

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: CHEGAMOS A INFÂNCIA CIDADÃ?

PUBLIC POLITICS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WE GOT A CITIZEN CHILDREN?

Solange Martins Oliveira Magalhães¹

RESUMO: O atendimento à criança de 0 a 6 anos, no Brasil, existe há mais de cem anos. Esse tem acompanhado as transformações do conceito de infância, instituídas pelos discursos científicos e institucionais que acabaram por transformá-la em um sujeito/objeto cultural inserido em um amplo projeto de constituição do sujeito moderno. Compreender as políticas públicas para a educação da infância implica em refletir sobre o *que é ser criança*, em nossa sociedade e o modo como as alterações nesse conceito passam a definir, orientar e ressignificar as práticas de atenção, criação, socialização e educação das mesmas, para que estas correspondam ao desenvolvimento do “projeto da sociedade moderna”. Por esta análise tentamos clarear as intenções que nortearam as tomadas de decisões em relação à educação desta mesma infância, sobretudo as neoliberais, bem como discernir a lógica, a dinâmica viva e até contraditória das políticas públicas para a educação da infância na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Educação infantil. Infância.

ABSTRACT: Brazilian government has provided assistance for children of 0 to 6 years old from more than a hundred years. This happened alongside many changes in the concept of childhood. Scientific and institutional thoughts and mass means of communication to transform childhood into a cultural subject/object of modernity have influenced such changes. To comprehend public policies is also to reflect on “what it is to be a child” today in our society, and how changes in the concept of childhood have defined educational practices as well as socialization of children for modern society. Through this analysis we have tried to clarify some of the intentions that influenced children education – especially neoliberal thoughts. We have also proposed to discern the logic, living dynamic and even the contradiction of public politics of the education of childhood in the Brazilian society.

KEYWORDS: Public politics. Children education. Childhood.

Introdução

Este ensaio traz no seu conjunto memórias de quem viveu, em um tempo e espaço, experiências que refletiram as várias lutas nos contextos social, político, econômico e cultural dos movimentos, grupos e pessoas que se voltaram à militância no campo da educação - desde a década de 1970, quer seja por profissão, confissão ou compromisso. Tais grupos estabeleceram-se enquanto movimentos, mais ou menos organizados, pontuando marcos importantes de reorganização institucional e legal, iniciada a partir da redemocratização do país, que estabeleceu decisivas mudanças na educação, estando aquelas relativas à *educação infantil*, talvez, entre as mais relevantes.

Como educadora preocupada com a especificidade das ações docentes na educação infantil, penso que seja importante repensá-la nas tramas e teias em que as políticas voltadas para a infância foram sendo produzidas até desembocarmos na década de 1990, período de grandes proposições

¹ Doutora em Educação. Professora do curso de graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-UFG. E-mail: solufg@hotmail.com

para a educação. Afinal, na década de 1990, estariam as propostas de políticas públicas refletindo a luta pelo reconhecimento da “criança cidadã” e pela melhoria da sua condição educacional? Ou estariam, intencionalmente, mantendo velhos objetivos que reafirmam a reprodução social das desigualdades? Ocorreu uma reforma para não mudar?

A década de 1990 representou um momento histórico importante para a educação infantil, reconhecendo-se legalmente sua necessidade e sua importância, conforme o que está escrito, por exemplo, na Constituição Brasileira de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (LDB/96) e no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998). É necessário destacar que todo este processo só pode ser compreendido ao considerarmos o conjunto de ações e reações provocadas pela implementação de políticas de natureza neoliberais, já bastante discutido por autores brasileiros (EVANGELISTA et al. 2002; FRIGOTTO, 1996; DOURADO, 2002; DOURADO et al. 2003; RIZZINI e PILOTTI, 2009; ALBUQUERQUE, 2010; QVORTRUP, 2010).

Destacamos que pelas ações políticas que se expressam, por exemplo, em documento e produções oficiais, parece que se busca efetivar a passagem de uma educação da infância pautada na filantropia rumo a uma educação “cidadã”. Essa reflexão nos leva a um ponto em comum: a intencionalidade pedagógica, a qualificação da relação entre o “cuidar” e o “educar” proposta pelo nosso modelo de sociedade.

De uma maneira geral, o conceito de infância tal qual o conhecemos hoje tem sido localizado a partir da segunda metade do século XX, que acabou por desencadear uma nova demanda de ações sobre e para a infância, circunscrevendo novas variáveis a serem assimiladas por nós, pesquisadores da infância. Temos demonstrado, além de uma intensa criatividade, uma convergência fascinante de vários campos dos saberes a procura de seus significados (BUJES, 2002; GONDRA, 2010, 2002; KUHLMANN JR, 1998; GARCIA e LEITE FILHO, 2001; BRANDÃO, 2002; ARIÈS, 1981; 1993; ALBUQUERQUE, 2010; RIZZINI e PILOTTI, 2009; KRAMER, et al. 2011; SILVA, LUZ e FARIA FILHO, 2010; RIBEIRO et al. 2010; LEITE, 2010).

1. A infância como uma construção social

A infância é uma construção social. Esta afirmação constitui um lugar comum na análise sociológica, psicológica, antropológica da infância. Nela condensa-se a ideia de que tem sempre havido uma fase da vida entre os seres humanos, e que esta se pauta prioritariamente na diferenciação frente ao mundo adulto e está ligada à conscientização, por parte destes adultos e das crianças, dessa diferenciação. O estatuto e os papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional mudam conforme as variações sociais – classe social, grupo étnico, religioso, gênero, idade, etc. – porque são historicamente produzidos no interior de uma mesma sociedade (SARMENTO, 2001; ALBUQUERQUE, 2010; RIZZINI e PILOTTI, 2009; KRAMER, et al. 2011; QVORTRUP, 2010).

