessário que a educação escolar refletisse essas mudanças. Dentre as várias questões abordadas nesse documento, houve também a preocupação em exigir a criação de jardins-de-infância dirigidos ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos.

Na década de 40, prosperaram inúmeras organizações de iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. Tendo sido criado pelo Decreto-Lei 3.799, em 5 de novembro de 1941, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) era um órgão subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que funcionava como equivalente a um sistema penitenciário e se articulava ao trabalho do Juizado. Em 1964, numa tendência centralizadora, o atendimento da infância passou a ser articulado em torno da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, executada pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (Funabem). Esta instituição teve como um dos objetivos formular diretrizes gerais que seriam implantadas nas diversas Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor (Febem). Ao longo de sua história houve diferentes evoluções. Algumas apresentaram inovações pedagógicas, enquanto outras mantiveram o autoritarismo e a repressão, configurando-se como espaço de tortura e de desumanização.

Esta década foi marcada por questões de filantropia e de "higienismo", dominando a educação de crianças menores de seis anos. Dessa forma, as creches se constituíam como instituições de saúde, com rotinas voltadas a rigorosas exigências de higiene, do ambiente físico e das pessoas ali inseridas. No período, multiplicavam-se os convênios com instituições filantrópicas, a fim de se promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. Essa tendência persistiu na década seguinte. As poucas instituições de educação infantil surgidas eram, na maioria, de responsabilidade filantrópica, principalmente religiosa. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física; não havia preocupação com o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

As características do sistema econômico adotado no Brasil – rápido processo de acumulação de capital, seguido por uma crescente pauperização de várias camadas da população – continuou impedindo que grande parte da população tivesse acesso a condições satisfatórias de vida. Conseqüentemente, acentuou a necessidade da inserção da mulher no mercado de trabalho. As creches passaram a ser cada vez mais procuradas não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por diferentes trabalhadoras.

O ano de 1970 foi considerado, nessa pesquisa, como limite de novas configurações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional – reivindicações por instituições de educação infantil por vários movimentos sociais das diferentes camadas da população, entre eles o movimento das feministas e o das mulheres trabalhadoras. As creches passaram a ser lugar de direito das mulheres que trabalhavam. Foram criadas várias instituições públicas e privadas de assistência à infância, tais como Creches, Ongs, entre outras. As propostas educativas dessas instituições baseavam-se na educação compensatória e nos programas do órgão do Bem-Estar-Social. Elas passaram a ser reconhecidas como lugar de guardar a criança pobre, enquanto a mãe trabalhava. O critério de seleção passa a priorizar a renda familiar e não o trabalho da mãe, prevalecendo, assim, uma perspectiva assistencialista.

No plano institucional, muitos teóricos afirmam que o objetivo das creches, nesse momento, não era educacional, porém assistencial. Entretanto Kuhlmann (1998) afirma que o educar e o cuidar é algo indissociável. Mesmo sem ter um projeto específico de educação, a instituição pode estar educando para emancipação ou para submissão. Conforme Haddad (1993), essas reivindicações contribuíram para ver a criança como indivíduo independente da esfera doméstica, dessa forma, favoreceu interferências para o processo de legitimação das creches por parte do poder público.

Segundo Nunes (2005), a década de 70 marcou a entrada de pesquisa e análise científica na área da infância, sobretudo na relação existente entre o abandono e a pobreza. Essa década também foi marcada por outras intervenções sociais. Em 1975, foi criado o Ministério da Educação e Cultura, responsável pela Coordenação do Pré-escolar, cujo objetivo era dinamizar e centralizar as atividades em relação à educação de crianças menores de sete anos, desenvolvidas pelas secretarias dos Estados e Municípios, o que será discutido com maior profundidade no próximo tópico.

Em 1978, foi criada a Pastoral do Menor com o objetivo de ampliar e modernizar o trabalho da Igreja Católica na área da assistência da criança e do adolescente. O ano seguinte – 1979 – foi constituído pela ONU como "Ano Internacional de Criança". Neste ano, foi aprovado pela Lei 6.697, em 10 de dezembro, o novo "Código de Menores", que entrou em vigor em 1980, mantendo, no entanto, a mesma arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil.

As décadas de 80 e 90 foi um período marcado por várias mudanças, como o término do regime militar e as influências dos movimentos sociais ocorridos na década anterior. Essas questões, aliadas à discussão de pesquisadores sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança, contribuíram para delinear diferentes propostas sobre a educação da infância. Tudo isso contribuiu para ser admitida, nas campanhas eleitorais, a defesa de novas políticas para as creches. Foi um período de muitas mobilizações e questionamento político, feitos, principalmente, pelos educadores, que atuaram de maneira firme, no sentido de reverter esta situação acerca dos trabalhos realizados nessas instituições. Esses estudos contribuíram para concretizar os direitos das crianças e do adolescente na CF, além da materialização de novos documentos, que serão discutidos posteriormente, e de propostas curriculares, como, por exemplo, as políticas públicas defendidas pelo MEC – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) –, que analisaremos a seguir.

Verificamos que, no Brasil, houve vários movimentos sociais organizados, que lutaram para a defesa de instituições de educação para crianças pequenas, incluindo em suas pautas reivindicatórias a participação de Estado e Município na criação e ampliação das instituições públicas de EI. A luta por uma educação pública, gratuita e laica, continua sendo as exigências da sociedade. Segundo estatísticas apontadas por órgãos governamentais, pode-se dizer que não há mais uma "elite privilegiada" que tem acesso à escola, porém não se pode também afirmar que essa totalidade de crianças, representadas nestas estatísticas, tem tido uma educação de qualidade, especialmente em se tratando das crianças que freqüentam as creches. Não podemos negar a criação de creches e o aumento no atendimento de crianças no país, o que apresenta um avanço histórico político. Faz-se necessário continuar lutando e exigindo do poder público propostas educacionais que reconheçam a especificidade do que é necessário ao atendimento das crianças nessa etapa de educação, além da materialização das propostas legais, dos direitos das crianças de zero a seis anos, a começar da Constituição Federal (CF) de 1988, que considera a educação um direito subjetivo, e demais documentos que tratam das políticas para a infância.

Como Marx (1978b) afirmava, não se pode compreender a educação, isolada dos elementos sociais. O processo econômico da organização da sociedade capitalista tem se refletido nos projetos, no campo educacional, muitos vêem a educação como um negócio – prestação de

serviço. Entretanto, devemos estar atentos porque lidamos com seres humanos, os quais não podem ser reduzidos a *custo-benefício*, à preparação instrumentalizada e à qualidade sob o viés da competência e eficácia técnica. Se verticalizarmos nosso olhar para as políticas públicas educacionais, para a EI, percebemos que os modelos educacionais defendidos têm muitos elementos em comum e às vezes posições bem distintas. Parte das práticas pedagógicas em EI tem dificuldade de considerar a criança pequena como um ser capaz e competente, desconsiderando o que a criança já sabe. Dessa forma, reproduzem-se concepções de infância que refletem o posicionamento que assumiram acerca da representação que têm de criança e de seu entendimento do seu processo de desenvolvimento. Outros priorizam o desenvolvimento infantil de forma fragmentada, imaginando que a criança é um receptáculo vazio, que precisa receber informações lentamente, além disso valorizam-na como um ser do futuro e não do agora, do hoje. Temos também uma outra via de ação pedagógica, que se assenta sobre a compreensão da importância do educar e cuidar como aspetos indissociáveis no trabalho de crianças menores de seis anos. Esse trabalho fundamenta-se numa concepção de criança como ser social, histórico, inserido na cultura e um cidadão de direitos.

Construir uma proposta de educação para criança pequena implica ter como elemento norteador a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores, os desejos, as necessidades, os conflitos vividos em seu meio – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos e visão de mundo. Envolve sensibilidade de uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios.

2.2 Implicações legais dos direitos das crianças menores de seis anos e seus elementos históricos

As políticas educacionais brasileiras, especialmente as destinadas à infância, parece ter seguido direções opostas entre o que é proposto na legislação e o que é materializado. A seguir, procuramos mostrar como foram sendo constituídas as proposições para o atendimento das crianças de zero a seis anos, tendo como base a concepção de criança e de infância. Muitas vezes estas são propostas de direitos "generosos", contudo há uma distância enorme da realidade. Isso se dá devido ao que se manifesta na aparência dos fenômenos que necessitam do movimento e das lutas para a materialização, podendo ocorrer, em função disso, uma maior ou menor concretização das propostas. Nossa delimitação recorre às questões históricas a partir da

constituição da primeira LDB brasileira. Alves (1998), sobre isso, refere que há vários movimentos de disputa e negociação dos vários grupos sociais na elaboração de uma legislação. Dessa forma, podemos observar que cada lei traz a marca do pensamento da sociedade e dos estudiosos de uma época.

A primeira LDB – 4.024/61 – estabelecida na década de 1960, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazia referências muito discretas em relação à EI. No título que tratava da "Educação de Primeiro Grau[21]", constavam dois artigos à educação pré-primária[22], dedicados às crianças menores de sete anos: "A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais e jardins de infância" (Art. 25); o outro artigo estabelecia incentivo às empresas, para a organização de jardins-de-infância: "As empresas que tenham a seu 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" (Art.26). O que se observa neste texto é a proposição abrangente dessa lei, isto é, a ausência de uma definição sobre o tipo de instituição estabelecida – se creche, escola maternal ou jardim-de-infância –, qual a faixa etária se ocupará dessas instituições e nem os períodos de atendimento – integral ou parcial. Nesse sentido, houve grandes dificuldades na sua materialização, o que contribuiu para pouco ajudar na ampliação do atendimento da infância.

Segundo Romanelli (1985), a expansão do ensino e os rumos que ele tomou permitem afirmar que o que se configurava nesse período de consolidação da lei acima citada era verdadeiramente

> Retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, á custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro de um quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos do legislativo (ROMANELLI, 1985, p. 183).

Compreendendo dessa forma, percebe-se a falta de justiça em relação a atendimentos sociais e aos privilégios oferecidos à esfera privada. No contexto do Regime Militar, as várias rupturas que ocorreram nos diversos setores não deixaram, é claro, de interferir na educação. O ano de 1960 foi um período conturbado para a educação. Nesse momento, a EI teve seus serviços

[21] Equivalente às atuais séries iniciais do ensino fundamental.
[22] Atual educação infantil de zero a seis anos.

assumidos pelo Ministério da Saúde – Departamento Nacional da Criança (DNC), criado e dirigido por médicos. Isso mostra que seus serviços foram basicamente de assistência médica.

Segundo Kuhlmann (2000), os planos efetivados nessa época podem ser chamados de "programas de emergências", visto que apresentavam a clara intenção de corresponder a modelos divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)[23]. Esses modelos se justificavam pela falta de materiais: consideravam a sucata como material pedagógico ideal e utilizavam espaços ociosos em igrejas como local adequado, sendo seus funcionários, na maioria das vezes, escolhidos entre os membros da igreja, como aponta esse autor:

> Nem se pensa na formação profissional: o pessoal seria recrutado entre 'as pessoas de boa vontade', à base de voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade (Kuhlmann Jr, 2000, p. 489; Grifo do autor).

Como podemos verificar, a preocupação com o atendimento de crianças menores de sete anos, nesse período, era mais para educar as crianças pobres para a submissão, além de neutralizar a agitação social frente ao crescimento da miséria, conseqüência da industrialização e urbanização por que o país passava.

Dez anos depois, início de 1970, foi proclamada a lei 5.692/71. Em relação à EI, esta lei não efetivou nenhuma contribuição de forma significativa, ela reeditou as orientações da anterior; seus dizeres são amplos e ambivalentes, como se pode observar em seu Capítulo II, que trata do Ensino de 1° Grau:

> As normas de cada sistema disporão sobre a **possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade** (...) Os sistemas de ensino **velarão** para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam **conveniente educação** em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes (Art. 19; grifo nosso).

Percebem-se duas propostas distintas nesses artigos: uma indicando a possibilidade do ingresso de crianças abaixo de sete anos no ensino de primeiro grau, e a outra que esses alunos recebam uma "educação conveniente" em instituições próprias, em "escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes". Cabe aqui perguntar: que educação seria essa

[23] Conforme Kuhlmann (2000), o UNICEF, desde os fins dos anos 50, vinha-se envolvendo em projetos educacionais. Seu objetivo era simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo *simplificado, de baixo custo*.

"conveniente"? Seria conveniente para os filhos dos trabalhadores em detrimento da que recebiam na família, como se a educação fornecida pelas famílias fosse insuficiente e responsável pelas mazelas culturais?

Trata-se também, novamente, do incentivo à iniciativa privada: "Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1° grau" (Art. 61). Para Kuhlmann (2000) essa LDB apresenta um texto sutil ao caracterizar esse nível educacional. O autor descreve o significado da palavra "velar", assim:

> O verbo "velar" porta muitas significações: da origem latina, velar tem sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelar-se, livrar-se; da origem latina vigilare, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar. Neste último caso, a palavra vem da idéia de vigiar, velas acesas, que, por sua vez, lembram os últimos momentos junto ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante, como parece ter ficado o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil em torno do sistema educacional (Kuhlmann, 2000, p. 490).

Essa característica da lei, que considera o professor como "vigia", preconiza que a função de controlar as crianças menores de sete anos, em detrimento de uma educação emancipatória, foi um retrocesso na compreensão e no trato com esses menores, que se deu no auge da dominação militar.

Segundo pesquisadores[24], ao se dar pouca ênfase à educação das crianças menores de sete anos, esse acabou sendo o momento próprio para a entrada de instituições multilaterais, como, por exemplo, a UNICEF e a UNESCO. Esses organismos influenciaram na elaboração de propostas compensatórias, em várias instâncias, principalmente para a EI. Os programas de baixo custo tiveram grande expansão nas propostas efetivadas pelo MEC. No ano de 1972, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), vinculado ao Ministério da Saúde, que tinha por objetivo

> Elaborar programas de assistência alimentar destinados a atender, prioritariamente, a população escolar de estabelecimentos oficiais de ensino do 1° grau, gestantes, nutrizes, lactentes e população infantil até seis anos, assim como programas de educação nutricional, principalmente para a população de baixa renda familiar (Lei n° 5.829, de 30/11/1972).

---

[24] Informações sobre esse processo pode ser encontrado nos textos de ROSEMBERG, Flúvia. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 15, 2002, p. 25-63.

Em 1975, o governo buscava maneiras de organizar a EI, criando uma Coordenação de Educação Pré-escolar (Coepre), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de realizar estudos e, posteriormente, elaborar um plano de educação pré-escolar. Este efetivou o primeiro Diagnóstico Nacional de Educação Pré-escolar pelo MEC. Estudos de Bazílio e Kramer (2003) apontam que esse trabalho resultou em vários seminários e na elaboração de inúmeros documentos, partindo do pressuposto de que havia uma concepção única de infância – padrão, único e abstrato. Dessa forma, as crianças das classes de baixa renda eram consideradas "carentes", "deficientes", "inferiores", visto que não correspondiam aos padrões estabelecidos. Isso significava que faltariam às crianças algumas atitudes, as quais deveriam ser nelas introjetadas. Assim sendo, surgiram vários projetos elegendo como vertente a "Educação Compensatória", modelo oriundo dos Estados Unidos. O discurso era de auxiliar os pequenos a superar as deficiências advindas das condições sociais e promover uma educação, que reparasse os danos culturais sofridos por essas crianças "menos favorecidas". A pré-escola era responsável por resolver os problemas do desnível cultural dessas crianças e deveria, ainda, evitar a reprovação nas primeiras séries do ensino fundamental.

Segundo Barbosa (1997), na década de 70, o Brasil foi alvo de pressões sociais por diferentes grupos e movimentos sociais – movimento dos trabalhadores, movimento negro, movimento de mulheres, entre outros –, que reivindicavam, dentre várias questões, o direito à escolarização e aos debates político-ideológicos, tirando de cena as lutas, conflitos e tensões que marcavam nossa história. Como estratégia para amenizar as tensões existentes nesta década, surge o Projeto Casulo, primeiro programa brasileiro de EI de massas, implantado pela Legião Brasileira de Assistência[25] (LBA).

Nas análises de Rosemberg (2002), o Projeto Casulo permitiu a entrada do governo federal em vários municípios, sem passar pela instância estadual. Seu discurso era cuidar dos pobres para não haver ameaças anti-sociais, tendo sido apresentado como "campanha de defesa civil em tempos de paz". Este projeto foi implantado numa estratégia brasileira custo-benefício: ampliar o número de crianças e reduzir o custo. Em menos de quatro anos, chegou a atender 1 milhão de crianças pobres. Vários foram os projetos, de baixo custo e com ajuda da comunidade,

[25] A Legião Brasileira de Assistência foi criada em 1942, sob a inspiração de Darcy Vargas. É considerada criadora e criatura do serviço Social no Brasil, desenvolveu uma série de programas destinados à maternidade e à infância, com base no voluntariado.

implantados pelo Ministério da Educação até 1980, o que configurou uma grande expansão desta etapa de educação no país.

Na década de 1980, surgem políticas e pesquisas que abordam os trabalho dos profissionais de EI. Em 1981, o MEC lançou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Sua política considerava o pré-escolar como prioridade da política educacional. Nesse período, muitos fatores contribuíram para intensificar a discussão sobre a educação para a infância e sobre a interferência dos primeiros anos na vida e no desenvolvimento da criança, dentre eles o interesse por estudos teóricos – Montessori, Piaget, Vigotsky, Wallon – sobre a aprendizagem dos aspectos cognitivos do desenvolvimento. Essas questões passam a ter mais espaço no pensamento pedagógico brasileiro, engendrando mudanças teóricas e metodológicas no processo ensino-aprendizagem, e nas posturas, na relação professor-aluno. A criança passou a ser compreendida como sujeito cognoscente. Entraram em voga as pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita[26], realizadas por pesquisadoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Novo enfoque de conceitos e atitudes em relação à infância se constituía. Essa época representou um avanço quanto à dimensão educativa no trabalho de crianças menores de seis anos. Pode-se dizer que se iniciava uma verdadeira "revolução" nos conceitos de alfabetização, visto que, até então, as atividades eram apoiadas em manuais de puericultura, que se preocupavam apenas com o corpo e a alimentação. Para alguns estudiosos como Ghiraldelli Jr. (2002), as alterações desse período foram maiores, se comparadas ao pós-guerra dos anos de 1970.

A partir desse período, com o processo de abertura política, as lutas pela escola pública de qualidade continuam acirradas. O direito à educação de crianças menores de seis anos – creches e pré-escolas – passa ser a bandeira de luta de vários movimentos organizados, tais como: de mulheres, de educadores, de trabalhadoras e trabalhadores em geral. Essa mobilização da sociedade civil, em favor do atendimento às crianças, e as grandes mudanças teóricas contribuíram para afirmar esta luta, tendo sido traduzidas na CF de 1988, que trata a EI de várias formas: como direito dos trabalhadores, ao propor a "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas" (Brasil, 1988, cap. II, art. 7, par. XXV) e como dever do Estado quando se refere ao "Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (Brasil, 1988, tit. VIII, cap. III, art. 7, art. 208, par. IV);

---

[26] Maiores aprofundamentos: **A psicogênise da Língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 297.
Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 2003. p. 198.; **Estratégias de Leitura**. Isabel Solé. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 194. entre outros.

e determina que: "Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (Brasil, 1988, tit. VIII, cap. III, art. 211, par. II). Assim sendo, do ponto de vista legal, esse atendimento passou a ser um dever do Estado e um direito da criança, entendido mais como direito dos pais em terem um lugar onde deixar os filhos para irem trabalhar.

Essa CF, quando trata "Da Assistência Social", determina entre seus objetivos, "a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice" (Brasil, 1988, tit. VIII, cap. II, art. 203, par. I). Dessa forma, cabe à Lei somente proteger a infância. Essa questão dá brechas à interpretação de que a luta pelo direito à EI pode ser incluída no âmbito da proteção, e não no da criação e manutenção de sistemas de educação de crianças menores de seis anos. Outra questão, que dá múltiplas maneiras de interpretação, é quando se trata do "direito ao atendimento". Mesmo que esse atendimento esteja educando para a submissão, pode ser interpretado como simplesmente atender, que no dicionário de Língua Portuguesa significa "acolher com atenção, tomar em consideração, deferir, observar..." LAROUSSE, 2001. p. 82). Essas contradições presentes na Lei possibilitam o surgimento de programas com inúmeras finalidades ideológicas e de atuação de profissionais sem qualquer formação profissional.

Mesmo com todo avanço proposto na legislação, essa Constituição também foi denunciada como entrave ao desenvolvimento, visto que pregava a desresponsabilização do Estado em relação a uma grande esfera de ação pública, como pode ser percebido nesse artigo: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de **colaboração**, seus sistemas de ensino" (Brasil, 1988, tit. VIII, cap. II, art. 211, grifo nosso). Dessa forma, transferem-se várias atribuições governamentais para outras instituições, o que acaba provocando maior prejuízo às áreas sociais, dentre elas a educação. E em relação à EI, esse problema é certamente mais grave: há enormes déficits históricos de atendimento nessa etapa de educação.

Outra questão, que pode se compreendida por múltiplas interpretações, é a que trata da questão profissional; ela afirma sobre a "valorização dos **profissionais do ensino**, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos" (Brasil, 1988, tit. VIII, cap. III, art. 206. par. V; grifo nosso). Ao chamar a atenção para "profissional do ensino", essa lei dá brechas para interpretação da não aplicação de recurso à EI, em especial aos que estão trabalhando com crianças menores de quatro anos, essa etapa de educação não é considerada

como "ensino", provocando o risco de os profissionais, que atuam nessa faixa etária, serem discriminados em relação aos demais.

Como forma de responder à organização de vários segmentos da sociedade civil – iniciativas juristas, movimentos populares, sobretudo, os liderados pelo Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua –, é lançado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, apontado pelo UNICEF como sendo uma das legislações mais avançadas do mundo, no que se refere à garantia dos direitos da criança e do adolescente à vida, à educação, à saúde, à proteção, à liberdade, à convivência familiar e ao lazer. Nunes (2005) afirma que esse estatuto foi criado para substituir o Código de Menores, em vigência desde 1979. Como já foi abordado anteriormente, esse código foi criado num contexto sócio-político inspirado em ideais autoritários.

Sendo considerado "Carta dos direitos das crianças", esse Estatuto nasce numa perspectiva de reordenamento do atendimento à criança e ao adolescente, assentado em uma política de garantias de direito, mudando o foco da modalidade educativa de direito dos pais para o direito da criança, como define o artigo a seguir: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania (...) assegurando-se-lhes: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade" (ECA, Art. 53). Esse estatuto reafirma o direito de todas as crianças à EI, o qual deve ser assegurado pelo Estado. Passados quinze anos de sua promulgação, infelizmente, este documento parece ser pouco conhecido pela sociedade civil.

Reafirmando essas mudanças, o reconhecimento do direito da criança veio a ser "consolidado" em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.º 9394/96. A pressão e luta dos movimentos sociais e dos educadores contribuíram para a comtemplação de algumas propostas pela nova lei, como, por exemplo, os objetivos e orientações para a educação básica e para cada uma de suas etapas – EI, ensino fundamental, ensino médio.

A seguir, daremos enfoque á EI por ser nosso objeto de estudo. Assim, a EI "tem como finalidade o **desenvolvimento** integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, tit. V, cap. II, art. 29; grifo nosso). Estabelece, também, que "A educação infantil será oferecida em: I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escola, para crianças de quatro a seis anos de idade" (BRASIL, 1996, tit. V, cap. II,

art. 30). A palavra grifada merece atenção, visto que ela influencia na formação do profissional de EI. No dicionário de Língua Portuguesa, LAROUSSE (2001, p. 294), essa palavra significa "fazer crescer, fazer aumentar, progredir"; também se relaciona ao desenvolvimento econômico: "fazer progredir um país, uma região, em todos os setores e atividades". Considerando essas definições, cabe aqui uma questão: Será que a EI, como está apresentada na LDB, refere-se à idéia da criança como um potencial que precisa ser desenvolvido para se adaptar às leis do mercado e da concepção neoliberal?

