



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTRE CURUMINS E CUNHATÃS: POR UMA  
COMPREENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
MUNICÍPIO DE MANAUS (1996-2004)

Kelen Priscila de Oliveira Buraslan Marcião

MANAUS-AM  
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELEN PRISCILA DE OLIVEIRA BURASLAN MARCIÃO

ENTRE CURUMINS E CUNHATÃS: POR UMA  
COMPREENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
MUNICÍPIO DE MANAUS (1996-2004)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arminda Rachel Botelho Mourão.

KELEN PRISCILA DE OLIVEIRA BURASLAN MARCIÃO

ENTRE CURUMINS E CUNHATÃS: POR UMA  
COMPREENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
MUNICÍPIO DE MANAUS (1996-2004)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arminda Rachel Botelho Mourão.

Aprovado em 04 de novembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin – Membro  
Universidade do Estado do Amazonas

Ficha Catalográfica  
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f Marcião, Kelen Priscila de Oliveira Buraslan.  
Entre Curumins e Cunhatãs: Por uma compreensão política da educação infantil no município de Manaus (1996-2004). - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2009.  
131 f.; c/il.  
Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arminda Rachel Botelho Mourão.  
1. Educação Infantil 2. História da Infância 3. Política Pública Educacional I. Título  
CDU 371.13056.262 CDD 371.12

## DEDICATÓRIA

*À minha mãe exemplo de vida e de luta.  
Companheira dos momentos difíceis,  
incentivadora de todas as horas. Amiga  
sempre!*

*À razão da minha existência, minhas  
filhas Maria Helena e Gabriela.*

## *AGRADECIMENTOS*

*Agradeço a ajuda valiosa de minha orientadora Arminda pela paciência e carinho com que sempre me acolheu. Agradeço também por ter sido durante todos estes anos, desde a graduação exemplo de dedicação à vida acadêmica e de compromisso político com a construção de uma sociedade mais justa.*

*Agradeço minha amiga Rosângela pela paciência em ouvir horas a fio minhas inquietações acerca da dissertação. Agradeço pela escuta paciente.*

*Agradeço aos companheiros do NEPE/FACED por terem me mostrando que uma outra sociedade é possível.*

*Agradeço minha professora Nazaré Correa por ter me iniciado no mundo da pesquisa.*

*Por tudo isso, muito obrigada!*

## RESUMO

Este trabalho insere-se no campo do estudo das políticas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 1990 tendo como foco a compreensão dos desdobramentos destas políticas de âmbito nacional, no município de Manaus no período de 1996-2004. Sendo assim, esta análise caminha em duas direções: em um primeiro momento realizamos uma breve revisão bibliográfica acerca da história cultural da infância objetivando repercutir o surgimento da idéia de infância nas sociedades modernas buscando construir uma reflexão preliminar em torno das especificidades desse conceito no contexto cultural brasileiro. No segundo momento partimos para problematização das políticas educacionais para a educação infantil construídas historicamente, ressaltando o cenário político que produziu na década de 1990 uma grande movimentação em torno da política educacional pensada pelo Estado brasileiro e levada a cabo por governos estaduais e municipais que se encontravam alinhados com os novos contornos preconizados para as políticas sociais. Em consequência a este esforço analítico buscaremos produzir uma compreensão política da educação infantil municipal através da análise dos documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação no período citado colocando em relevo a concepção de infância com a qual estes trabalham.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. História da Infância. Política Pública Educacional.

## ABSTRACT

This work falls within the field of study of education policies implemented in Brazil since the 1990s with a focus on understanding the ramifications of these policies nationwide, the city of Manaus in the period 1996-2004. Therefore, this analysis goes in two directions: at first made a brief review about the cultural history of childhood aiming to pass the emergence of the idea of childhood in modern societies attempting to build a preliminary discussion about the specifics from the concept in cultural context Brazil. The second time left for questioning the educational policies for early childhood education historically constructed, highlighting the political landscape that produced in the 1990s one great movement around the education policy conceived by the Brazilian government and undertaken by state and local governments that were aligned with the new contours advocated for social policies. As a result of this analytical effort will seek to produce a political understanding of municipal kindergarten through analysis of official documents produced by the City Department of Education in that period by placing emphasis on the conception of childhood with which they work.

**KEY-WORDS:** Early Childhood Education. History of Childhood. Public Policy Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Série Histórica de Matrículas por Entes Federados.....	76
Gráfico 02 – Matrículas Consolidadas na Rede Municipal / Série Histórica Comparativa Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	79
Gráfico 03 – Matrícula Educação Infantil – Série Histórica.....	80

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Série Histórica de Matrículas por Entes Federados.....	76
Tabela 02 – Matrículas Consolidadas na Rede Municipal / Série Histórica Comparativa Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	78
Tabela 03 – Matrícula Educação Infantil – Série Histórica.....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- COEPRE – Coordenadoria de educação Pré-escolar
- MLPC – Movimento de Luta Pró-creche
- Unesco – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* –  
*Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura*
- Unicef – *United Nations Children's Fund* – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- Promediac – Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação  
na América Latina e Caribe
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Lomam – lei Orgânica do Município de Manaus
- PEC – Projeto de Emenda Constitucional
- RCNEIs – Referenciais Curriculares para a Educação Infantil
- MEC – Ministério da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PL – Projeto de Lei
- PGE – Programa de Gestão Educacional
- PES – Plano Estratégico da Secretaria
- NEPE – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Experiências Educacionais
- FACED – Faculdade de Educação
- SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
- PPRL – Processo de Planejamento por Reunião de Lideranças
- PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- PRORED – Programa de Redimensionamento da Educação Básica
- CONSED – Conselho Nacional de Educação
- FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 – ENTRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS – UM PASSEIO PELA HISTÓRIA E OUTRAS TRILHAS.....</b>	<b>20</b>
1.1 – Uma breve revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre a história da infância.....	20
1.2 – Infância, identidade e cultura.....	30
1.3 – Por caminhos de águas, por caminhos de asfalto: os caminhos da(s) infância(s) na Amazônia.....	34
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 – O FAVOR AO DIREITO: O DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>37</b>
2.1 – Sociedade civil e sociedade política: a contribuição de Antonio Gramsci para pensar o direito à educação.....	40
2.1.1 – Sociedade civil e sociedade política: uma breve revisão conceitual.....	42
2.1.2 – A concepção do direito em Gramsci e a legislação brasileira.....	43
2.1.3 – Gramsci e o direito: contribuições para uma revisão crítica do direito.....	44
2.2 – O direito à educação no contexto dos direitos sociais no Brasil: considerações preliminares.....	46
2.3 – O direito à educação e as constituições brasileiras: breves considerações.....	48
2.3.1 – O período pré-1930: do Brasil independente ao Estado Novo.....	48
2.3.2 – O período pós-1930: novas instabilidades políticas e mudanças constitucionais.....	55
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3 – A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ESTADO BRASILEIRO.....</b>	<b>61</b>
3.1 – A reforma do estado brasileiro e as políticas neoliberais para a educação nacional.....	62
3.1.1 – A presença e organismos internacionais e a reestruturação das políticas educacionais brasileiras.....	66
3.1.2 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Novo Lugar da Educação de Crianças na Legislação Educacional.....	70
3.1.2.1 – O Regime de Colaboração e o Financiamento da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	72
3.1.2.2 – A municipalização da educação infantil.....	74

3.2 – O referencial curricular para a educação infantil e a reforma curricular neoliberal.....	81
<b>CAPÍTULO 4</b>	
4 – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MANAUS: UM MODELO NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS.....	91
4.1 – Revendo o tema, o problema e os objetivos da pesquisa.....	92
4.2 – Procedimentos metodológicos da investigação.....	93
4.3 – A educação infantil no município de Manaus: trajetórias.....	94
4.4 – Preâmbulos da Educação Infantil no Município de Manaus: uma caminhada de poucos registros.....	95
4.5 – O Programa de Gestão Educacional e o Plano Estratégico da Secretaria Municipal de Educação Infantil: Reflexões em Torno da Política Municipal de Educação.....	98
4.6 – Entre a Sociedade Civil e a Sociedade Política: A Conferência Municipal de Educação no simulacro da pseudodemocracia.....	104
4.7 – O Movimento de Reforma Curricular Expresso no Programa de Redimensionamento da Educação Básica no Município de Manaus – (PRORED / Ed. INFANTIL: PRÉ-ESCOLAR).....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	120

## INTRODUÇÃO

Segundo o documento do Unicef, "Relatório Situação Mundial da Infância", publicado pelo órgão em 2004, o Amazonas era naquele momento o Estado com o maior número de crianças fora das Instituições de Educação Infantil. Afirmava o referido relatório que 47,6% das crianças de 4 a 6 anos estavam fora das salas de pré-escola. Este índice é um indicador de que muito embora a defesa dos direitos da infância esteja quase sempre presente no discurso político, eles são continuamente desrespeitados.

Assim, o quadro social no qual a grande maioria das crianças em Manaus encontram-se inseridas é de tal modo grave que quase estamos impotentes diante de uma realidade que insiste em nos mostrar que o que se tem feito é muito pouco. O mito da criança feliz depara-se com a situação de abandono, abuso e maus-tratos.

Os estudos sobre a história das políticas públicas destinadas à infância no nosso país como os publicados pelo Ipea<sup>1</sup>, Omep<sup>2</sup> e Fundação Carlos Chagas<sup>3</sup>, deixam claro que somente nos anos 1980 se começa a considerar a necessidade de uma política específica para a educação infantil. Outros autores como Kramer<sup>4</sup> também se ocupam do estudo das políticas públicas informando que as ações voltadas para a educação infantil, anterior a esse período, seguiam um modelo de atendimento repleto de ações desarticuladas com um viés extremamente assistencialista e preconceituoso principalmente no que diz respeito à criança pobre.

<sup>1</sup> FALEIROS, Vicente de Paula. **Políticas para a infância e adolescência e Desenvolvimento**. Políticas sociais - acompanhamento e análise. Ipea, ago, 2005.

<sup>2</sup> DIDONET, Vital. **Desafios legislativos na revisão da LDB** - Alguns aspectos gerais e itens sobre a educação infantil. Brasília, 28 de agosto de 2007.

<sup>3</sup> ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Pré-Escolar brasileira durante os governos militares** - in Caderno de Pesquisa - São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, 21-30, ago 1992.

<sup>4</sup> KRAMER, Sônia. **A Política Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Com o retorno do Estado de direito no Brasil em 1985, em meio a um quadro de agravamento da conjuntura socioeconômica ao lado de grandes expectativas de reversão do grave quadro social em que vivia a maioria da população naquele momento, podemos perceber uma forte mobilização de amplos setores da sociedade em torno da criança e do adolescente, resultando em um reordenamento legal, tendo na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Infância e Adolescência em 1991 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, os seus principais documentos. É nesse processo que podemos perceber o desenvolvimento de um outro entendimento da infância, que traz consigo, também, uma nova concepção do que é ser criança.

Arroyo (1994) traz a idéia de que a criança dentro dessa nova ordem legal, deixa de ser objeto dos cuidados maternos e familiares e passa a ser objeto de deveres públicos do Estado. Portanto, esta infância que muda e que se constrói, figura agora não só como sujeito de direitos, mas também como sujeito público de direitos, acabando por gerar obrigações públicas para o Estado. A infância, nesta lógica, não se constitui como categoria estática e sim como algo que está em permanente construção.

Afirmamos que a infância é uma produção histórica e social. Esse entendimento como veremos, no desdobramento deste trabalho, faz toda a diferença quando buscamos trazer a criança, sujeito histórico e social, para o centro das preocupações das políticas públicas para a educação infantil. O interesse por problematizar a formatação da política pública a com base na reflexão sobre a concepção de criança e, portanto, de infância, pode nos ajudar a compreender a tecitura, as matizes e os interesses postos nesta mesma política. Assim, muito embora tenhamos recorrido a componentes que marcam a trajetória histórica da educação infantil, não trataremos da história das instituições educacionais que atendem crianças no município, a busca, como já mencionamos, é pelo entendimento da construção política desse atendimento, ao longo de um determinado período, onde o Estado tem um papel preponderante.

A proposta então, que subjaz nessa investigação é a de realizar um esforço de reconstrução que nos auxilie a perceber, de maneira mais ampla, o modo como o Estado brasileiro vem atuando no campo da educação de crianças. Objetiva-se, assim, conhecer o caminho percorrido por essas mesmas políticas no que tange ao papel do Estado e a concepção de infância nelas contidas. Pretende-se, baseado

nessa reflexão, poder contribuir para apontar novos rumos, tendo em vista um determinado marco temporal, que no nosso caso aponta para o intervalo de 1996 a 2004.