Como estamos cientes, a infância não tem mais de dois séculos de existência, como demonstrou Ariès (1981), sendo elaborada de maneira articulada a toda uma conjuntura que esboçou a chamada época moderna junto ao surgimento e à consolidação dos modos de produção capitalista. Não querendo oscilar entre exageros e ausências, de uma maneira geral, a definição de infância tende a estabelecer-se de forma universal e hegemônica na sociedade em que vivemos, por efeito da produção e disseminação de um discurso científico, de imagens e de políticas públicas e ações da sociedade civil. Assim, o modo como compreendemos a infância hoje nasce junto de um novo conceito de homem, caracterizado por Bujes (2002) e Frangella (2010) como um sujeito autônomo, empreendedor e competitivo.

Outra perspectiva interessante é reconhecer que a infância surge como metáfora de uma investigação que os homens faziam sobre si mesmos (CHARLOT, 1986), porém em tempos de ciências positivistas, nos quais o próprio homem tornou-se objeto a espera de uma explicação de si mesmo.

Se lançarmos um olhar metódico sobre a infância, numa perspectiva dialética, o que vemos é uma infância que passou a ser tratada como objeto privilegiado para uma ciência comprometida com a estruturação de um novo mundo e seus projetos educativos para a nova sociedade em formação.

Fica-nos claro que todo conceito representa um esforço de compreensão e não o esgotamento compreensivo dos fenômenos. Então, a definição de infância apresenta também os seus problemas, entre os quais merece destaque a recorrência vigente a um conceito único, universal, como colocamos linhas acima, insuficiente para abarcar a multiplicidade das experiências da infância, mesmo que ele seja um conceito capaz de adaptar-se criativamente às transformações e solicitações sociais.

Enfatizada a dimensão dinâmica do momento de seu surgimento, a criança é vista como dependente do adulto (ARIÈS, 1981; 1993). O que isso quer dizer? Na medida em que a criança não está, de fato, inserida no processo de produção, central naquele momento do capitalismo, ela é tratada como ser incompleto que precisa ser educado sob a “nova lógica” desse sistema econômico-cultural.

No nosso modo ocidental de compreender a infância, ainda hoje ela é vista de maneira paradoxal: por um lado, é tratada como símbolo de pureza, livre ainda das implicações trazidas pelo mundo do trabalho; por outro, é associada à ideia de futuro e passa a ser considerada a partir daquilo que ainda não é, mas que, supostamente, se tornará orientada pela lógica do trabalho e da produção (CHARLOT, 1986; RIBEIRO et al. 2010).

Junto à estruturação de um conceito de infância, tomaram forma também outros conceitos como o de família, escola e educação, mas todos têm algo em comum: convergem para um investimento numa nova sociedade em formação. Além do mais, descobriu-se a diferença e o direito à diferença na e através da educação, e ainda passou-se a compreender aquilo que hoje chamamos de desenvolvimento infantil, o que contribuiu para abrir horizontes inéditos e desafiadores, colocando o adulto para pensar e reafirmar seu compromisso com a sua educação que passou a ser compartilhada pela família e escola (POSTMAN, 1999; CARVALHO et al. 2010).

A família e escola, enquanto instituições sociais guardam, ao longo de suas histórias, um compromisso sistemático e político com a formação de um tipo de sociedade. A própria educação e as suas instâncias e regularidades institucionais começam a apresentar os rituais de iniciação à vida adulta e, com eles, diferenciados sistemas de “coerção física” e “material” entendidos como ensinamentos necessários à formação daqueles que estavam entrando no mundo da vida industrial. A escola tornou-se o espaço específico de adaptação às regras e aos valores sociais, de transmissão dos saberes necessários para as novas gerações serem inseridas na sociedade. Ghiraldelli Jr (1999) lembra-nos o clássico Pinóquio da literatura infantil: um boneco de pau que para se tornar menino de verdade precisa ir à escola, reforçando a importância dela e o papel da educação. Historicamente foi atribuída à educação a tarefa de conduzir a infância, pois ela sempre foi vista como a fonte dos comportamentos a serem educados e corrigidos. A escola normatiza e homogeneiza os sujeitos para ensinar todos igualmente. Acredita-se que é por intermédio da ação da instituição educacional e, principalmente, do educador que a criança se torna e faz aquilo que se espera dela: agir com autonomia, ao mesmo tempo em que atende às regras institucionais.

Como um ser incompleto que ainda vai desenvolver suas habilidades, a criança é perfeita e imperfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Necessita do adulto em todos os momentos, é submissa e não pode decidir por si mesma, mas anseia por sua autonomia, quer exercitar sua capacidade e sujeita o adulto a todos os seus desejos. Essa é uma infância abstrata e essas contradições são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro determinado. Isto é, se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas (CHARLOT, 1986, p. 108).

A criança procura identificar-se com o modelo criado pela projeção do adulto e da sociedade na imagem que estes elaboram. O pressuposto de uma natureza infantil, então, opaciza o caráter

social e histórico da infância e da noção que se constrói sobre ela, pois dissimula a relação da criança com o adulto e com a sociedade. As tais carências infantis e familiares relacionam-se com o discurso que historicamente serviu à justificação e manutenção de propostas de educação infantil aparentemente excludentes. Ora denominadas como assistencial ora como educacional, de modo idêntico tomam as crianças apenas por seus limites privilegiando uma ideia de infância abstrata, sem preocupar-se com o marco da existência concreta de cada criança.