Nas análises de Rosemberg (2002), é o Banco Mundial que traz para a EI a concepção de desenvolvimento:

> O Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de "desenvolvimento infantil", que, a meu ver, não significa apenas alteração de terminologia. Significa sim, alteração de concepção, pois programas para o desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas "focalizados" para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais (ROSEMBERG, 2002a, p. 66; grifos da autora).

É preciso ter claro que essa legislação, ao mesmo tempo em que inova em alguns aspectos, em outros acompanha a efervescência do neoliberalismo de 1990, porque foi elaborada em um momento histórico marcado por fortes transformações na concepção de Estado e de políticas sociais hegemônicas. Assim, a concepção de desenvolvimento, empregada no texto da Lei, está mais para razões econômicas – globalização da economia –, de concepção de ser humano como capital, em que se investe e espera o retorno e a adaptação à nova estrutura social globalizada, do que para sua compreensão como processo de humanização.

No texto da LDB, afirma Cerisara (2002): a criança ocupa lugar de sujeito de direitos, em vez de, como ocorria nas anteriores, como objeto de tutela. A partir dessa Lei, a EI passa a ser pensada no âmbito da educação básica. Embora a matrícula não seja obrigatória, toda família que quiser partilhar com o Estado a Educação e o cuidado de seus filhos, deverá ser contemplada com vagas em creches e pré-escolas públicas; se a família não encontrar vagas, poderá recorrer à própria Promotoria Pública para que esta, baseada na CF, acione o Estado afim de que este cumpra seu dever. São significativas mudanças e desafios colocados, no entanto, essa fase da educação continua sendo vista como um motivo de preocupação dos órgãos que legislam sobre a educação e, em especial, os órgãos das administrações municipais.

Em 1990, como resultado da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien/ Tailândia[27], 183 países, entre eles o Brasil, assumiram o compromisso de "empenhar-se na busca de uma maior produtividade do sistema educacional"; até 2000, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola da infância. A Declaração de Jomtien reconhece que a aprendizagem se inicia com o nascimento. Para isso, elaborou, em maio de 1993, o Plano Nacional de Educação para Todos. Esse plano estabelece linhas gerais para todos os níveis de ensino. A EI é tratada, nesse plano, como a primeira etapa do processo educativo, e defende um política que deverá concentrar "esforços no desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares, na formação inicial e continuada dos **profissionais da área**, além da ampliação das oportunidades de **atendimento** educacional às crianças do seguimento educacional mais pobre" (BRASIL, 1993, p. 6). Grifo nosso. Percebe-se que, ao tratar dos profissionais que atuam nessa etapa de educação, não fica explícita a formação adequada para esse profissional, além de manter a proposição de atendimento, tal qual já apontamos anteriormente.

Visto que o Brasil compõe o grupo dos nove países, que apresentam os mais baixos índices de produtividade educacional, a partir desse plano, o MEC centra suas ações em proposições a serem apresentadas na conferência Nacional de Educação para Todos. Essas questões desencadearam inúmeras discussões sobre aspectos educacionais, dentre eles a EI, seus profissionais e sua formação. Dez anos depois, em abril de 2000, realizou-se o Fórum Mundial de Educação para Todos, em Dacar no Senegal, com o objetivo de avaliar os progressos alcançados na década e estabelecer novas metas. Segundo dados do MEC/INEP (Censo de Educação Infantil 2000 e Censos Escolares 2000 e 2001), embora tenha havido avanços significativos em diversos países, a reunião de Dacar constatou que no mundo ainda havia "113 milhões de crianças sem acesso ao Ensino Fundamental, 880 milhões de adultos analfabetos e que a discriminação de gênero continuava permear a maioria dos sistemas educacionais ao redor do planeta" (acesso em 08/10/2005). Foi elaborado um documento, nesse encontro, "Marco de Ação de Dacar", o qual reafirma os compromissos assumidos em Jomtien e vai além, fixando seis metas a serem alcançados até 2001, para que cada criança, jovem e adulto, tenha o direito de se beneficiar de uma educação de qualidade. A concepção de educação presente nesse documento é "uma

[27] Esse evento foi organizado pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas (PNUD) e pelo Banco Mundial.

educação que se destine a captar os **talentos** e o **potencial** de cada pessoa, que desenvolva a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades". A primeira das seis metas consiste em "expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem". Como a materialização dessas proposições compromete a inserção de investimentos em Educação Básica, o Fórum propõe envolvimento de agências financiadoras bilaterais e multilaterais, incluindo o Banco Mundial, as agências regionais de desenvolvimento do setor privado. Dessa forma, percebemos que os conceitos específicos empregados nesses documentos, tais como: talento, potencial, dentre outros, são argumentos ideológicos, carregados de valores e condições criadas sociais e culturalmente para justificar e amenizar o não "sucesso" de pessoas da classe trabalhadora.

No período de 1994-98, foram aprovados pelo MEC uma série de documentos elaborados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI)[28]. Esses documentos foram considerados de grande contribuição para a EI. Objetivaram estabelecer diretrizes gerais – pedagógicas e de recursos humanos, ações prioritárias –, articulando aspectos pedagógicos e materiais em relação a financiamento e à formação e valorização de profissionais da EI. Defendem a EI e que a criança é considerada cidadã. Pode-se dizer que seu intuito era a criação de uma "Política Nacional de Educação Infantil", que estabelecia várias diretrizes para essa etapa de educação, as quais anteciparam a promulgação da LDB/96. Entretanto, estas foram esquecidas e suspensas por motivos diversos.

O MEC elaborou, junto com nova equipe, outro documento: RECNEI, alvo de intensas controvérsias acadêmicas, tanto pelo modo de elaboração quanto pelo seu conteúdo e, ainda, quanto à forma impositiva de sua implementação. Esse documento, segundo Kuhlmann (2003), foi apresentado como proposta hegemônica – o próprio nome está no singular – como a única perspectiva possível de se pensar a EI. Esse documento teve milhares de exemplares distribuídos a centenas de Secretarias de Educação e às pessoas que trabalham com essa etapa de ensino. O autor chama a atenção sobre o poder econômico do MEC e seus interesses políticos eleitoreiros. Novamente, as crianças foram, pois, deixadas em segundo plano.

---

[28] Alguns desses documentos são: Política de Educação Infantil: propostas (1993), Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil (1994), Propostas pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1995), Critérios para o atendimento de creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1997), Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998)

Nesse mesmo ano (17/12/1998), o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova, na Câmara de Educação Básica (CEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Segundo a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, as

> Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela CEB do CNE, que orientaram as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (Art. 2º).

Estabelece também alguns fundamentos norteadores para as instituições de EI:

> Princípios Éticos de Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao bem comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos de Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (Art. 3º)

Conforme o próprio Parecer, essas diretrizes são "mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para crianças de 0 a 6 anos" (p. 1). Acredita-se que as DCNEI consideram as características específicas dessa etapa de educação, indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças nessa idade. Enfatiza-se a importância de se evitar a antecipação de rotinas e procedimentos para o Ensino Fundamental. Quando se trata de propostas para a EI, as DCNEI deixam claro que essas instituições devem promover

> Práticas de educação e cuidado, que possibilitem integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo...que aprendem a ser e a conviver consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente...devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação para as diversas áreas do conhecimento e aspetos da vida cidadã. (Art. 3º III, IV)

A política da EI teve outro marco legal em 9 de janeiro de 2001. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído através da Lei nº 10.172. Esse plano estabelece diretrizes, objetivos e metas de curto, médio e longo prazos para a educação, por um período de dez anos. O texto da Lei afirma que, no prazo de cinco anos – até 2006 –, o atendimento de 60% das crianças de 4 a 6 anos e 30% das de zero a 3. Em 2011, esse deve chegar a 80% e 50%, respectivamente. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 1999, apenas 9,2% das crianças de 0 a 3 e 52,1% das crianças de 4 a 6 freqüentavam instituições de EI (BRASIL, 2001, p. 15-16).

Entendemos que o PNE precisa ser compreendido, como parte importante das políticas propostas em relação à EI, principalmente, na esfera municipal, por abordar, no item "Objetivos e Metas" (p. 16), prazos e percentuais a serem atingidos quanto ao atendimento da EI. Também são metas algumas questões, dentre elas a adoção progressiva do atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos, e o acesso de todas as crianças e famílias que desejarem essa etapa de ensino e fundamentação científica e pedagógica. Esse documento confirma concepções presentes da LDB/96 e das DCNEI, tais como: EI, como primeira etapa da Educação Básica, complementação entre instituição educativa e família – sendo responsabilidade mútua do Estado e das famílias –, devendo observar as diretrizes para se elaborarem as propostas pedagógicas; superar a separação entre creches e pré-escola; priorizar o acesso integral para as crianças de famílias com mais dificuldades financeiras, enquanto a demanda não for suficiente para todas, dentre outras. Esse plano determina que os Municípios apliquem, na EI, 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino, não vinculados ao Fundef, além de recomendar a criação de um fundo específico para essa etapa de ensino. Embora tenha havido uma expansão de ofertas das instituições de EI, ainda estamos distantes da materialização dos objetivos e metas propostos nesse documento.

A creche ou pré-escola não é uma instituição escolar só com o objetivo de cuidar ou transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. É, na verdade, uma das instituições responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos: biológicos, cognitivos, afetivos, motor, bem como relações intra e inter-pessoais entre crianças e adultos. Essa idéia está presente no PNE quando diz que "a educação infantil inaugura a educação da pessoa" (p. 12). Isso seria uma forma de avançar na busca de um caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada com as crianças ali inseridas. Uma educação, portanto, que busque superar as práticas assistencialistas, em que considere a criança como um objeto a ser cuidado; e práticas de escolarização precoce, em que valorizam as habilidades para ler, escrever e contar.

Com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)[29], muitos municípios[30] – balizados na LDB, no artigo 87, o qual institui

[29] Emenda Constitucional nº 14 de 12//09/1996 e regulamentada pela Lei 9.424 de 24/12/1996 e pelo Decreto nº 2.264 de 27/06/1997; estabelece que 60% dos recursos municipais e estaduais, constitucionalmente vinculados à Educação, passam a compor um fundo, em cada unidade da federação, destinado ao ensino fundamental. (maiores detalhes acessar: Educação Infantil http://www.mec.gov.br)

a "Década da Educação", como posto no parágrafo 3° "Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I- matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental." –, têm redirecionado e retirado suas ações em relação à EI , isto porque, da forma que esse fundo se estruturou, priorizou a aplicação do orçamento municipal para a educação do ensino fundamental. Segundo Guimarães (2002), o resultado dessa política representou um impacto no financiamento para a EI e, conseqüentemente, uma retração de matrículas no ano de 1998 em relação ao anterior, em instituições públicas de EI.

Assim sendo, a reação foi de transferir a matrícula de crianças de seis anos, da EI para o ensino fundamental, como estratégia para não perder verbas de manutenção para o ensino municipal: a faixa etária dos seis anos, atualmente, é atendida em creches ou pré-escolas estaduais e municipais que não recebem recursos da União para isso, esses recursos são distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados no EF. Com essa ampliação, pretende-se matricular 460 mil crianças que não freqüentam a pré-escola, inserindo-as na contabilidade do Fundef, podendo Estados e Municípios ampliarem os recursos recebidos. Como afirma Coêlho (2003), é lamentável, mas a lógica da economia é perversa e se materializa nos discursos e ações dos organismos políticos. Enfim, à medida que a política liberalizante avança nos pobres países, torna-se maior a influência do mercado nas mais diferentes áreas. Parece que é ele quem rege e é protagonista das relações sociais, e tudo passa pela sua ótica, isto é, pela lógica do lucro e da relação custo-benefício, tão ardentemente defendidos pelos homens de negócios.

Está sendo homologado um parecer no MEC/CNE, parecer de número 24/2004 Este tem como objetivo discutir o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Até os momentos das discussões, somente dois Estados teriam adotado o EF de nove anos – Goiás e Minas Gerais.

Em Goiás, essa política está sendo implantada de forma gradativa desde 2004, conforme Resolução do Conselho Estadual de Educação n° 186, de 07 de julho de 2004, que autoriza a implantação do Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Estado de Goiás:

> Autorizar a implantação da duração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, do Sistema Educativo do Estado de Goiás, com matrícula a partir de 6 anos de idade

[30] Maiores informações GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: **Encontros e desencontro em educação infantil.** MACHADO, M.L.A. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-61.

> completos ou que venham a ser completados até 30 de abril do ano civil em que ocorra a matrícula (Artigo 1°, Resolução CEE n° 041, 2005).

Em Jataí, a implantação se deu primeiramente nas escolas estaduais, iniciando o projeto em 2003, só nas primeiras séries do EF. Em 2004, houve implantação em todas as escolas estaduais. A partir do corrente ano – 2005 –, as escolas municipais também adotaram esse projeto, nos termos da resolução do Conselho Municipal de Educação, que amplia o EF do sistema Municipal de Ensino: "Ampliar a duração do Ensino Fundamental de 8 pra 9 anos, do sistema Municipal de Ensino de Jataí, com matrículas a partir de 6 anos de idade" (RESOLUÇÃO – CME n° 006/05, 2005). Conforme argumentos dos órgãos responsáveis pela elaboração dessas políticas, justifica-se a importância da entrada da criança com essa idade no sistema, para que o menor desenvolva suas "competências" para o aprendizado escolar e tenha chance de "maior sucesso".

Consideramos que essa discussão, de inserção da criança no EF, com nove anos, é uma tendência mundial e não pode ser ignorada, e, mesmo na América do Sul, vários países já adotaram esta política. Porém, a grande questão é como isso vai ocorrer. Não podemos esquecer que esta criança, adentrando no EF, um ano mais nova, continua sendo uma criança que merece o direito de qualidade do ponto de vista psicológico e cognitivo, com uma especificidade em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Do ponto de vista das políticas, é preciso também pensar: quem é essa criança? Como iremos recebê-la? Quais seus direitos, interesses e necessidades? Não se trata simplesmente de transferir as crianças de seis anos e antecipar sua escolarização.

Apesar de muitos educadores concordarem com essa medida de ampliação do EF, ela tem causado muitas polêmicas, desde seu financiamento até as formas de organização dos currículos adequados a essa faixa etária. Completando, Kuhlmann Jr. (2003, p. 65) afirma: "esses modismos que se sucedem na área educacional, lucrativos para o mercado, mas nocivos para as crianças e profissionais envolvidos com sua educação".

As formas de produção capitalista têm como conseqüência o processo de urbanização e a necessidade da reestruturação familiar e da força do trabalho feminino no mercado. Nesse sentido, tornou-se necessário uma reorganização nas formas de educação. Kuhlmann Jr. (1998) aponta esse processo, que estimulou a inclusão da EI nas leis e de maneira mais clara na LDB/96,

através das análises dos diferentes movimentos populares e feministas que influenciaram essa conquista. Como afirma Cury:

> A Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil. Caso isso não estivesse amadurecido entre lideranças e educadores preocupados com a Educação Infantil, no âmbito dos Estados membros da Federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88 (CURY, 1998, p. 11).

A partir da leitura da realidade, é possível perceber o que o autor mencionou e concordar que, provavelmente, não teria sido incorporada a importância dessa etapa de educação em nenhum outro documento legal, se não fosse essa movimentação da sociedade e a pressão dos movimentos sociais de luta para garantir seus direitos. Acreditamos que é essa luta coletiva que pode desencadear transformações numa sociedade tão desigual como a brasileira, onde a maioria não tem as mesmas oportunidades.

Na medida em que a sociedade muda, transformam-se também as necessidades; sendo assim, creches e pré-escolas se constituem direito social, e são essas movimentações sociais que vão assegurar que os objetivos proclamados na lei se materializem e que, de fato, haja um convívio social de qualidade às crianças menores de sete anos. Segundo Chauí (2003), a educação não pode ser tomada pelo Estado como um gasto público e sim como um investimento social e político, visto que a educação não é um privilégio e nem um serviço, porém é constitutiva da cidadania e, portanto, um direito social conquistado. Faz-se necessária uma firme proposta da sociedade civil, dos movimentos organizados e, principalmente, da classe trabalhadora para impedir que um bem público tenha apropriação privada. Dentre eles, as instituições de EI.

Arelaro (2000) chama a atenção sobre as alternativas de "colaboração", que são modelos encontrados pelo poder público para minimizar os custos com atendimentos de caráter público em várias instituições, entre elas, as creches e as pré-escolas. Isso legitima o caráter assistencialista de atendimento às crianças pequenas. Além disso, confirma uma política de minimalização do papel do Estado, que arrecada através de impostos e fundos e que tem obrigação de aplicá-los nas áreas sociais. A sociedade civil, assim, tem sido chamada a pagar duas vezes a conta: primeiro, a dos impostos (que, por sinal, é um dos mais caros do mundo); segundo, a realização das atividades no lugar do poder público – essas contribuições não são deduzidas dos impostos pagos pelas "pessoas comuns". Essa tática visa enfraquecer o poder do

Estado como um todo, para que o poder econômico tenha caminho livre em qualquer negociação – inclusive de colocar a educação como um bem na Organização Mundial do Comércio (OMC) a ser negociado com países ou grupos empresariais que queiram se dedicar ao 'serviço educacional'. Para Ghiraldelli Jr. (2002), essa política aponta para a capacidade de se colaborar para a proliferação das mazelas sociais na medida em que pretende, de diferentes formas, deslocar, de uma vez por todas, a educação para o campo da iniciativa privada lucrativa.

Observa-se que, na ótica liberal, a "liberdade" individual possui um valor intrínseco e a "democracia", um valor instrumental. Segundo Bobbio (1993), é um regime democrático em que todos os cidadãos têm o direito de participar, mesmo que indiretamente, da tomada das grandes decisões, e cuja regra é a regra da maioria. Percebe-se que existem ênfases diferenciadas acerca da reforma do Estado: há uma minimização do papel do Estado ou democratização da sua relação com a sociedade? As políticas apontadas nos documentos legais estão sintonizadas ora com as políticas na perspectiva dessa democratização do Estado[31], ora na perspectiva do Estado Mínimo[32] e regulador. Na direção dessa mundialização do mercado, os países pobres devem 'planejar' os seus gastos de investimentos, redirecionando os gastos sociais; e a educação, provavelmente, estaria nesse campo. Dentro dessa lógica, surge como possibilidade aproximar os recursos públicos com os não governamentais – parcerias –, em que se criam formas alternativas de "atendimento" às demandas locais. Na verdade, o que estaria por trás dessa política é o ocultamento da ideologia que manipula a opinião pública. Aponta-se para a possibilidade de transferência de áreas de responsabilidade governamental para o setor privado, sem fins lucrativos: ONGs, associações filantrópicas, comunitárias ou outras formas de organizações, bem como o incentivo à expansão de atendimento às instituições de caráter privado.

A orientação para os países periféricos, com a reforma do Estado, é que a educação passe a ser ajustada à gestão dos sistemas de ensino, e as escolas, submetidas a modelos gerenciais, conforme as agências de financiamento as definam. Tal ideologia afirma que esse

---

[31] O Estado deve ser conservado dentro de determinados limites, visando dar garantia aos indivíduos da propriedade e de tudo o que for justo. Para Bobbio (1993), o termo liberdade, dentro da concepção liberal, tem como conseqüência que uma sociedade é tanto melhor quanto mais extensa, é a esfera da liberdade e restrita a do poder.

[32] A tese do Estado Mínimo surge inspirada nas idéias de Hayek (1990). Este não deve intervir na economia, mas o mercado sim, porque este é auto-regulável. Com o Estado Mínimo instala-se o fim da estabilidade no emprego e cortes nas verbas das despesas previdenciárias e nas políticas sociais. Defende-se uma 'política de liberdade para os indivíduos', chamado por muitos de "estado do mal-social". Maiores aprofundamentos: HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990; e BRABRMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: J.C., 1987. p. 379.

modelo garante a qualidade dos serviços prestados, como se fosse uma empresa – sendo considerada como condição para seu sucesso a relação custo/benefício, ou seja, deve visar lucros. Nesse sentido, a educação passou a ser setor de serviços não exclusivos do Estado, como afirma Chauí (2003). Isso significa que a educação deixaria de ser considerada como um serviço público e passaria a ser considerada um serviço; sendo serviço, seria privada ou privatizada.

Segundo Kuenzer (1999), esse movimento das reformas educacionais, como fenômeno internacional, estende-se a todos os níveis e modalidades de ensino; suas mediações e determinações localizam-se em mudanças que vêm ocorrendo nas esferas da produção econômica, político-social e cultural da sociedade contemporânea. Sob a égide da reestruturação produtiva, da globalização e do neoliberalismo, processa-se a reestruturação da produção do trabalho e do trabalhador, o que traz profundas mudanças para a educação.

2.3 A constituição das políticas públicas educacionais de Educação Infantil em Jataí

Procuramos caracterizar a constituição legal das políticas públicas educacionais de EI em Jataí-Go da Rede Municipal de Educação, tendo como objetivo buscar as diversas formas de iniciativas de atendimento voltados à infância, a partir da década de 1980 aos dias atuais. No primeiro momento, apontamos os dados legais e gerais do atendimento educacional de crianças menores de seis anos. Quanto à coleta de dados, as fontes utilizadas nas investigações se deram, inicialmente, por meio de documentos em que se constavam as propostas governamentais de gestões anteriores e da atual da Prefeitura Municipal – Departamento da Procuradoria Geral, Tesouraria, Câmara Municipal de Vereadores; além dos dados fornecidos pelo Departamento de Estatística da Secretaria Municipal de Educação. Os documentos[33] analisados foram: Diretrizes Orçamentárias – Receitas e Despesas do Município, Plano Plurianual, Lei Orgânica do Município, Leis Complementares, Estatuto do Magistério, entre outras.

Pretendemos levantar aqui, de maneira sucinta, algumas questões legais, efetivadas em direção às novas definições proclamadas para a EI a partir da LDB/96. Assim sendo,

[33] Cabe aqui destacar que a maioria dos documentos relacionados ao orçamento foi gentilmente cedida pelos funcionários da Procuradoria da Prefeitura, da Seção Pessoal e da Câmara. Foi um processo de trabalho que levou muitos dias de dedicação e compromisso, visto que todos os documentos, de 1980 a 1998 são manuscritos em volumosos livros. Para conseguir cópias, foi elaborado um documento por cujos cuidados nos responsabilizamos, e depois, levado aos poucos para realizar as xerocópias. Conforme nossos levantamentos e registros, não temos documentos do final do ano de 1986 a 1989. Segundo nos informaram, esses livros foram desaparecidos dos arquivos há muitos anos.

procuramos analisar algumas abordagens distintas, porém concatenadas ao processo de incorporação da EI nos sistemas educacionais de Jataí. Buscamos, inicialmente, trazer uma definição dos órgãos que são responsáveis pela criação de políticas para crianças menores de seis anos. Essa pesquisa procura desenvolver um olhar analítico da legislação em vigor, na tentativa de compreender o processo em curso, que institui a EI nessa realidade.

2.3.1 Estrutura administrativa do Poder Executivo, Secretaria Municipal de Promoção e Assistência Social e as ações políticas para a infância

No ano de 1983, foi criada a Secretaria Municipal de Previdência e Assistência Social. Conforme artigos 2° e 6°, esta tem por finalidade:

> *dar assistência e amparo aos carentes* do Município através de elaboração e execução de projetos e convênios com entidades próprias, visando principalmente o *encaminhamento do menor abandonado, na sociedade*. Fica o poder Executivo Municipal autorizado a abrir crédito especial até o limite de CR$ 1.000.000,00 (hum milhão de cruzeiro), neste exercício, que deverá ser regulado através de Decreto, para atender os encargos da Secretaria ora criada (Lei de número 1.067 de 07 de Dezembro de 1983, Livro 15, p. 26-7; grifo nosso)

Como podemos constatar, essa secretaria teve e tem papel fundamental na constituição de propostas públicas para a infância, porém, uma proposta que educa para a submissão e não para a emancipação.