O marco temporal apontado (1996-2004) corresponde a um período de redefinição das políticas governamentais resultado da reorganização do cenário político e econômico internacional que redefiniu para América Latina, dentre outras questões, prioridades para o investimento do capital internacional. Neste sentido, os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso aceleram um processo já em curso nos governos de Collor e Itamar, qual seja, o avanço do ideário neoliberal como inspiração para a redefinição do papel do Estado na construção e condução de políticas públicas.

O Estado do Amazonas e o município de Manaus, neste período, aliados de primeira hora do governo federal, acabaram, como demonstraremos no decorrer do trabalho, também por referendar por meio de ações na sua esfera de governo, os objetivos neoliberais postos àquela altura.

Neste quadro conjuntural, em âmbito nacional foram gestados uma série de instrumentos legais já mencionados, LDB, o Estatuto da Infância e do Adolescente, e outros como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério – Fundef, além da publicação dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, dos Critérios de Funcionamento de Creches e Pré-escolas e mais tarde, em 2004, a Política Nacional de Educação Infantil. Todos estes documentos aparecerão no corpo deste trabalho como objeto de problematização.

Já em âmbito municipal nos debruçaremos sobre uma série de documentos oficiais, produzidos pela secretaria municipal de educação e que guardam em seu conteúdo as concepções pedagógicas e políticas com as quais os governos operaram à educação.

Sendo assim, a pesquisa enquanto busca, enquanto processo de construção de conhecimentos, enquanto formulação de respostas possíveis, formuladas com base em inquietações do investigador, necessita lançar mão de um aparato metodológico que possa dar conta de encontrar caminhos adequados para a coleta de dados, oferecendo também subsídios para a construção de análises acerca do objeto.

Por esta via, são duas as questões norteadoras que orientam este trabalho: a primeira aponta para demonstrar como a política pública da educação infantil no

município de Manaus refletiu as orientações e diretrizes da política educacional gestada no cenário nacional. A segunda pretende responder qual a concepção de infância contida na política pública municipal no período apontado pela pesquisa, articulando este conhecimento com a própria trajetória da educação infantil enquanto campo de saber.

A abordagem metodológica que nos serve de instrumento para o desenvolvimento destas questões tem no materialismo histórico dialético a sua principal âncora. O materialismo enquanto método de pesquisa favorece a aproximação do objeto do conhecimento na perspectiva de apreender o real, aceitando a contradição como uma característica intrínseca da realidade. Neste sentido, não se trata de eliminar da pesquisa os traços da contradição do objeto, e sim de tornar evidente o movimento contraditório e dialético daquilo que se pretende conhecer.

Esta abordagem nos permite ainda conceber um fenômeno sempre como parte de um todo, uma vez que, no processo de busca do conhecimento nos deparamos, invariavelmente, com outras dimensões do mesmo objeto. Isto significa advertir que um objeto não deve ser compreendido senão pela síntese de suas múltiplas determinações, razão pela qual faz-se necessário caminhar na direção da construção de uma visão de conjunto daquilo que se pretende conhecer.

Dito de outro modo, não seria possível estabelecer uma aproximação com as políticas públicas da educação infantil municipal sem compreender as relações mais amplas em que estas políticas estão inseridas. Sem historicizar o processo de construção, não só delas, mas da própria história da educação brasileira, corremos o risco de ter, como formulação final, uma visão atomizada e por extensão limitada daquilo a que nos propomos.

Dentro desta perspectiva, esse processo de investigação resultou em um trabalho composto por 4 capítulos. No primeiro deles nos dedicamos a realizar uma incursão pela história da infância. Esta viagem, apoiada em um trabalho nas fontes bibliográficas identificadas, buscou apresentar o modo como alguns autores, entre eles, Áries, Del Priore e Kulhmann, pensam a história social da infância. Trata inicialmente de discutir como a categoria infância pôde, no decorrer do tempo histórico, se constituir. Mais do que isto, este item do trabalho procurou demonstrar que, em que pese a hegemonia dos estudos de Ariès para a temática da história social da infância, existem alguns outros autores como Heywood (2004), Berkvam

(2004) e Archard (2004)<sup>5</sup> que contestam os estudos de Ariès, refutando por exemplo, a idéia de que seria a Idade Média um período desprovido do conceito de infância.

Ainda no primeiro capítulo, o leitor pode encontrar também uma breve crítica realizada por intelectuais brasileiros, acerca da transposição do estudo de Ariès como lente de compreensão da realidade brasileira. Neste momento do trabalho, tais autores advertem para o necessário cuidado quando da adoção de teses edificadas, em contextos históricos, permeadas por processos culturais, sociais e econômicos distintos como instrumento de análise da realidade local.

Ao final do primeiro capítulo, encontra-se uma discussão preliminar sobre a infância na Amazônia. Trata-se de um esforço inicial que busca evidenciar os traços específicos de uma cultura que possui contornos bastante peculiares.

Já o segundo capítulo tem a proposta de discutir a questão do direito à educação. Neste item, mais uma vez por intermédio de uma revisão bibliográfica e da aproximação com alguns conceitos de Gramsci, duas categorias se destacam; são elas: sociedade civil e sociedade política. Vale ressaltar que na construção de um referencial que possibilite um certo entendimento da dinâmica social, do relacionamento entre estrutura e superestrutura, Gramsci nos oferece uma base teórica na qual uma interpretação da sociedade é possível.

Nesta construção, a idéia de que na luta de classes, uma e outra classe constroem instrumentos de coerção que visam à construção da hegemonia, tendo como finalidade última a direção do bloco histórico, possibilita-nos enxergar a força e ao mesmo tempo a sutileza com a qual estes instrumentos atuam. No conjunto destes instrumentos o direito, será discutido no capítulo como tendo uma natureza de classe. Reconhecemos que as discussões neste item necessitam de um espaço maior de repercussão, no entanto o conteúdo desenvolvido, a exemplo da proposta do capítulo anterior, traz consigo um esforço de desnaturalizar a concepção de direito, permitindo ultrapassar a idéia de ser ele um instrumento neutro de regulação social.

A perspectiva crítica que adotamos enxerga o direito também como um produto histórico e cultural, uma produção humana, um campo de luta entre interesses, na maioria das vezes, antagônicos. A legislação educacional, como um

---

<sup>5</sup> Esses autores ver em HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

conjunto normatizador do direito à educação, guarda consigo também esse viés repleto de antagonismos sendo, em nosso entendimento, por extensão, um instrumento de poder e de consolidação hegemônica.

No terceiro capítulo o leitor terá um panorama das políticas públicas para educação a partir da redefinição do papel do Estado. Trata-se de uma discussão acerca de como as políticas educacionais para a educação nacional obedeceram à lógica neoliberal que impulsionou o movimento das reformas na década de 1990. A pretensão é a de estabelecer uma relação entre o direito, já tratado no capítulo anterior, e as políticas públicas que deveriam acolher e viabilizar a concretização deste mesmo direito pela mediação do Estado.

Neste momento do trabalho, encontraremos também uma repercussão acerca de alguns dos documentos oficiais produzidos no interregno da pesquisa. Desta documentação, à luz do referencial teórico adotado, emerge o conteúdo ideológico implícito nas proposituras que os documentos manifestam.

O capítulo seguinte pode ser considerado como uma extensão do capítulo anterior. Por razão puramente didática, os conteúdos encontram-se separados, porém é necessário advertir que há uma relação intrínseca entre os dois capítulos. O conteúdo desenvolvido no último item do trabalho versa sobre a política pública de educação infantil levada a cabo pelo município de Manaus no período identificado na pesquisa. A intenção é de demonstrar as articulações estabelecidas entre o plano nacional e o plano local, deixando transparecer o movimento de alinhamento político/ideológico existente entre estes dois planos.

## CAPÍTULO 1

### 1 – ENTRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS – UM PASSEIO PELA HISTÓRIA E OUTRAS TRILHAS

Inicialmente, gostaríamos de destacar a visibilidade social da infância e das crianças no atual contexto da sociedade contemporânea. Se, por um lado, nunca se falou tanto nos seus direitos, por outro, nunca esses direitos foram tão pouco respeitados. O quadro social no qual a grande maioria das nossas crianças encontra-se inserida é de tão modo grave que é comum nos sentirmos impotentes diante de uma realidade que insiste em mostrar que o que se tem feito é muito pouco.

A literatura internacional e nacional também tem se debruçado sobre as questões da infância. Dentre esses estudos, podemos destacar aqueles que se ocupam da história da infância, na tentativa de mostrar o movimento pelo qual a própria concepção de infância se construiu. A idéia que iremos desenvolver trata exatamente dessa questão e tenta, por meio de uma revisão bibliográfica inicial, trazer algumas problematizações das relações entre infância e história.

#### 1.1 – Uma breve revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre a história da infância

Alguns autores, como já afirmamos anteriormente, têm se ocupado do estudo sobre a infância em diversos contextos. Dentre eles, Philippe Ariès tem posição singular. Com a chegada da sua *L'enfant Et La Vie Familiale sous l' Ancien Regime*, em 1962, estava aberta uma nova perspectiva no estudo sobre a infância. Suas

reflexões têm contribuído sobremaneira para todo um conjunto de elaborações teóricas que se seguiram a partir de então.

Mas o que as idéias de Ariès trazem de tão inovador para o debate que empreenderemos? Bem, muito embora esse não seja o único autor na literatura internacional a se ocupar dessa questão, sua tese de que a idéia de infância e de criança é uma construção histórica e social e não um dado da natureza, continua a ser objeto de inúmeras reflexões. Na centralidade de seu pensamento reside o argumento de que as crianças sempre existiram; entretanto, a infância, não.

No prefácio de *História Social da Criança e da Família* Ariès apresenta algumas questões importantes. São duas as teses que o autor desenvolve em seu livro. A primeira, segundo Ariès (1981, p. 10),

[...] refere-se inicialmente à nossa velha sociedade tradicional. Afirmei que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos (ARIÈS, 1981, p. 10).

Assim, se sua primeira tese é “uma tentativa de interpretação da infância nas sociedades tradicionais” (ARIÈS, 1981, p. 11), a segunda objetiva “mostrar o novo lugar assumido pela criança e pela família em nossas sociedades industriais” (ARIÈS, 1981, p. 11). Antes de prosseguirmos, é importante fazer algumas considerações complementares. Ariès entende por sociedade tradicional a forma de organização sociocultural da Idade Média, localizando seus estudos na França, entre os séculos XVI e XVIII.

De uma maneira mais geral, é possível afirmar que o aparecimento da idéia de infância, ou, nos termos do livro, a “invenção da infância”, está relacionado a modificações profundas na organização da sociedade e da família o que, por sua vez, revela as próprias mudanças ocorridas na estrutura da sociedade que emerge como moderna. A modernidade é compreendida, neste texto, como um projeto de sociedade que, em um dado momento histórico, aponta para uma série de transformações sociais, culturais, intelectuais e econômicas de profundo impacto no horizonte do século XVII. Para Harvey (1999, p.12),

O projeto da Modernidade veio à tona durante o século XVIII. Ele implicou em um esforço intelectual extraordinário por parte de pensadores do iluminismo para desenvolver uma ciência objetiva, uma moralidade, uma lei universal e uma arte autônoma... a idéia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitos indivíduos que trabalhavam de maneira livre e criativa em busca da emancipação do ser humano e do enriquecimento da vida humana. A dominação científica da natureza prometia liberdade a partir da escassez... O desenvolvimento de formas de organização social racionais e os modos racionais de pensar prometiam libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, libertação do uso arbitrário do poder e do lado obscuro da natureza humana. Somente por meio de tal projeto, as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade poderiam ser reveladas. O projeto do iluminismo assumia como axiomático a tese de que só havia uma resposta para qualquer pergunta.

É nesse quadro conjuntural que Ariès centraliza as suas discussões, identificando uma diferença na forma de compreender a infância. Em linhas gerais, Ariès nos remete ao aparecimento de um certo sentimento de infância,<sup>6</sup> ao qual ele chamou de paparicação, que podia ser observado no seio da sociedade tradicional. Segundo o autor, esse sentimento correspondia a um "sentimento superficial" (ARIÈS, 1981, p. 10), "reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela era uma coisa engraçadinha" (ARIÈS, 1981, p. 10).

E prossegue o autor:

as pessoas se divertiam como se ela fosse um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria (ARIÈS, 1981, p. 10).