Nessa lógica não há espaço para a infância de direitos, pois ela se torna alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais. E a cidadania está limitada à condição de ser consumidora, erotizada pela mídia, mimetizada. Sob a hegemonia do mercado na lógica neoliberal, a ideologia do consumo torna-se cada vez mais absoluta, alterando a noção de infância e de sujeito. Este passa a ser um “corpo-que-consome-corpo; (isto é) o sujeito se reduz ao corpo e ao consumidor e o próprio corpo se transforma em objeto de consumo, de modo que, no limite, o sujeito se torna objeto” (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 37). Ser criança, por sua vez, é ter um corpo que consome, ou que deseja, mas não pode consumir as coisas que supostamente foram feitas para o seu corpo e aquelas que seriam próprias deste.

A criança é transformada por nós, sem piedade, em mercadorias de uma época, a criança contemporânea tem como destino flutuar erraticamente entre adultos que não sabem mais o que fazer com ela. O quadro contemporâneo produz uma época de desencontros, inclusive na educação infantil; não há tempo para brincar, trocar afetos, aprender valores. Não há tempo para atividades que não sejam consideradas como trabalho, que não estejam voltadas para o imperativo da produção. E as políticas educacionais contribuem para alimentar o processo de exclusão e reprodução das desigualdades sociais que o sistema impõe. A educação moderna busca assegurar a governabilidade das crianças (RAMOS, 2002).

Apesar das crianças virem consagrado, apenas na década de 1980, de forma objetiva e extensa, um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis, na Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas (1989), não viram, muito embora praticamente todos os países do mundo sejam signatários dessa convenção, garantidas de forma significativa a melhoria nas suas condições de vida. A infância passou a ser objeto de políticas educacionais (de controle e da disciplina), sequestro, contenção, institucionalização ou segregação, ao invés de políticas de proteção, como seria o esperado, desejado e propagado (FRANGELLA, 2010).

Hoje temos a nossa frente um debate que aponta uma infância compreendida como uma “construção social moderna” atrelada às demandas da constituição do modo de produção capitalista ou o seu suposto “desaparecimento” porque é entendida, conforme destacado por Postman (1999), como construção pós-moderna que, por estar atrelada à expansão do capitalismo, é deslocada para a esfera do consumo.

2. As iniciativas e as políticas voltadas para a educação da infância: de um lado uma criança sem infância e, de outro, uma infância sem crianças?

Quando buscamos a lógica das terras brasileiras para a educação da infância observamos algumas particularidades, e arriscamos dizer que a infância, como alvo da ação pública estatal, esteve sempre presente nas decisões do Estado voltadas para o ordenamento social (RIBEIRO et al. 2010). Considerando que o Estado brasileiro só começou a se estruturar no século XIX, concluiremos não serem muito antigas a regulação estatal, as iniciativas e políticas voltadas para a educação da infância.

Nas primeiras décadas do século XIX, em uma sociedade como a nossa que, enfim, se modernizava, urbanizava e complexificava, uma série de discursos educacionais, sociológicos e psicológicos inscreveram-se numa mesma rede de projetos de intervenção no processo de socialização da infância, dotados de uma perspectiva civilizadora (GONDRA, 2002, 2010). Estes

pautavam-se nas iniciativas dirigidas às famílias brasileiras, com o objetivo de atingir as crianças para o aperfeiçoamento social, a transformação da realidade num sentido de estabilização e instituição de uma ordem social “equilibrada”.

Neste sentido, a nova concepção de infância foi acompanhada por uma “nova proposta educacional” que passou a ocupar um lugar central na agenda política, mobilizando parte da intelectualidade brasileira no âmbito de um processo mais amplo de governamentalização da sociedade, para o qual a dimensão de controle social era significativa e o acento autoritário evidente. A modelação da infância situava-se como elemento de importância essencial, pois ela somente adquiria importância como futuro adulto, e o indivíduo apenas encontraria lugar como membro da coletividade social, sendo esse “adulto esperado”.

Se olharmos com atenção, mesmo correndo o risco de uma simplificação, veremos que o atendimento à infância brasileira pode ser sistematizado através de uma categorização que expressa discursos sobre a infância, sua vida cotidiana, o modo como é educada e as políticas públicas e educacionais que vão sendo propostas para atender suas necessidades. Identificamos cinco diferentes modelos:

1. A *primeira* categoria que se faz presente desde o descobrimento até o início da década de 1920, pode ser descrita como a da *Filantropia* ou *Assistencialismo*. Modelo proposto para resolver ou minimizar os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza, sempre esteve, em suas origens, associado a uma visão pejorativa das classes populares, vistas como ameaçadoras do equilíbrio social. Sob o véu de uma moralidade religiosa centralizada na ideia de salvar a alma da criança e que, para torná-la temente a Deus, valoriza em extremo a obediência. A criança se torna passiva nas mãos dos adultos e da religião. Essa categoria ainda é presente nos nossos dias e caracteriza a criança como objeto de caridade, distante do sujeito de direitos. É interessante observar que essa ideia de uma infância cuja natureza manifesta carências naturais, se relaciona com o discurso que historicamente serviu à justificação e manutenção de propostas de educação infantil aparentemente excludentes. Ora são denominadas como assistencial ora como educacional, manifestando uma lógica que não abre espaços para a infância de direitos, pois torna-se alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais.

Dois símbolos deste modelo filantrópico e assistencialista podem ser citados: a fundação das Santas Casas da Misericórdia, com a participação direta da Igreja Católica através das irmandades, e a Instituição da Roda. Este era um período de visão patrimonialista impresso na estrutura do Estado Brasileiro, e a concepção de filantropia, presente nas diferentes instituições de atendimento à infância, era marcada pela ideia de que os recursos públicos deveriam sustentar as diferentes iniciativas particulares de atendimento à infância, o que, de certa forma, mantinham o direcionamento dos recursos para aquelas iniciativas particulares.