Nesse momento, realizaremos um mapeamento e uma análise descritivo-interpretativa das políticas que instituem a estrutura administrativa do poder executivo. Nossa delimitação de tempo será a partir da década de 90 até a atual gestão (2005), destacando as áreas de educação e assistência social. Pretendemos construir uma reflexão em torno da relação de "poder" na diferenciação de uma Secretaria e de uma Superintendência, e de Sub-secretário e Assistente de Promoção Social. Trata-se de compreender a forma pela qual o poder político, legitimado pelo executivo, faz de uma Secretaria uma Superintendência ou vice-versa. Foram analisados os seguintes documentos que esclarecem a composição desta estrutura: Lei n° 1.1411/90 de 08/05/1990, Lei n° 1.526/93 de 22/01/1993, Lei n° 1.702/94 de 24/01/1994, Lei n° 1.733/94 de 08/07/1994, Lei n° 1.738/94 de 17/08/1994, Lei n° 1.780/95, Lei n° 1.890/96, de 16/12/96; Lei n°

2.202, de 06 /12/2000; Lei nº 2.391 de 24/02/2003; Lei nº 2.482, de 08/12/2003 e Lei nº 2.585, de 07/01/2005. Serão destacados os itens diretamente relacionados ao nosso objeto de estudo.

Durante esta pesquisa foi suscitado um questionamento: Que razões ou valores movem as mudanças burocráticas das estruturas administrativas do poder Executivo? Analisando a Lei nº 1.526/93, verifica-se uma variedade de mudanças na estrutura administrativa de vários departamentos, dentre eles a criação de inúmeros cargos como o de substitutos, auxiliares e de provimento em comissão. Essa Lei extingue do Departamento de Educação o cargo de Secretário, passando este a ser "Sub-Secretário de Educação"; e já a "Secretária de Promoção e Assistência Social passa a ser "Assistente de Promoção Social".

No ano de 1995, com o mesmo poder executivo, que tinha extinguido a Secretaria de Promoção e Assistência Social, àqueles cargos passam a vigorar novamente como "Secretaria de Promoção e Assistência Social" e "Secretaria de Educação". Ficaram assim definidos as competências dessa última:

> Gerir, planejar e executar a política educacional do município em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases e demais legislações que regem a matéria. (...) III- Divisão de ensino: a) Ao Departamento pedagógico compete planejar, elaborar e supervisionar os programas de educação do município nos níveis **pré-escolar**, fundamental e médio, bem como o ensino especial e profissionalizante (Lei nº 1.780, 1995, p. 10-11; grifo nosso).

Ainda nesse ano, o Centro de Assistência Integrada à Criança (CAIC) passa a fazer parte da Secretaria de Educação, tendo como competência: "executar e manter os programas, projetos e atividades do governo federal proposto para o CAIC, tais como escola profissionalizante, anfiteatro, **creche em horário integral**, assistência social, pedagógica, médico, odontológica e outras (Lei nº 1.780, 1995, p. 12; grifo nosso). A Secretaria de Promoção e Assistência Social tinha como competência "Coordenar, supervisionar e executar as atividades de promoção e assistência social oficiais do município, bem como a assistência e apoio às iniciativas filantrópicas" (Artigo 24, p. 12). Uma estrutura de incumbência dessa secretaria era os "núcleos de atividades". Estes tinham como competência: **atender os menores carentes** de ambos os sexos, na faixa etária de 0 a 17 anos, oferecendo-lhes: **alimentação, assistência médica e odontológica, orientação pedagógica e religiosa, esporte, recreação e orientação para o trabalho** (Lei nº 1.780, Art. 23, Inciso III, de 15/05/1995, p. 13; grifo nosso).

Um dos elementos foram apontados em nossas análises é a discrepância de mudanças de cargos, conforme a valorização ou não das Secretarias pelo poder Executivo. É interessante o diálogo entre as normas executivas e a realidade política, visto com base nas leituras das leis e em entrevistas realizadas. Parece que há um reconhecimento da importância do caráter "flexível" dessas modificações para o "melhor" atendimento social dessa composição administrativa, conforme a fala de uma entrevistada:

> Essa alteração depende do poder executivo e da necessidade. Pode alterar de um ano para outro, ou até dentro do próprio ano (E1, em 20/06/2005).

Outra questão afirmada por outra entrevistada foi em relação à diferença de rendimentos de um Secretário e de um Superintendente; sobre isso afirmou que

> O Secretário recebe 40% do vencimento do prefeito como gratificação de função, além de ter mais acúmulo de trabalho do que um Superintendente (E2, em 20/06/2005).

Essa questão não ficou bem explicitada, visto que, se de tempo em tempo pode haver alterações na estrutura, acreditamos que a quantidade de trabalho permanece a mesma. Dessa forma, muitas vezes se justificam as mudanças nas contenções de gastos. Diante deste enquadramento político é visível, da parte do poder executivo, a tentativa de assegurar ou não *status* a uma determinada estrutura administrativa, dando lhe maior ou menor "consistência de governabilidade", conforme seus interesses políticos.

No ano de 1996, a Lei de número 1. 890/96 de 16 de dezembro de 1996 altera os artigos, porém permanecendo a mesma estrutura administrativa em relação às secretarias e suas competências. Essa foi revogada pela Lei nº 2.202, de 06 /12/2000, dispondo então, nova instituição da estrutura administrativa do poder executivo de Jataí.

> Dispõe sobre a Estrutura Administrativa do Poder Executivo ... para modificar, anexar, desmembrar, extinguir e criar Secretarias e outros cargos, passando a vigorar com a seguinte redação: – Compõe a Estrutura Administrativa do Poder Executivo: I – Gabinete do Prefeito e Secretarias: 1) Gabinete do Prefeito; 2) Secretaria da Educação; 3) Secretaria da Saúde; 4) Secretaria de Obras e Urbanismo. II – Superintendência: 1) Superintendência de Administração dos Recursos Humanos; 2) **Superintendência de Promoção e Assistência Social**; 3) Superintendência de cultura e Turismo; 4) Superintendência de Desenvolvimento Rural; 5) Superintendência de Desporto e Lazer; 6) Superintendência da Indústria e Comércio; 7) Superintendência de Trânsito; 8) Superintendência do Meio Ambiente. (Lei nº 2.202, Título II, Art. 3º, de 06 /12/2000. p. 1-6; grifo nosso)

Em relação à composição da estrutura das Secretarias, e aqui se destaca a Secretaria de Educação e da Superintendência de Promoção e Assistência Social, dentre algumas subdivisões, ficou assim constituída:

> "III – Divisão de Ensino: a) Departamento Pedagógico; b) Departamento Especial; c) Departamento de Ensino Rural; d) Departamento de Educação Física; e) Departamento de Ensino Religioso; f) Departamento de Ensino Fundamental; g) **Departamento de Ensino Infantil** (Lei nº 2.202, Art. 5º, Inciso III, de 06 /12/2000; grifo nosso)
> Compõem a estrutura da Superintendência de Promoção e Assistência Social: II – Divisão de Apoio ao Menor: a) **Núcleo de Atividades (creches)**; b) Projeto P.A.I.; c) Departamento de Suprimentos (Lei nº 2.202, Título II, Art. 9º, de 06 /12/2000. p. 2-6; grifo nosso).

Ao tratar das competências da Secretaria da Educação, constatamos que: "À Secretaria de Educação compete Gerir, planejar e executar a política educacional do Município em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases e demais legislações ..." (Lei nº 2.202, Art. 17, de 06/12/2000).

Ao descrever as competências da "Divisão de Ensino", essa lei omite as competências do "Departamento de Ensino Infantil"; nem sequer faz menção às suas competências. No artigo que define as competências da "Superintendência de Promoção e Assistência Social" afirma que "À Superintendência de Promoção e Assistência Social compete coordenar, supervisionar e executar as atividades de promoção e assistência social oficiais do Município, bem como a assistência e apoio às iniciativas filantrópicas" (Lei nº 2.202, Art. 21, de 06/12/2000. p. 5). Dentro dessas competências, encontramos um inciso responsável pelo cuidado das instituições de EI, que afirma:

> À Divisão de Apoio ao Menor, compete elaborar e executar a política de apoio ao menor, promover parcerias, investimentos e ações do poder público, visando amparar a infância... Aos Núcleos de Atividades (creches) compete **atender os menores carentes** de ambos os sexos, na faixa etária de 0 a 17 anos, oferecendo-lhes: **alimentação, assistência médica e odontológica, orientação pedagógica e religiosa, esporte, recreação e orientação para o trabalho** (Lei nº 2.202, Art. 21, Inciso II, letra b, de 06/12/2000; grifo nosso).

Esta lei foi modificada pela Lei de nº 2.482, de 08 de dezembro de 2003, criando e acrescentando ao rol da estrutura administrativa a Superintendência Municipal de Ciência e Tecnologia. Os demais artigos e competências continuaram os mesmos. No mês de fevereiro, ela sofreu novamente alterações nos artigos relacionados à Superintendência de Cultura e de

Indústria e comércio, no entanto, não cabe aqui destacar tais modificações, visto que estes não têm ligação com o nosso objeto de estudo.

O poder executivo atual – 2005 – instituiu uma nova reorganização em relação à estrutura administrativa, criando algumas secretarias e extinguindo superintendências. Destacaremos, a seguir, as modificações que estão ligadas de forma mais direta à nossa pesquisa.

> Ficam criados os seguintes órgãos e cargos que possam integrar a Estrutura Administrativa do Poder Executivo Municipal: I – Secretaria do Governo; II – **Secretaria de Promoção e Assistência Social,** III – Secretaria da Fazenda; IV – Secretaria de Indústria, Comércio e Turismo; V – Secretaria de Agricultura e Pecuária; VI – Superintendência das Comunicações (Lei nº 2.585, Art. 1º, de 07/01/2005. p. 1; grifo nosso)

Em um dos parágrafos relacionado à mudança da estrutura de Superintendência de Promoção e Assistência Social para a de Secretaria de Promoção e Assistência Social afirma-se que "A Superintendência de Promoção e Assistência Social passa a ser denominada de Secretaria de Promoção e Assistência Social, mantendo-se a estrutura básica administrativa da extinta Superintendência" (Lei nº 2.585, Art. 1º, Parágrafo 2º, de 07/01/2005. p. 1).

Aproveitando essa exposição, faremos alguns destaques pertinentes a nossa pesquisa. Segundo as análises históricas feitas nesse trabalho, pode-se dizer que a incorporação da EI nos sistemas Municipais de Ensino até então destinada às crianças menores de seis anos, é uma novidade em relação às formas de atendimento. Essa novidade se efetivou em direção às novas definições proclamadas para a EI a partir da LDB/96. Até então, os atendimentos a essa etapa de educação estavam inseridos nas questões destinadas à população mais pauperizada, sobretudo como o direito à mãe trabalhadora, revestida por uma visão tutelar – mais como uma "benesse" –, diferente dessa nova forma que se propõe estabelecer.

A nova Legislação Educacional define que os municípios são os principais responsáveis pelo atendimento de crianças, em caráter educativo, nessa idade, e determina, ainda, que as creches e pré-escolas existentes, ou as que venham a ser criadas, deverão vincular-se ao sistema de ensino. Entretanto, o que encontramos aqui são várias oposições começando pela própria denominação do "Departamento de Ensino de Educação Infantil", como se essa etapa de educação pudesse ser considerada como "ensino". Ao mesmo tempo que trata das competências da Secretaria da Educação, afirmando que compete a ela "executar a política educacional do Município em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases e demais legislações", nega esse fato,

visto que toda responsabilidade com as instituições de EI se faz presente na Superintendências de Promoção e Assistência Social, a ponto de omitir as "competências do Departamento de Ensino Infantil". Outra questão que podemos apontar é a ideologia presente nas atribuições desta Secretaria: "compete atender os **menores carentes**", e em relação aos cuidados com o "**alimento, assistência à saúde, religião e trabalho**". Esse discurso pode ser interpretado de várias maneiras; uma delas permite analisar que esse atendimento é originário para os meios carentes, outra, da disciplina do tempo livre das crianças justificando aqui as caracteristicas de sociedade que pretende uma estratégia de legitimação e sustentação de uma educação para o trabalho e a submissão. Analisando as políticas sociais e educacionais dirigidas às crianças, nesses documentos, observamos que os termos correlatos utilizados continuam tendo como tônica um caráter de paternalismo e de assistência. Percebemos também que esse discurso continua impregnado nos discursos das pessoas.

Entendemos que essa conquista de direitos para as crianças é recente e muito pouco se tem feito no sentido de articular essas políticas para a infância, visto que os investimentos se refletem de forma tímida, principalmente o das políticas educacionais. Acreditamos que é preciso ter a compreensão do todo e não do tudo; não se trata de explicar, de fazer previsões, quando muito apresentar linhas de tendência, de desenvolvimento; a preocupação é compreender como o processo de constituição – proposição e formas de materialização das políticas públicas educacionais para a EI se efetivam em Jataí-Go. Como se processa a transferência de recursos e encargos das esferas federal e estadual para a municipal e desta para a esfera confessional, comunitária e filantrópica?

Em relação ao aspecto de financiamento, a LDB é omissa, não indicando recursos para os objetivos propostos. Na CF, o artigo 211 afirma que "a União, Estados e Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". Percebe-se que a nenhuma esfera caberá a responsabilidade exclusiva para esse atendimento. Qual a política legal do município para aplicação de um porcentual do seu orçamento na EI sendo que o EF é prioridade dos municípios e estes os únicos responsáveis pela EI? Existem algumas articulações entre as ações de assistência social com as de educação?

Dessa forma, há uma necessidade de que, para se buscar o que seja verdade, a essencialidade, o que tem de ser materializado legalmente em políticas públicas educacionais para a EI, em Jataí, precisamos ir além de sua representação fenomênica, de sua imediaticidade e

de suas proposições: é preciso compreendê-lo por meio de uma postura "científica" que revele os nexos constitutivos desse objeto, e para isso, um longo caminho deve ser percorrido, é preciso compreender também a questão da municipalização de forma geral.

Entendemos, então, que a experiência de municipalização no Brasil surge como a possibilidade do processo de democratização do ensino. Segundo Fullgraf (2002) esse fato não garante a definição de competências, ela considera que essas definições foram um avanço, porém, nenhuma lei da educação prevê uma fonte de recursos específicos para a EI. Os defensores desse processo afirmam que é uma possibilidade de o município estar mais próximo da comunidade, o que objetivaria maior agilização nas respostas às demandas locais, maior eficiência técnica e administrativa, maior envolvimento da administração local em assuntos educacionais e maior envolvimento da comunidade que demanda esse atendimento.

A partir dessas questões, faz-se necessário buscar as diferentes fontes de dados indicadores de como se constituem os aspectos legais de serviços voltados para a população menor de seis anos do município pesquisado. Nesse sentido, as questões elencadas anteriormente orientaram o presente trabalho. Os dados foram obtidos através de análise em documentos oficiais e legislação destinada à área.

Os documentos legais dos direitos das crianças, nesta faixa etária, ao mesmo tempo em que inovam em alguns aspectos, em outros acompanha a efervescência do neoliberalismo, principalmente, a partir de 1990. Essa questão também se faz presente não só nos documentos nacionais, mas também nos estaduais e locais. Assim sendo, é preciso ter cuidado com algumas propostas destes documentos que foram elaborados em um período de reformas do aparelho do Estado, sob as marcas das políticas neoliberais. Dessa forma, mesmo esta pesquisa delimitando um momento histórico pós-LDB, procuramos analisar os documentos anteriores a este período, buscando os fatos a partir da década de 80.

2.3.2 Recursos orçamentários do município e constituição de novas ações políticas municipais para a infância

O início da década de 1992 foi decisivo para o estabelecimento de ações políticas no âmbito municipal em relação ao atendimento de crianças. Destaca se a criação da "Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente"; do "Conselho Municipal

de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente" e posteriormente, a instituição do "Conselho Tutelar". Dentre as competências do Conselho Municipal, está definido como prioridade: "Gerir o fundo municipal, alocar e destinar recursos ao atendimento de crianças..., órfãos, abandonados e creches, com os percentuais definidos pelo Conselho Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente" (Lei 1.518, Artigo 12, inciso VII). Se comparar a diversidade de aspectos legais de atendimento à criança no Brasil com a jataiense, será encontrada bastante semelhança. Há uma diversidade de documentos e órgãos burocráticos com, praticamente, as mesmas funções. Entretanto, cabe aqui perguntar, afinal, o que tem se materializado neste município depois de promulgados estes documentos legais? A constituição destas políticas apresentaram em seus textos avanços significativos em relação ao estabelecimento de direitos dos menores.

Em 1995 foi criado o "Conselho Municipal de Assistência Social". Dentre os objetivos deste, cita-se: "aprovar critérios para celebração de contratos e convênios entre setor público e as entidades privadas que prestam serviços de assistência social no Âmbito Municipal" (Lei nº 1.815, Livro 21, Art. 1º, inciso IX). Considerando-se que os sistemas de ensino compreendem também as instituições de EI, criadas e mantidas pela iniciativa conveniada, filantrópica[34] privada, e outras, o município baixou normas para contribuir para atendimento, modificando e dispondo sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício do ano de 2000, da seguinte forma:

> É vedada a inclusão na Lei Orçamentária de qualquer recursos do município para clubes, associações e qualquer outras entidades congêneres, excetuadas creches e escolas para atendimento das atividades de pré-escolar e as entidades com finalidades de atendimento às ações de assistência social, por meio de convênio (LEI nº 2.082/99, Livro 23, de 15 de junho de 1999, Art. 15).

A Lei Orgânica do Município (LOM, 2003) pesquisado dispõe que é de competência do município "manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental" (Cap. II Art. 7 inciso IV). No capítulo VI, na seção da Educação, ela afirma que "A educação do município será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...respeitadas as diretrizes e as bases fixadas pela legislação federal e

[34] A filantropia surge com objetivo de substituir o modelo de caridade. Assim sendo, ela atribui a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, morais, políticas e econômicas. No Brasil, ela surge por volta do século XX.

disposições supletivas da legislação estadual". (LOM, Art. 150). "O município aplicará anualmente vinte e cinco (25%), no mínimo, da receita resultante dos impostos...na manutenção e desenvolvimento do ensino público" (LOM, Art. 152). "Lei complementar estabelecerá o plano municipal de educação plurianual, visando ao desenvolvimento do ensino" (LOM, Art. 153). "O ensino oficial do Município será fomentado em todos os graus e atuará prioritariamente no ensino pré-escolar e fundamental" (LOM, Art. 154).

Ao analisar as Leis Orçamentárias, que estimam receita e fixa despesas do Município para os exercícios dos anos de 1980, a 1987, em ambas as receitas, o valor das despesas para com a educação e cultura e com a Assistência Social não são especificadas. A partir da Lei 1.423/90, é constituído e aprovado o "Plano Plurianual" dos investimentos a serem executados no município. Neste há definições orçamentárias para aquisições diversas, dentre elas, um item sobre a construção de prédios e compras de equipamentos escolares, mais um sub-item "Aquisição de área e implantação de três creches escolas" (Lei 1.423/90, Livro 15, p. 144).

É interessante notar a quantidade de propostas para a construção de creches nas leis orçamentárias, como pode ser observado a seguir: "Construção de creches e centros comunitários em diversos locais da cidade" (Plano Plurianual, 1997. s.p.). No ano seguinte, a Lei número 1.990/98 autoriza a aquisição de área para a construção de uma creche, assim definindo:

> Fica o poder Executivo Municipal autorizado a adquirir um terreno urbano para construção, situado nesta cidade, no loteamento Parque Residencial Colinas de Jataí, lote de nº 13, da quadra de letra L, de propriedade de Albanir Trindade Pinheiro, objeto do registro 2AJ2, fls. 272, matrícula 16.420, do CRI de Jataí. Parágrafo Único: A destinação da área será **exclusivamente para a construção de uma creche**. Art. 2º O valor de aquisição será de R$ 1.300,00 (Hum mil e trezentos reais), **a licitação será dispensada pela localização e peculiaridades da área escolhida como própria para fim**, proposto tudo de conformidade com o artigo 24, inciso X, da Lei 8.666/93 e alterações posteriores (Lei nº 1.990/98, p. 99a-99b; grifo nosso).

No orçamento fiscal do município de Jataí, que estima a receita e fixa as despesas para os anos de 1997 a 2000, encontramos, no "quadro de detalhamento" das despesas para com a Secretaria de Promoção e Assistência Social, dentre as várias aplicações programadas para construção de instituições de EI, em diferentes bairros da cidade, a "Construção de creches no Colinas, Filósto Machado, Colméia Parque e Jardim da Liberdade; ampliação das creches José Bento e Maximiano Peres" (Projeto de Lei nº 289, 22 de agosto de 2000. p. 3). No entanto, ainda, até o corrente ano (2005) estas instituições permanecem "no papel". Na pasta da Secretaria de

Educação, apesar de o quadro ser nomeado de "especificações", ao tratar do orçamento para a EI, não especifica que recursos serão destinados a essas instituições. Aparece assim: "Educação de criança de 0 a 6 anos; Educação pré-escolar; e Construção de creches-escolas" (Projeto de Lei nº 289, 22 de agosto de 2000. p. 8-9).

O orçamento financeiro para o ano de 2002, novamente, volta a especificar as despesas para com as "prováveis" instituições de EI: "manutenção da educação infantil; construção de creches escolas/creches nos Setores: Jacutinga, José Bento, Colméia Parque; ampliação de duas creches-escolas" (Projeto Lei nº 0054 de 30 de agosto de 2001. p. 6-11), sem especificar que forma de manutenção é essa. O que podemos verificar é que, além da escassez de recursos para EI, os propostos são imprecisos. São imprescindíveis esforços de melhor gestão para esses recursos. É preciso implementar lutas no sentido de se efetivar políticas de financiamento, a fim de se assegurar efetivas condições de priorização dessa faixa etária, isto é, fazer valer as inúmeras "proclamações" das leis acima analisadas.

Essa questão da existência "de papel" das instituições especificadas nos incomodou. No primeiro momento, fomos até os respectivos endereços indicados nos documentos para certificar-nos da existência ou não dessas instituições. Após, nos deparamos com terrenos baldios nos locais especificados; fomos até a Secretaria de Assistência e Promoção Social – responsável aqui por essas instituições –, e nenhum dos funcionários dessa secretaria demonstrou ter qualquer conhecimento sobre as referidas instituições, mesmo pesquisando em um livro de "Registro de Inscrição no Conselho Municipal de Assistência Social das entidades: públicas, privadas, filantrópicas e outras, conforme identificação" com que são registradas todas as instituições existentes no município. Buscamos maiores informações na Prefeitura Municipal da cidade, a fim de saber quem poderia nos responder sobre essa situação. A responsável pelo "Departamento de Contabilidade", que faz parte da comissão de elaboração dessas Leis, ela afirmou-nos que

> O plano anual é previsto para quatro anos. É uma **previsão**. Dependendo da necessidade ele pode ser **alterado** de um ano para o outro. A Lei Orçamentária é anual, ela é trabalhada em cima do Plano Plurianual. No orçamento tem um limite de receitas. Nos Planos pode aparecer uma quantidade de dinheiro, como por exemplo para o PETI, porém pode gastar o triplo, talvez o que iria pra creche...(E3, em 20/06/2005; grifo nosso).

Questionamos sobre essa situação de transferência de verba de uma Secretaria para outra, visto que a Lei Complementar (2000) estabelece normas de finanças públicas voltadas para

a responsabilidade na gestão fiscal e deixa claro que "O projeto de lei orçamentária anual, elaborado de forma compatível com o plano plurianual, com a lei de diretrizes orçamentárias e com as normas desta Lei Complementar: é vedado consignar na lei orçamentária crédito com finalidade imprecisa ou com dotação ilimitada" (Lei Complementar nº 101, Cap. II, Seção III, Art. 5, 2000, p. 3-4). A entrevistada nos indicou outro profissional que, segundo ela, responderia melhor essa questão. Procuramos então a pessoa por ela indicada, que é responsável pela "Divisão de Planejamento" e ele nos afirmou que

> O Plano Plurianual é um condicionante a entrada de recurso. Quando há excesso de receita ele é aplicado, quando não há, fica só nas propostas (E4, em 20/06/2005).