A família, como alertamos anteriormente, tem um papel central na formulação de Ariès. Neste sentido, na chamada sociedade tradicional, essa família não se organizava em torno dos laços de afeto, e sim em torno de interesses comuns, muito mais relacionados com as necessidades de sobrevivência, com a conservação dos bens e a ajuda mútua para a vida quotidiana, etc.

Fedrich Engels, em *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, demonstra como a formação e a institucionalização da família aparecem em articulação com o surgimento do Estado Capitalista Moderno. Embora os laços de afeto pudessem existir e até serem cultivados, esses não constituíam, por si, uma necessidade para o estabelecimento da organização familiar. Ainda sobre a família,

<sup>6</sup> Não significa em Ariès o mesmo que afeição, mas sim a consciência de uma particularidade infantil que reflete uma distinção entre o adulto e a criança.

iremos identificar na obra de Ariès a indicação de que as trocas afetivas se davam em um ambiente externo à família, num meio, segundo o autor, “denso e quente”<sup>7</sup> (ARIÈS, 1981, p. 11).<sup>8</sup>

De todo modo, esse estado das coisas se modificou a partir do final do século XVII. Nesse processo, há de se considerar dois aspectos adicionais. O primeiro é a transformação da estrutura familiar que se altera de patriarcal para nuclear. O segundo, que Ariès denominou de escolarização, implica no papel preponderante que a escola passa a assumir no processo de socialização infantil.

Assim, a escola passa assumir lugar de destaque na educação de crianças, proporcionando um maior distanciamento entre o mundo dos adultos e o mundo da criança. Essa separação entre crianças e adultos é realizada sob a autorização da nova família que emerge como lugar de “uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (ARIÈS, 1981, p. 11).

Nesse novo contexto de preocupação com a educação dos filhos, é possível identificar uma organização familiar em torno dos filhos, o que possibilitou à criança sair de sua antiga posição. Emergindo desta condição de anonimato, segundo Ariès (1981), duas imagens acerca da criança passam a circular e a influenciar todo um conjunto de saber que se formam a partir de então. São elas: a criança-bibelot e a criança irracional.

Para Sarmiento (2002), a dualidade entre criança-bibelot e a criança-irracional, “vem sendo com atualizações sucessivas incorporadas no imaginário coletivo [...] é a fonte dupla donde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças” (SARMENTO, 2002, p. 5).

Dentro desse contexto, é necessário fazer referências a Rosseau que, no seu *Êmilio*, apresenta uma formulação bastante interessante sobre a criança, defendendo a referência de que “cada idade, cada etapa da vida tem sua perfeição conveniente, a espécie de maturidade que lhe é própria”. Para Rosseau, a criança é um ser inocente, puro, que deve ser educado distante do convívio com os outros homens, para que, longe dos estímulos e da corrupção do meio social, possa crescer e se desenvolver plenamente.

<sup>7</sup> Meio composto por amigos, vizinhos, amos, criados, velhos, crianças, homens e mulheres.

<sup>8</sup> Na sociedade industrial assistiu-se ao desaparecimento gradativo das famílias multigeracionais ao tempo em que a família nuclear patriarcal se desenvolve. A nova ordem econômica e social com a Revolução Industrial separa o mundo do trabalho doméstico e assim a casa não mais abriga o espaço de trabalho.

Anteriormente, o filósofo francês Montaigne critica as ações de paparicação voltados à criança, engendrando uma racionalidade nos processos educativos. A moralização é, então, um importante aspecto da pedagogia de Montaigne.

Observando em perspectiva o debate sobre a história da infância, as teses de Ariès, embora gozem de certa hegemonia entre os textos pedagógicos, também têm seus críticos. Colin Heywood (2004) em sua *Uma História da Infância* traz para o debate uma série de questionamentos às teses apresentadas por Ariès.

Outros autores como Doris Berkvam (2004) e David Archard (2004) também fazem críticas contestando o entendimento de ser a Idade Média um período desprovido de “qualquer sentimento de infância”. Ao invés disto, os dois argumentam que o “mundo medieval teve provavelmente algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas” (HEYWOOD, 2004, p. 27). Em todo caso, este último, aponta para o necessário reconhecimento a Ariès pelo esforço em abrir o debate sobre a infância.

É nessa direção que adotamos as teses de Ariès, compreendendo-as como um elemento dentro da discussão sobre as idéias acerca da infância, não como ponto definitivo de partida e de chegada.

A literatura nacional, mostrando que o tema é bem mais complexo do que parece a princípio, também apresenta alguns questionamentos às teses de Ariès. Mary Del Priori (2004) vai chamar a nossa atenção para a transposição dessa tese como lente de análise para o caso brasileiro. Embora não se pretenda aqui analisar pormenorizadamente a obra de Ariès, mesmo compreendendo a importância desse estudo para o debate, acreditamos em Del Priori quando ela nos alerta para o perigo da transposição desse modelo explicativo para o Brasil.

Neste sentido, a autora, em *A História das Crianças no Brasil* (2004), afirma enfaticamente que “A historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola” (DEL PRIORE, 2004, p. 10). Explica a autora:

[...] Em primeiro lugar, entre nós, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso. Comparado aos países ocidentais onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da idade moderna, o Brasil, país pobre, apoiado, inicialmente, no antigo sistema colonial e posteriormente numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitissem a adaptação a este novo cenário (DEL PRIORI, 2003, p. 10-11).

Del Priori traz uma argumentação bastante sólida, principalmente no que diz respeito ao processo de escolarização ocorrido no Brasil, e nos deixa alerta para a necessária cautela quando da transposição de modelos europeus para a realidade brasileira. A visão de uma história linear e factual não é uma intenção aqui adotada.

A autora não é a única que nos chama a atenção para a implantação de modelos. Moyses Kuhlmann Jr. (2001), também indica que argumentação sobre o aparecimento de um sentimento de infância no Brasil, nos moldes europeus, possui algumas fragilidades. Ao se postular que, nessa época, o Brasil estaria vivendo um processo semelhante ao europeu, desconsiderar-se-ia, segundo o autor, todo um conjunto de forças que, pelo próprio processo de colonização e de desenvolvimento do Brasil, o diferencia enormemente da França dos séculos XVIII e XIX.

As diferentes dimensões que interferiram na nossa formação, como a presença do indígena e seus costumes, do negro, da escravidão, das imigrações e o colonialismo, por exemplo, forjaram condições que, sem dúvida, diferenciam o nosso modo de conceber a socialização entre os adultos e crianças.

Contrapondo-nos a uma arbitrariedade histórica que acredita na linearidade e não percebe as diferenças de contextos, estamos também pensando em uma história que, para além da organização de causa e efeito, do acontecimento e das suas conseqüências, se aproxima muito mais das idéias assinaladas por Walter Benjamin (1985). Sob está inspiração a história, enquanto produção humana, não deve ser entendida como um *continuum*, destinada a uma eterna linearidade. Ao contrário disto o movimento da história é dotado de sinuosidades, marcado por rupturas e também por continuidades. Assim, apesar da história cultural da infância ter alguns marcos e referências, seu movimento não é linear.

Em que pode então nos auxiliar a literatura nacional e internacional, na busca de compreender o que é infância e o que significa ser criança hoje? Em primeiro lugar, tanto a abordagem de Ariès quanto à crítica apresentada por Kuhlmann Jr. e Del Priori, dentre outros, parecem direcionar para um ponto de consenso: a infância é uma construção histórica e social. Entendida dessa forma, vai contrapor-se à "infância categórica universal natural, como algo sempre igual, homogênea e de significado óbvio" (JOBIM, 1996, p. 36). A infância é aqui entendida como um produto da história e não da natureza. Pensar assim é assumi-la como uma realidade social.

Manoel Jacinto Sarmiento (2002) indica que esse esforço normalizador e homogeneizador, presente nas abordagens mais tradicionais acerca da infância, tem efetivas conseqüências na criação de uma infância global que potencia as desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (SARMENTO, 2002, p. 6).

Ainda para Sarmiento, “a radicalização da modernidade – esta 2.<sup>a</sup> modernidade<sup>9</sup> - “acentua as desigualdades no quadro do efeito homogeneizador do processo de globalização” (SARMENTO, 2002, p. 6). Trazemos à tona o conceito de 2.<sup>a</sup> modernidade<sup>10</sup> nos termos que nos indica Sarmiento como sendo caracterizado por um:

Conjunto associado complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste Europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical das culturas não-ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc. (SARMENTO, 2002, p. 6).

Sarmiento (2002) traz, no bojo do conceito de 2.<sup>a</sup> modernidade, uma perspectiva indicativa de um conjunto poderoso de mudanças que acabaram por modificar o que o autor chama de “estatuto social da infância” indicando diversos modos de inserção da criança na vida em sociedade. Neste sentido, ainda na esteira de autor, há um processo de “reinstucionalização da infância” fazendo com que o “lugar social imputado às crianças não seja mais idêntico ao de outrora” (SARMENTO, 2002, p. 7).

<sup>9</sup> Referimos-nos aqui ao conceito desenvolvido por Ulrich Beck (1999).

<sup>10</sup> A escolha de Ulrich Beck como um aporte teórico para explicitar o contexto da vida atual em sociedade, deve-se ao fato de em nossa abordagem estarmos compartilhando do ponto de vista de Jameson e Lash quando estes afirmam que não se trata de uma sociedade nova, pós-moderna. Trata-se sem dúvida de um novo momento, mas não de um novo período.

Neste processo há ainda de se destacar três aspectos: o primeiro, talvez mais impactante localiza-se na institucionalização da educação da escola pública enquanto escola de massas. Neste sentido, há uma aproximação entre Ariès e Sarmiento porquanto ambos destacam a importância da escola para o avanço da “construção social da infância” (SARMENTO, 2002, p. 3). Quer em Ariès, no seu chamado processo de escolarização quer em Sarmiento, no seu denominado processo da institucionalização da infância, a escola figura em uma perspectiva central.

Voltando a Sarmiento, outros dois movimentos marcam esse processo de construção social da infância – a criança como participante na economia – quer nos processos de produção com a exploração do trabalho infantil quer pelo consumo – as crianças perfazem hoje uma importante parcela da sociedade de consumo, ou ainda pelo marketing, as crianças são instrumentos de propaganda na oferta de produtos ao mercado, ao mesmo tempo em que formam um amplo e rentável mercado consumidor.

Outro ponto de confluência entre Ariès (1981) e Sarmiento (2004) é o papel atribuído à família. Em ambos percebe-se uma mudança no papel e no foco das relações entre crianças e adultos no núcleo familiar. As crianças passam a se configurar como o núcleo de convergência das relações afetivas, portadoras dos projetos de ascensão social por intermédio do investimento na sua formação.

Neste quadro, Sarmiento (2002) vai mais além e traz à baila o aparecimento de um conjunto de saberes para os quais as crianças passam a ser objeto de conhecimento e, assim, os *saberes periciais*<sup>11</sup> sobre as crianças constituem-se, como balizadores da inclusão e da exclusão da normalidade e exprimem-se em procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa.

Dentre esses saberes podemos destacar, em consonância com Sarmiento, a psicologia do desenvolvimento, a pediatria e a pedagogia. É preciso ainda assinalar que na dimensão de infância, enquanto categoria sociológica, Sarmiento (2002) nos traz o conceito de “administração simbólica da infância” referindo-se a um conjunto de normas e regulamentações que condicionam e marcam as fronteiras da vida das crianças na sociedade atual.

---

<sup>11</sup> Segundo Sarmiento (2004), entre estes saberes destacam-se a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia.

Ao final do século XX todos esses fatores irão radicalizar-se, produzindo efeitos cada vez mais concretos e visíveis. Nesta conjuntura, as relações estabelecidas entre crianças e adultos, tanto na família quanto na escola, e a administração simbólicas da infância, modificam-se criando uma complexa teia onde novas relações se configuram de forma dinâmica. Nesse quadro há de se considerar, ainda, que nos estudos que apontam as condições atuais da globalização as crianças são o grupo geracional mais afetado pelas condições de desigualdade, pobreza, fome, guerras, doenças, etc.

As discussões que têm como objeto o aparecimento da idéia de infância podem ser encontradas ainda na formulação de Cynthia Greive Veiga (2004), no seu trabalho *Infância e Modernidade: Ações, Saberes e Sujeitos*. Nesse texto, a autora apresenta uma argumentação na qual saberes e sujeitos aparecem profundamente articulados entre si. Também, nesse artigo, a autora indica uma estreita relação entre o aparecimento da infância, enquanto categoria social, e o “fenômeno” da modernidade, entretanto dentro de uma outra perspectiva. A autora acredita que as relações entre “infância e modernidade se estabeleceram no esforço da produção de uma tradição, o “ser criança civilizada” (VEIGA, 2004, p. 37).