A infância brasileira, que era institucionalizada, sofria as vicissitudes de um campo multideterminado, dominado pela incerteza e pela imprevisibilidade, inclusive da própria sobrevivência. Naquele espaço de atendimento dos adultos para com as crianças começava a constituir-se uma explícita dimensão política, isto é, com efeitos sobre a regulamentação das suas condições coletivas de existência.

Vê-se que o atendimento à infância estava longe de se preocupar com o bem estar da criança, pois o que gestava a movimentação do setor privado era simplesmente a aliança que se estabelecia com grupos dentro da administração pública para garantir-lhe verbas e privilégios. A assistência à infância sempre situou-se como o resultado de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa (KUHLMANN JR., 1998; BUJES, 2002; GONDRA, 2010).

Retomando nossos dias, a Educação Infantil institucionalizada articula, como naqueles dias, interesses, de modo a representar posições de grupos em situação de vantagem: “as creches vão atender a população mais empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada” (KUHLMANN JR., 1998, p. 122). Sem dúvida, mesmo que apenas mais recentemente a educação da criança pequena insira-se no mesmo projeto de educação moderna, um aparato, nos últimos quatrocentos anos, foi construído no sentido de assegurar a governabilidade. Salvaguardada as diferenças instituídas nos tempos históricos, o governo de crianças precisa ser exercido, desde a mais tenra idade, ideia que se mantém desde os tempos coloniais (RIZZINI e PILOTTI, 2009).

2. A *proposta higienista* desenvolveu ações profiláticas voltadas para a constituição de uma sociedade saudável. Esta proposta não busca mais a alma pura da criança, mas a sobrevivência e um corpo sadio, aliado a um caráter igualmente são; as crianças serão agora submetidas a um treinamento intensivo para que, por meio da regularidade de hábito e da total ausência de satisfação das suas “vontades”, elas venham a ser autodisciplinadas. Portanto, a criança ideal ainda é aquela que segue rigorosamente as regras que o mundo adulto impõe, não levanta a voz para questionar as ordens que recebe, é limpa, correta e rigidamente preparada para enfrentar a juventude. Tal proposta pretendia produzir sujeitos higiênicos, higienizados e higienizadores, preconizando, assim, a “emergência de uma arte de dirigir a sociedade” (RIZZINI e PILOTTI, 2009).

Se a preocupação médica com a infância já podia ser observada nas duas últimas décadas do século XIX dali para frente o país viveu a fase de maior investimento médico na infância e, em geral, as abordagens dessa tendência incidiam sobre as crianças nos primeiros anos de vida. A criança era vista como portadora de uma “alma em branco”, como “cera a modelar”, depositária da saúde social.

A intervenção de natureza educativa sobre a criança deveria ser conduzida num primeiro momento pela família, já que o espaço doméstico constituía-se no primeiro ambiente em que se processava a vida da criança, cabendo aos médicos e educadores fornecer às famílias a instrumentalização necessária para que conduzissem a contento sua tarefa. Mas as famílias apresentavam seus limites no exercício de sua função educativa, e a proposta higienista apelava para as intervenções de apoio público, e o Estado passava a responder a essa solicitação, pois não se podia responsabilizar unicamente a família pelas condições de desenvolvimento da criança, o que deu origem a novas políticas acompanhadas de novas perspectivas de atuação.

Nesta perspectiva, uniram-se o Estado e a Medicina: para o Estado, a educação da criança assumiu um cunho nitidamente social, tomando para si a incumbência do educar; na perspectiva médica, a criança passou a ser vista do ponto de vista da higiene social. Portanto, ao lado da ideia de defesa da infância difundida pela proposta assistencialista e filantrópica, em relação às crianças abandonadas, mais que a defesa das individualidades das crianças, a proposta higienista foi eleita como razão para a proteção de todas as crianças (KRAMER et al. 2011; GONDRA, 2010).

3. Em um *movimento educacional renovador*, um dos documentos mais importante do período em foco, no decorrer dos anos 1930, foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), ou simplesmente Manifesto dos Educadores. Trazia um quadro compreensivo das relações entre a organização familiar e a escola, mas, em suas entrelinhas, a diretriz política para a consolidação da nossa futura sociedade.

O Manifesto dizia que o Estado, ao reconhecer e proclamar o direito de todos os indivíduos à educação, assumia o dever de efetivar este direito, tendo que tratar a educação como “uma função social e eminentemente pública”. Incorporar a educação entre “as funções essenciais e primordiais do Estado” significava reconhecer que a família já não dava conta integralmente de suas tarefas neste terreno. Embora continuasse sendo o ambiente natural de sustentação da criança, conforme proposta higienista, local onde se formam as inclinações morais e os ideais de vida, a família perdera, em proveito da sociedade política, uma série de atribuições diante da concorrência de grupos profissionais orientados para a satisfação de interesses especializados.

A especialização de tarefas, traço característico da sociedade moderna, ao invadir o território privativo dos pais e do grupo familiar, despojou-os da missão de educar os filhos. Essa corrente de pensamento também ia na direção do controle do ajuste e, agora, da formação moral, psicológica e pedagógica dos pais. Quanto menos habilitada a cuidar dos filhos, mais a família deveria recorrer aos profissionais cientificamente orientados para educar.

Novas influências, a mesma época e o pensamento psicológico ajudam a alterar radicalmente os fundamentos da educação infantil. A vontade da criança deve ser respeitada, ela passa a ter “voz e voto”, pode e deve dizer o que pensa e gosta, e quanto mais cedo opinar e questionar mais será considerada como inteligente e de personalidade.