Questionamos, então, se os investimentos para a EI não seria uma prioridade; ele respondeu:

> Sim, é prioridade, mas tem prioridades dentro das prioridades (E4, em 20/06/2005).

Insistimos novamente nessa questão da "prioridade", apresentando a ele os dados da quantidade de crianças que estão sem freqüentar instituições de EI e que, em Jataí, há vários anos não se constrói nenhuma instituição de EI. O entrevistado ficou pensativo e disse que esta questão era muito complicada. Voltamos novamente a falar com a entrevistada anterior, ela, parece que um pouco contrariada com nossa insistência, disse assim:

> olha, meu papel aqui é desempenhar minha função e contribuir na elaboração dos planos plurianuais e leis orçamentárias, a gente não tem tempo de ficar pensando nessas questões não (E3, em 20/06/2005).

Frente a essa situação, podemos destacar que muitas leis, tanto no âmbito nacional, estadual e municipal, são aprovadas, mas não concretizadas. Acreditamos que a legislação, por si só, não garante as mudanças previstas, também não basta política que preconize essa faixa etária, mas sim, como viabilizar essas propostas. Faz-se necessário também que nós, cidadãos de direitos que somos, questionemos qual é a melhor forma de materialização dessas políticas, para evitar que nossos direitos e os direitos de nossas crianças não sejam transgredidos. Ainda em se tratando de recursos, a LOM afirma que "Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros na educação" (LOM,

Art. 155). Mesmo sendo o princípio da gratuidade pública a bandeira de luta de educadores e movimentos sociais, observamos as concessões ao ensino privado e a outras modalidades de instituições.

O que pode ser observado é que a Lei Municipal se encontra em sintonia com as leis de âmbito nacional, tanto com a CF, quanto com a LDB/96, assegurando a liberdade do ensino privado e distribuição de verbas públicas para organizações, desde que obedeçam aos princípios legais. É importante ressaltar: "Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas... que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação" (CF, Art.213). Infelizmente, a sociedade brasileira, destaca-se aqui a jataiense, esteve aberta à iniciativa particular, facilitando a equiparação e a manutenção de diversas instituições e, em especial, as de educação às crianças de zero a 4 anos e 8 meses atendidas nos Cmeis. Estes preceitos, instituídos nos documentos legais acima citados, podem facilitar ainda mais a transferência dos recursos públicos tão escassos, para o setor privado de caráter filantrópico. Esta tem sido a história brasileira e a jataiense.

No artigo 155, no parágrafo primeiro, é enfatizado que "Os recursos de que trata o artigo poderão ser destinados a bolsas de estudos para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver faltas de vagas em cursos regulares da rede pública...". Com os mesmos termos a Constituição Federal e a LDB/96 abordam esse assunto (CF., Artigo 213, § 1° e LDB Art. 3°, V). Diante desses direitos, mesmo com ressalvas, abrem-se possibilidades de se destinar recursos públicos para concessão de bolsas de estudos e, conseqüentemente, concedem-se recursos ao ensino privado, o que, no limite, qualquer instituição é passível de receber do poder público. Cabe observar que a LOM só faz reiterar algo definido nas leis anteriores já citadas.

Na trajetória da EI, abordada no decorrer desse trabalho, mostramos que, no Brasil, o atendimento de crianças, nessa etapa de educação, foi implementado pela Assistência Social, com outros parceiros, em diferentes momentos da história. Após a regulamentação da atual legislação, essas instituições deveriam ser incluídas na "pasta" Educação. Entretanto, o que se observa é que grande parcela de recursos está na Secretaria de Assistência Social; isso pode ser observado na elaboração do orçamento Anual e Plurianual de Investimentos. Nesse "Plano Plurianual do Município" se definem os objetivos, as ações e metas para os anos subseqüentes. Ao analisar o

plano elaborado para os anos de 1998 a 2000 e 2002 a 2004, percebemos que, em relação ao que compete à SME, em ambos os planos, existem somente duas ações propostas por essa Secretaria, ainda de forma muita tímida, em relação à EI: "Construir escolas e escolas-creches", em anexo: "Construção de escolas agrícolas, com ensino infantil, pré-escolar, fundamental e médio em regime integral 98/2001" (Anexo 1 (P.P)).

Em relação à Lei de número 2.282/2001, que institui o Plano Plurianual para o período de 2002 a 2005, observamos que houve progressão em relação às metas de apoio e manutenção para a EI. Nele se observa como objetivos: "Proporcionar condições para a Educação Infantil atingir seus objetivos no Município, equipando suas instalações, adquirindo material de consumo e outros"; e construção de creches/escolas em setores periféricos: "Construir creches/escolas para atingir os objetivos do ensino infantil", bem como "Ampliar 2 creches do Município com a finalidade de atingir as metas do ensino infantil" e "Proporcionar condições para a Educação Infantil atingir seus objetivos no Município, equipando suas instalações, adquirindo material de consumo e outros"(365-EI 0020). Percebemos a precariedade de informações em relação ao como se dará o financiamento para tal, o que torna complexo perceber se há algum plano de investimento para a EI.

Neste mesmo documento, em relação aos objetivos, ações e metas para o Órgão da Superintendência Municipal de Promoção e Assistência Social, é abordada com maior ênfase a preocupação com o atendimento à infância, como por exemplo: "Construção de creches e Centros comunitários em diversos locais da cidade; Ampliação de creches; aquisição de equipamentos, móveis e utensílios para as creches" (ANEXO I (P.P)); caracteriza, assim, uma preocupação com a parte de estrutura física, além da preocupação apresentada com o apoio aos menores abandonados.

O Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino[35] desse município, homologado em 2001, assegura, em seu artigo 1°, que "A Rede Municipal de Ensino desenvolverá o Ensino Fundamental e a Educação Infantil". No capítulo II, quando trata da natureza e dos fins, assegura que "A escola municipal tem por fim promover a Educação Infantil..." (Art. 4). Esse regimento garante a EI como primeira modalidade do ensino, afirmando que "A Educação Infantil tem por objetivo assegurar o desenvolvimento físico, emocional e intelectual, bem como a socialização

[35] Somente a partir do corrente ano (2005), é que cada instituição está discutindo a elaboração do regimento de cada instituição. Durante a pesquisa, será observado este regimento geral, visto que é ele que ainda se encontra como atual.

das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade; ela poderá ser organizada e oferecida pela própria Secretaria Municipal de Educação ou por outros órgãos municipais já aparelhados para tal, sob a orientação da Inspeção Escolar da Secretaria Municipal de Educação" (Art. 5° § 1° e 2°).

Ao entrar em contato com os aspectos legais em relação às políticas educacionais para a EI, constatamos o que Rosemberg apontou:

> O campo apresenta ainda uma grande complexidade conceitual,um desencontro entre as diretivas institucionais, legais e práticas cotidiana cristalizadas através de uma história política de irmão caçula e pobre do sistema educacional brasileiro: caçula porque a creche recém entrou na legislação nacional brasileira; pobre porque em decorrência dos recursos que lhes vêm sendo alocados, de uma vinculação estreita com a assistência social, e por isso, no Brasil, sinônimo de serviço destinado a usuário pobre (ROSEMBERG, 1999, p. 5).

É preciso compreender que o Cemei é parte do sistema educacional do país. Dessa forma, deve-se deixar de ser apresentado com visões cristalizadas. Estas induzem a prestação de serviços gratuitos à população carente pelas instituições filantrópicas e assistenciais, muitas vezes vistas, como alternativa para os pobres incapazes. Faz-se necessário que o Cemei passe a ser visto como uma instituição legítima de educação. É preciso uma profunda reflexão sobre as propostas e práticas efetivadas e materializadas nessas instituições de EI, para entender e superar as marcas dessa tradição histórica. É o que propomos analisar no terceiro capítulo.

3 JATAÍ NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA EI: UM ESTUDO ENTRE A PROPOSIÇÃO E À MATERIALIZAÇÃO.

Este capítulo propõe analisar as políticas públicas educacionais para a EI em Jataí-Go. No primeiro momento fizemos a caracterização da cidade pesquisada – localização geográfica, histórico, população, aspectos físicos e educacionais. No segundo momento, intencionamos resgatar e articular os diversos elementos constitutivos, a partir dos anos 90, discutindo-se o lugar que a Educação da Infância ocupou e ocupa ao nível de políticas públicas educacionais para EI. Analisamos, de modo sistemático, as formas de delineamento das gestões administrativas e pedagógicas nas diferentes propostas de educação na infância. Mostramos que a constituição histórica das propostas e práticas de educação de crianças em escolas, creches ou instituições similares escondem profunda relação com as concepções de educação, de criança e de sociedade, que adquirem diferentes facetas e formas de concretização, refletindo-se nas diferentes propostas de projetos políticos educacionais, esboçando discursos que influenciam nos significados e nas práticas educativas.

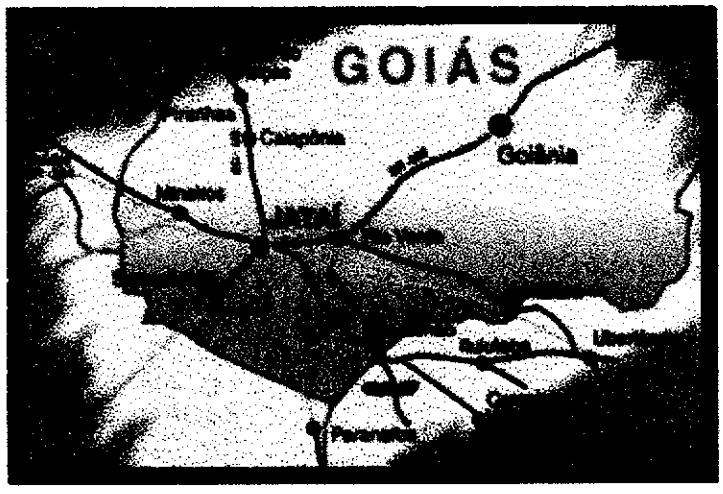
3.1 Contextualizando Jataí: localização geográfica, histórico, população, aspectos físicos e educacionais.

Jataí é um município situado no Sudoeste do Estado de Goiás, a 328 Km da capital Goiânia. Limita-se, ao norte, pelos municípios de Caiapônia, Perolândia; ao sul, por Itarumã, Caçu e Aparecida do Rio Doce; a leste, por Rio Verde; e a oeste, por Serranópolis e Mineiros.

A história de Jataí, bem como a de todo o sudoeste goiano, formou-se na última fase da expansão do gado, tendência que veio da zona leste do Brasil, por meio do Rio São Francisco, tomou conta de Minas Gerais, chegando até Goiás e Mato Grosso. Essa região goiana era pouco conhecida, e os primeiros desbravadores, com um sonho desenvolvimentista, chegaram à região na década de 1830. Francisco Joaquim Vilela e seu filho José Manoel Vilela, procedentes de Espírito Santo dos Coqueiros, município de Lavras do Funil, hoje cidade de Coqueiral, Estado de Minas Gerais, entraram pelo leste, através de Rio Verde, nos sertões do sudoeste goiano, onde montaram uma fazenda de criação de gado, às margens dos Rios Claro e Ariranha. Em 1895, a

sede de município se eleva à categoria de cidade de Jataí, através da Lei Estadual número 56, de 31 de maio daquele mesmo ano.

Ilustração 1 – Localização geográfica do município de Jataí.



Fonte: http://www.jatai.go.gov.br/estatistica.populacionais.

O município de Jataí possui uma área territorial de 7.197Km, correspondendo a 2,1% da área do Estado de Goiás, com a altitude de 696 metros, constituindo de 79.398 habitantes. O clima é tropical, mesotérmico e úmido, com duas estações bem definidas: a chuvosa e a seca. Predomina, no município, o solo do cerrado, onde regiões altas têm topografia plana ou levemente ondulada, denominada de chapadão.

Historicamente, a região de Jataí se caracterizou como região de domínio de grandes propriedades de terras. Pode-se dizer que, somente a partir da década de 1970, a região se tornou "mais moderna" – progressos técnicos agrícolas e implantação de grandes empresas rurais. Entretanto, somente a partir da década de 1980, é que ela caminha para um novo cenário de organização social e política. Conforme esclarece Oliveira (2004), a amplitude dessa transformação faz com que o próprio meio rural sofra transformações significativas, superando o isolamento do meio urbano e do rural. Essa questão provocou movimentos de população e de investimentos que se deslocaram em ambos os sentidos: do rural para o urbano e vice-versa. Esse deslocamento, juntamente com outras situações, causaram impactos que se manifestaram em diferentes contextos, e, no caso jataiense, destacamos, em especial, a conversão da agricultura de subsistência em empresa agrícola, o que alterou significativamente o papel das economias, do aumento da taxa de urbanização, conforme pode ser visualizado nas tabelas a seguir.

A economia jataiense está assentada basicamente na agropecuária, agricultura e na indústria de confecção. Possui também um número significativo de empresas comerciais e de prestação de serviços. Entretanto, a agropecuária é a economia decisiva do município, pois que conta com quase 380 mil cabeças de gado, destacando-se o gado leiteiro. Segundo dados do IBGE, Jataí é o maior produtor de grãos do estado de Goiás e o maior produtor de milho safrinha[36] do Brasil. Outra área que está se sobressaindo é a criação de aves, chegando a 2.372.000, exportando carne para outros estados brasileiros e até para o exterior.

O desenvolvimento econômico do município de Jataí é marcado pela transformação dos latifúndios em empresas agrícolas e rurais, além de adoção das inovações tecnológicas. Essas questões ocasionaram mudanças nas relações sociais de produção e de trabalho, expulsando muitos agricultores com pouco capital e trabalhadores do campo. Entretanto, com esse redimensionamento, mesmo marcado pela desvalorização do salário dos trabalhadores, alguns setores aparecem em destaque, gerando múltiplas fontes de trabalho, como, por exemplo, a logística, na parte distributiva – transporte, armazenamento e mobilidade; e os serviços auxiliares da produção – consultorias agrícolas, lojas agropecuárias, gerentes de fazendas, representantes comerciais entre outras. Há um grande fluxo de profissionais liberais – trabalhadores –, atraídos pelos novos serviços, que se deslocaram de vários locais do Brasil para Jataí. E conseqüentemente, esse deslocamento implica em um considerável aumento de crianças. Em função disso, a procura pelas instituições de ensino EI tem crescido também.

Analisando as informações fornecidas pelo IBGE e em fontes municipais[37], observamos alguns dados significativos para caracterizar a realidade jataiense, conforme tabelas que se seguem.

---

[36] Safrinha é uma colheita de grãos realizada após safra do verão.

[37] As fontes municipais pesquisadas foram coletadas do site http://www.jatai.go.gov.br/estatísticas populacioanais. Todas as tabelas foram elaboradas pela autora, conforme dados colhidos.

Tabela 1[38] – Crescimento da população jataiense. População residente estimada e densidade demográfica 2001 – 2003

População estimativa									Densidade Demográfica (Hab/Km)
2001			2002			2003			
Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	
76.986	70.483	6.503	78.147	71.801	6.346	79.398	73.202	6.196	11,07

Tabela 2 – Porcentagem da taxa de urbanização. Taxa de urbanização, segundo o município 1980, 1991, 1996 e 2000-03.

Taxa de urbanização (%)						
1980	1991	1996	2000	2001	2002	2003
80,37	85,36	89,73	91,21	91,55	91,88	92,2

O aumento da população, ao analisarmos a porcentagem de taxa de urbanização, está em proporções imagináveis; no entanto, a complexidade é que não houve uma reconfiguração das instituições para o atendimento das crianças menores de seis anos, com a mesma intensidade do crescimento da população.

Tabela 3 – Quantidade de pessoas por grupo de idade. População residente por grupo de idade, conforme dados do IBGE de 2003.

sexo	População residente por grupo de idade	
	zero a 4 anos	5 a 9 anos
Masculino	3.591	3.569
Feminino	3.523	3.419
Total	7.114	6.988

Com base em análise realizada a partir dos indicadores divulgados pela Secretaria Municipal de Educação (Jataí, 2005), a realidade de atendimento de crianças menores de 7 anos (7,7%) é incompatível com o crescimento da população, como mostra a tabela acima, e isto é mais acentuado no caso das crianças na faixa etária de 0 a 4. Vale lembrar que esse índice de população apresentado poderia ser ainda maior, se considerarmos que os dados coletados pelo

[38] Todas as tabelas foram produzidas pela autora, a partir dos dados consultados nas próprias instituições, nos sites do IBGE e indicadores da Secretaria Municipal de Educação.

IBGE são de dois anos (2003) atrás. Esses dados trazem à reflexão o que ficou estabelecido sobre os objetivos e metas desde a vigência do PNE (2000), discutido anteriormente, e que vale aqui retomar, que é de "atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 a 5 anos e, até o final da década, alcançar a meta de 50% de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos" (PNE, 2000, p. 51) . Assim sendo, fica evidenciado que a oferta de vagas na EI ainda está longe de corresponder às metas propostas na LDB (1996) e referendadas no PNE (2000).

3.2 A criação das instituições de Educação Infantil em Jataí-Go

Em Jataí-Go, os primeiros atendimentos de crianças de zero a seis anos tiveram início na década de 1960. Primeiramente foram organizados pela iniciativa filantrópica religiosa diocesana e em convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). No final daquela década de 60, foram instituídas creches mantidas pela comunidade, também vinculadas a entidades religiosas. Somente a partir de 1990 é que se inicia o atendimento das instituições públicas municipais, mantidas pelo poder público municipal, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência e Previdência Social (SMAPS).

A primeira instituição de EI, existente em Jataí, foi uma obra de caridade diocesana – um lar e creche para crianças necessitadas –, o "Lar e Creche João XXIII", fundado em 1962 pelo Bispo Diocesano Dom Benedito Domingos Cóscia, que foi administrado pelas "Irmãs Franciscanas dos Pobres". Inicialmente funcionou como orfanato para as crianças do sexo feminino. Em 1963, passou a atuar frente ao mal da época – a verminose. Para isso foi ,fundado em 1965, a Clínica Infantil Dona Angelina Cóscia, com o objetivo de se promover uma campanha contra verminose nas crianças. A clínica funcionou junto à creche. Segundo registros no "Folheto de Jataí", esse trabalho foi considerado uma iniciativa pioneira de medicina preventiva, tornando-se rapidamente conhecida para além da diocese (Igreja de Jataí, 1971). Em função do sucesso desse programa, a diocese, em 1969, recebeu como doação uma ambulância que levava vacina para crianças de todas as localidades da diocese. Em 1975, esta instituição passou a semi-internato e atendimento para crianças de ambos os sexos e, em 1978, assumiu o funcionamento como creche conveniada com a extinta LBA.

Em 1968 um grupo de mulheres, de diferentes instituições religiosas, sociais e políticas, denominado *As amigas de Jataí*, se reuniram para estudar sobre os problemas da cidade. De acordo com informações obtidas através de entrevistas com representantes do grupo, o processo dependeu de iniciativas caritativas de mulheres. Uma entrevistada relatou o seguinte:

> Reunimos um grupo de mais ou menos cem pessoas da sociedade para estudarmos sobre os problemas da cidade. Uma das questões que mais nos chamou atenção foi a quantidade de crianças que perambulavam pelas ruas da cidade, para um número ainda pequeno de habitantes. Então, dividimos o grupão em grupos menores, cada um ia preocupar com alguma coisa. As amigas de Jataí ficaram responsáveis de buscar refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados. Pensamos, então, como fazer? O que fazer? No primeiro momento elegemos uma coordenadora, que já mexia com trabalhos da Diocese, para coordenar o movimento, surgindo daí o "Lar e Creche Santo Antonio Ilha dos Bambus" (E5, 29/04/2005).

Esta foi a segunda instituição jataiense a cuidar de crianças na faixa etária de 5 a 14 anos. Perguntamos quais eram os critérios para o atendimento dessas crianças, a entrevistada assim nos afirmou:

> Primeiro visitamos as famílias para ver as necessidades de cada uma, depois fizemos uma seleção para ver quem realmente precisava. Observávamos a situação de carência dos pais, ou que a mãe precisasse trabalhar e não tivesse com quem deixar. Outra coisa que observávamos era se a criança freqüentava a escola. E só iniciamos com crianças do sexo masculino. (E5, 29/04/2005).
>
> Tinha família que era tão carente de recursos que era preciso pegar até duas ou três crianças. Era muita procura e não podíamos atender a todos (E5, 29/04/2005).

Conforme as entrevistas com as idealizadoras deste projeto, percebemos a clareza do papel da instituição – ênfase nos objetivos sociais como solidariedade e integração social e, em alguns momentos, até como substituta da família –; suas atividades muitas vezes se reduziam aos cuidados físicos e desenvolvimento de atividades manuais. As amarras históricas, vinculadas às instituições de atendimento às crianças pobres, sobretudo, as creches, como uma instituição que assistisse às crianças, principalmente ensinando-lhes uma profissão, condicionam as posturas das organizadoras desse projeto, como pode ser visto no depoimento:

> Ali as crianças faziam trabalhos manuais, principalmente, com cerâmicas, e vendiam para manutenção da instituição. Plantavam também hortas, criavam coelhos para ajudar na alimentação. Tinha também uma pessoa que ensinava as crianças a fazer sapatos (E6, 29/04/2005).

O posicionamento das entrevistadas incide na homogeização das propostas educativas que, em regra, visavam ao atendimento ligado ao aprendizado de atividades manuais. Percebemos que esse cotidiano educativo naturaliza, de certa forma, a idéia de que crianças da classe socialmente desfavorecida já estão predestinadas a serem trabalhadores braçais, devendo, assim, aprender atividades ligadas às profissões dessa natureza.

É comum a literatura apontar a presença de grupos femininos compondo as associações sociais, religiosas e filantrópicas na criação de instituições de atendimento à criança "carente". Nesse contexto, podemos observar, nos depoimentos das entrevistadas, as dificuldades de investimentos de diferente natureza – material, físico ou humano – impedindo a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na instituição, sendo necessário terem que apelar por diferentes formas de "parcerias":

> Era muito difícil para a comunidade manter a creche, não tínhamos ajuda do governo, então procurávamos fazer arrecadações das mais diferentes maneiras para sua manutenção. Fazíamos festas beneficientes, pedíamos ajuda nas igrejas, dos fazendeiros, das firmas, dos bancos... mas chegou um momento que não estávamos conseguindo manter e resolvemos pedir ajuda do poder público municipal. Foi cedidas uma professora e uma merendeira. O grupo foi diminuindo até ficar só com duas pessoas na administração (E5 29/04/2005).
> Permanecemos nessa luta por uns 28 anos, então procuramos o bispo da Igreja e ele arrumou um grupo de gaúchos (cursilistas da Igreja) para nos ajudar. Eles administraram esta instituição por três anos, passando então para a Prefeitura (E6, 29/04/2005).

Em 1979 criou-se outra instituição denominada "Creche Santa Rosa", mantida pela Diocese e também conveniada com a LBA. Iniciou-se com o projeto casulo – primeiro programa brasileiro de educação infantil de massa, implantado pela LBA – com quatro horas diárias de funcionamento. Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), com a criação do projeto casulo, a LBA se revitalizava, formulando programas de cunho nacional e traçando metas, também nacionais visando impacto político nacional. Segundo essas autoras,

> o projeto Casulo tem, de início, um caráter emergencial, sendo implementado em apenas quatro Estados. Expande-se intensamente, a partir de 1981, transformando-se no principal programa da instituição (...) Em 1987, o programa de creche absorveu 36,58% do seu orçamento, não incluídas as despesas de administração e supervisão (Campos, Rosemberg e Ferreira, 2001. p. 31).