O que aproxima Veiga de Sarmiento e Ariès é, sem dúvida, o fato de que, para todos, o tempo de infância é uma construção sociocultural. Assim, em um dado momento histórico, foi possível pensar as relações entre adultos e crianças sob um outro prisma. Para Veiga (2004), a possibilidade de um “tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinados, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento” (VEIGA, 2004, p. 37).

A contribuição de Veiga para o tema que abordamos consiste exatamente no fato de ela avançar em relação, por exemplo, a Ariès, quando reformula a questão da infância não mais na órbita da presença ou ausência de um determinado sentimento de infância, afirmando que isso por si só não é suficiente para a compreensão da questão. Declara a autora:

Queremos enfatizar com essas constatações, que talvez os temas do não-valor ou da ausência-presença de sentimentos em relação à infância, não sejam suficientes para compreendermos o lugar que a infância-puerícia passou a ocupar nas sociedades ocidentais, a partir do século 16, no momento do desenvolvimento dos acontecimentos nomeados como modernidade... Talvez fosse importante perguntarmos o que possibilitou a alteração nas formas de trato com as crianças, se isso tem contribuído ou não para a permanência, superação e ou aparecimento de sensibilidades múltiplas em relação a elas (VEIGA, 2004, p. 38).

Em que pesem as diferentes abordagens apresentadas, uma perspectiva parece ser recorrente e necessária para a compreensão do tema: o conceito de criança neste texto é dinâmico e a percebe como um sujeito na e da história; “um ser que interage com o seu tempo, modificando-o ao mesmo tempo em que é modificado por ele” (JOBIM, 1996, p. 45). Ao conceituá-lo dessa forma, iniciamos um movimento de ruptura com a idéia de uma criança como categoria da natureza, homogênea e produzida no vazio social.

No que pode então nos auxiliar, educadores da infância, essa outra forma de concebê-la? Talvez a maior contribuição de todas resida na possibilidade de contextualização da criança real e concreta que frequenta as escolas de educação infantil no nosso município.

Ultrapassar um discurso desenvolvimentista que, como instrumento ideológico, acaba por não enxergar as contradições da própria condição dessas mesmas crianças, por si só já representaria um avanço e talvez uma mudança de rota dos processos educativos postos hoje.

A percepção desnaturalizada da condição de infância pode também nos auxiliar, educadores e educadoras da infância, a perceber as nuances culturais às vezes escondida atrás de práticas pedagógicas homogeneizadoras.

Em outra direção pode também nos ajudar a ver as “infâncias que nos escapam”<sup>12</sup> quer sejam elas as crianças de rua, sem ou com família, de diferentes famílias e com diferentes relações de afeto. São crianças das classes populares, ou aquelas filhas das elites desse país tão desigual. Estão elas em todas as partes e ocupam um lugar na história e na sociedade.

---

<sup>12</sup> Termo cunhado por Leni Dorneles em *Infâncias que nos escapam – ver referencias*.

## 1.2 – Infância, identidade e cultura

A identidade se apresenta como uma das questões centrais nas discussões contemporâneas. Ao iniciar este texto, gostaríamos de destacar a intencionalidade de compreender a infância e a identidade infantil com base em um novo enfoque que busca, na diferença e na diversidade, os fundamentos da própria construção da idéia correspondente ao que é ser criança.

Desta forma, a perspectiva pela qual desenvolveremos a idéia de identidade vai pela via da cultura e, em certa medida, estaremos falando de como a cultura influi nessa construção por meio dos sistemas de representação. Por hora, é necessário demarcar alguns campos. Neste sentido, a nossa primeira tentativa será a de responder algumas questões. A identidade tem, na sua existência, uma qualidade essencial? Há uma identidade fixa / imutável / permanente?

Ao caminhar na busca de reflexões sobre as questões postas acima, estaremos nos apropriando do pensamento de Kathryn Woodward (2000). Para ela, a discussão sobre a identidade passa por duas vias: uma, que a autora chama de “essencialista”, em cuja dimensão está contido um conjunto de características comuns que definem os que fazem parte de um grupo. Há uma essência que delimita quem tem e quem não tem uma determinada identidade. A busca dessa essência pode, por sua vez, fundamentar-se tanto na história que indique um passado comum, ou ainda no discurso da biologia. Já em uma segunda perspectiva identificada como “não-essencialista”, a maneira pela qual a difusão daquilo que significa ser criança, por exemplo, é extremamente dinâmica e se modifica ao longo da história.

Para Woodward (2000), em que pesem os argumentos essencialista ou não-essencialista, o processo de construção da identidade é, antes de tudo, uma “marcação de diferença”. A autora declara: “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença o que acontece tanto por meio de sistemas simbólicos de representações quanto por meio de formas de exclusão social” (WOODWART, 2000, p. 12).

A fim de compreendermos melhor como esse processo de construção da identidade se relaciona com as representações, retomaremos as idéias desenvolvidas por Emile Durkheim (1989) em *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. Entendemos por representação um processo cultural que estabelece

perspectiva, não seria equivocada dizer que a diferença é peça fundamental em qualquer sistema de classificação e cada cultura tem, de um modo ou de outro, suas formas peculiares de classificar o mundo.

O conceito de cultura ao qual nos referimos é o descrito por Geertz (1989). Conforme o autor, o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, sendo a cultura consolidada por essas teias. Neste sentido, entendemos a cultura como uma soma de conhecimentos, idéias, realizações materiais, valores espirituais, experiências e visões à outra dimensão da construção da identidade – a identificação. Na composição dessa argumentação sobre a construção da identidade, a identificação, a exemplo das representações, constitui também, em certa medida, um fundamento.

Após esse breve exercício de conceitualização da identidade, pelo pensamento de Woodward (2000), talvez necessitemos, sob pena de não pontuar de qual identidade estamos falando, desde já, afirmamos o interesse na identidade enquanto categoria social e cultural; a identidade em uma relação de pertencimento no “circuito” da produção cultural. Por circuito da produção cultural nos referimos ao conceito de Stuart Hall (2003) e Paul do Gay (2003) segundo o qual, para o entendimento de um fato, de um texto, de um artefato social, faz-se necessário analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação deles.

Ao sugerirmos que cada cultura trabalha com suas representações e com um conjunto de símbolos que lhe é peculiar, estamos propondo que cada cultura tem as próprias e distintas formas de classificar o mundo e as coisas desse mundo. Reside nesse ponto, do qual já voltaremos a seguir, uma das nossas principais preocupações.

Eis aqui uma construção provisória, uma tese aproximada do que procuramos desenvolver ao longo deste trabalho: se cada cultura tem suas formas de classificar o mundo, se a marca da diferença é, nesse sistema de classificação, peça-chave, não seria absurdo considerar que as identidades e seus processos de construção são dinâmicos em função do próprio caráter dinâmico da realidade onde a cultura se insere ou se constrói. Deste modo, o que caracteriza a infância, a marca da diferença, é relativa a uma dimensão histórica e cultural, na qual essa mesma infância esta inserida.

A marca da diferença entre ser criança e ser adulto é relativa ao tempo histórico, ao tempo em que a subjetividade se constrói num processo de identificação da criança com seus pares, também localizados em um tempo histórico-social, e, embora essa tese não seja exatamente uma novidade, é sempre importante tentar vê-la sob outros ângulos. É o que estamos tentando fazer aqui.

Ainda dialogando com os modos de classificar e conhecer o mundo, as crianças foram, ao longo do tempo histórico, classificadas de maneiras muito diferentes. Enxergar os conceitos pela lente da história cultural sempre nos oferece uma grande gama de possibilidades. O que faremos, então, a seguir, é pôr em perspectiva como esse conceito – de criança – se modifica e se relativiza em uma dimensão de tempo e lugar.

Ser criança a partir de um dado momento é não ser adulto, é vestir-se diferentemente do adulto e, ao contrário do que ocorria anteriormente, é desempenhar um papel específico que pressupõe a dependência em relação a ele. Passa, assim, a ser objeto de atenção dos pais, da igreja, da escola e de todo um conjunto discursivo que se origina desde então. São saberes médicos, pedagógicos, periciais e da psicologia do desenvolvimento que influenciaram e continuam a influenciar enormemente a maneira como as crianças são classificadas.

O esforço de construção de uma infância global não anula, porém, as desigualdades inerentes à condição social, à diferença quanto ao gênero, etnia, grupo etário ao qual essa criança pertence. É importante sublinhar que o campo da desigualdade, no nosso caso, não pode ser confundido com a diferença: uma não implica necessariamente na outra. Afirmar que as crianças e, portanto, as infâncias são diferentes não pode obscurecer uma visão mais crítica, e ser esse argumento (da diferença) o lugar onde se apóia e se naturalizam as desigualdades sociais.

Mas, afinal, quem é a criança? A resposta a essa pergunta não se constrói facilmente em se tratando da construção da identidade. Pensamos já ser perceptível nesse processo uma dimensão extremamente dinâmica. Seria, então, mais fácil procurar responder pela via do plural, pois são múltiplos os tempos e as infâncias que a ele subjazem.

Não obstante, em que pesem os fatores que levaram à “institucionalização da infância” na modernidade, a pós-modernidade<sup>13</sup> tem ainda, segundo Sarmiento,

<sup>13</sup> Ver Boaventura Santos. *Pela Mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001

apresentando um conjunto de rupturas nas esferas políticas, culturais e econômicas que vêm desestabilizando algumas crenças até então pouco contestadas. Nessa cena, o lugar social destinado às crianças já não é mais o mesmo. A própria idéia de uma identidade infantil se modifica perante as novas representações. O entendimento da criança como um projeto de futuro, a criança cronológica e linear, a criança a-histórica, a criança normal, a criança ideal, vêm sendo hoje desconstruído e repensado.

### 1.3 – Por caminhos de águas, por caminhos de asfalto: os caminhos da(s) infância(s) na Amazônia

Seria desnecessário, nesse ponto em que nos encontramos, fazer de novo uma incursão pela história da infância. Neste momento, basta-nos a compreensão de que a categoria infância é uma construção histórica e social. Ainda sobre o que foi dito, coaduna-se a essa perspectiva histórico-social outra também já explorada – a da criança como produtora de cultura. Situamos toda a nossa argumentação em duas perspectivas: a primeira seria a categoria social e coletiva – a **infância**; a outra, por sua vez, é a **criança**, vista enquanto categoria individual. Em todas as duas dimensões o esforço deve ser no sentido de perceber a criança como sujeito e não mais objeto.

É nessa chave que gostaríamos de tecer alguns fios sobre as crianças que vivem na Amazônia e afunilar a discussão teórica para o regional. Ao pensar a criança não mais como única, valoriza-se a própria diversidade que parece ser, em certa medida, uma característica amazônica muito peculiar. A partir de agora estaremos constantemente nos referindo às crianças, assim mesmo no plural, plural de identidades que coabitam nesse nosso espaço.

No trabalho desenvolvido por professores da Universidade do Estado do Amazonas, as autoras<sup>14</sup> fazem um esforço para “resgatar as concepções de infância do século XIX, na Amazônia, sob o olhar dos viajantes [...] nas palavras das autoras. é possível garimpar nesses relatos,<sup>15</sup> cujo olhar voltava-se para a fauna, a flora, e os acidentes geográficos, **homens e crianças no fundo da paisagem por elas**

<sup>14</sup> ALMEIDA, Socorro Viana, BARRETO, Maria das Graças de Carvalho e MACEDO, Ana Paula Paiva.

<sup>15</sup> Padre João Daniel (1722-1776), Spix e Martius (1817-1820), Robert Avé-Lallemant (1859), Luiz e Elizabeth Agassiz (1865-1866).

**rebuscadas**” [grifo nosso] (ALMEIDA, BARRETO, MACEDO, 2007, p. 69). Prosseguem elas, afirmando que baseado nas rápidas referências à criança, nesses relatos “a criança é um sujeito silenciado” (ALMEIDA, BARRETO, MACEDO, 2007, p. 70).

Assim, na Amazônia, as diferentes infâncias e os diferentes modos de viver e de ser criança podem ser percebidos na criança indígena, na criança ribeirinha, na que vive em pequenas e grandes cidades.

A diversidade étnica das tribos indígenas, cada uma ao seu modo, estabelece um jeito também próprio de se relacionar com as crianças. Lo Curto, em *As crianças da Amazônia* (2000), assinala que o desenvolvimento dessa criança é atravessado pela relação com a natureza, “suas brincadeiras são com a natureza, mergulha nos rios e igarapés, sobe em árvores, anda na floresta, brinca com animais. A necessidade de aprender desde muito cedo a conviver com a floresta é imperiosa para essa(s) infância(s)”.