O Estado que, por dever, assumia então a tarefa de educar as crianças, não podia (e ele sabia) afastar-se da família, justamente por ser este o ambiente capaz de dar a base moral para a pessoa. A família que perdesse sua função de educadora, em seguida foi chamada de volta ao processo para auxiliar o “Estado educador”. Nesse movimento, temos uma educação que deixou de ser incumbência exclusiva da família, instituindo duas forças sociais na socialização da infância: a família e a escola, mesmo que de modo substancialmente diferentes e até mesmo conflitantes.

Ao Estado competia normatizar a vida dos menores de idade, e o legislador não hesitava em entrar no âmbito do “pátrio poder”. Esta iniciativa do Estado não era simplesmente caridade, mas também um grande negócio para livrar-se, futuramente, dos males da criminalidade e da manutenção parasitária do delinquente, do doente, do mendigo, de todos os valores sociais negativos.

Novamente temos o discurso que priorizava a educação de um sujeito em sintonia com as inclinações da ordem social. Ao assumir a incumbência de educar, o Estado se tornou o fiscalizador que mantinha e ainda mantém a ordem pública, e que policiava e ainda policia a infância das crianças pobres. Em vez da mão terna e amiga do professor, como sinalizamos no subtítulo desta discussão, o Estado passou a utilizar-se da força que a lei impõe.

4. O *quarto* modelo caracteriza-se pela criação, pelo Estado Brasileiro, de um enorme corpo jurídico/institucional para o atendimento da infância. Lado a lado com o argumento econômico (melhorar a sociedade) e do modelo médico que acopla a razão eugênica (aperfeiçoar a espécie), advertindo que depende do poder e da vontade do homem apurar os defeitos, temos o discurso jurídico que preconizava a defesa da sociedade. A inobservância dos deveres sociais, morais e raciais conduziria males profundos e graves perigos para os povos (brasileiro) que os desprezavam. Este processo teve início na década de 1920 e seguiu até os anos 1980.

Dois códigos de Menores (1927, 1979), a criação dos Juizados de Menores (1924), o Departamento Nacional da Criança, ministério da Educação e Saúde (1934), o Estado Novo e a Primeira Delegacia Especial de Menores (1937), o Serviço de Assistência ao Menor (SAM, 1941/2), a Criação do SENAI (1942), Tentativa de reformulação do SAM (1956), Golpe Militar, criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem (1964) –, CPI do menor (1976), Segundo código de Menores e Ano Internacional da Criança, a extinção da Funabem e criação do Cbia (1989) são produtos desse momento. Trata-se do Brasil República com normas “científicas” de regulação social voltadas para as políticas de controle e contenção.

3. A quinta categoria: a criança cidadã?

A *quinta* categorização a que podemos nos referir é da “criança cidadã”, concepção que se sobressaiu nas décadas de 1980 a 1990, e caracterizou-se pela entrada em cena das Organizações não-governamentais (ONGs), pelo desmonte que o Estado Brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento e pela participação da sociedade civil na elaboração de diversos documentos.

A atuação da comissão “Criança Constituinte” resultou no reconhecimento da educação de zero a seis anos como direito da criança, por inclusão, pois destaca-se na Constituição (art. 205) que

a educação é direito de todos, o que é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Ainda no clima da participação popular e institucional pelos direitos da criança, durante a elaboração da nova Constituição, foi redigido o primeiro projeto da LDB, figurando a educação infantil. Segundo o Projeto de Lei n. 1.258-B, de 1988, aprovado na Câmara Federal, no dia 13 de maio de 1993, que viria a dar origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil é entendida como a primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil adquire legalmente especificidade e ponto de partida. Especificidade, ao proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual na faixa etária de zero a seis anos, e ponto de partida, na promoção da ampliação das experiências e conhecimento infantis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, aprovada em dezembro de 1996, incorpora a Educação Infantil no interior do sistema de ensino, ocupando o nível da educação básica, destinada às crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos como creches, pré-escolas ou similares, conforme artigo 208, inciso IV da Constituição.

É interessante notar que os textos da lei foram elaborados com participação de setores organizados da sociedade, preocupados com o descaso manifestado nas esferas do executivo federal, estadual e municipal. Um exemplo claro de tal descaso foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto, simultaneamente retirou-se a possibilidade de sua efetiva implantação. Autores como Westphal (2002), Kramer, Nunes e Corsino (2011), e Gondra (2010), têm denunciado essa e outras contradições: se na lei está reconhecido o direito da criança à educação infantil, no concreto vemos a ausência de políticas sociais amplas para a sua efetiva implantação e, ainda, discriminatórias e violentas contra as crianças, sobretudo as de baixa renda.

Esse tema expressa bem o momento em que vivemos, uma enorme distância entre o que se mantém entre as intenções inscritas na lei e a realidade vivida pela maioria dos brasileiros. Vários autores concordam que há um divórcio entre a legislação e a realidade, e isso não vem acontecendo recentemente na realidade brasileira. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e até mesmo pela oposição entre aquilo que é posto no papel e o que de fato se faz na realidade. Outra característica que mais complica a efetivação de nossas leis é a falta de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade (CAMPOS, 2002; KUENZER, 1999), e a educação infantil não escapa deste movimento.

Às características estruturais da realidade brasileira acrescentava-se a conjuntura dos anos 1990 quando as políticas econômicas de ajuste com suas consequências, como a contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais, foram implantadas no país. Assim, o momento pós-constituente acabou sendo o momento de retrocessos nas áreas sociais, e não o momento de realização do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais na década passada.