Levando-se em consideração as constatações dessas autoras, não é difícil perceber a amplitude dos objetivos e a materialização das propostas desse projeto, pelo alto índice de seu

crescimento[39] alcançado em todo território Nacional: após dois anos de sua criação, ele já estava implementado no "interior dos interiores", atendendo a população de baixa renda, com jornada de 4 a 8 horas, em creches instaladas em equipamentos simples, aproveitando espaços "ociosos" nas igrejas, ou em outras instituições sociais. A concepção desse projeto era prevenir e compensar as deficiências de atendimento infantil.

No ano de 1983, o atendimento naquela creche passa para período integral e as instalações do prédio são reformadas e adequadas para esse fim. Segundo entrevista realizada com a diretora, ela afirmou que

> O objetivo destas instituições é atender as crianças carentes, na faixa etária de zero a seis anos, proporcionado-lhes guarda, assistência preventiva à saúde, alimentação, atividades de estimulação. A vaga não é só no sentido **da mãe que trabalha**, mas se a criança necessita mesmo. Mas **a mãe tem que assinar um documento sobre o trabalho** (E7, 22/02/2005; grifos nosso).

Constatamos, através da pesquisa, que, como em décadas anteriores, há uma preocupação em proporcionar à mulher condições para poder participar do mercado de trabalho: os critérios para admissão de crianças nessa instituição, além da situação de carência da família, , como de pode notar no documento, a "mãe" é destacada e não os "pais", o que está de acordo com os dados históricos sobre o papel da mulher na educação dos filhos, sendo ela referência, na maior parte das vezes, e não a figura do pai; é como se os filhos fossem só delas, o que pode gerar nas mulheres um sentimento de culpa. E a questão do atendimento institucional, que deveria ser obrigação do poder público, passa a ser considerado um favor, uma caridade prestada à criança e à família.

Entretanto, além das exigências que comprovem o direito de "crianças de mães trabalhadoras", isso parece não ser suficiente. Em entrevista realizada com uma "mãe trabalhadora", mãe de quatro crianças, dessas, três menores de seis anos, ela nos afirmou:

> Minhas crianças não estão mais indo na creche porque eu, trabalhando na firma, com pouco tempo que tinha entrado lá, era novata, não podia sair para ir à reunião. O dia que fui levar de novo os meninos, a diretora disse que tinha perdido a vaga... Fazer o quê, né? Tive que deixar o serviço, porque comecei a deixar os meninos sozinhos e os vizinhos denunciou pro Conselho Tutelar (E8, realizada no dia10/07/2005).

[39] Maiores detalhes ver Campos, Rosemberg e Ferreira, 2001.

Outro aspecto que destacamos diz respeito à questão do "direito de todas as crianças à EI": ainda é uma proposição, visto que somente algumas crianças, filhas de mulheres trabalhadoras, têm tido acesso a essa educação. Isto é, permanece a idéia de que as vagas nas creches públicas devem ser preenchidas pelas crianças, cujas mães trabalham fora e ganham pouco; um dos documentos exigidos para esse fim é o atestado de "trabalho da mãe". Dessa forma, as vagas permanecem apenas como direito das mães trabalhadoras e não das crianças.

Conforme análises documentais, a constituição da primeira creche mantida pelo poder público municipal se originou, pode-se dizer, não de forma espontânea, mas um tanto "forçada". Em 1990, a Igreja Presbiteriana Betel abre um salão em um bairro da cidade com o objetivo de atender os filhos dos hansenianos, que residiam naquelas imediações, devido à carência ali existente. Inicialmente, a Prefeitura cedia uma merendeira para a Igreja. Com o passar dos tempos, a Igreja reivindica uma monitora para ficar com as crianças, para que estas permanecessem no local o dia todo. O prefeito da época, Mauro Antônio Bento, encarregou a Smpas de pôr em funcionamento ali uma creche, porém o espaço físico era muito pequeno, contando somente com duas salas, e a procura era grande. Depois de algumas reivindicações sociais, a Prefeitura, ciente das dificuldades, em convênio com LBA e o Banco do Brasil, construiu um prédio exclusivo para um melhor funcionamento e atendimento das crianças, sendo aquele concluído em 1993.

Também em 1990 foi construída a creche "Favo de Mel", no Jardim da Liberdade. Esta tinha como objetivo atender os filhos dos garis que não tinham com quem deixá-los ao ir para o trabalho. Iniciou-se apenas com um grande salão, uma cozinha e um banheiro. Como a demanda de crianças era alta, logo o espaço se tornou pequeno, sendo necessário fazer uma reestruturação física.

Outra creche construída neste mesmo ano foi a *Creche Abelhinha*; esta se iniciou no Centro Social Urbano, onde já existiam duas turmas: uma de Jardim e outra de Pré-escola, ambas mantidas pelo poder público estadual. Segundo pesquisas, houve uma luta muito grande de um grupo de "mães carentes" que moravam na "parte alta da cidade", que abrangia os setores Santa Maria, Divino Espírito Santo, Vila Fátima, Setor Grangeiro e Aeroporto. Como a insistência desse grupo foi grande, a Prefeitura fez um contrato de comodato com o Estado, passando à prefeitura os trabalhos já desenvolvidos naquela unidade, uma vez que não era interesse do Estado ampliar os trabalhos ali desenvolvidos, até então, mantidos exclusivamente por ele. A

procura por vagas foi tanta que, em 1993, a instituição teve que reduzir as salas de aula para aumentar o espaço da creche. Em 1996, esta creche foi transferida para novas instalações – o prédio é um projeto de arquitetura dos CAICS, construídos em todo Brasil no governo Collor –, construído na região Norte da cidade, região periférica, de famílias muito carentes da cidade, e, em anexo, uma escola para o ensino fundamental. Em 2000 inaugura-se outra instituição de EI, a *Creche Estrela D'Alva*, esta também construída numa região um tanto afastada da cidade, com uma população bastante carente de recursos financeiros.

> Às vezes a mãe chega chorando que não pode trabalhar, está com a criança e não tem o alimento em casa, então, acaba a gente pega a criança. Então, por isso não tem aquele limite de crianças pra cada pessoa (E8, 22/02/2005).

Para Kuhlmann (2001), quase sempre, as instituições de EI ficaram restritas às ações voltadas para o disfarce à pobreza econômico-social. Conforme nossas observações, podemos constatar que o surgimento das instituições de EI em Jataí não foi diferente: na maioria das vezes, são agregadas a uma instituição religiosa, de caridade, em bairros pobres, sempre para atender um determinado tipo de necessidade. Fica assim, explícita a questão assistencialista, presente em quase todas as instituições visitadas, como nos depoimento das entrevistadas.

3.2.1 Um projeto de Educação Infantil: novas exigências de propostas educacionais

Com o objetivo de atender as novas exigências da LDB, em relação à inserção real das instituições de EI nos sistemas de ensino, a SME constituiu, no período de 1998 a 2000, o Departamento de Educação Infantil. Segundo entrevistas e análises documentais, percebemos que, nesse período, houve um avanço em relação às propostas educacionais para essa etapa de educação. A equipe de coordenação deste departamento elaborou um documento intitulado "Projeto de Educação Infantil", o qual tinha por objetivo elaborar propostas de políticas para coordenação pedagógica nas instituições de EI deste município. Foram feitos estudos e discussões de documentos legais da EI e de autores estudiosos dessa etapa de educação para isso. Conforme entrevista com a coordenadora geral daquela época ela, assim afirmou:

> Como estava no auge a discussão da integração da educação infantil na secretaria de educação, convidamos o pessoal da Assistência Social para estudar conosco sobre questões da infância. Fizemos um levantamento quantitativo das instituições de EI

> existentes na cidade, do número de turmas conforme faixa etária e da quantidade profissional ali inserida. Após este mapeamento do trabalho, convocamos todos os responsáveis por essas instituições para uma reunião, com o objetivo de esclarecer sobre a inclusão da EI como primeira etapa da Educação Básica, bem como as modificações de conceitos na nova política educacional.
> Depois de estudos e discussões realizamos no período de 14 a 16 de Janeiro de 1998, houve o primeiro encontro de educadores da EI para elaborar um planejamento das atividades a serem trabalhadas no corrente ano. Esse encontro contou com a presença de 117 professores e monitores destas instituições. Estávamos com idéia até de publicar um trabalho de orientação para as instituições de educação infantil (E9, 15/06/2005).

Ficou clara uma certa mobilização em relação a propostas para a nova configuração dos conceitos de infância ora discutidos. Entretanto, a mesma entrevistada evidenciou que essa proposição não foi materializada:

> Não sei se por ciúmes em ver a educação infantil sobressaindo, pois ninguém dava importância para essa etapa de educação, as coordenadoras chefes do Departamento de Divisão de Ensino, justificando que era preciso de coordenadores que ajudassem no ensino fundamental, simplesmente justificou que iríamos fazer parte do ensino fundamental. O departamento de educação infantil foi extinto, afirmando ser **contenção de gastos**. Nessa época, mesmo sem o departamento, ficou três meses sem nenhum coordenador. Depois foi colocado duas coordenadoras para atender todas as instituições CMEIs e CEIs. Mas estas não continuaram com a proposta que havíamos elaborado. Porém, logo ficou só uma coordenadora, penso que a que saiu percebeu que não dava conta de atender a todos. Considero um período de várias dificuldades, visto que uma só coordenadora não correspondia às necessidades no planejamento e organização dos diversos setores e dos grupos de crianças dessas instituições (E9, 15/06/2005).

Fica evidente a não valorização dessa etapa de educação e a falta de materialização das propostas elaboradas. Para fazer uma breve síntese, dois aspectos não poderão ser omitidos: o primeiro, em relação aos recursos: é impossível pensar no discurso da qualidade desatrelado dos recursos; em segundo lugar, a deficiência de pessoal docente com formação própria para orientar o trabalho, conferida à pouca importância do processo educativo.

No final de 2001, a SME assinou uma parceria com o MEC para a implementação de Programas de Formação Continuada para Professores de EI, tendo sido realizados vários encontros, para estudos, dos 11 módulos dos "Parâmetros em Ação: Educação Infantil". O objetivo, segundo o MEC era apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, além de divulgar e conhecer os Referenciais Curriculares da Educação Infantil. Após a formação dos coordenadores de curso, desenvolvida pelo MEC, em 2002, inicia-se a formação continuada dos profissionais que atuavam na EI, tendo sido encerrada no início de 2004.

É interessante fazer referência à afirmação do MEC de que os Parâmetros Educacionais Nacionais (PCN) não são documentos obrigatórios, entretanto os municípios só podem participar dessa Formação Continuada, se "optarem" por implementar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em suas instituições, o que torna a proposta obrigatória e não flexível.

O Município pesquisado foi um dos últimos a participar do "Pacote de Formação", porque demorou aderir ao RCNEI como referência para o trabalho. Penso que isso se deu, não por questionar as concepções ali presentes, mas pelo fato de, mais uma vez, querer evitar assumir gastos com a EI, visto que, no momento de pressão por professores e outros secretários municipais vizinhos, decidiu por aderia a essa política.

Vale destacar que o RCNEI é um documento produzido pelo MEC e publicado em versão final em 1998. Integra a série de documentos do PCN. Segundo o MEC, é um material que tem como objetivo:

> Dar mais uma contribuição para o professor de Educação Infantil. É um conjunto de reflexões, cujo objetivo é servir de subsídio para a construção das propostas curriculares, mas que não deve ser entendido como um manual a ser seguido. (...) coerente com as definições da LDB, reforça que as creches não devem ser simplesmente espaços de cuidados com a criança e que as pré-escolas não se limitem a preparar para a alfabetização. Ao contrário, cuidado e aprendizado devem estar integrados desde o início. E sugere que o trabalho seja articulado em três eixos: a brincadeira, o movimento e as relações afetivas que as crianças desenvolvem. (Educação Infantilhttp://www.mec.gov.br, acessado em 08/10/2005)

Sem ignorar um possível avanço nas políticas propostas nesse documento para a EI – educação e o cuidado enquanto binômio indissociável; o afeto na relação pedagógica para o desenvolvimento da criança; idéia de especificidade nas diferentes regiões do país –, é preciso verificar até que ponto ele contribui para a efetivação de propostas para a área e até que ponto ele cumpre o que anuncia.

Como a elaboração dos RCNEI foi uma das reformas pontuais efetivadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso, faz-se necessário uma reflexão crítica sobre essa política que parece submeter-se às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais efetivadas nesse governo.

É importante notar que este documento propõe auxiliar o profissional de EI na elaboração de propostas de trabalho, porém, a redação utilizada, além de pressupor um

profissional altamente qualificado, capaz de fazer análises críticas e efetivá-las conforme o potencial das crianças ali inseridas, não colabora para uma identificação de como seriam construídas essas propostas locais. A linguagem, além de muitas vezes não ser clara, outras vezes mistura diferentes concepções teóricas e até conflitantes, dificultando o entendimento. A realidade do município pesquisado, e acredito que não difere da maioria das creches de outros municípios brasileiros, é muito distante dessa proposição, visto que o quadro de formação dos profissionais não possui sequer o ensino fundamental. Atrelado a isso, temos as dificuldades de adequação dos espaços físicos para efetuar essas propostas. Outra questão que não podemos deixar de destacar é que nas instituições pesquisadas não foi encontrado nenhum profissional do gênero masculino, no entanto, todo contexto do RCNEI se direciona ao educador no masculino.

Em relação à educação de crianças menores de 4 anos – creches –, o RCNEI não aproveita a produção acadêmica já existente na área de EI e deixa de apresentar uma proposta real para as crianças de camadas populares, deixando, assim, de contribuir para fazer avançar com a prática de EI, e às vezes influenciando a propostas inadequadas para essas crianças, uma vez que prevalecem propostas voltadas às crianças maiores de quatro anos.

Em relação aos formadores, estes eram (in)formadores, visto que não tinham autonomia para criar ou questionar os *Kits* oferecidos pelo MEC. Esses *Kits* eram reais "camisa de força", os quais eram repassados para os profissionais como "ideal" ou "receitas" a serem seguidas. Os professores de EI deveriam "obedecer" e "copiar" os modelos. Os conteúdos não consideravam as diferenças de regiões, isto é, eram propostas idênticas para diferentes realidades além de estarem longe da "prática" efetivada. Por ser distante a proposição de sua materialização, muitos desses documentos foram engavetados, inviabilizando propostas positivas na educação de crianças menores de seis anos pela dificuldade de sua execução. Entretanto, os RCNEI ainda são considerados como algo positivo, porque não se tem uma pesquisa com rigor científico que desvele essa aparência.

3.3 Contexto atual dos Centros Municipais de Educação Infantil (Abelhinha, Estrela D'Alva, Favo de Mel e Criança Feliz): localização, histórico, aspectos físicos e organizacionais.

De modo geral, cada lugar, cada cidade goiana teve uma história própria para justificar a criação das instituições de EI. Na maioria das vezes, estiveram ligadas ao processo de

desenvolvimento da política social do Estado, que passava a fomentar um conjunto de medidas paliativas, frente à crescente pauperização da população, às pressões exercidas por certos grupos sociais pelo acesso aos espaços públicos e aos benefícios educacionais e trabalhistas (Barbosa, et all, 2003). A política social em Jataí, pode-se dizer, que foi assumida, como no restante do país, numa perspectiva assistencialista, nem sempre uma prioridade dos planejamentos governamentais.

Conforme os dados quantitativos levantados em Janeiro de 2005, fornecidos pelo Departamento de Estatística da Secretaria Municipal de Educação, Jataí possui 4 Centros Municipais de Educação Infantil – Cemei, somando 29 turmas, com 554 crianças atendidas nessa etapa de educação. O município "atende" também 5 instituições assistenciais-filantrópicas, num quantitativo de 15 turmas, com 478 crianças. A seguir, serão apresentadas algumas das características das instituições pesquisadas.

3.3.1 Localização e Histórico

As instituições em que a pesquisa foi desenvolvida localizam-se em diferentes bairros da cidade pesquisada. Notamos que a maioria delas foi construída nas proximidades de uma Escola de Ensino Fundamental (EEF), a maioria, em programa integrado com a SME, visando ao fluxo normal de encaminhamento das crianças que atingissem a idade-limite de atendimento. Segundo observações, percebemos que grande parte das crianças, que completa a idade-limite para o Cemei, se matricula na escola de EF mais próxima.

Os Cemeis pesquisados foram inaugurados entre os anos de 1990 a início de 2000 – Abelhinha: 1996, Criança Feliz: 1993; Estrela D'Alva: 2000; Favo de Mel: 1990. Alguns têm capacidade de atender, no máximo, 90 crianças, enquanto o considerado maior, "Abelhinha", com capacidade para atender até 300 crianças.

3.3.2 Clientela

Os Cemeis contam hoje com 29 turmas, com um atendimento de 554 crianças, na faixa etária de 0 a 4 anos e 8 meses, provenientes, na grande maioria, de famílias de nível socioeconômico baixo. Segundo entrevistas realizadas nestes Cemeis, a seleção para a criança entrar nas instituições, na maioria das vezes, adota o seguinte critério: mães trabalhadoras

domésticas – mensalistas ou diaristas –, e pais desempregados, visto que não é possível atender toda a demanda. Somente em uma instituição, a entrevistada respondeu que não havia nenhum critério e que, se houvesse vagas, toda e qualquer criança era matriculada. Entretanto, segundo observações, verifica-se a existência de várias seleções. O primeiro é por ordem de chegada: faz-se uma "Ficha de matrícula" em que são colhidos os dados cadastrais da família, da criança e situação habitacional. Há também uma ficha "Declaração de Trabalho", preenchida pelos pais e pelo empregador/empregadora, comprovando o trabalho realizado junto à empresa ou em residência. Nesta, consta-se o horário de entrada, saída e a data de admissão no referido emprego. Há também, em um dos campos desta ficha, o seguinte termo: "Por ser a expressão da verdade, sob penas da Lei, principalmente do art. 299 do Código Penal Brasileiro, firmo o presente".

Procuramos conhecer a que se referia este artigo:

> Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir declaração falsa ou diversa da que deveria ser escrita, com o fim de prejudicar o direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante. Pena – reclusão, de 1 (um) a 5 (cinco) anos, e multa, se o documento é público ... (ARTIGO 299, Título X, Capítulo III, p. 1098, 2003).

Verifica-se uma inversão de papéis. Ao invés de o pai, mãe ou responsável fazer cumprir a lei que determina o direito de essa criança freqüentar a instituição, considerando a lei como um ordenamento jurídico de aplicação universal, que deve ser obedecida por todos os membros da sociedade, inclusive as instituições que a compõem, o que ocorre é o inverso.

Como podemos observar no artigo citado, parece que há até uma certa ameaça para os responsáveis que assinam o documento, se estes não estiverem mesmo trabalhando. Ao analisar a relação da sociedade capitalista, Marx (1983) afirma que o trabalhador é um capital vivo para sua infelicidade, e aqui fica evidente essa afirmação: o trabalhador não existe enquanto homem, mas só enquanto trabalhador, quando há um capital para ele, ou seja, até o momento que ele estiver produzindo bens e serviços, "a economia política não conhece o trabalhador desocupado" (p. 174). Ora, além de não considerar que a creche é um direito da criança, este critério não leva em conta que a perca do emprego pelos pais ou responsáveis deveria ser um fato que contribuísse positivamente para uma vaga, e não como acontece, a negação do direito. Vejamos:

> Contudo, o *trabalhador* tem a infelicidade de ser um capital vivo e, portanto, com *necessidades*, que em cada momento em que não trabalha, perde seus juros e por

> conseguinte sua existência. Como o capital, o *valor* do trabalhador varia de acordo com sua procura e oferta, e a sua existência física, a sua vida, foi e é considerada como uma oferta de mercadorias, semelhante a qualquer outra mercadoria. (...) O homem não passa de um simples *trabalhador*, e enquanto trabalhador, as suas qualidades humanas existem apenas para o capital, que lhe é *estranho* (1983, p. 173; grifos do autor)

O que presenciamos aqui é que o trabalhador é manipulado pela classe dominante das mais diferentes formas, utilizando a própria legislação, ao contrário do que é de direito do trabalhador. Cabe aqui uma observação marxiana feita por Enguita (1993), ao analisar a produção de força de trabalho como mercadoria:

> Arrancados do campo, privados de propriedade, proibidos de vagabundear, não importa se foram alguma vez ou nasceram de assalariados, agricultores, lacaios feudais ou artesãos independentes, enormes massas de pessoas vêem-se obrigadas, não só economicamente mas também pela força da lei – da lei de pobres ou de desocupados que cairá sobre eles com todo seu peso se não o fazem –, a vender para substituir, a única coisa vendável, a única mercadoria de que ainda dispõe: sua capacidade de trabalhar, sua força de trabalho (1993, p. 177).

Observam-se aqui os traços dominantes da sociedade capitalista, constituída com sua perspicaz destrutividade do ser humano, e, sobretudo, a fragilidade do trabalhador frente às difíceis condições vividas, utilizando-se de forma "legalizada" a exclusão de seus direitos. Como diria Marx (1993), o trabalhador, além de lutar pelos meios físicos de subsistência, deve lutar para alcançar trabalho. E completamos: para que seus filhos não percam o que lhes é de direito – continuar na instituição de EI. Diante desse processo, as famílias vivem sob uma lógica de profunda opressão e violência: primeiro, pelo próprio mercado que a ameaça dia-a-dia com o desemprego, visto que o trabalhador labora todo dia na incerteza se terá trabalho amanhã; segundo, pelo medo de os filhos perderem essa vaga que foi duramente "conquistada", o que desconsidera os objetivos propostos nas determinações legais.

Após preenchimento desta ficha, pode-se dizer que há uma terceira seleção. É uma triagem, feita por ocasião das visitas às famílias, com o objetivo de confirmar a veracidade dos dados. Só após essa visita que a matrícula é confirmada. Conforme entrevistas com responsáveis por estas instituições, não há um critério específico em documentos para esta seleção, entretanto, verificamos, pelos documentos a serem assinados que há não só um critério, mas muitos critérios. Como afirma Kuhlmann Jr. (2003), "A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista marcada pela arrogância que

humilha para depois fornecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber" (KUHLMANN JR., 2003, p. 54).

Há também outra triagem realizada pelas professoras para ver a necessidade das famílias e das crianças, antes de se ingressarem na instituição: verificar peso, altura... e encaminhá-las para tratamento médico, se for necessário. Um dos critérios para confirmação de matrícula é atender as crianças de famílias cuja situação social se apresente mais grave. Em um dos campos da ficha de matrícula, há em destaque espaço para registrar o desligamento da criança na unidade. Esse desligamento pode ocorrer de forma espontânea ou obrigatória. Geralmente a espontânea acontece quando se muda de cidade ou de bairro onde a criança se encontrava matriculada. A obrigatória, se a criança faltar durante uma semana sem justificativa e ao completar a idade limite de atendimento – 4 anos e 8 meses.

3.3.3 Espaço Físico

A estrutura física dos Cemeis estão em bom estado de conservação. No ano de 2000, todos passaram por reformas para a superação das deficiências, tais como: aumento do espaço físico, adaptação de banheiros (em algumas), pintura, troca de piso, entre outros pequenos reparos. Ambos têm uma área construída totalizando diferentes espaços. Geralmente, o corpo principal compõe-se de ambientes agrupados em salas conforme atividades desenvolvida nos Cemeis. As características da organização espacial das instituições pesquisadas são inspiradas em um único tipo – sala de aula. Percebemos também, uma certa preocupação com a antecipação da escolarização do ensino fundamental. Na maioria das salas observadas, constatam-se as letras do alfabeto, lista do nome dos alunos, nomes dos mobiliários fixados, planejamentos com temas geradores, a professora como centro do processo, enfim, vários resquícios corporificados na experiência do EF.

Ilustração[40] 2 - Crianças da sala do Maternal do um Cemei "Criança Feliz" (Jataí, fev./2005).

Ilustração 3 - Crianças da sala do Jardim I de um Cemei "Criança Feliz" (Jataí, fev./2005).

[40] Todas as fotos foram feitas pela autora.

3.3.4 Pessoal

Tabela 4 – Funcionários dos Cemeis

Quantidade de funcionários		
Nome dos Cemeis	SME	SMPAS
Abelhinha	17	38
Criança Feliz	12	15
Favo de Mel	8	17
Estrela D'Alva	7	10
Total	44	80

Fonte: dados coletados nas instituições de EI.