Já na zona urbana, coexiste(m) outra(s) infância(s). De modo geral, são de famílias de baixa renda. Algumas, desde muito cedo, auxiliam com a sua força de trabalho, sem direito à educação, saúde e alimentação. Vivem uma subvida onde a cidadania ainda é um privilégio. Para uma determinada infância da Amazônia, a cidadania é negada. Ela, a infância, pode ser vista andando nos lixões, nos mercados, nas ruas das nossas pequenas e grandes cidades. Para essa(s) criança(s), localizadas nesse “lugar”, já não há mais a necessidade imperiosa de aprender a lidar com a floresta. A selva é outra, é de concreto, e sua sobrevivência depende, e muito, das condições objetivas com as quais terá de lidar.

Também nesse espaço-lugar, das pequenas e das grandes cidades, existe uma outra infância, que dispõe de cuidados especiais, acesso à educação, ao lazer, a brinquedos de alta tecnologia. Essa é outra infância. Uma infância ideal e talvez a mais condizente com a imagem difundida pelos manuais da pedagogia e da psicologia.

Ao concluir este texto, talvez fosse interessante terminar de maneira inversa ao que geralmente se tem proposto, na tentativa de compreender as infâncias e as crianças. Gostaria de terminar perguntando: O que a criança não é? Nesse estágio, penso que entendemos serem múltiplos os tempos de ser criança, assim como são múltiplas as infâncias.

Voltando ao que propomos como caminho inverso, entendemos que as crianças não são um projeto biológico, não são fruto de uma cronologia absoluta, não são uma norma, não são a-históricas, não são uma idéia de falta e de incompletude.

Com efeito, podemos nos afastar definitivamente de uma visão que: “[...] naturaliza os modos de percepção, representação e significação do mundo, no tocante às crianças, geradas a partir de características desenvolvimentais específicas, estáticas e realizadas no vazio social” (JOBIM, 1996, p. 4).

As crianças e as infâncias carregam marcas do tempo histórico e não só tempo cronológico, do mesmo modo que exprimem a sociedade nas suas contradições e na sua complexidade. Percebê-las sob esse novo ângulo talvez seja um dos maiores desafios para os que dela se ocupam, para os que com elas convivem e para os que fazem dela tema de estudo. Razão pela qual procuramos iniciar o trabalho com essa problematização.

Acreditamos que qualquer proposta de investigação que se relacione com as questões ligadas à criança — categoria individual e a infância — categoria coletiva, não pode se furtar de questionar que concepção de infância encontra-se na base daquilo que investiga. No caso deste trabalho, tanto o percurso do direito à educação infantil quanto às políticas públicas educacionais para elas destinadas trazem consigo uma dada concepção de infância que, construída historicamente, dá claras indicações de como a sociedade se movimenta em torno dessa causa.

A proposta que se faz presente é a de suplantiar uma visão atomizada da realidade, avançando no entendimento das relações estabelecidas em torno do nosso objeto de estudo. Neste sentido, o capítulo a seguir se ocupa do direito à educação de crianças, baseado em uma visão histórica. Mais à frente, o capítulo sobre as políticas públicas municipais retoma o esforço de localizar a concepção de infância implícita dos documentos oficiais.

## CAPÍTULO 2

### 2 – O FAVOR AO DIREITO: O DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A história do direito à educação no Brasil revela o movimento da própria sociedade brasileira no seu processo de construção como nação capitalista, sendo possível identificar conflitos de interesses públicos e privados, o embate entre o capital e o trabalho representados pelos donos dos meios de produção e a mão-de-obra trabalhadora.

A escola, por sua vez, entendida como local privilegiado da realização da educação formal e sistemática é o espaço da concretização desse direito. Como Instituição Privada no âmbito da sociedade civil, pode atuar para o “processo de reprodução da formação social do capitalismo [...] reproduzindo as forças produtivas [...] as forças de produção existentes” (FREITAG, 2005, p. 61), tanto quanto para a construção de um espaço de resistência contra-ideológicos as instituições tidas privadas foram e continuam sendo objeto de atenção da sociedade civil e da sociedade política.

Pensar o direito à educação também implica uma análise da universalização do acesso à escola. Essa universalização, por sua vez, só poderá se realizar na medida em que existam vagas suficientes a todos, para o que a atuação do Estado é fundamental. Dados recém-divulgados por Institutos de Pesquisa revelam que o acesso à educação infantil pública quer sejam em creches ou em pré-escolas, no Brasil, e especificamente em Manaus, ainda está muito longe de patamares aceitáveis, tornando a universalização um horizonte distante.

Estudos demonstram ainda que o direito à instrução de todos os cidadãos, não considerados como tais os escravos, foi instituído pela primeira vez na Constituição 1824. De lá para cá, muitos foram os discursos em prol da universalização do ensino e da gratuidade do ensino, assim como foram e continuam sendo muitos os obstáculos para a sua realização.

É condição para o entendimento dessa questão historicizar o caminho percorrido pela legislação brasileira, focalizando, dentro do quadro teórico proposto, as relações entre o Estado e a sociedade, ou para conferir maior precisão de termos, entre a sociedade política e a sociedade civil.

Neste percurso, alertamos, por dever metodológico, que o direito à educação das crianças menores de seis anos, objeto de estudo deste capítulo, implica um exercício de reflexão que admite a educação infantil como parte de um quadro mais amplo e complexo da consolidação do direito à educação em uma sociedade com graves problemas sociais, onde a enorme desigualdade na distribuição de renda é um dos traços mais marcantes.

A questão que se observa atualmente não está mais na órbita da produção de declarações em defesa dos direitos do homem, mesmo considerando que num mundo com tantas desigualdades sociais elas são sempre bem-vindas; trata-se muito mais de viabilizar a realização concreta desses direitos.

Sobre essa questão assim se posiciona Bobbio:

O problema [...] não é tanto de justificá-los, mas de protegê-los, trata-se de um problema não filosófico, mas político. Evidentemente é necessário questionar [...] qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam constantemente violados (BOBBIO, 2004, p. 43).

Dentro das fronteiras metodológicas aqui empreendidas, pensar a educação infantil inserida na discussão acerca do direito à educação e da organização dos sistemas de ensino que a legislação educacional prescreve, é considerá-la dentro da categoria da totalidade, onde “cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a outros fenômenos” (CURY, 1986, p. 36). Sendo assim, uma compreensão competente sobre a educação infantil e as políticas públicas educacionais a ela pertinentes só será possível se pudermos realizar dois movimentos: um na direção de explicitar sua especificidade enquanto objeto de

estudo, outro na direção de localizar o “conjunto de suas mediações e determinações contraditórias” (CURY, 1986, p. 36).

A contradição, por sua vez, representa esse esforço intelectual para escapar de análises reducionistas, deterministas, estáticas e, por isso, mesmo a-históricas. Buscar a contradição em um determinado fenômeno é entendê-lo como não tendo um princípio em si mesmo e nem uma linearidade absoluta. O que há é uma relação intrínseca entre dados comuns e distintos de um mesmo acontecimento, razão pela qual recorreremos em vários momentos à uma narrativa histórica que nos possibilite capturar o movimento contraditório da construção do real, que é na essência dialético.

Por esta via, a proposta de buscar a história do direito à educação infantil não pode ser entendida como uma simples identificação de fatos em uma organização puramente cronológica de causa e efeito. Na tentativa de ultrapassar essa perspectiva, recorreremos novamente a Benjamim (1985) por concordamos com a perspectiva já descrita neste trabalho acerca da história, enquanto produto humano.

Ainda no intento de superar uma visão tradicional no estudo da história, esclarecemos que a referência à trajetória histórica do direito à educação e à educação infantil nos textos constitucionais consultados segue a mesma perspectiva apresentada no capítulo anterior, que versa sobre a história da infância. Desta forma, a história não pretende se constituir como um conhecimento de caráter acessório. Ao contrário disso, o conhecimento histórico pretende ser um instrumento de análise para a construção de uma visão dinâmica que dialogue com as evidências e onde por meio desse diálogo, aquele que investiga, possa, pela permanente inquietação fazer novos questionamentos e buscar outras e novas evidências (FENELON, 2002).

Cabe esclarecer que o debruçar sobre as Constituições do Brasil e demais legislações, que tratam da educação, tem a finalidade de compreender como o texto legal exprime a luta de interesses divergentes na tentativa de se pôr como força hegemônica. Será pelas mãos de Gramsci que buscaremos perceber as relações entre a sociedade civil e a sociedade política presentes nos aspectos jurídicos constitucionais que se cristalizam na legislação brasileira.

## 2.1 – Sociedade civil e sociedade política: a contribuição de Antonio Gramsci para pensar o direito à educação

Discutir o Estado não é uma proposição nova dentro da ciência política. As constantes definições sobre a sua função e estrutura estão presentes nas reflexões de grandes pensadores. De Maquiavel a Gramsci, e outros pensadores que se seguiram, muitas foram às formas de concebê-lo. Ora entendido como entidade superior e neutra, ora visto como um instrumento de reprodução da sociedade de classe, estruturalismos, funcionalismos e marxismo a parte, sua presença é uma constantes no debate político e acadêmico. O certo é que nenhuma análise acerca de políticas públicas pode prescindir de uma concepção sobre o Estado.

Em Marx (1998), tomando, por exemplo, algumas concepções apresentadas na ideologia alemã, o Estado seria um instrumento de manutenção do *status quo*, uma vez que ele acredita que em uma sociedade de classe o Estado burguês tem como reflexo uma natureza de classe, devendo as análises acerca do Estado partir de uma revisão crítica das bases econômicas da sociedade.

Já em Gramsci, segundo Rego (1991), a abordagem do Estado tem contornos diferentes daquela pensada inicialmente por Marx. Sua concepção ampliada do Estado pode ser entendida a partir de uma relação orgânica entre a sociedade política e a sociedade civil na forma clássica representada pela seguinte formulação: Estado = sociedade civil + sociedade política, ou seja, hegemonia encorajada de coerção. É Gramsci quem nos auxilia a compreender a sua concepção de Estado, nas cartas do cárcere:

conceito de Estado, que habitualmente é entendido como sociedade política (a ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e a economia a um dado momento); e não como equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercidas através de organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos e as escolas) (GRAMSCI, 1987, p. 72).

Podemos então perceber que Gramsci não resume o Estado a uma organização burocrática. Avaliando as definições apresentadas até aquele momento, o autor avança e complexifica a sua abordagem com base na análise sobre a existência de um Estado que está para além de um aparato burocrático.

A exemplo de Althusser e dos aparelhos ideológicos do Estado, Gramsci também acusa a presença de instituições que cumprem a função de veicular e reproduzir os componentes ideológicos da classe dominante no nível da sociedade civil. Assim afirma o Peruzo:

a classe dominante e suas alianças, ou melhor, o bloco histórico que rege uma hegemonia, identifica os problemas de uma sociedade e responde, de acordo com seus interesses, a gama dos conflitos do conjunto social (PERUZZO, 1998, p. 52).

Desta forma, a hegemonia que Gramsci preconiza pode ser realizada graças à capacidade de uma determinada classe de se estabelecer e preservar sua liderança intelectual e moral. A criação do consenso é operada por intermédio da veiculação de componentes ideológicos pelas instituições privadas e por meio da habilidade de paralisar a circulação de componentes contra-hegemônicos no âmbito da sociedade civil.

Da mesma maneira que o conceito de Estado em Gramsci tem algumas peculiaridades, o conceito de hegemonia também assume contornos próprios. William (1979) traduz da seguinte maneira o conceito gramsciano:

(hegemonia) todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida nossos sentidos e distribuição de energias, nossa percepção de nós mesmos e de nosso mundo. É um sistema vivido de significados – constitutivo e constituídos – que, ao serem experimentados como prática, parecem conformar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta porque experimentado, e além do qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das ações da sua vida” (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Outro aspecto relevante na formulação teórica que Gramsci propõe reside na posição inovadora de conceber a estrutura social em dois planos distintos, porém, dialeticamente articulados. Na arquitetura social pensada pelo autor identificamos uma dimensão estrutural e outra superestrutural.

Por estrutura, Gramsci entende o lugar da materialidade da vida social, ou seja, o conjunto das forças sociais e o mundo da produção. Já por superestrutura o autor entende ser o lugar da sociedade civil e da sociedade política, que, por sua vez, espelham o conjunto das relações sociais de produção.

A relação orgânica e dialética entre estrutura e superestrutura é fortalecida “pela camada social encarregada de dirigir a superestrutura do bloco histórico - os intelectuais” (PORTELLI, 1977, p.45), razão pela qual:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 2000, p. 15).