Esses retrocessos são facilitados pela ausência de legislação complementar que regulava os diversos setores, ou pela falta de implementação do que se encontra definido em lei. Em uma política neoliberal observa-se a tentativa de manter o Estado forte o suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e, por outro lado, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas; todas estas medidas devem ser administradas de uma só vez, de forma quase ditatorial, uma meta aceita e executada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O movimento de transferência de uma série de atribuições governamentais para o mercado, ou para as ONGs, por exemplo, acaba tendo efeitos graves para as áreas que acumulam déficits históricos de atendimento, dentre eles a saúde, a habitação e a educação. Ao mesmo tempo, grandes segmentos da população não encontram possibilidades de integração na economia formal, na qual há maiores garantias de proteção social, o sistema retrai-se e ausenta-se (EVANGELISTA, 2002; DOURADO, 2002; AFONSO, 2001; FRIGOTTO, 1996).

Esses problemas são expressões das articulações entre as mudanças ocorridas no mundo

do trabalho, configurando-se a necessidade de um novo sujeito que responda àquelas mudanças, e as políticas públicas e educacionais buscam responder à demanda social. Nas últimas décadas, as políticas educacionais do atual governo revestem de maior complexidade essa temática, que longe de ter sido enfrentada a contento da hegemonia taylorista/fordista (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003), agora depara-se com a necessidade de responder às novas exigências do mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais. Um bom exemplo foi a concepção adotada pelo governo desde a LDB/96 para explicitar seu modo de compreender essa relação; um grupo de especialistas, identificados com o discurso oficial, elaborou pareceres e parâmetros curriculares para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, implementando novos desafios para as políticas educacionais.

Esses contornos vão delimitando as políticas educacionais para a educação infantil, articulando as propostas à intencionalidade de atender as demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante. O modelo educativo até então dominante, orgânico às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender as demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

Para atender às tais demandas, que por sua vez correspondiam as da organização social também atravessadas pela rigidez, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas na versão conservadora e tradicional, nova e tecnicista, com propostas curriculares rígidas em termos de conteúdo e sequenciamento, pautadas na memorização, disciplinamento, mas sempre fundamentando-se no rompimento entre pensamento e ação.

Com a globalização da economia e com a reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos que configuravam a acumulação flexível, o modelo de desenvolvimento econômico hegemônico nas últimas duas décadas passou a exigir novas configurações de proposta educacional, ainda que a concepção de “criança moldável” persistisse em sua amplitude.

Aqui a educação infantil entra em cena: quanto mais se exige de conhecimento do trabalhador, mais amplia-se a necessidade de sua escolarização. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorista/fordista por modos de fazer, ou, mediada pela força física, passou a ser também mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores.

Há uma mudança significativa, podemos dizer, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passando a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas comportamentais, tais como criatividade, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes usos da linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar, criticar, avaliar, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente. Poderíamos ainda continuar uma lista exaustiva de necessidades.

Essas exigências do mundo do trabalho demandam um novo modelo de educação, sistematizado e intencional, ou seja, a ampliação dos processos escolares com base em uma determinada concepção de sociedade. Esse contexto, por demais nosso conhecido, reflete sobre o que está acontecendo na área da educação infantil, tensões e tendências.

O modelo de educação proposto é cruelmente elitista, mas perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada, a qual ninguém ocorreria oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade. Nas palavras de Kuenzer (1999, p. 180), “os excluídos precisam apenas de educação fundamental para que não sejam violentos, embora usem drogas e comprem armas, não matem pessoas, não explorem crianças, não transmitam AIDS, não destruam a natureza, enfim, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do desenvolvimento”.

Depois destas colocações, podemos dizer: “o capital está convicto e cheio de certezas de como e onde deve atacar”. A educação passa a ser encarada como uma política social e não foge a este quadro. Atribui-se uma importância vital e indispensável à mesma, pois ela é responsável pela formação do homem neoliberal competitivo, capaz de passar pelas provas que o mercado impõe, adaptando-se, sendo tecnicamente flexível, prova maior do investimento do mercado no “Capital Humano”, no indivíduo (ARCE, 2006; FRIGOTTO, 1996). A educação deixa de ser encarada como direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função.

Dentro da lógica neoliberal do Estado Mínimo, a política educacional foi sendo norteadas por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. A descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo, passando a ser vista enquanto empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento. E o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação define que ao governo, e somente a ele, cabe definir os sistemas de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. O Estado assume os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos.

Soma-se a essa receita as normas ditadas pelo Banco Mundial, pela Unesco e Unicef, delimitando as políticas educacionais. Estas instituições, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, delimitaram as diretrizes a serem seguidas para a educação, que tem como seu eixo articulador as necessidades básicas de aprendizagem (Neba), “entendidas como conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo” (ARCE, 2006, p. 260).

O relatório da Unesco, de Jacques Delors, “Educação: um tesouro a descobrir”, terminado em 1996, reforça esta proposta assinalando que à educação cabe a descoberta de “talentos” e “potencialidades criativas”, por meio do atendimento àquelas necessidades dentro da escola. Quatro novos pilares erguem-se para a educação, fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimento em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho, tornando clara a nova tônica da educação e seus novos princípios: “aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos, a ser” (UNESCO, 1998, p. 101).

Os quatro pilares aparecem impregnados de subjetividades, enfatizando as diferenças individuais como saudáveis e necessárias, sendo a chave para o indivíduo achar seu lugar na sociedade. Estes pilares dedicam-se ao indivíduo e a toda sua vida, nos quais o Nebas deve ser trabalhado com afinco, e também na educação básica, que deve ser oferecida a todos e garantida pelo poder público, o qual deve minimizar os custos com parcerias, como garantia de equidade e qualidade. Isso servirá de base para que o indivíduo fique pronto para sua educação no trabalho (ARCE, 2006).