Os profissionais que atuam nos Cemeis são nomeados com diversas denominações – professores, monitores, coordenadores e auxiliares. Em Jataí, temos 124 profissionais, que trabalham nos quatro Cemeis. A jornada de trabalho prevista para os funcionários varia entre o período integral 40 horas semanais, ou de 20 horas semanais. Os vigias, com jornada diária de 12 horas de trabalho, por 36 de descanso. Pelo que observamos durante a realização dessa pesquisa, é que as professoras são as profissionais responsáveis diretamente pela "educação", isto é, exercem influências mais específicas nos processos de planejamentos e construção do conhecimento sistematizado, enquanto as monitoras, conhecidas com "agentes sociais e de serviços", desenvolvem trabalhos de "apoio pedagógico", exercem papel de higiene, alimentação, socialização; na maioria das vezes, elas não têm formação profissional específica, são mais "executoras" daquilo que é planejado pelas professoras. Todas são chamadas de "tias" pelas crianças e entre elas mesmo. Embora afirmando em entrevistas que o cuidar e o educar se encontram juntos, parece que há uma separação entre quem "cuida" e quem "educa".

Grande parte dos funcionários dos Cemeis são indicados pela Smaps. Percebemos uma certa contradição, durante as entrevistas realizadas, em relação aos cargos de direção para as instituições de EI. Segundo as coordenadoras, essa função é exercida pelo Secretário Municipal de Educação. Já em entrevistas com a assistente social da Smaps, ela afirmou que como o cargo para a direção dos Cemeis também se encontra sob administração desta Secretaria, não se exige uma formação específica para tal, é essa Secretaria, via poder executivo, quem faz a indicação, sendo este considerado cargo de confiança. A escolha dos coordenadores pedagógicos acontece dentre as próprias professoras que têm o curso superior, "preferencialmente" de Pedagogia, além

de consulta sobre a disponibilidade para o exercício da função; diante de certas justificativas, o cargo é preenchido, no entanto, verificamos que há coordenadores ainda com curso de magistério.

A formação daqueles que lidam diretamente com as crianças – os monitores –, grande parte, ainda não cumpre determinação da LDB 9.394/96, no tocante à formação, como pode ser observado na tabela 5. É interessante considerar que esta Lei, sintonizada com as premissas neoliberais, apoiadas nas políticas dos organismos multilaterais como: Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, UNESCO, dentre outros, enfatiza a formação de professores, os quais se consideram os principais agentes de mudanças e que poderão ajudar diretamente na implantação de um modelo de educação, que contribua para o "sucesso" e o "êxito", e conseqüentemente, com o "desenvolvimento econômico", ou seja, que possa acompanhar as exigências da globalização. A partir dessa lógica, o CNE elaborou um parecer onde fica explícito a preocupação com a formação de professores

> Dois problemas fundamentais parecem ter preocupado especialmente o legislador. O primeiro diz respeito à necessidade de elevar a qualificação dos **profissionais dedicados a educação infantil** e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior (...) O segundo problema diz respeito à dissociação entre teoria e prática . Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho coletivo (CNE 115/99, p. 2).

Nesse sentido, têm sido propostas políticas de formação em modelos aligeirados em relação à duração do curso, aos conteúdos, ou *lócus* para essa formação, primando por modelos de "práticas", usando, como argumento, que os cursos de formação são muito teóricos. Nessa ótica, é preciso qualificar mais rápido o professor, oferecendo-lhe uma "formação em serviço", o que parece ser a tendência de todo Estado brasileiro e muito presente em Jataí.

Conforme observado no Convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Promoção e Ação Social, os Programas de Formação Continuada são previstos para formação e qualificação docente de pessoal que trabalha nos Cemeis e oferecidos pela SME. Os principais programas são PCN em Ação de Educação Infantil, PROFA,

PROFORMAÇÃO[41]. Atualmente um grupo de profissionais dos Cemeis está cursando um novo programa do MEC – Proinfantil[42] –, além de realizarem encontros periódicos e palestras promovidas por esta Secretaria.

Conforme observações e entrevistas realizadas com professoras dos Cemeis, elas afirmaram que têm sido convocadas a fazer os chamados "Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado/MEC", ou seja: os "pacotes do MEC", sob ameaça de não permaneceram nas instituições em que trabalham; por exemplo, se trabalham no Cemei, têm de fazer os cursos voltados para essa etapa, independente se já são graduadas em curso superior – Pedagogia – ou não, justificando que a grade do curso de Pedagogia não discute questões práticas da EI.

É evidente que a exigência da LDB de ter os professores, que já atuam nas redes de ensino, formados até o ano de 2007, é meta positiva, principalmente se não for só para efeito de estatísticas a serem exibidas. Nosso questionamento é em relação a esse tipo de formação que os professores estão recebendo. É preciso que existam condições mínimas para que eles desenvolvam sua formação, como, por exemplo, tempo para desenvolver pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades.

Nosso objeto de estudo não é analisar a política de formação – inicial ou em serviço – de professores que atuam nas instituições de EI de Jataí, entretanto, não podemos deixar de ressaltar o esforço que tem sido desempenhado pelas profissionais ali inseridas. Conforme entrevistas realizadas, e analisando a tabela 5, observamos que um grande número desses profissionais tem se empenhado em realizar os cursos oferecidos, tanto os de formação inicial quanto os de formação continuada. Porém, sabemos que nenhuma formação melhora a qualidade das ações educativas se não houver uma contextualização da realidade com o dia-a-dia, tais como condições de trabalho dignas – espaço físico e equipamentos adequados, salário, planos de cargos

---

[41] É um Programa elaborado pelo MEC, funciona na modalidade de educação à distância, utilizando-se de materiais auto-instrucionais (impressos e vídeos), especificamente produzidos para o curso, atividades individuais e coletivas, e um serviço de apoio à aprendizagem realizado pela equipe de professores formadores das Agências Formadoras e por tutores.

[42] O Proinfantil é um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. Sua duração é de 2 anos, com a carga horária de 3.200 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas cada. A partir deste ano, os professores dessas instituições estão realizando uma formação "Proinfantil" numa cidade vizinha da cidade de Jataí (a 110 Km).

e carreiras, aspectos organizacionais –, atrelados a outros elementos: econômicos, sociais e políticos, que são condições objetivas para as mudanças.

Tabela 5 – Formação de professores dos Cemeis de Jataí.

Formação dos profissionais que trabalham no CEMEI								
Nome do CEMEI	Licenciada em Pedagogia	Graduando em Pedagogia	Outro curso superior	Magistério	Nível Médio	Pro-Formação	Ensino Fundamental	Total de prof. nas instituições
Abelhinha	11	5	1	8	13	11	6	55
Criança Feliz	5	4	2	4	4	0	8	27
Favo de Mel	7	5	2	2	1	3	5	25
Estrela D'Alva	0	5	0	2	1	6	3	17
Total Geral	23	19	5	16	19	20	22	124

Tabela produzida pela autora. Fonte: dados coletados nas instituições de EI.

A quantidade das turmas de crianças em cada instituição varia de acordo com o espaço físico. Porém, a composição das turmas é a mesma para todas, variando por uma a mais ou a menos. Estas são distribuídas da seguinte forma:

Tabela 6 – Quantidade de crianças por idade e turmas

	Faixa etária	Nº de crianças	professores/monitoras por turno
Berçário I	0 a 11 meses	0 a 11 meses	5 crianças para cada professora e 1 monitora
Berçário II	11 meses a 1 ano e 8 meses	13 a 15 crianças	12 crianças para cada professora e 1 monitora
Maternal I	1 ano e 8 meses a 2 anos	16 a 20 crianças	10 crianças para cada professora e 1 monitora
Jardim I	2 anos e 8 meses a 3 anos e 8 meses	2 anos e 8 meses a 3 anos e 8 meses	12 crianças para cada professora e 1 monitora
Jardim II	3 anos e 8 meses a 4 anos e 8 meses	18 a 25 crianças	20 a 22 crianças para cada professora e 1 monitora

Fonte: dados coletados conforme regulamentação do CMEJ e nas instituições de EI.

Essa é a quantidade de criança-adulto existente na programação básica para os diferentes grupos etários. Observamos que no dia-a dia essa proporção sofre modificações, devido à falta de funcionários. Comparando a quantidade de crianças dispostas pela Resolução do Conselho nº 022/2003, a maioria das turmas funciona com quantidade um pouco acima do limite das vagas constituídas pelo Conselho Municipal de Educação. Encontramos turmas de berçário

com 15 crianças, maternal com 20 e de Jardim com 25, ou seja, com quantidade até triplicada do número permitido pelas normas do CME, que já é grande.

Cabe aqui fazer pontuações sobre a questão da "qualidade" – é a própria palavra de ordem dos documentos do MEC. A LDB 9.394/96, em inúmeros momentos, prima pela questão da qualidade:

> O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: padrões mínimos de **qualidade de ensino**. Definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (Título III, Art. 4°, inciso IX).

Essa questão de padrões mínimos de qualidade de ensino, embora aqui tratada para o ensino fundamental, pode ser pensada, sobretudo para EI. Esses padrões mínimos de qualidade podem ser interpretados como a existência de pré-condições para que a instituição possa desempenhar bem seu papel de educar e cuidar. As DCNEI também definem vários princípios norteadores da prática pedagógica com o objetivo de alcançar tal qualidade. Da mesma maneira, os documentos que versam sobre o papel da educação para esse "novo milênio", tanto os produzidos em nível nacional quantos os em nível internacional, apontam para esse padrão de qualidade. Entretanto, é preciso ver a questão da qualidade atrelada às de quantidade. E qualidade significa também garantia de vagas, condições de trabalho, quantidade de crianças por educador, entre muitos outros aspectos já discutidos. Enquanto isso não acontecer, as coisas continuam na proposição.

As férias da maioria dos funcionários dos Cemeis acontecem de forma coletiva no mês de julho (no mesmo período das férias escolares). Conforme entrevistas com alguns pais ou responsáveis por crianças deixadas nas instituições, eles afirmaram que esse momento de férias coletivas trazem muitos transtornos para eles, visto que nem sempre coincidem com as férias de seus trabalhos. Segundo informações da maioria entrevistada, os pais não têm com quem deixar a criança, sendo necessário pagar alguém para cuidar desta, comprometendo nas despesas.

3.3.5 Rotina

Todos os Cemeis funcionam diariamente de segunda à sexta-feira, das 7:00h. às 17:30h, porém algumas crianças ficam até as 18:00h.

A entrada das crianças nos Cemeis ocorrem das 6h30m às 8h. Algumas crianças que moram em bairros mais distantes, chegam de ônibus, escolar terceirizado pela Prefeitura. Como há muitas crianças menores de um ano, há um berço dentro dos ônibus e uma monitora de cada instituição acompanha o transporte até a instituição. As crianças que chegam de ônibus, são auxiliadas por uma monitora, que confere as sacolas e encaminha as crianças até suas respectivas salas. Durante as observações, pode-se perceber que as crianças que vêm acompanhadas pelos pais ou responsáveis são levadas ao ambiente específico onde à criança fica. Muitos levam-na até entregar ao professor ou monitor da sala. Na medida em que as crianças chegam, as monitoras colocam o uniforme da instituição na criança. As crianças do Jardim I e Jardim II se vestem sozinhas, algumas com dificuldades, porém a professora afirma que este é um exercício de amadurecimento de suas individualidades. Após as 8 horas o portão de entrada das crianças é fechado, sendo permitido a entrada posterior de crianças, somente por motivos justificados.

Ilustração 4 – Berço fixado dentro do Ônibus que transporta as crianças para os Cemeis.

O programa alimentar é organizado qualitativamente por uma nutricionista, tem como objetivo suprir 100% as necessidades calórico-proteicas das crianças, caso não recebam alimentação complementar em casa. Além dos cardápios vindos do Departamento de Gêneros e alimentação Escolar Municipal, são servidas quatro refeições diárias durante o período de permanência na instituição: 8:00h café da manhã; 10:45h, almoço; 14:00h, lanche da tarde e 16:30h, jantar. Observa-se muita preocupação dos profissionais em obedecer de forma criteriosa a rotina de alimentação, além de uma grande preocupação em que as crianças comam a quantidade prevista.

Ilustração 5 - Crianças do Cemei "Criança Feliz" tomando o café da manhã (Jataí, fev./2005).

Existem horários definidos e rigorosamente obedecidos para o banho, troca e higiene das crianças. O banho é obrigatório uma vez ao dia (maternal e jardins). As crianças do berçário recebem dois banhos por dia ou mais, dependendo das necessidades. Há também o acompanhamento bucal: todas as crianças recebem escovas dentais e escovação orientada uma vez por semana por uma assistente de odontologia do município, em casos mais sérios, se a instituição tem espaço físico para o consultório dentário, a odontóloga vai até a instituição; caso não o tenha, a criança é atendida em postos de saúde mais próximos à instituição. As monitoras das salas acompanham as escovações diárias. Realizam o combate e acompanhamento, uma vez por semana, contra piolhos, quando é passado creme com vinagre nas cabeças das crianças.

Nas análises de Faria (1999), sobre o espaço físico, ela diferencia a rotina de jornada, justificando que prefere usar a palavra jornada, visto que um dos significados desta é

> marcha ou caminho que se faz num dia, o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc, não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mas sim a desafiar a cumprir esses rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas. Por exemplo, um dia troca as fraldas contando histórias, no outro cantando, assobiando...(FARIA, 1999, p. 71).

Entretanto o que verificamos durante nosso trabalho de pesquisa foi simplesmente o uso de rotinas. Notamos uma preocupação rigorosa com a limpeza das crianças e da instituição. Os funcionários recebem instruções de como trabalhar, evitando o máximo de contaminação com a sujeira ou com transmissão de doenças. Porém, a maioria dos objetos não é personalizada.

Ilustração 6 - Criança do Cemei "Criança Feliz" tomando banho (Jataí, out., 2005).

As atividades pedagógicas são realizadas por turma, obedecendo cada faixa etária. Segundo a pesquisa, observa-se que os profissionais procuram acompanhar o proposto nos RCNEI e o planejamento geral feito conforme orientações da SME. Ao invés de as professoras receberem orientações diretamente das assessoras técnicas pedagógicas, o planejamento acontece da seguinte forma: as coordenadoras pedagógicas se reúnem com as assessoras mensalmente para receber instruções, fazem um planejamento e orientam as professoras e monitoras quanto à execução do trabalho. Depois há um planejamento específico, por turma e semanalmente com as professoras, que, na maioria das vezes, acontece durante o repouso das crianças.

A partir das quinze horas, as crianças começam a ser preparadas para a volta a casa, tirando os uniformes e colocando a roupa trazida de casa. Das dezesseis horas em diante, os pais ou responsáveis, começam a buscar as crianças. Às dezessete horas, o ônibus chega para buscar as que moram em locais mais afastados.

Ilustração 7 - Crianças recebendo suas roupas se arrumando para voltar para suas casas (Jataí, fev./2005).

O repouso é obrigatório para todas as crianças, o que ocorre sempre após o almoço, num período aproximadamente de duas horas. Na maioria das instituições, todos têm que dormir e acordar na hora marcada pelo adulto, de meio dia às treze e trinta. As crianças que acordam antes do horário delimitado devem permanecer no lugar, quietas para não acordarem as demais. Aquelas que são acordadas ficam sonolentas, deitadas sobre as mesinhas, muitas vezes sem participar das atividades. Há uma grande preocupação dos profissionais em que todas durmam e acordem no mesmo horário para facilitar os trabalhos das merendeiras e lavadeiras e, claro, delas também. Procuram obedecer a esse ritmo, para que as crianças não passem da hora de lancharem, interferindo depois no jantar, justificando que elas têm que jantar antes de retornar às suas casas.

Michael Foucault (1987) faz uma interessante análise nos mecanismos de relação de "poder" existente no ato de educar. Ao estudar o espaço físico das escolas na França, durante o século XIX, ele mostra como era ocupado esse espaço, afirmando que em todas as salas de aula havia lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos tinham seus lugares fixos, os quais não podiam ser trocados sem o consentimento do inspetor da escola. Eram também separados aqueles que tinham as notas mais altas dos que não as tinham. Separavam também aqueles que tinham os pais negligentes, os que tinham piolho dos que eram limpos. Um aluno indisciplinado tinha que ficar sozinho ou entre dois piedosos. Percebemos que a EI não escapa desse caráter regulador de disciplina. Uma criança que, desde cedo, se submete a

essas normas disciplinares rígidas para dormir, acordar, comer, higienizar, brincar... somente com os pares da mesma idade, em que as condutas são definidas pelo adulto, como apropriadas ou não, são vítimas das relações de poder tais como as descritas por Foucault. Essas questões nos remetem a pensar nos ideais de liberdade "burguesa": as crianças são livres para escolher entre o que já foi escolhido e pré-estabelecido com regras pelos adultos.

Ilustração 8 - Crianças do Cemei "Abelhinha" na hora do repouso (Jataí, out., 2005).

O ritmo dos bebês – zero a 11 meses – é diferente das demais crianças, porém é praticamente o mesmo para todos. Observa-se uma grande dependência dos bebês em relação às monitoras. Quase todo seu tempo é voltado em "cuidados", como, por exemplo, dar comida, banho, trocá-los ou evitar riscos de quedas e machucados. Essas tarefas não tinham fim, e tomavam todo o tempo das profissionais durante as observações realizadas na pesquisa.

Mesmo as profissionais compreendendo que a rotina não seja muito agradável para as crianças, elas não conseguem propor algo mais livre, isto é, sem horários e espaços tão rigorosos para acontecer. Segundo M. C. Barbosa (2001, p. 5) as rotinas

> Operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal – acentuado seus esforços na ordem moral – afinal, um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar a crianças em alunos. Para desempenhar esse papel, as rotinas utilizam-se de rituais – cerimônias, castigos, imagens de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder – que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá um sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que são submetidos a ela (M. C. BARBOSA, 2001, p. 5).

Por meio das observações realizadas, constatamos que todas as crianças são colocadas para dormir ao mesmo tempo. Será que todas as crianças desejavam dormir ao mesmo tempo? Todas estavam com sono? Como afirma Farias (2002), na sociedade do trabalho ninguém pode ficar à toa. Nesse sentido, podemos dizer que as próprias práticas educativas contribuem para disciplinar o corpo tornando-o submisso, homogêneo e dócil, impedindo as crianças de expressar seus desejos e movimentos, e, conseqüentemente, de manter a ordem estabelecida. Observamos que, nesse período do sono das crianças, algumas professoras de turmas diferentes se juntam para desenvolverem trabalhos pedagógicos, outras permanecem nas salas elaborando seus planejamentos. Algumas vezes esse horário é utilizado para reuniões emergenciais e planejamentos semanais com as coordenadoras.

Conforme uma das diretoras entrevistadas, as reuniões de pais acontecem a cada bimestre. Em um primeiro momento, a direção do trabalho fica por conta da Coordenação Pedagógica e, após, com as professoras de cada turma. As reuniões para os funcionários são realizadas à medida do possível, isto é, quando houver necessidade.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, houve uma certa contradição em relação à sua construção. Algumas diretoras afirmaram que acreditam na necessidade da elaboração deste trabalho em conjunto com todos os profissionais que estão inseridos na instituição, bem como com representantes das famílias das crianças, porém isso ainda não foi possível acontecer. Em outras entrevistas, as diretoras afirmaram que o PPP foi elaborado de acordo com as perspectivas das famílias atendidas, tendo sido construído através de discussões, palestras e reuniões, havendo participação das famílias e dos funcionários. Mesmo com todas as dificuldades, percebemos que em todo momento há uma busca de caminhos para se efetivar o diálogo e a construção de espaços de convívios com reflexão e respeito, o que contribui para orientar o trabalho desenvolvido com as crianças.

3.4 Convênio entre Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Assistência e Previdência Social.

Em trabalho de investigação, com o objetivo de cientificar como tem se processado a assunção da EI por parte da SME, percebemos que esta ainda não tem acontecido que e se inicia de forma muito tímida. Podemos dizer que as primeiras (ou únicas) medidas tomadas foi a

realização de convênio entre as instituições filantrópicas e a SMPAS: "Convênio que entre si celebram a Prefeitura Municipal de Jataí através da Secretaria Municipal de Educação e a Superintendência Municipal de Promoção e Assistência Social". Observamos, conforme nossos estudos, pesquisas, análises em documento e em entrevista, que pode ser mais fácil para o poder público fazer "parcerias" com as instituições filantrópicas. Parece ser uma estratégia mais cômoda do que assumir o que é de sua competência e responsabilidade.

Observamos que a maior responsabilidade para com a EI ainda se encontra com a Smpas. Cabe a esta Secretaria administrar os trabalhos nos Cemeis conforme celebração do convênio realizado entre ela e a SME. Segundo informações, o repasse das verbas, do poder público para esta Secretaria, acontece conforme normas deste documento. Em seu preâmbulo há uma norma de ajuste entre as instituições conveniadas, afirmando que "o presente convênio de Cooperação Técnica e Financeira, sujeitando-se, no que couber as legislações afins, especificamente as cláusulas e condições estabelecidas na Lei 9394/96..." (2002 p.1). No Documento, justifica-se o objetivo desse convênio da seguinte maneira:

> O presente convênio tem a finalidade de promover a cooperação técnica e financeira por parte da Secretaria Municipal de Educação e Superintendência de Promoção e Assistência Social, para o atendimento à Educação Infantil, nos Centros de Educação Infantil (2002, p. 1).

Este convênio atribui responsabilidades às duas Secretarias conveniadas. Cabe à S ME a disponibilização e remuneração de profissionais habilitados para ocupar qualquer cargo, como direção, coordenação pedagógica, professores e agentes educativos; pela formação continuada em serviço dos profissionais em educação que atuarem nos Cemeis; pelas despesas referentes a materiais didáticos-pedagógicos; equipamentos e mobiliários específicos para o atendimento de crianças menores de seis anos. A Superintendência de Promoção e Ação Social responsabilizar-se-á pela remuneração dos funcionários pertencentes a seu quadro; pela permanência de funcionários da SME já lotados nos Cemeis, pela garantia de alimentação às crianças atendidas nos Cemeis, por estabelecer programas de apoio às famílias das crianças que freqüentam as instituições; pelos projetos e execuções de construções, reformas, ampliação e manutenção dos Cemeis em consonância com a SME e resolução do Conselho Municipal de Educação; pelas despesas de materiais de consumo necessários ao atendimento das crianças ali inseridas.

Segundo entrevistas realizadas durante essa pesquisa e análise de documentos, observarmos que as instituições assistenciais – filantrópicas recebem "contribuições" dos poderes públicos – Municipal, Estadual e Federal, entretanto, procuramos nos informar sobre essa quantidade de maneira precisa. Após bastante indisponibilidade dos funcionários, responsáveis pelo "Departamento de Programas e Projetos", fomos informados que:

> A Prefeitura recebe uma verba da União de acordo com o Plano de Ação, que vem do Ministério, Goiânia analisa e aqui valida esse plano (E10, em 20/06/2005).

Insistimos na conversa para entendermos melhor esse critério de distribuição. Uma das entrevistadas afirmou que

> O convênio é de acordo com a boa vontade do prefeito (E0, em 20/06/2005).

Acreditamos que os responsáveis pelas informações não estavam cientes de como se efetivava todo esse processo de projetos e convênios. Além de levar quase seis meses para conseguirmos uma entrevista, percebemos também que eles não se interessavam muito em saber, justificando não entender essas questões, por serem funcionários novatos naquele departamento.

No Texto da lei, que autoriza o poder executivo a firmar convênios, não estão definidos os critérios e atribuições dos parceiros para essas ações, como podemos verificar mesmo quando o convênio é firmado com autarquias mais amplas:

> Fica o poder Executivo Municipal autorizado a firmar convênios relativos à Assistência Social com os governos Federal e Estadual, bem como com seus órgãos, sejam autarquias, fundações e outras. O Município como de praxe, poderá oferecer contra-partida, observando os limites de interesse público" (Lei nº 1.921, Art. 1º e 2º, 1997. p. 40).