Assim, estrutura e superestrutura, palco da história onde sociedade civil e política atuam e lutam para se constituir como força hegemônica e obter assim a direção do bloco histórico.

Sociedade política e sociedade civil, pela força explicativa que possuem dentro das análises de Gramsci, serão apresentadas, na seqüência, por intermédio de uma breve revisão desses conceitos.

### 2.1.1 – Sociedade civil e sociedade política: uma breve revisão conceitual

A exemplo do conceito de Estado, o debate acerca da sociedade civil também não é novo, presente em Hobbes (1983), Locke (1987), Rosseau (1973), e Marx (1983), para citar alguns, tal conceito reaparece com uma formulação inovadora em Gramsci.

Se em Hegel a sociedade civil era vista como instância intermediária entre a família e o Estado, em Marx, por sua vez, é compreendida como espaço das relações econômicas da sociedade e onde o “Estado moderno tem como sua base natural à sociedade civil, ou seja, o homem independente, unido a outro homem somente pelo vínculo do interesse privado e pela inconsciente necessidade natural” (MARX, *apud* BOBBIO, 2002, p. 129).

Em Gramsci, a sociedade civil não mais será entendida como um espaço restrito das relações materiais. Bobbio explica:

Parafrazeando a passagem de Marx [...] seríamos tentados a dizer que a sociedade civil compreende, para Gramsci, não mais todo o conjunto das relações materiais, mas sim todo o conjunto das relações ideológicas e culturais, não mais ‘toda a vida comercial e industrial’ mas toda a vida espiritual e intelectual (BOBBIO, 2007, p. 35).

Já a sociedade política, para Gramsci, representa o Estado no sentido restrito, ou seja, a estrutura governamental encarregada pela administração direta e pelo exercício legal da coerção sobre a sociedade.

Outro aspecto que merece destaque reside na ligação entre sociedade civil e política, uma vez que elas se articulam tão fortemente que essa vinculação faz-se orgânica. Desta forma, a distinção entre uma e outra nunca será realmente total, fazendo com que a “classe dominante combine uma e outra no exercício da hegemonia” (PORTELLI, 1977, p. 34).

A separação entre sociedade civil e sociedade política só é possível para fins didáticos. O problema da distinção entre as duas apresenta-se de difícil solução, pois a depender do momento histórico uma dada instituição pode pertencer a uma ou a outra, ou ainda à duas ao mesmo tempo. Gramsci afirma essa posição citando o caso do Parlamento. Portelli exemplifica: “o parlamento, órgão da sociedade política para a elaboração da lei, é igualmente órgão da sociedade civil como tradução oficial da opinião pública” (PORTELLI, 1977, p. 34).

### 2.1.2 – A concepção do direito em Gramsci e a legislação brasileira

Iniciamos este capítulo afirmando que o direito à educação no Brasil reflete, em certa medida, o processo de formação da sociedade brasileira como uma nação que tem no modo de produção capitalista a base das relações econômicas e sociais atuais.

Fizemos até aqui uma breve revisão de alguns conceitos importantes dentro da teoria de Gramsci, conceitos esses que se constituem como instrumento para as análises que realizaremos neste trabalho.

Cabe-nos agora tecer alguns esclarecimentos acerca do direito e da educação na sociedade brasileira na tentativa de localizar o direito à educação dentro de um conjunto de modificações históricas que possuem como pano de fundo a relação dialética entre sociedade civil e sociedade política e onde a classe dominante busca incansavelmente manter-se hegemônica, pelo controle das instituições privadas. Freitag justifica assim essa questão: “na luta de classes o controle das instituições privadas pode assumir papel estratégico e, dependendo da constelação histórica, prioritário diante do controle das instituições repressivas ou dos mecanismos de produção” (FREITAG, 2005, p. 69).

No caso específico do direito à educação em nosso país, essas estratégias de controle podem ser também percebidas no percurso histórico da legislação brasileira que estabelece ou nega a educação como um direito regulamentando o acesso a ela. Novamente recorremos a Freitag (2005) para assumir um posicionamento que compreende o papel da legislação como “uma das formas de materialização da filosofia formulada pelos intelectuais orgânicos da classe dominante” (FREITAG, 2005, p. 73).

Mas como podemos entender o direito dentro do marco teórico a que nos propomos? É necessário primeiro estabelecer algumas mediações. Faz-se mister apresentar de qual concepção de direito nós falamos. É o que faremos a seguir.

### 2.1.3 – Gramsci e o direito: contribuições para uma revisão crítica do direito

O direito pode ser entendido de várias maneiras, por vários pontos de vista e segundo diferentes aportes teóricos. Concepções mais conservadoras entendem como instrumento de regulação cujo objetivo é equilibrar as relações sociais, tendo em vista a possibilidade de se estabelecer uma sociedade harmônica baseada na paz e na justiça social. Não é desse ponto de vista que iremos partir.

Uma visão crítica do direito pode ser encontrada em Marx, para quem o direito é um instrumento de manutenção do *status quo* que reforça a ordem capitalista burguesa da sociedade; assim avisa Marx: “vosso direito não é mais do que a vontade da sua classe erigida em lei; uma vontade cujo conteúdo está determinado pelas condições materiais da vida da nossa classe” (MARX, 2007, p. 54-55).

Outros autores como Stuchka (2001) e Pachukanis (1989), juristas russos pós-revolução, também apresentam uma formulação crítica acerca do direito nas sociedades capitalistas. Assumindo a tarefa de pensar uma nova ordem jurídica em acordo com os princípios assumidos na Rússia pós-revolucionária. Pachukanis descreve assim o direito:

O direito enquanto forma, não existe apenas no cérebro e nas teorias dos juristas especializados. Ele possui uma história real, paralela, que não se desenvolve como um sistema paralelo de pensamento. Mas como um sistema particular que os homens realizam não como uma escolha consciente, mas sobre a pressão das relações de produção (PACHUKANIS, 1989, p. 35).

Avançando nas suas proposições, o autor define assim a constituição do homem como sujeito de direitos: “o homem torna-se sujeito de direito com a mesma necessidade que transforma o produto natural em uma mercadoria dotada das propriedades enigmáticas do valor” (PACHUKANIS, 1989, p.35). Neste sentido, esses intelectuais realizam um esforço interpretativo acerca do lugar social do direito entendendo-o “a partir das interações que se desenvolvem imersas nas relações necessárias à reprodução do capital” (PORATH, 2007, p. 2).

Para Gramsci, o direito é um instrumento do Estado para “criar e manter certo tipo de civilização e tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros”. Nos *Cadernos do Cárcere* encontramos a seguinte consideração:

O direito não exprime toda a sociedade, mas a classe dirigente, que impõe a toda a sociedade aquelas normas de conduta que estão ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento, a função máxima do direito é a de pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito, segundo o qual todos podem se tornar elementos da classe dirigente (GRAMSCI, 1980, p. 152).

Parece claro então, que no momento em que o ordenamento jurídico parece incorporar as reivindicações políticas e sociais da classe subalterna, contribui para obter a colaboração da classe subalterna, graças ao componente ideológico que veicula. A incorporação do direito à educação pelo ordenamento jurídico é uma estratégia que objetiva a inclusão de demandas de classe na ordem vigente, para a criação do consenso. Desta forma, pensar o direito à educação é refletir sobre o movimento da classe dominante no interior da sociedade política e civil, na busca de legitimar a sua força hegemônica de classe dirigente.

Desta forma, a análise das Constituições brasileiras no que tange o acesso à educação e das leis específicas que ordenam a oferta da educação no país pode gerar duas significações distintas.

Por um lado para a classe dominante, a escola se constitui em um dos instrumentos de produção dos componentes ideológicos que geram o consenso e a

colaboração. Há de se considerar também que sendo o direito o lugar do controle, a sociedade política toma para si a tarefa de formular, por intermédio de seus intelectuais, o currículo, e o acesso à escola, controlando a saída e a entrada no sistema educacional, uma vez que "reestruturando o sistema educacional no espírito da lei, ou seja, de acordo com interesses dominantes, traduz uma concepção de mundo que é reinterpretada na lei" (FREITAG, 2005).

De outro lado, como um campo de disputa, o direito de acesso à escola pode significar a possibilidade da construção de um sentido contra-ideológico. Baseado também em seus intelectuais orgânicos abre-se uma possibilidade de forjar uma nova força hegemônica por meio da escola, daí porque os debates em torno da educação têm sido especialmente nos últimos anos uma temática recorrente nos discursos políticos tanto dos segmentos mais conservadores quanto dos mais progressistas da sociedade.

Em última análise, recuperar a trajetória histórica do direito à educação e à escola de educação infantil é uma tarefa intelectual que tem como princípio metodológico a recuperação do movimento histórico e dialético do embate entre diferentes concepções de homem, de mundo e de distintos projetos societários.

## **2.2 – O direito à educação no contexto dos direitos sociais no Brasil: considerações preliminares**

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. A Carta Magna afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado inclusive o atendimento em creches e pré-escolas, mas nem sempre foi assim. No processo de estabelecimento da educação para crianças, como um direito social, um longo caminho foi percorrido.

A categoria dos direitos sociais é compreendida neste trabalho como um conjunto de garantias jurídicas que demandam a ação do Estado, no sentido de possibilitar ao conjunto da sociedade o acesso a serviços indispensáveis à vida em sociedade, estando incluídos nesse grupo o direito à saúde, ao trabalho e também à educação.

No Brasil, a década de 1930 foi exemplar na introdução de direitos dessa natureza; esses, segundo Carvalho (2001), foram introduzidos em detrimento dos direitos civis e políticos. O autor advoga uma tese contrária àquelas já

tradicionalmente conhecidas que afirmam que, no Brasil, no tocante à conquista de direitos, tenhamos sofrido um processo semelhante ao da Inglaterra, descrito por Marshall. Propondo a inversão da pirâmide de Marshall, o autor recupera o processo histórico da formação da cidadania no Brasil e afirma que no caso brasileiro os direitos sociais apareçam no cenário legal em primazia sobre os direitos civis e políticos. Souza, ao debruçar-se sobre a obra de Carvalho (2001) afirma:

Realizando um balanço histórico primoroso, Murilo de Carvalho observa que, na passagem do período colonial à independência brasileira, o conjunto de direitos civis, sociais e políticos, que poderiam gerar um estado de cidadãos, praticamente inexistia. A própria independência não foi capaz de introduzir mudanças radicais no conjunto desses direitos (SOUZA, 2006, p. 212).

E prossegue o autor:

A proclamação da República em 1889 não alteraria o quadro, [...]. A Constituição republicana de 1891, por sua vez, teria um caráter exclusionista. Continuará a excluir do voto os analfabetos, as mulheres, os mendigos, os soldados e os membros das ordens religiosas (SOUZA, 2006, p. 212).

No marco teórico que esboçamos a questão da expansão dos direitos sociais antes da expansão dos direitos civis, na ótica apresentada, representou muito mais um movimento de cooptação que auxilia na criação do consenso e da colaboração do que uma conquista fruto de pressões sociais de setores organizados. Os efeitos desse processo são muito bem descritos por Souza: "A doação dos direitos sociais ao invés da sua conquista fazia com que os direitos fossem percebidos pela população como um favor, colocando os cidadãos em posição de dependência perante os seus líderes" (SOUZA, 2006, p. 212).

É necessário destacar que muito embora não seja objetivo deste trabalho um exaustivo estudo sobre a questão dos direitos sociais no Brasil, as idéias desenvolvidas por Carvalho parecem coadunar-se com a perspectiva apresentada neste trabalho e que tem em Gramsci a sua principal orientação. A introdução dos direitos sociais no Brasil, anteriormente aos direitos políticos, revela uma cidadania frágil, razão pela qual urge o fortalecimento dos movimentos sociais no país.

Neste contexto, a educação brasileira como um direito social e a garantia tardia da educação infantil, como um direito da criança faz o seu percurso, marcado por avanços e recuos que expressam os embates de classe, revelam o movimento

do capital, o esforço de movimentos sociais contra-hegemônicos no âmbito da sociedade política, evidenciando as contradições históricas presentes na organização da sociedade brasileira.

### **2.3 – O direito à educação e as constituições brasileiras: breves considerações**

Antes de prosseguir, faz-se necessário algumas considerações adicionais. Uma das maiores preocupações de um trabalho de pesquisa, que trata do movimento da história, é o da periodização. Adotar ou não um determinado recorte histórico não pode ser uma tarefa aleatória. Daí a importância do método.