No Brasil, o reflexo das políticas neoliberais expressam-se, no caso da educação infantil, em documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Rcnei), de 1998, que, devido ao seu ecletismo, tem tido várias críticas (VASCONCELOS, 2010; KUHLMANN JR., 1998), comprovando que em nada contribui para a melhoria deste nível de educação, além de articular e dar continuidade aos documentos que vinham sendo produzidos pelo Coedi/MEC (1994/1998)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1999, estabelecem os objetivos gerais a serem seguidos. Sem detalhar como cada ação é proposta no RCNEI, o documento afirma uma concepção de infância, permitindo o incentivo e a orientação de projetos educacionais-pedagógicos nos níveis mais diretos de atuação.

Apesar de reconhecermos as controvérsias hoje existentes no campo da educação infantil, como por exemplo a sua tendência à dualidade com referência: à *segmentação* – tanto entre os níveis creche e pré-escola, quanto ao nível social – à *lógica do atendimento* – diferente dos

sistemas educacionais baseados no atendimento a todas as crianças; a creche prioriza a população pauperizada em flagrante contraste com o que a LDB estabelece – à *formação de professores* – aspecto muito discutido, pois a orientação na LDB é dúbia e não se sabe qual é o perfil do professor da educação infantil – e ao *financiamento* – não há recursos destinados para a educação infantil –, devemos assumir que do ponto de vista histórico, as políticas educacionais específicas podem ser compreendidas quando situadas na totalidade do movimento do cotidiano pedagógico, dos movimentos de educadores, dos movimentos sociais e da própria legislação.

O que estamos resgatando aqui não é novo, porém ainda é válido discutirmos a forma estratificada como se vê e como se educa a criança hoje, em pleno século XXI. A criança continua sendo tratada como problema, ou sendo formada para o futuro do mercado de trabalho, não existindo clareza quanto a dialeticidade dos vários aspectos do seu aprendizado e desenvolvimento e sobre a importância da sua educação enquanto parte de um projeto transformador da realidade desigual brasileira.

Considerações finais

Na virada do novo milênio, deparamo-nos com uma civilização que hipervalorizou a racionalidade e o trabalho em detrimento de outros caminhos do conhecer e dos modos de viver, quer seja de forma individual ou no convívio com a criança. Isso significa que as interações entre adultos e crianças perderam em tempo e qualidade porque estão subordinadas à lógica do mercado.

Essa lógica autoriza-nos dizer que nunca se gostou tanto das crianças e, ao mesmo tempo, “produz-se” cada vez menos crianças e cada vez mais dispõe-se de menos tempo e espaço para elas. Os adultos acreditam que é bom para as crianças que os pais fiquem junto delas e, no cotidiano, cada vez mais os pais vivem separados. Os adultos valorizam a espontaneidade das crianças, e ao mesmo tempo a vida das crianças é cada vez mais submetida ao controle e às regras das instituições. Parece consensual que deve ser dada prioridade às crianças embora as decisões políticas e econômicas sejam tomadas sem levá-las em consideração. Seriam as crianças *importantes* e *sem-importância* ao mesmo tempo?

É incontestável que, nas últimas décadas do século XX, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito a assegurar, pelo menos no papel, os direitos das crianças, mas estas têm sido concebidas de modo compartimentado, apresentando-se como uma questão ora das áreas de saúde, ora da própria família ou comunidade, ora do campo da educação.

É por essa razão, entre outras tantas, que a educação infantil sempre foi de todos e nunca foi de ninguém, porque nunca houve uma preocupação mais sistemática com a continuidade de uma política de melhorias para a infância pobre no Brasil. Nenhum órgão público se sente plenamente preparado, atualmente, para criar propostas efetivas e suficientes de operacionalização da educação infantil, apesar de dela ter sido proposta oficialmente há quase cem anos.

Cada iniciativa parece ter se pautado em uma visão limitada, privilegiando uma ideia de infância abstrata, sem preocupar-se com o marco da existência concreta de cada criança. Ou seja, propor um diálogo transformador das condições objetivas da realidade da infância pobre brasileira, servindo muitos programas assistenciais apenas para mascarar as relações histórico-sociais e culturais contraditórias, de opressão e de oposição travadas, inclusive, no esteio das políticas públicas para a infância e englobadas nas atitudes de quem diretamente lida com as crianças, os educadores. Não houve na nossa história uma preocupação afetiva em formá-los para assumir a postura de independência e autonomia intelectual frente à criação de propostas curriculares que lhe exigem ter segurança de ações e percepção de projetos para a criança de até seis anos de idade. Bastava-lhes cuidar do espaço, tornando-o menos perigoso, mais higiênico e o mais aconchegante possível.

Mesmo sendo promulgada pela Constituição Federal, em 1988, e ganhando espaços nos planos de educação do MEC e das Secretarias de Educação, a criança é tratada no campo da marginalidade,

considerada uma preocupação de segundo plano. A partir da LDB/96, o reconhecimento desses direitos e obrigações e a transformação deles em ações políticas de sua efetivação foram atribuídos aos municípios e, mais especificamente, às Secretarias de Educação, já que a Educação Infantil aparece tratada como o período da Educação Básica de responsabilidade do município. Mas é necessário precisar melhor quais deverão ser, futuramente, as ações em relação à Educação Infantil, o que implica em estabelecer novos projetos político-educacionais que possibilitem a promoção de recursos que viabilizem a obediência às normas e diretrizes oficiais para a educação da infância.