Verificamos que a quantidade de ajuda financeira varia muito, mesmo para aquela mantida por instituições religiosas, como o caso das mantidas pela Diocese. Todas as instituições recebem "ajuda" do poder público, parecido às atribuições do convênio citado. Essa "ajuda" varia em quantidade para cada instituição. São cedidos pelo poder público municipal, funcionários – diretores, professores e auxiliar de serviços gerais –. A SME fornece materiais didático-pedagógicos, e, ao oferecer cursos de formação continuada em serviço para a rede, os professores e monitores dos CEIs são convidados a participarem. O poder público Estadual também fornece

isenção de água e de energia elétrica e uma verba de (ver a quantidade) para ajudar na alimentação das crianças. O poder público Federal fornece também uma verba correspondente à R$ 17,00 (dezessete reais), por criança, para a compra do pão e do leite. Segundo informações, o valor dessa verba permanece o mesmo há dez anos, sendo insuficiente para garantir a qualidade do atendimento.

Como já abordado no início dessa pesquisa, o contexto do surgimento das creches se constituiu num campo que não lhe era legítimo, isto é, sua função era ora atender as necessidades das mulheres viúvas ou abandonadas, ora atender os filhos das mulheres "incompetentes". Constatamos que o padrão de atendimento, principalmente, o da criança de zero a quatro anos e oito meses nos remete às condições sociais de família, e, sobretudo de gênero. Esta concepção de direito da mãe trabalhadora continua aparecendo, visto que o sistema de instalação de creches se deu atrelado ao trabalho feminino, como já discutido anteriormente; assim sendo, esse atendimento é transformado em objeto de cuidado pelas ações de cunho assistencial. A creche sempre se justificou como paliativo, não se configurando como uma instituição legítima. Percebemos, durante a pesquisa, que esta característica continua marcando as instituições como "instituições emergenciais", havendo dificuldades de investimentos da mais diferente natureza – material, física ou humana. Há uma precariedade e insuficiência de legislação específica e normas básicas de funcionamento, além da insuficiência de recursos, déficit de profissionais, má qualidade de formação de muitos que ali atuam, visto que em muitas instituições o quadro é composto de voluntariado – parcerias de grupos femininos, diferentes organizações ou associações sociais ou filantrópicas.

Nesse contexto, há uma inversão de valores, com estratégias ideológicas, características do processo neoliberal, propostos nos organismos multilaterais, que concede importância e urgência no atendimento de crianças menores de 6 anos, entretanto, não define com que recursos isso será realizado. Se a educação não está entre as prioridades básicas das políticas governamentais, pode se dizer que menos ainda se encontra a EI. É interessante, para o capital, que haja desigualdades sociais, visto que, dessa forma, haverá mais espaço para realização de obras de caridades e benesses ao povo menos favorecido. Essa política neoliberal tem sabido articular a comunidade como responsável pelos diferentes trabalhos, enquanto o Estado se desobriga de seu papel. Muitas são as características marcantes desse modelo

neoliberal, tais como: parcerias e despolitização – ONGs –, "novos" movimentos sociais para os quais o trabalho perdeu sua centralidade, em favor de novas identidades, valores, problemas.

Percebemos, na realidade jataiense, que os movimentos da sociedade civil estão mais voltados ao assistencialismo e filantropia, estes movimentos, sim, subsistem no local como princípio de unidade, inclusive grandes manifestações para arrecadação de verbas para manutenção de creches filantrópicas, em que toda a sociedade civil é conclamada e "convencida", pelos inúmeros veículos de comunicação, a participarem. É difícil visualizar um movimento social organizado contrário a essas práticas assistenciais, ou seja, movimentos com traços "revolucionários", que apresentem reivindicações dos direitos conquistados. Pode-se dizer que há manifestações isoladas, como toda iniciativa contra-hegemônica, que conta com a participação dos docentes e discentes universitários, alunos e esparsos cidadãos jataiense. Ademais, a disputa de poder entre educação e assistência, conforme apresentado anteriormente, está intimamente ligada com as questões históricas percorridas durante todo trajeto da constituição de políticas para a EI.

Durante o trabalho de investigação, buscamos contato com as assessoras do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação para que pudessem ser fornecidos documentos atuais que respaldassem essa etapa da pesquisa. Os dados adquiridos foram registrados em entrevista com a atual chefe de Assessoria Técnica Pedagógica, juntamente com as duas assessoras do Departamento.

Como este trabalho de pesquisa de campo ocorreu em Janeiro de 2005, início de ano letivo e, além disso, de um novo mandato político, durante a entrevista foi pedido o documento oficial que orientava proposta pedagógica da "nova gestão". Procuramos qual era a proposta de educação para a educação infantil nesta nova gestão. Talvez por falta de compreensão do que seja uma proposta pedagógica, uma das entrevistadas respondeu:

> Nossa proposta, ela foi feita com base na resolução COMEJ (Conselho Municipal de Educação de Jataí) nº 022/2003 de 04 de setembro de 2003 (E11, 28/01/2005).

Voltamos novamente a insistir sobre a proposta de educação, novamente a resposta:

> Ela dispõe o número de alunos por série em sala de aula no sistema municipal do município de Jataí e dá outras providências" (E11, 28/01/2005).

Procuramos ficar a par da Resolução, e verificamos que é uma resolução elaborada para regulamentar a alteração da idade das criança para iniciar o Ensino Fundamental de Nove anos. Não significa que seja uma proposta educacional.

Indagamos qual era a organização curricular e a proposta teórica que norteava os educadores na elaboração e implantação de propostas educativas nos Cemeis. Uma entrevistada relatou que

> A nossa proposta foi feita pautada nos Referenciais Curriculares de Educação Infantil, e também buscamos novos referenciais, como, por exemplo, para respaldo teórico, esse livro – "Educação Infantil para que te quero" –, e algumas questões já propostas em documentos elaborados no ano anterior (E11, 28/01/2005).

Ao observarmos que as orientações curriculares se respaldavam quase que exclusivamente nas propostas do RCNEI, percebemos uma certa dificuldade da equipe em citar referências teóricas que discutissem, de modo mais sistematizado, diferentes concepções de infância. Em relação à elaboração da proposta foi afirmado que:

> Para elaborar essa proposta nós ficamos preocupadas com a forma que estaríamos montando essa proposta. Então ela foi montada com base em um trabalho levando em consideração o lúdico. A criança não tem mais aquela obrigação de ser alfabetizada no pré. O processo de alfabetização vai durar dois anos, não só em um. Elaboramos a proposta lúdica e com material bem diversificado, obedecendo os eixos dos RCNEI, como movimento, arte. Nós colocamos trabalho para desenvolver com as crianças nesse sentido: sucatas, oficinas, projetos (E11, 28/01/2005).

Aqui, presenciamos a preocupação em atender as diferentes necessidades da criança, o que está em voga em diferentes propostas das reformas educacionais, promovendo uma educação lúdica. Parece que oposta à aquisição da leitura e escrita.

Em relação à proposta educacional, pedimos que nos apresentassem este documento. A equipe nos apresentou a proposta, porém justificou que, mesmo tendo sido entregue para os Cemeis, ele ainda se encontrava em elaboração final, afirmando que não demoraria muito torná-lo oficial, ficando logo à nossa disposição[43] para maiores aprofundamentos na pesquisa. O trabalho nas instituições se fazia através do acompanhamento pedagógico desenvolvido por essa equipe. Questionamos se o processo de elaboração desta proposta pedagógica aconteceu de forma coletiva, a equipe afirmou o seguinte:

---

[43] Até o presente momento, de finalizar essa pesquisa, não nos foi possível ter em mãos esse documento.

> Quem participou da elaboração deste material foi nós, assessoras do Departamento (E11, 28/01/2005).

Segundo as entrevistadas, o processo de elaboração do documento aconteceu concomitante à mudança de governo, conseqüentemente, de profissionais que trabalhavam nos Cemeis, não sendo possível convocar diretores, coordenadores, professores, enfim pessoas envolvidas com esta etapa de educação, para pensar a nova proposta, entretanto afirmou que tem interesse em elaborá-la de forma coletiva.

Ainda com relação ao currículo para a educação infantil, estudos teóricos revelam que historicamente as políticas de educação infantil no Brasil se caracterizam em manter a descontinuidade das políticas dos governos anteriores, no entanto, a equipe afirmou que procurou fazer um estudo histórico da proposta pedagógica anterior. Procuramos qual era a concepção do processo de alfabetização e qual era a orientação da SME para as instituições de EI, as entrevistadas relataram que

> Essa foi uma questão que nós mais ficamos preocupadas. Tivemos um carinho especial em relação à alfabetização. Como nas escolas vai estar funcionando os pré-alfabetização e nos Cemeis são **as séries que antecedem a alfabetização**. Então, nessa faixa etária, agora com a nova resolução, diminuiu a idade, mas não vai deixar de trabalhar com a criança a questão da leitura e escrita. Se ele vai sair no final do ano alfabetizado ou não, vai depender da postura do professor. Porque é pra ele trabalhar a todo o momento a leitura e a escrita, mas não vai esquecer que nessa faixa etária, tem que estar ligada aos sonhos, às fantasias que são necessárias, e principalmente à afetividade. A criança precisa sair do Cemei com suporte para ir pras escolas municipais e entrar, por exemplo, no pré-alfabetização (E12, 28/01/2005; grifo nosso).

Há uma preocupação e dificuldade das entrevistadas em delimitar o que trabalhar em cada turma – berçário, maternal e jardim –, e o que exigir dos profissionais que ali trabalham. Mesmo buscando superar as concepções educacionais e propondo o desenvolvimento integral da criança, as atividades, apresentam alternativas de integração de elementos, como o uso de material lúdico e pedagógico, entretanto, continuam com características de escola. Nesse sentido, a prática pedagógica educativa se baseia em preparar para a próxima etapa educacional, vive-se o hoje em função de um futuro, desconsiderando o presente das crianças, como sujeitos criadores de cultura, com necessidades próprias e específicas. Conforme afirma Barbosa (1997), falta na proposta pedagógica conhecimentos específicos para essa etapa de educação.

Procuramos se a concepção de cuidar e educar estava bem compreendida por parte da equipe e dos profissionais inseridos nas instituições de EI. Destacamos o que a equipe considera educar e cuidar:

> Eu acredito que cuidar e o educar pra nós está muito claro. Nós tentamos colocar durante o planejamento com os CEMEIs e CEIs ... que o cuidar e o educar é diferente e que ambos também caminham juntos. A criança quando chega no CEMEI pra ficar o dia todo, ela precisa não só do cuidar, mas também do educar, como por exemplo, nos momentos de higiene, estão cuidando e educando (E12, 28/01/2005).

Percebemos amarras históricas veiculadas a essa etapa de educação que condicionam posturas educativas das profissionais entrevistadas. No depoimento e avaliação, e em relação aos objetivos que deverão ser materializados, assim afirmaram:

> Cada Cei, cada Cemei é a base de escolaridade que vai perdurará ao longo da vida. A gente acredita que se a EI não for bem trabalhada, não for bem coordenada, a criança terá problema lá na frente" (E11, 28/01/2005).

Essa concepção está embasada no conceito de criança e/ou escola como "redentora da pátria".

Vimos que é um grande desafio para o município de Jataí atender as instituições de EI e em especial a faixa etária de 0 a 4 anos e 8 meses, visto que, até então, esteve voltado aos órgãos da Assistência e Promoção Social. A transposição para os órgãos educacionais ainda se encontra de maneira muito tímida até o corrente ano (2005). Esse processo de regulamentação das instituições de EI, apesar dos prazos estipulados pelo Ministério Público – até 2003 –, o município não conseguiu ainda, se organizar para essa incumbência. Conforme fala das entrevistadas, ao serem indagadas sobre essa questão, eis a resposta:

> Até o momento ... não temos previsão (E11, 28/01/2005).

O tempo dessa gestão ainda é insuficiente para precisão de maiores análises sobre essas questões. A única afirmação possível para o momento é que há possíveis materializações de políticas públicas para a infância, visto que, depois de quase cinco anos sem nenhuma construção física de instituições de EI, encontra-se uma em construção. Isso não significa dizer que ocorrerão modificações mais amplas nessas políticas, entretanto é um passo para que haja aumento de vagas. Acreditamos que a criação e o fortalecimento da sociedade civil nos

movimentos sociais organizados são fundamentais para interferir na materialização das políticas educacionais de atendimento à infância. Sabemos que em Jataí, como nos demais municípios brasileiros, a gestão municipal (2005 – 2008) tem muitos desafios em relação à gestão educacional. Destacaremos aqui os que incidem de forma mais direta na EI: o debate sobre a continuação do FUNDEF, cuja vigência termina em setembro de 2006; ou sua substituição por novo mecanismo de financiamento da educação pública; a inserção das creches nesse financiamento; mesmo o PNE já completando seus quatro anos dos seus dez anos de vigência ainda não houve elaboração de seu Plano Municipal de Educação; ampliação da oferta de EI que se encontra muito distante das proposições de metas do PNE; implementação, conforme meta do PNE, de programas de orientação e apoio aos pais de crianças menores de seis anos, em parceria da educação com a saúde e assistência social. São muitos os desafios, e a SME tem, mais do que nunca, um papel decisivo na construção de políticas educacionais e condução de esforços no sentido de materializar essas mudanças no atual quadro educacional jataiense.

Em síntese, poderíamos dizer que houve "avanços" e "retrocessos" nas legislações estudadas, e que os avanços também não são conquistados da noite para o dia. Conforme questões históricas elencadas nesta pesquisa – sobre a criação das instituições de EI, tanto no Brasil quanto em Jataí –, cientificamo-nos da necessidade de muitos debates político-ideológicos para mudar essas concepções, crenças e valores tão arraigadas em nossa sociedade – concepção de política educacional, de criança, de Estado, de sociedade e dos profissionais que atuam nessa etapa de educação –, e esse é um processo de interação e luta de toda sociedade civil, envolvendo os mais variados setores sociais e movimentos sociais, não só na definição da proposição dessas políticas, mas também na de sua materialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser criança.
os fatos, que zombam desse direito, ostentam
seus ensinamentos na vida cotidiana.
O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro,
para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua.
O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo,
para que se transformem em lixo.
E os de meio, os que não são ricos nem pobres,
conserva-os atados à mesa do televisor,
para que aceitem desde cedo o destino,
a vida prisioneira.
Muita magia e muita sorte têm as crianças que
conseguem ser crianças.
Eduardo Galeano

Este trabalho teve como objetivo analisar as políticas públicas educacionais da infância em Jataí-Go. Enquanto pesquisadora e profissional da educação, buscamos investigar se as políticas educacionais propostas para este município têm se materializado. Para o desenvolvimento deste trabalho, contamos com a cooperação das pessoas envolvidas nessa etapa de educação, tanto de forma direta como indireta, que, na maioria das vezes, nos receberam de maneira tranqüila nos deram oportunidades para nossa atuação como pesquisadora.

Entretanto, muitas vezes o que se encontrava opaco, e, sendo nosso compromisso, como pesquisadora, desopacisar essa realidade, incomodou os profissionais ora citados, porém, nosso objetivo é, no limite, propor a construção e compreensão da realidade. E essa compreensão se dá através de relações contraditórias, de conflitos, de negação, e isso não é tarefa fácil, visto que há uma distinção entre as coisas como aparecem e como são na realidade.

A pesquisa teve como referência a trajetória das políticas educacionais municipais de atendimento para crianças menores de seis anos, porém, com as modificações sofridas, sobretudo, a partir das políticas do município pesquisado, que especificam a idade de atendimento à criança de zero a quatro anos e oito meses, optamos por enfocar, nesta pesquisa, uma abordagem voltada ao atendimento das crianças menores de quatro anos e oito meses, isto é, àquelas atendidas nas creches municipais – Cemeis.

Partimos do entendimento de que as políticas públicas educacionais para a EI não se constituem de forma aleatória, mas numa construção histórica. Dessa forma, fizemos um percurso nas diferentes concepções de educação da história da criança, a fim de compreendermos as mudanças nos conceitos de infância e suas implicações na construção das políticas públicas para

a infância. Partimos da compreensão histórica atual, para depois voltarmos ao passado, mas um passado que não passou. Só esse passado importa, isto é, o passado que (re)atualiza.

Marx (1978a) foi enfático em afirmar que a volta ao passado, a partir do presente, é a chave para entender a história. Partir do presente pode nos garantir que não nos perderemos num passado qualquer, e a partir desse movimento, é possível constituir a mediação do presente e elaborar uma compreensão lógica das diferentes concepções de políticas públicas educacionais da EI na atualidade. Para saber que passado nos importava, procuramos ficar atentos ao nosso objeto de estudo, a fim de entendermos quais os elementos do passado que continuam atuando sobre ele para a compreensão das políticas públicas atuais da infância.

Nesse sentido, acreditamos que uma das mediações determinantes para a compreensão da constituição das políticas para a EI seria desenvolver um olhar sistemático sobre a história da criança, desde a Antiguidade até os dias atuais, evidenciando a concepção de infância como uma construção histórica e social. Isto porque muitas das propostas de políticas – atuais – têm raízes em diferentes momentos históricos e são postas em práticas hoje sem considerar o contexto de sua construção.

Tal como a mercadoria se apresenta de forma fetichizada, que é a sua operação final, a forma de constituição das políticas públicas também esconde seu caráter neoliberal. A forma fetiche é uma forma que inverte a realidade. É uma forma aparencial, é a forma de manifestação em sua parte, em seu singular, usando a expressão fenomênica de Marx "de cabeça pra baixo", porém ele afirma que não é o sujeito que está de "cabeça para baixo", mas é a realidade que se encontra invertida. Assim, para realizar essa compreensão, é preciso que se baseie no fato de que as coisas não são transparentes, apanhe-se essa realidade e a inverta, não de forma mecânica, mas num processo de construção. Não há uma fórmula pronta que indique como fazer isso, mas essa é a possibilidade da análise dialética. É essa inversão que permite dar sentido e significado na totalidade do objeto. Essa apreensão possibilita ir do imediato para o mediato, da aparência para a essência, do abstrato para o concreto, da representação para o conceito e do singular para o universal. Como afirma Ianni (1985), a análise dialética, ao mesmo tempo, constitui e transforma. Adere-se destrutivamente ao objeto, na medida em que desvenda e desmascara os seus fetichismos, as suas contradições e seus movimentos. Nesse sentido, a forma imediata, abstrata, fenomênica, é sempre a forma em que esse objeto se constitui. Nessa perspectiva, o pensamento

científico apanha o concreto, a essência, o mediato que não está dado na sua aparência, rompe com o nível de representação e revela a realidade e a verdade.

Dessa forma, é possível construir uma compreensão da realidade. Porém, esta não tem correspondência empírica imediata, ela vai sendo constituída no percurso da elucidação do objeto. Nessa pesquisa, procuramos desenvolver uma reflexão dialética sobre o objeto de estudo a partir de sua aparência, que é o ponto de partida e não de chegada. A compreensão desse objeto, enquanto concreto, não tem uma correspondência empírica com sua manifestação aparente. O simples reflexo da empiria não expressa seus nexos constitutivos, pois esses serão apanhados e sintetizados pela reflexão. No limite, o que pretendemos, no pensar dialético, é revelar, compreender, apreender pela reflexão o concreto enquanto síntese de determinações.

Portanto, uma realidade apreendida a partir da reflexão sempre será transitória em razão da necessidade de se fazer, enquanto produção humana, que por ser constantemente aperfeiçoada sempre nos escapa, inclusive devido ao nosso limite enquanto seres humanos, históricos. O que no passado apresentou-se como essência, hoje, por ter decorrido um distanciamento no tempo, pode ser percebida como aparência, e o que atualmente se apresenta como aparência pode se tornar essência e vice-versa.

De acordo com nossos estudos, observamos que boa parte das propostas para a educação de crianças pequenas, tal qual as conhecemos hoje, circulam em torno da idéia da infância estabelecida na primeira metade do século XX – idéia de criança como ser ativo. A partir dos meados daquele século, a criança começa a ser vista como ser destinado à escola. Sendo mantida à distância, inserida na escola sob uma espécie de quarentena, começando numa condição de enclausuramento. Cabe aqui perguntarmos: será que a EI, tal como tem sido concebida na contemporaneidade – com instituições específicas para educar e cuidar da criança, inserida na esfera das políticas educacionais e não mais de assistencialismo – tem se apresentado como lugar de direito e também de fato, ou mais como um lugar de enclausurar, de moldar, de dirigir as crianças para que se tornem sujeitos dóceis, submissos e produtivos para o mercado?

Seria ingenuidade pensar que o fato de incluir a EI como primeira etapa da Educação Básica (Art. 29, LDB/96) e responsabilizar os Municípios pela oferta da EI, e em conjunto com o Estado, do EF para a população de sete a quatorze anos, se caracterizasse numa panacéia para provocar revolução nessa etapa de educação. Na trajetória percorrida, ficou explícito que as políticas públicas no Brasil, e aqui em especial as destinadas à infância, em muitas décadas

tiveram como tônica um caráter paternalista e assistencialista, como foi apresentado do decorrer da pesquisa. Essa conquista da criança, o de ser concebida como cidadã, é recente. Nesse sentido, romper com tradicionais formas, historicamente dominantes nesse campo, não é tarefa fácil. É fundamental perceber que esse processo é histórico, e, dessa forma, não pode continuar sendo percebido numa dimensão natural. Sua naturalização dá a impressão de que as coisas foram sempre assim e assim o serão. Esse processo de naturalização dos fatos, dos acontecimentos sociais, justifica o processo de exclusão por que têm passado as crianças pequenas.

Quanto aos resultados de nossas análises sobre as políticas públicas educacionais para a educação infantil em Jataí, observamos que, neste município, pouco se tem feito no sentido de se articular as políticas sociais para a infância, à medida que os investimentos se refletem de forma muito tímida, ainda não sendo possível viabilizar um atendimento de qualidade nessa área.

As primeiras creches da cidade surgiram nos meados do século XX, acompanhando a urbanização. Essas instituições de educação infantil tiveram como meta definida, para o momento, amparar as crianças filhas de trabalhadores e trabalhadoras e assistência, como foi visto em nossa pesquisa. Limitavam-se à alimentação, ao acolhimento dos meninos pobres e, para as crianças maiores, o ensino de uma profissão – sapateiro e oleiro – visto que o mercado necessitava da força de trabalho de seres nutridos, fortes e saudáveis. Percebemos, conforme a literatura da área, que elas representavam uma substituição de forma mais aperfeiçoada das casas da roda ou dos expostos[44], servindo para o combate à pobreza e à mortalidade infantil.

Constatamos que no início da década de 1992, foram propostas várias ações políticas no âmbito municipal – "Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente"; "Conselho Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente" e "Conselho Tutelar" – em relação ao atendimento de crianças. Observamos que elas apresentaram avanços significativos em relação ao estabelecimento de direitos dos menores, porém não foi possível percebermos suas materializações.

Com a criação do "Conselho Municipal de Assistência Social", em 1995, dentre seus objetivos, enfatiza-se: "aprovar critérios para celebração de contratos e convênios entre o setor público e as entidades privadas que prestam serviços de assistência social no Âmbito Social".

[44] A roda dos expostos foi instituída no Brasil, pela primeira vez em 1726, em Salvador. No Rio de Janeiro, é fundada em 1739 por Romão Duarte, rico comerciante residente no Rio de Janeiro, para abrigar as "almas inocentes" (Kramer, 2003), casas que ofereciam serviços filantrópicos e assistencial, tendo como um dos principais objetivos reduzir os altos índices de mortalidade infantil, através do acolhimento das chamadas crianças expostas. (Merisse, 1997, p. 29)

Observamos aqui uma abertura à iniciativa particular, facilitando a equiparação e manutenção de diversas instituições, e em especial, as de educação às crianças menores de 4 anos e 8 meses, atendidas nos Cemeis. Percebemos que essas questões podem facilitar ainda mais a transferência dos recursos públicos, tão escassos, para o setor privado de caráter filantrópico. Não fica explícito, conforme o referido na lei, como se processa a transferência e a quantidade de recursos e encargos das esferas municipais para a esfera da educação confessional, comunitária e filantrópica.