Vale ressaltar que a pesquisa empreendida não pretende se constituir como uma pesquisa essencialmente histórica, o que se pretende, num primeiro momento, é realizar, por intermédio da dimensão histórica da Educação Infantil, uma compreensão do caminho trilhado e das relações estabelecidas que levaram à educação infantil a deixar de ser um favor para se constituir em um direito, e como um desdobramento deste primeiro ponto, problematizar como o estabelecimento desse direito implicou na instituição de políticas públicas para a educação de crianças a partir da década de 1990, temática que nos dedicaremos nos capítulos que se seguem a este.

Por princípios metodológicos adotamos dois grandes recortes históricos que se inspiram em uma periodização já realizada por Kramer em seu texto *A Política Pré-Escolar no Brasil — A Arte do Disfarce*, publicado pela primeira vez na década de 1980. Desta forma, abordamos a questão do direito à educação infantil num período que chamamos de pré-1930 e num segundo período que chamamos de pós-1930. Tomando como ponto de partida a independência do Brasil, momento em que o país rompe com a ordem colonial e passa a se constituir com um Estado independente, o ponto de chegada será a Constituição de 1988, no momento em que o Brasil vive a sua redemocratização.

#### **2.3.1 – O período pré-1930: do Brasil independente ao Estado Novo**

No período que compreende a Independência do Brasil, em 1824, até o final do Estado Novo, nos anos finais da década de 1940, o país terá cinco Cartas

Constitucionais e uma série de emendas e leis complementares. A primeira Constituição data de 1824 quando da independência, sucedida pela Constituição de 1891, quando da Proclamação da República. Mais tarde em 1934, quando da tomada do poder por Getúlio Vargas, o Brasil ganhará uma nova Constituição que será substituída em 1937 por uma nova Carta Constitucional outorgada que legitimará o Estado Novo.

A revisão desse percurso histórico aponta para um período de enormes instabilidades políticas e sociais. Uma análise preliminar indica que esses documentos são muito mais pretextos ou textos que funcionaram como instrumentos que visavam disfarçar os conflitos entre as forças sociais antagônicas, do que indícios de um avanço substancial da cidadania. Essa posição defendida por Moreira (2004), quando ele afirma que:

se fosse realmente fruto da maturidade ideológica e social de seu povo – e falamos no singular, a Constituição Brasileira, aí sim, estaríamos diante de um ordenamento jurídico, eventualmente [...] transformado por ementas, para adaptar-se à realidade social. Mas não é o caso brasileiro, infelizmente (MOREIRA, 2004, p.135).

E prossegue o autor, inspirado por Guetizevitch e Dantas:

a quase proliferação das Constituições Brasileiras, os diplomas magnos pátrios foram pois pretextos que encobriram os conflitos reais que vivenciamos ao longo do tempo político, desde 1824. Para este quadro vários fatores contribuíram, dentre eles destacam-se a casuística da elite brasileira que na busca de se manter hegemônica lança mão dos seus institutos para influir ou alterar o texto constitucional na busca de retirar conquistas sedimentadas no texto constitucional; veja o caso das emendas constitucionais tão ou mais numerosas que as constituições propriamente ditas (MOREIRA, 2004, p. 135).

No campo da educação, nos primeiros passos da colônia, presenciamos a implantação do projeto educacional jesuítico voltado para a catequização e a pacificação. Capitaneado pela ordem Companhia de Jesus, no Brasil quinhentista as crianças se constituíam como uma “nova cristandade” a qual deveria ser ensinada na doutrina cristã/católica.

O projeto político-pedagógico jesuíta em curso promoveu no Brasil a abertura de casas, orfanatos e colégios, se ocupando tanto da instrução dos nativos como também das elites, até que o momento da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de

Pombal nos idos de 1759. Com a saída de cena dos jesuítas, dá-se início a uma reforma educacional que engendra o modelo educacional que será vigente até meados do século 19.

No modelo implantado das Escolas Régias ensinava-se a leitura, o cálculo e a escrita, para a infância desfavorecida, órfãos, filhos de escravos, ou mesmo as crianças indígenas, a colônia disponibilizava o modelo educacional calcado na assistência e na caridade, que tinham como objetivo oferecer abrigo e uma instrução básica que permitisse a aprendizagem rudimentar da leitura e da escrita e o aprendizado de um ofício, situação que perdurou também ao tempo do Brasil independente.

É com a primeira Constituição do Brasil independente que veremos uma tentativa de se estabelecer o direito à educação. A Constituição outorgada em 1824 afirma que a educação elementar deveria ser gratuita a todos os cidadãos brasileiros. Entretanto, o caráter excludente herdado dos tempos da colônia e a manutenção do regime de escravidão não conseguiram alçar a condição de cidadão à maioria da população brasileira, que pelo entendimento constitucional punha à margem os negros, os escravos, os analfabetos, etc.

É preciso considerar que a retirada dos jesuítas da cena educacional representou não uma preocupação em construir um sistema educacional sobre novas bases, mas sim e sobretudo o restabelecimento hegemônico da Casa de Bragança. Assim:

Dizendo de outro modo, não para pôr a educação em moldes racionalistas, mas para eliminar a ação colonizadora e mercantil da Ordem Inaciana, que contrariava os interesses da Casa de Bragança. O Alvará de 1759 – *Reforma do ensino de humanidades* – é feito de palavras duras contra o método de ensino jesuítico; de luzes fracas; de nostalgia forte de um período de glória que ficara para trás; de intenção ambígua de acertar o passo português com "as nações polidas da Europa" e de desejo explícito de garantir a obediência da colônia ao Estado monárquico português (PATTO, 2007, p. 246).

Segundo Guizzotti (2005)<sup>16</sup>, os acontecimentos da constituinte de 1823, que antecederam a Constituição se configuraram como um "observatório privilegiado"

<sup>16</sup> Ver em: GUIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar. A Educação nas Constituintes Brasileiras. 3.ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2005.

Sossegar o separatismo das províncias do norte e calar os clamores de liberais radicais em torno dos direitos do homem e do cidadão, os articuladores da reforma constitucional entregaram a educação escolar fundamental, sem nenhuma diretriz, a administrações sem recursos técnicos, humanos e financeiros, deixando-a à mercê de latifundiários que não tinham nenhum interesse em escolarizar o povo (PATTO, 2007, p.259).

De certo, como nos mostra a história, esse projeto de educação para todos não foi implantado de forma eficiente, entre monarquistas e anti-monarquistas, entre o Partido Português e o Partido Liberal; o direito à educação é apenas uma peça da engrenagem política, tratado de forma genérica e sem maiores conseqüências. Esse processo é definido assim por Guizzotti:

A gratuidade universal à educação primária genericamente proclamada e candidamente outorgada na Constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados, inserindo-se no texto como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do Estado (GUIZZOTTI, 2005 p. 53).<sup>18</sup>

Em que pese à presença ou a ausência da educação na Constituição de 1824, encontramos no período pré-República outras instituições de tratavam da questão da infância brasileira, em especial das crianças ditas como desvalidas; a casa dos expostos e as escolas de artífices ou aprendizes foram experiências que se espalharam em todo o país.

De caráter discriminatório, com viés caritativo e filantrópico, essas experiências foram marcadas pela presença de membros da sociedade civil, representada pelas senhoras e senhores da elite brasileira. Em Manaus, por exemplo, na então Província do Amazonas, é fundada em 1858 a Casa dos Artífices de Manaus, que mantida pelo governo provincial, atendia meninos e meninas “desvalidos” de origem indígena e filhos de imigrantes especialmente aqueles vindos do Nordeste. O Asilo Eliza Souto é outro exemplar desse período, inaugurado de 1884, dedicado a atender “meninas órfãs, pobres, desvalidas, ingênuas, inclusive indígenas, oferecendo-lhes ensinamento cristão, prendas domésticas, moral e ética, visando educá-las para serem ‘boas donas de casa’” (PINTO, 2005, p. 54-55).

---

<sup>18</sup> Ver em: GUIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar. A Educação nas Constituintes Brasileiras. 3.ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2005.

das questões sociopolíticas brasileiras naquele momento. A independência do Brasil, mais do que um gesto de amor e de ufanismo, imortalizado pela figura de D. Pedro às margens do Ipiranga foi um ponto de convergência do declínio das estruturas econômicas e políticas que sustentavam o antigo regime colonial, o qual, havia tempos, vinha dando mostras de impopularidade acarretada por uma política fiscal adotada pela coroa portuguesa.

É no antagonismo entre o Partido Liberal e o Partido Português embalado pelos ventos do constitucionalismo europeu que D. Pedro convoca a Assembléia Constituinte de 1823. Nesta constituinte, a questão educacional foi introduzida pelo próprio D. Pedro I, alegando a necessidade de uma legislação especial que se ocupasse da educação, o que ocorreria mais tarde com a lei imperial sobre escolas no Brasil em 1827. Essa lei pode ser indicada como a primeira legislação que trazia as diretrizes educacionais, orientando a utilização do método lancasteriano, além de mandar criar escolas de primeiras letras onde se fizesse necessário. Por mais de cem anos, esta foi a única legislação exclusivamente educacional no Brasil.

Outro aspecto que se deve destacar reside no fato da polêmica na Assembléia Constituinte em torno da educação estabelecer uma discussão que se tornaria recorrente na história da educação. Trata-se do debate entre a centralização e a descentralização. No texto de Guizzotti (2005)<sup>17</sup>, avistamos que o Projeto de Andrada Machado, cujo conteúdo conferia maior autonomia às províncias, saiu perdedor e só retornou à cena onze anos mais tarde no ato adicional de 1834.

Desta forma, no Império brasileiro, a educação ficaria a cargo do poder moderador, representando na prática a impossibilidade de realização de um projeto competente de escolarização do povo. Patto (2007) refere-se ao ato adicional de 1834 como um instrumento conciliatório de três forças políticas que se contrapunham, garantindo direitos e privilégios ao atribuir responsabilidade da educação às assembleias provinciais, o que acabou por transformar a educação em um instrumento político que pretendia:

---

<sup>17</sup> Ver em: GUIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar. A Educação nas Constituintes Brasileiras. 3.ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2005.

Serão profundas as modificações no campo econômico e social a partir da segunda metade do século 19. Fatos como a abolição da escravidão no Brasil, o acelerado processo de urbanização, que já se observava mesmo antes da República, darão novos contornos à vida em sociedade. "O atendimento às crianças pobres, marcado pelo discurso médico-higienista, irá se consolidar, uma vez que este se encontra de acordo com a nova ordem econômica e social: o capitalismo e a industrialização" (RODRIGUES, 2001, p. 36).

Com o estabelecimento da República como forma de governo, mais uma vez sociedade política e sociedade civil se verão às voltas com a necessidade de uma nova Carta Constitucional.

O advento da República representou contraditoriamente uma ruptura e uma continuidade. Foi uma ruptura graças às fissuras estabelecidas entre interesses políticos divergentes; uma continuidade porque esta nova ordem não foi capaz de romper com a estrutura oligárquica na qual se assentava a nação brasileira. Esta estrutura impregnada do ideário liberal e do discurso federalista responde então aos interesses hegemônicos de uma elite que, por meio do discurso em defesa dos princípios liberais, escamoteou a sua face excludente.

Na Velha República, uma longa discussão sobre a gratuidade da educação como atribuição do Estado se travará inclusive na revisão constitucional entre 1925-1926. Contudo, este princípio não se realizou e a educação da criança pequena em creches e pré-escolas não receberá maior atenção. Experiências isoladas já existiam e foram executadas por iniciativas de grupos privados, sendo exemplo o Jardim de Infância anexo ao Colégio do médico educador Menezes Vieira no Rio de Janeiro.

Vinte anos depois inaugura o Jardim-de-Infância da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. Na lista das crianças matriculadas no Jardim Caetano de Campos, "estavam filhos de deputados estaduais, empresários, membros da cúpula partidária incluindo o presidente do Estado de São Paulo Sr. Bernardino de Campos" (KULHMANN, 2001, p. 122). O jardim-da-infância público acabava por revelar a faceta elitista da instrução pública brasileira daquele momento. A idéia presente nestas práticas parece indicar que, para os pobres, seriam destinados os já tradicionais programas de atendimento assistencialista que durante muito tempo permaneceram deslocados de uma preocupação pedagógica.

Nas duas primeiras décadas do século XX foram fundadas várias instituições pretendendo diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da infância. A fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, é contemporânea a uma certa movimentação em torno da criação de creches, jardins-da-infância, maternidades, realização de encontros e publicações. Pela iniciativa deste instituto é criado, em 1919, o Departamento da Criança no Brasil, que inicialmente foi pensado para atuar sob a responsabilidade do Estado; acabou por ser mantido com os recursos privados do médico Arthur Marcovolo Filho.