No bojo da LDB/96, encontramos indicações genéricas sobre as relações humanas, e é com esse caráter que se estabelece os objetivos da educação voltada para a formação da cidadania, como forma de garantir a democracia e, concomitantemente, preparar para o trabalho. É justamente nestes dois sentidos que se veicula a preocupação manifestada pela formação ética, pela autonomia intelectual crítica, criativa, competente, competitiva, inventora de soluções para os problemas emergentes no mundo do trabalho.

Devemos olhar cuidadosamente tais proposições, em função do avanço das propostas e ideais neoliberais no movimento educacional brasileiro, que acaba nos levando a transformar/naturalizar a injustiça social. No caso da Educação Infantil, apesar do avanço na década de 1990, temos que atentar para a possível reedição da educação compensatória, transvestida em novos projetos. Tal reedição viabiliza-se, sobretudo pelo trato ainda superficial das reais condições de vida das crianças das quais fala a lei, o que leva a traduzir-se às políticas educacionais em novos planos assistenciais e de proteção à infância, cuja intencionalidade pedagógica voltada às crianças de 0 a 6 anos continue reafirmando antigas teses assistencialista, filantrópicas e higienistas, apesar do movimento que emerge em defesa dos direitos das crianças.

Finalmente, concebemos que a Educação Infantil insere-se simultaneamente em uma política de educação, de saúde e de bem-estar social. Isso porque a situação da infância, relacionada à dignidade, à cidadania e aos direitos humanos, não pode ser encarada como um problema da família ou da própria criança. Deve ser pensada por todos os que desejam modificar o quadro de pobreza, indignidade e miséria, de grandes concentrações de renda e de desigualdade social.

O momento atual pontua a necessidade de resistência e embate contra-hegemônico na educação, tão necessário para a superação de toda a forma de desigualdade e exclusão. O combate ao neoliberalismo na educação é uma das tarefas nessa luta contra-hegemônica, acenando possibilidades de atingirmos novos patamares no processo de transformação da realidade. Observamos que numa perspectiva democrática e socialista pulsam novas formas sociais, e a infância é parte integrante dessa construção histórica. Por isso, acreditamos que devemos priorizar, sim, o ensino de valores e princípios fundamentais na educação infantil, afirmar a liberdade, autonomia e a qualidade, os princípios de democracia e solidariedade, mas não como fazem os neoliberais, através da regulação do mercado ou da lei do mais forte.

Neste sentido, os caminhos percorridos até hoje, no plano das lutas e contradições, sobretudo na educação infantil, além da desigualdade e exclusão, também firmaram direitos sociais para além dos políticos. Um exemplo do que acabamos de falar é a própria Constituição Brasileira (1988) quando afirma uma nova concepção de infância, a *infância cidadã*. Mesmo que não haja, como discutimos, o empenho político para a lei tornar-se realidade, o direito é posto e a sua reivindicação é certa. E, talvez, em um dia breve, nossas crianças deixem de ser *cidadãs de quinta categoria*.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, n. 75, ago. Campinas: Cedes, 2001.

ALBUQUERQUE, S. S. de. Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 139-156, set./dez., 2010.

ARCE, M. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, n. 74, abr. Campinas: Cedes, 2001.

_____. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

ARIÈS, P. *História Social da criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

_____. Por uma história da vida privada. In: _____. *História da vida privada v. 3: da renascença ao século das luzes*, p. 7-9. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.393/96, 20 de dezembro.

_____. *Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil*. Dezembro, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 001/99. Brasília, 1999.

BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E. P. Olhares de Crianças sobre a família: um enfoque quantitativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jul./set. v. 26, n. 3, pp. 417-426, 2010.

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

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Cedes, n. 80, set. Campinas: Cedes, 2002.

_____. OLIVEIRA J. F. DE F; CATANI, A. M. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Alternativa, 2003.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C. M. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANGELLA, R. de C. P. Educação infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. *Revista Teias*, 2010.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Cedes, n. 82, abr. Campinas: Cedes, 2003.

GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GHIRALDELLI JR. P. et al. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

GHIRALDELLI JR, P. A Infância na Cidade de Gepeto ou Possibilidades do Neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna. In: *Estilos da Clínica*. v. 4, n. 6, jul., pp.10-17, 1999.

GONDRA, J. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

_____. A emergência da infância. *Educ. rev.* [on-line], v. 26, n. 1, pp. 195-214, 2010.

- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*: publicação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, 2011.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Cedes, n. 68, dez. Campinas: Cedes, 1999.
- KUHLMANN, JR. M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LEITE, C. D. P. Experiência, infância e educação: o que nos passa enquanto caminhamos. *Revista ETD - Educação Temática Digital*, v. 11, São Paulo: Faculdade de Educação, Unicamp, 2010.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo, 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2011.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da Infância*. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- QVORTRUP, J. Infância e política. *Cad. Pesqui. [online]*. v. 40, n. 141, pp. 777-792, 2010.
- RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, A. P.; OLIVEIRA, J. P. de; SIMÕES, L. R.; CÔCO, V. A infância no contexto da educação infantil. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 4, jan./jun., p. 4-11, 2010.
- RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A arte de governar criança*: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SILVA, I. de O.; LUZ I. R. da; FARIA FILHO, L. M. de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43 jan./abr, 2010.
- UNESCO. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: MEC/Cortez, 1998.
- VASCONCELOS, T. M. P. Civilizar e disciplinar a infância: a escola paroquial do povoado de serrote (Jacobina-BA, 1941-1957). *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 2, n. 4, dez. 2010.
- WESTHPAL, M. F. (Org.). *Violência e criança*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

Recebido em: 12 de agosto de 2011.
Aprovado em: 29 de novembro de 2011.