Outra questão que nos chamou a atenção foi que o único momento em que encontramos a palavra infância na LOM é quando trata, no capitulo IX da Previdência e Assistência Social: "A assistência social será prestada a quem dela necessitar...tem por objetivo: proteção à família, à maternidade, à infância, à velhice e aos portadores de deficiência" (LOM, Art. 193). São nítidos os mecanismos clientelistas de funcionamento do poder público, legitimados pelo estilo conservador de fazer política, porque é caracterizada uma política não preventiva/formativa.

Um aspecto a ser destacado no campo das proposições das políticas para a infância, mesmo após regulamentação da atual LDB, em que as instituições de EI deveriam fazer parte do sistema educacional e não mais do assistencial, o que se observa é que grande parcela de recursos ainda se encontra na Secretaria de Assistência Social. Tanto na elaboração do orçamento anual e plurianual de investimentos do município, quanto em relação aos objetivos, ações e metas da Secretaria da Superintendência Municipal de Promoção e Assistência Social, em que se enfatiza a preocupação com o atendimento à infância, aborda-se a necessidade da construção e ampliação de creches e centros comunitários em diversos locais da cidade.

Analisando as características desta cidade, podemos afirmar, se compararmos às demais cidades goianas, é uma cidade grande – 79.398 habitantes – Sua economia está assentada na agropecuária, agricultura e na indústria de confecção, empresas comerciais e de prestação de serviços, além da agropecuária, a produção agrícola e a criação de aves, Esse desenvolvimento econômico gera, em alguns setores, múltiplas fontes de trabalho, aumentando o número de pessoas atraídas pelos novos serviços. Conseqüentemente, isso implica em uma grande demanda de crianças, aumentando consideravelmente a procura pelas instituições de ensino. No entanto, o que se observa é que, desde a década de 90, praticamente não foram construídas instituições públicas municipais de EI. A construção delas dependeram de vários fatores; dentre eles,

destacamos a luta de alguns movimentos sociais. Conforme estudos realizados por Barbosa (1997), o reconhecimento da EI esteve relacionado à movimentação de trabalhadores em busca de seus direitos.

Observando as características físicas dos Cemeis, a maioria oferece pouca quantidade de vagas, não sendo possível comportar a procura daqueles que querem compartilhar a educação com o poder público. Conforme os critérios de seleção para a matrícula das crianças, verificamos que eles são seletivos e excludentes, visto que violam os direitos das crianças desta etapa de ensino, pois são colocados como prioridades as questões particulares dos pais, ou seja, a família, cujo poder aquisitivo é menor, ou, na maioria das vezes, quando a mãe trabalha e a apresentação do vinculo deste trabalho não leva em conta os princípios de igualdade de oportunidades.

Durante nossa presença, como pesquisadora em uma das instituições pesquisada, presenciamos cenas de "imploração de vaga" – como se isso não fosse direito da criança. Enquanto funcionários da instituição simplesmente diziam que não havia vaga. Observamos que, mesmo as instituição tendo sido caracterizadas na pesquisa, para atender aos filhos de famílias pobres trabalhadoras, como acabamos de analisar, nem essa função ela tem desempenhado de forma satisfatória. A não exigência do cumprimento da lei pelos pais e ou adultos responsáveis pelas crianças não acontece por causa do pouco apreço pela instituição, e sim, na maioria das vezes, pelas dificuldades impostas pelas condições sociais e do desconhecimento de seus direitos:há mais de duas décadas houve o ordenamento legal, como já tratado neste estudo – CF, ECA e LDB –, que consolidou o direito das crianças menores de seis anos de freqüentarem instituições de educação, responsabilizando ao poder público o dever de oferecer essa modalidade de educação. Percebemos que, mesmo com essas proclamações, há uma insuficiência de políticas públicas de educação para esta etapa da vida, impedindo a concretização desses direitos conquistados de maneira tão difícil. Acreditamos também na necessidade de envolver a sociedade, de forma consciente, num movimento que garanta seus direitos. Parece que não há ainda o entendimento da necessidade social da educação e do cuidado de crianças menores de quatro anos e oito meses, de entrada e permanência, em instituições coletivas, que respeitem os direitos da criança e da família.

No que diz respeito ao espaço físico, mesmo que ele tenha apresentado uma estrutura física de boa conservação, sabemos que isso não é suficiente. Faz-se necessária uma reestruturação sistemática e planejada nos diferentes ambientes físicos. É preciso organizar

espaços físicos que considerem a imaginação, a ludicidade, o afeto, a cognição, enfim, os preceitos básicos e necessários para que se possa desenvolver um projeto voltado à educação e ao cuidado da criança, isto é, que ela seja o sujeito da proposta educativa. Como sabiamente analisa Faria (1999), as instituições de EI deverão ser espaço que garantam o imprevisto e não a improvisação e que possibilitem o convívio das diferenças. Ele não pode se resumir em sua metragem. Grande ou pequeno, precisa tornar-se um ambiente em que crianças e adultos se misturem, procurando atender as atividades programadas individuais e coletivas, que permitam manifestar as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão e os saberes espontâneos infantis.

Ao analisarmos o quadro de funcionários que atuam nos Cemeis, constatamos uma questão muito marcante: a maior quantidade desses profissionais, 64,5%, é contratada pela Smpas, enquanto somente 35,5% são funcionários do quadro da educação. A SME se responsabiliza com uma pequena parte de funcionários, na maioria das vezes, com os coordenadores pedagógicos e um professor por turma. Acreditamos que se torna quase impossível exigir um trabalho de qualidade de um profissional que não teve formação que contemplasse a especificidade desta etapa de educação. Essa situação caracteriza, em algumas instituições, a precarização do trabalho pedagógico.

A formação continuada desses profissionais é realizada pela SME. Cientificamos que os principais trabalhos, até então desenvolvidos, primam pela formação e qualificação docentes conforme a ótica dos programas sintonizados com as premissas do Banco Mundial, em que se enfatiza a capacitação técnica do professor, visto que o objetivo deles é treinar o professor para um receituário genérico e abstrato, pois esse aspecto barateia os custos desses programas.

Observamos que, nos discursos dos profissionais a "bandeira" é a defesa do cuidar e do educar. Entretanto, parece que os profissionais, não questionam o sentido desse cuidar, pois acreditamos que só há realmente o cuidar e o educar se a criança for respeitada como principal proposta de trabalho a ser realizado na instituição. Entretanto, observamos o contrário, eles procuram dar uma uniformidade nas rotinas das instituições: horário de chegada, saída, repouso, higiene e alimentação. Observamos que este período é determinado igualmente para diferentes crianças: algumas crianças demoram mais para dormir, outras têm o sono mais leve, enquanto outras necessitam de um tempo mais demorado para este repouso. Faz-se necessário, por conseguinte, proporcionar espaços e tempos de descansos para as crianças. Entendemos que o

dormir não pode ser o primeiro objetivo; se assim o for, serão coibidas muitas relações entre as crianças. Acreditamos que a rotina das instituições se compõe por quase um processo de ritualização, isto é, há uma organização institucional que determina uma seqüência de procedimentos com o objetivo de "harmonizar" o trabalho como um todo.

No que se refere à coordenação pedagógica, as assessoras pedagógicas diretas da SME, constatamos que ainda há uma dificuldade em se definir uma concepção clara de criança, para que possam elaborar propostas que considerem essa criança como eixo de partida para os trabalhos. Observamos que a proposta pedagógica apresentada significa um avanço político inegável às propostas anteriores, entretanto, falta discussão sobre o direito da criança a educar-se, a socializar-se num contexto social mais amplo, o direito da família em compartilhar do cuidado e da educação da criança, acreditamos que esse é um dos passos fundamentais que permitem a legitimidade da EI no campo da educação básica. Há muitas amarras históricas que condicionam as propostas educativas e posturas das profissionais. Observamos que a concepção de "vir-a-ser" da criança ou o "homem de amanhã" foi uma ideologia impregnada na década de 30 – a ideologia do progresso, subjacente ao desenvolvimento econômico do país, já enfatizada anteriormente – e que perpetua em muitos discursos.

De acordo com as fontes consultadas – IBGE, Site da cidade e Secretaria de Estatística da SME –, os dados demonstram que a situação de atendimento à infância pelo poder público em Jataí é precária. Se compararmos o quantitativo da população de crianças atendidas pelas instituições mantidas pelo poder público, em detrimento das oferecidas por instituições assistenciais-filantrópicas, a diferença é de 13% no atendimento. E ao compararmos a quantidade de crianças existentes no município, no último senso realizado em 2003, na faixa etária de zero a quatro anos, é de 7.114; considerando o atendimento atual, é de 554 crianças, apenas 7,7% da população é atendida. É importante ressaltar que, se se considerar tanto o atendimento das instituições públicas e instituições filantrópicas, o atendimento a esta população totaliza 14,5%. Podemos dizer que esta deficiência de atendimento, mesmo sendo uma dificuldade para a administração pública atual, está intimamente ligado ao interesse em elaborar e materializar políticas em relação aos recursos financeiros.

Entretanto, esse reordenamento poderá criar contextos de relações de transformações e de inovação educacional ou não. Contudo, faz-se necessário, como ponto de partida –, como algumas tendências de desenvolvimento – não só nos municípios, mas em todo Brasil, a criação

de uma Política Nacional de EI com objetivos, diretrizes, recursos financeiros bem definidos e uma politica de formação de seus profissionais. Acreditamos que não basta criar essas políticas de descentralização de decisões, pois falta uma política de descentralização desses recursos, ou até a inexistência destes. As crianças têm direito a um convívio social de qualidade. As "conquistas", até então conseguidas, dependeram de vários fatores; dentre eles, destaca-se a luta dos movimentos sociais em favor desse e de outros direitos.

É preciso resgatar essa luta em favor do que é proposto na legislação educacional, para que se materializem políticas educacionais para EI, como uma necessidade humana, de direito, do mundo atual. Entretanto, faz-se necessário que se continue lutando para além das políticas, isto significa que é preciso lutar também contra essa política neoliberal, que altera significativamente a noção de infância. Porém, em Jataí, ainda não podemos perceber esses movimentos de lutas em favor do direito das crianças menores – quatro anos e oito meses – de freqüentarem estas instituições. O que presenciamos são movimentos mais voltados ao assistencialismo, a educação para a submissão, visto que esse traço "revolucionário dos movimentos" para a emancipação não é um dado presente em Jataí. O assistencialismo e a filantropia subsistem no local como maior princípio de unidade. É difícil visualizar um movimento contrário a essas práticas; pode-se dizer que há manifestações isoladas, como toda iniciativa contra-hegemônica, que conta com a participação de docentes universitários, alunos universitários e esparsos cidadãos jataienses. Incorporar esta etapa de educação, não como instituições exclusivas para os pobres, mas de direito a toda e qualquer criança independente da situação econômica daquela que o procurar, não é algo tão simples e imediato. Falta-nos uma temporalidade histórica que nos dê elementos para nos aprofundarmos nesta questão.

Por tudo isso, precisamos incomodar os agentes diretos e indiretos desse processo, uma vez que nossas crianças não são criadas em função do Estado e nem nos pertencem – pais, mães, ou responsáveis. Não podemos negar, de forma alguma, condições para o pleno desenvolvimento para todo cidadão que quiser compartilhar com o Estado a educação da criança menor de seis anos. Reconhecer essa etapa de educação dessas crianças, como legítimo campo de educação, implica também em reconhecer que essas crianças são um desafio constante para todos que lidam direto ou indiretamente com elas. À medida que novas teorias são criadas sobre elas, novos conhecimentos sobre a forma de atuação profissional devem acompanhar dialeticamente

REFERÊNCIAS

1.1 Obras de referência

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem**. São Paulo: Papirus (1987). p. 133.

ALVES, Nilda. A formação de professores na lei e para além dela. In: SILVA, W. C. (org.). Formação dos profissionais da educação: novo contexto legal e os labirintos do real. Rio de Janeiro: EDUFF, 1998. p. 75-92.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1991. p. 258.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Para onde vai a Educação Infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e a Emenda Constitucional 14/96. ***Educação*** **Infantil em tempos de LDB,** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 23-73.

ARISTÓTELES. **Política.** São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 272.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família.** Rio Janeiro: LTC, 1981. 196 p.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética:** contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991. p. 1-99.

_____. **Pré-Escola e Formação de Conceitos:** uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. p. 1-209.

_____. (Coord.) Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas. (Projeto vinculado ao NEDESC) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005. p. 126.

BARBOSA, Maria Carmem S. A rotina nas pedagogias da Educação infantil: dos binarismos à complexidade. In: **ANAIS,** 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, out. 2001. p. 16.

BASÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 136.

BOBBIO, Noberto. Liberalismo e Democracia. In: **Caderno de Pesquisa Creches e pré-escolas no Brasil,** São Paulo, nº 74, Cortez, 1993. p. 1-36.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo:** entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora UNESP, 1996. p. 207.

BRABRMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: J.C., 1987. p. 379.

CAMPOS, ROSEMBERG E FERREIRA. (ogns.) **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 134.

CASTRO, Lúcia Rabelo (org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CERISARA. Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista de Ciência e Educação, Educação & Sociedade,** São Paulo, nº. 1 Cedes, 2002. p. 329-370.

COÊLHO, Ildeu. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In **ANAIS,** VI Encontro de Pesquisa do Centro-Oeste EPECO. Campo Grande – MS, jun. 2003. p.1-11.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: Del Priori (org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-83.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 1-53.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. In: 26ª Reunião Anual ANPED. Conferência de abertura, 2003, Poços de Caldas-MG. Disponível em http://www.anped.org.br. Acesso em 05 de outubro de 2003. p.1-12.

COMENIUS, Jan Amós. **A Didática Magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 390.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEFCOED, 1998. p. 46.

DEL PRIORE, Mary. **História do Cotidiano.** São Paulo: Contexto,2001. p. 439.

_____. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004. p. 127.

Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

ENGUITA, Fernández Mariano. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Poto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 338.

FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999. p. 112.

_____. **Educação pré-escolar e cultura.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 240.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas.** *O "Ratio Studiorum".* Rio de Janeiro: Agir, 1952. p. 236.

FERREIRO, Emília. **A psicogênise da Língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 297.

_____ e TEBEROSKY. Ana. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 2003. p. 198.

FREITAS, Marcos Cezar. **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 334.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). ***Metodologia da pesquisa educacional.*** São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

FULLGRAF, Jodet Bayer G. A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDB. In: Educação Infantil: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002. p. 19-42.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JR. Celestino A; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Infância Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 2002. p 1-11.

GUIDO, Humberto A. O. A concepção Filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: ANAIS, 24ª Reunião Anua da ANPED, Caxambu – MG, out. 2001.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: **Encontros e desencontro em educação infantil.** MACHADO, M.L.A. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-61.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade:** perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1993. p. 246.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 136 p.

IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo:** ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 84.

JAEGER, Werner. **Paidéia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 1413.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** São Paulo: Unimep. 1996. p. 114.

_____. **A paz perpétua e outros opúsculos.** Portugal: edições 70, 2002. p. 179.

KRAMER, Sônia (org.). **Alfabetização:** dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____. **A Política do Pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003. p. 140.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade.** São Paulo, nº 68, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 210.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES. E. M. T. et. all. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 446-496.

_____.

Educação Infantil e Currículo. In FARIAS, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

LAROUSSE. **Dicionário da Língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2001. p. 1047.

LE GOFF, Jaques. **Os intelectuais na Idade Média.** São Paulo: Brasileiensse, 1993. p. 144.

LOPES, Eliane M. S. T. **Orígens da Educação Pública:** a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981. p. 127.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2002. p. 382.

MARCILIO, Maria Luiza. **História Social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 329.

MARIN, J.O. B. **Crianças do trabalho**. Goiânia: UFG, 2005. p. 167.

MARROU, Henri-Irènèe. **História da Educação na Antiguidade.** São Paulo: EPU, 1990. p. 639.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e as Cartas a Kugelmann.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a. p. 328.

_____. **Para a Crítica da Economia Política.** São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p. 132.

_____. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1983. p. 301.

_____. **Manuscritos econômico-filosófico.** Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993. p. 270.

MERISSE, Antonio. Origem das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 255.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro. **Educação e Ruralidades Jataienses.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004. p. 111.

PIOLLA, Gilmar. A criança como vítima da propaganda. Disponível em http://www.2. uol. com.br/aprendiz. Acessado em 10/01/2005.

PLATÃO. **A República** ou: sobre a justiça. Gênero Político. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 2000. p. 470.

RECH, Ilona Patrícia Freire. "Atividades" na Educação Infantil e posturas educativas. In: **A criança pede respeito:** temas em educação. Porto Alegre: Mediação: 2005. p. 77-108.

REIS FILHO, Casemiro. **A Revolução brasileira e o ensino.** São Paulo, PUC-SP, 1974, p. 15. (datilografado)

RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1981. p. 166.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985. p. 267.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emílio ou da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 684.

ROSEMBERG, Flúvia. O estado dos dados para avaliar Políticas de Educação Infantil. In: **Estudos em avaliação educacional.** São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1999.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-96.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 15, 2002b, p. 25-63.

SCHAFF, Adan. **História e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 65-98.

SOLE, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artemed, 1998. p. 194.

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia, introdução à administração educacional. In: RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Moraes, 1986.

ZAHAR, Jorge. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: 2001.

2.2 Documentos consultados

BRASIL. Lei nº 4.024/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº 4.024/61**. Brasília: 1961.

_____. Lei nº 5.692/71. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº 5.692/71** Brasília: 1971.

_____. Lei nº 5.829, estabelece diretrizes para a criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição. Brasília: em 30 de nov. de 1972.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: 20 dezembro, 1996.

_____. ***Constituição da República Federativa do Brasil*:** Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de revisão números 1 a 6/94. Brasília – Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. p. 438.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de jul. de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil no Brasil.** Proposta. Brasília: 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEFCOED, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e Currículo em Educação Infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEFCOED, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para o atendimento de creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEFCOED, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEFCOED, 1998.

_____. Resolução CEB nº 1, de 07 de Abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União.** Brasília: 13 de abr. 1999.

_____. Parecer do CNE nº 115/99, de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os institutos superiores de educação. **Diário Oficial da União.** Brasília: 07 de abril de 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Câmara dos Deputados.** Brasília: Editora Plano, 2000. p. 1-184.

_____. Lei nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Congresso Nacional**. Brasília. 2000.

_____. Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Usando de suas atribuições que lhe confere a art. da Constituição, decreta a seguinte Lei. **Código de processo civil.** São Paulo: Manole, 2003.

_____. Parecer nº 24/2004. Visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação.** Brasília, em 15 de set. de 2004.

_____. Resolução – CME nº 006/05. Ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Jataí e dá outras providências. **Conselho Municipal de Educação.** Jataí, em 05 de mai. de 2005.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 186, de 07 de julho de 2004. Autoriza a ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Estado de Goiás e dá outras providências. **Presidência do Conselho Estadual de Educação de Goiás,** Goiânia, 07 de jul., 2004.

_____. Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 041, de 11 de abril de 2005. Introduz alterações nos artigos 1º e 7º da Resolução do CEE nº 186, de 07 de julho de 2004. **Presidência do Conselho Estadual de Educação de Goiás**, Goiânia, 04 de mai., 2005.

JATAÍ. Decreto Lei nº 1.067, de 07 de Dezembro de 1983. Cria a Secretaria Municipal de Promoção e Assistência Social do Município e dá outras providências. Jataí, **Livro 15**, de 07 de dez. de 1983. p. 26 e 27.

_____. Decreto Lei nº 1.423/90, de 15 de outubro de 1990. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o Município de Jataí e dá outras providências. **Livro 15**, Jataí, de 15 de out. de 1990. p. 143-6.

_____. Decreto Lei nº 1.518/92, de 17 de agosto d 1992. Dispõe sobre a política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente e dá outras providências. **Livro 18**, Jataí, de 17 de ago. de 1992. p. 81- 87.

_____. Decreto Lei nº 1.780/95, de 15 de maio de 1995. Institui a Nova Estrutura Administrativa do Poder Executivo Municipal e dá outras providências. **Livro 21,** Jataí, de 15 de maio de 1995. p. 1-21.

_____. Decreto Lei nº 1.815/95, de 12 de dezembro de 1995. Cria o Conselho Municipal de Assistência Social e dá outras providências. **Livro 21**, Jataí, 12 de dez. de 1995. (s.p.).

_____. Decreto Lei nº 1.890/96, de 16 de dezembro de 1996. Institui a nova estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal e dá outras providências. Livro 23, Jataí, 16 de dezembro de 1996. p.9-16.

_____. Decreto Lei nº 1.931/97, de 18 de junho de 1997. Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 1998 e dá outras providências. **Livro 23**, Jataí, 18 de jun. de 1997. (s.p.)

_____. Lei nº 1.921, de 22 de maio de 1997. Autoriza o Poder Executivo assinar convênios assitênciais com todas as esferas Administrativas Públicas e dá outras providências. **Livro 23,** Jataí, em 22 de maio de 1997 40-41.

_____. Decreto Lei nº 1990/98, de 26 de fevereiro de 1998. Autoriza a aquisição de área que menciona e dá outras providências. Livro 23. Jataí, 26 de fevereiro de 1998. p. 99a-99b).

_____. Secretaria Municipal da Educação/Departamento de Educação Infantil. Projeto de Educação Infantil. **Apostila de propostas de políticas da Educação Infantil do município de Jataí.** Jataí, 1998. (s.p.)

_____. Decreto Lei nº 2.082/99, de 15 de junho de 1999. Dispõe sobre as Dietrizes Orçamentárias para o exercício de 2000 e dá outras providências. **Livro 23**, Jataí, de 15 de jun. de 1999.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Regimento Escolar**. Jataí-Go: 1999.

_____. Projeto de Lei nº 289, de 22 de agosto de 2000. Estima a receita e fixa a despesa do Município de Jataí-Go, para o exercício Financeiro de 2001. **Protocolo nº 046**, de 25 de agosto de 2000.

_____. Projeto Lei nº 0054, de 30 de agosto de 2001. Estima a receita e fixa a despesa do Município de Jataí-Go, para o exercício Financeiro de 2002. **Protocolo nº 058**, de 30 de agosto de 2001.

_____. Decreto Lei nº 2283/2001, de 17 de dezembro de 2001. Dispõe sobre Dispõe sobre o Plano plurianual para o período de 2000/2005. **Livro 23**, Jataí, de 17 de dez. de 2001.

_____. Prefeitura Municipal/Superintendência de Promoção e Assistência Social/Centro Municipal de Educação Infantil. Ficha de matrícula. **Documenta.** Jataí, s.d.

_____. Prefeitura Municipal/Superintendência de Promoção e Assistência Social/Centro Municipal de Educação Infantil. Declaração de trabalho da mãe ou responsável. Declaração de trabalho. **Documenta**. Jataí, s.d.

_____. Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação/ Superintendência Municipal de Promoção e Assistência Social. Convênio que entre si celebram a Prefeitura Municipal de Jataí através da Secretaria Municipal de Educação e a Superintendência Municipal de Promoção e Assistência Social. Convênio, de janeiro de 2003. **Documenta**. Jataí, 2002.

_____. Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação/Conselho Municipal de Educação. Resolução COMEJA nº 022/2003, de 04 de setembro de 2003. Dispõe sobre o número de alunos por série em sala de aula no Sistema de Ensino e dá outras providências. **Documenta**. Jataí, 2003.

_____. CÂMARA MUNICIPAL. **Lei Orgânica do Município de Jataí Estado de Goiás,** de 05 de abril de 1990. Jataí: Sudográfica, 2003.

Boletim da Igreja de Jataí, 1971.

http://www.ibge.gov.br. Senso Econômico, 2001, 2002, 2003.

http://www.jatai.go.gov.br/estatistica.populacionais

http://www.rebidia.org.br/estatist/go

Educação Infantil http://www.mec.gov.br