Desta forma, apesar do discurso oficial proclamar a sua preocupação com a questão da infância, a presença marcante da iniciativa privada e a conseqüente ausência do Estado na educação da criança são tendências que acompanhariam a educação de crianças pequenas no Brasil até bem pouco tempo.

O projeto republicano de modernização da nação, tanto a industrialização como novo modelo de produção, a relação imigração x urbanização e a conseqüente expansão das cidades, situaram a educação na República como "fator de resolução de problemas sociais" (HILSIDORF, 2003, p. 60).

Mudanças influenciadas por fatores econômicos e sociais, intensificados a partir do início do século 20, irão radicalizar os movimentos já em curso, principalmente no que diz respeito à família; as ações de cunho assistencialistas dirigidas pelos filantropos e damas da sociedade terão continuidade e serão direcionadas às crianças pobres. Essas ações serão capitaneadas pelo Instituto de Proteção à Infância que precedeu à criação, em 1923, da Inspetoria de Higiene Infantil.

Kramer (2001) destaca que o período pré-1930 assume um caráter eminentemente médico-sanitário: "via-se na medicina preventiva uma maneira de remediar e socorrer a criança e sua família, genericamente concebida como família moderna, que era considerada foco do problema" (KRAMER, 2001, p. 59). Culpabilizar as famílias é não levar em conta a condição de sua classe e escamotear as condições objetivas de vida dessas crianças. Naturaliza-se um discurso onde os problemas são causados pela sociedade dita como moderna e não pela situação econômica do país.

Outros acontecimentos marcarão a década de 1930, como a chegada de Vargas ao poder nacional. O Estado Novo, de viés autoritário apoiado no discurso

nacionalista, a partir de 1935, estabelece um modelo de Estado que se distingue do Estado Oligárquico da Primeira República. Novamente, Kramer afirma que nesse contexto observa-se um investimento na criação de instituições de natureza tecnoburocráticas, entre elas o Ministério da Educação e Saúde.

A nova Constituição, embora de curta duração, no que compete à educação legou como contribuição a obrigatoriedade do Estado em aplicar recursos públicos na educação, fato que foi suspenso pela Constituição de 1937. No processo de discussão em torno da Constituição de 1934 devemos ainda destacar a crítica da escola tradicional capitaneada pelos representantes da escola nova. Os escolanovistas dirigiam suas farpas para o modelo de escola que “pela formação educacional do tipo propedêutico, por conteúdos pedagógicos de caráter formalista, pela separação entre ensino e as atividades humanas” (ROCHA, 2005, p. 122).

### 2.3.2 – O período pós-1930: novas instabilidades políticas e mudanças constitucionais

Seguindo a tradição brasileira no retorno em termos políticos a um regime democrático, exige-se um novo documento constitucional. Assim, a Constituição de 1946 cumpre o papel de alinhar o Estado e a sociedade aos princípios liberais funcionando como instrumento de ajuste às demandas sociais do seu momento histórico. Romaneli resume assim o enfoque político filosófico da Carta de 1946:

Os princípios liberais da Carta de 1946, que assegurava direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar as garantias, direitos e liberdades individuais, com a intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos (ROMANELI, 2001, p. 171).

E prossegue a autora: “a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX” (ROMANELI, 2001 p. 171).

A Carta Constitucional de 1946 oferece lastro para uma discussão maior em torno dos direitos à educação, tanto assim que o então ministro da Educação, Clemente Marioni, constitui uma comissão de educadores com a finalidade de

pensar um projeto de reestruturação da educação nacional. O anteprojeto encaminhado à Câmara Federal, em 1948, tramitou por mais de uma década.

Com a Constituição de 1946 inicia-se também o ciclo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, fato prescrito pela própria Constituição. Debatido e atacado por interesses diversos, o projeto de lei que resultou na LDB nº 4.024/1961 estabelecia em linhas gerais modificações que seriam implementadas a partir de então.

Contudo, em que pese os avanços, segundo Kramer, dois aspectos continuariam constantes no que diz respeito à criança e sua educação: “a concepção única e abstrata da criança de zero a seis anos de idade e a multiplicidade de órgãos com a mesma função, que têm sido criados visando o seu atendimento” (KRAMER, 2001, p. 57).

Ressaltando que a organização de um sistema educacional em uma determinada sociedade é uma questão de ordem política, reforçamos a idéia já apresentada no início do capítulo, quando assumimos uma posição que admite ser a legislação educacional o resultado da luta entre interesses de classe diversos, que se utilizam da lei como instrumento da hegemonia.

Cerca de quatro anos mais tarde, mudanças substanciais no ordenamento, político imprimidas pelo golpe militar de 1964, acarretam no rompimento com a frágil democracia restituída ao fim do Estado Novo em 1945. O recrudescimento das forças políticas conservadoras, representado pela aliança entre os militares, a burguesia e a classe média, com o apoio decisivo dos Estados Unidos da América, representou em termos políticos e econômicos o alinhamento do Brasil aos interesses do capital internacional, aprofundando a condição de economia periférica no mercado mundial.

Esse quadro seria aprofundado quando em 1967 o *Governo Revolucionário de 1964*, se lançaria na tarefa de organizar um novo texto constitucional. A Constituição de 1967 era um dos estágios do processo de institucionalização do movimento de 1964, cujo objetivo era o de oferecer os sedimentos legais para aquilo que os líderes militares e economistas pró-revolução chamavam de milagre brasileiro (ANDRADE, 2002, p. 435).

Ainda segundo Andrade, no processo de construção da Constituição, “não houve propriamente uma tarefa constituinte, mas sim uma farsa constituinte” (ANDRADE, 2002, p. 436), tendo entregue a tarefa de elaboração do novo texto constitucional a uma comissão de juristas sem, contudo, deixar de estabelecer os

instrumentos de controle necessários como garantia de que nada sairia do que fora inicialmente traçado, o texto constitucional tramita no Congresso que, submisso, confere ao texto legitimidade e legalidade. Sem força política para fazer frente ao arbítrio do governo, o texto final refletia o caráter autoritário, antidemocrático e ainda atendia aos critérios econômicos e financeiros do governo militar.

No que compete à educação, Fávero (2005) declara que o esvaziamento do conteúdo político das discussões acerca do projeto de educação nacional pode ser justificado pelo regime autoritário a época. De todo modo, o projeto inicial elaborado pela comissão de juristas mantém praticamente intacta a proposta inicial da Constituição de 1946; o texto elaborado por Medeiros Silva, representando o Executivo, abandona os princípios da Constituição anterior, reafirmando o direito à educação em apenas dois artigos que se referem à igualdade de oportunidades, à liberdade da iniciativa particular e à obrigatoriedade da instrução primária; esse projeto evidencia claramente que os princípios já consagrados no direito constitucional brasileiro, como o da gratuidade do ensino, estão sendo desencorajados por parte do Estado Nacional.

No que tange à educação, o projeto constitucional de 1967 será criticado por algumas instituições como a Associação Brasileira de Educação e pelo próprio ministro da Educação, Sr. Raimundo Roriz, que, sem poder, coloca-se abertamente contra o projeto, elabora um texto substitutivo que ficou conhecido como a Emenda n.º 862. Essa emenda, dentre outros pontos, resgata a questão da gratuidade do ensino primário. Para os níveis médio e superior a educação seria responsabilidade do Estado, porém, somente para aqueles que comprovadamente tivessem insuficiência de recursos.

Ao compreender a escola também como espaço de veiculação ideológica e de preparação de uma mão-de-obra específica para um dado modelo de produção, a educação não deixou de ocupar um lugar nos discursos sobre o desenvolvimento nacional. Foi dessa forma que, legitimado pelo discurso da crise no sistema educacional brasileiro, o ministro da Educação firma convênio com a *Agency for International Development*. Conhecidos como acordos MEC-Usaid, essa parceria fornecia ao corpo técnico da burocracia estatal, ou seja, os intelectuais burocratas, assistência técnica e cooperação financeira que apontavam para a necessidade de vincular o sistema educacional brasileiro ao projeto econômico em curso.

Neste contexto se efetivam duas outras legislações educacionais. A Lei nº 5.540/1968, que se dedicava a organizar o ensino superior, e a Lei nº 5.692/1971, que reorganizava o ensino de 1º e 2º graus. A reforma ensejada pela Lei nº 5.692/1971 evidenciava o conteúdo ideológico dos defensores do regime militar que buscavam na escola pública a consolidação dos seus valores, ampliando a presença das disciplinas de moral e cívica no currículo e a preparação da juventude para a industrialização, por meio do ensino profissionalizante.

A Educação Infantil ficou relegada a uma função de **velar pelas crianças de zero a seis anos**. Didonet (1991) reconheceu que a Lei Nº 5.692/1971 não contribuiu para o desenvolvimento da educação pré-escolar. A legislação omissa, sem definições e/ou delimitações, é “plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance” (KRAMER, 2001, p. 32).

Assim, a fragilidade da legislação indica muito mais a sua omissão do que a ausência de uma política. Incentivando a tomada da responsabilidade por instituições privadas, da educação das crianças brasileiras menores de sete anos, a lei sugere que os sistemas de ensino estimulem as empresas que tenham como funcionárias mães de crianças menores de sete anos **“a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder público, educação precedente ao ensino de 1.º grau”**. A educação pré-escolar, tratada desta forma na legislação, adquire contornos de descaso e de superficialidade.

As implicações dessa legislação da política educacional para a educação infantil serão desdobradas no próximo capítulo. Contudo é importante destacar que a década de 1970 é especialmente fundamental para aquilo que viria a ser o direito da criança à educação em creches e pré-escolas consolidadas na Constituição de 1988 e mais tarde na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Importante porque é nesse período que começamos a observar uma preocupação tanto por parte do Estado como por parte da sociedade civil organizada com a questão, passando a ser uma bandeira de luta dos movimentos feministas que reivindicam, no final da década de 1970, creches e pré-escolas.

É na década de 1970 que a educação de crianças ganha fôlego por meio dos programas de educação pré-escolar, de concepção compensatória organizados pelo Ministério da Educação sob a coordenação da Coepre. Este tímido avanço percebido a partir desta década pode ser atribuído a vários fatores. No Brasil, esse é

o tempo da expansão econômica do chamado milagre brasileiro. É também o tempo em que o regime militar, na entrada dos anos de 1980, começa a dar sinais mais evidentes de esgotamento.

Fatos como a anistia e a abertura política, promovida pelos militantes, não são produto da bondade dos dirigentes de plantão, são antes de tudo uma necessidade diante de uma opinião pública que, sensibilizada com a mobilização de setores organizados da sociedade, faziam, cada vez mais, frente ao regime autoritário vigente desde o golpe de 1964.

Não nos propomos neste trabalho uma análise detalhada desse processo, contudo faz-se necessário o registro dessa passagem de um Estado de exceção que vai ceder lugar a um Estado democrático por intermédio de um processo que os analistas políticos, cientistas sociais e historiadores costumam nomear como a redemocratização do país.

Mais uma vez atendendo a tradição da política brasileira, após um período de instabilidade política, o restabelecimento do equilíbrio social e político carece de uma nova Constituição, neste momento, justificada pela necessidade de substituir o formato do Estado brasileiro e redesenhar suas instituições com uma outra lógica política. É certo que nesse processo as forças conservadoras da elite nacional se reorganizaram em novos partidos e rapidamente articulam-se novamente por meio de alianças políticas, preservando o seu espaço político. Contudo, o Estado brasileiro democrático não poderia se estabelecer sobre a vigência de uma estrutura jurídico-constitucional afeta ao viés autoritário do governo anterior. Faz-se assim uma nova constituição.

A Constituição cidadã, como foi chamada, enterrou o regime militar e o Congresso constituinte foi o espaço para que os movimentos sociais de diversas filiações ideológicas pudessem se legitimar. No campo da educação não podemos deixar de considerar a importância de instituições representativas de educadores e os fóruns instalados que reuniam intelectuais em torno da questão educacional. Exemplo disso foi o Fórum Nacional da Educação. Para a educação infantil, o movimento de mulheres e o movimento criança pró-constituinte foram decisivos, juntamente com o Movimento de Luta Pró-Creche- MLPC da região metropolitana de Belo Horizonte.

Se anteriormente a educação de crianças pequenas assumia ora a feição de caridade, ora de assistência e amparo, e se a criança, anteriormente à Constituição

de 1988, figurava como objeto de tutela do Estado, o lugar da criança na sociedade brasileira foi profundamente alterado na documentação legal.

Da denominação pré-escola a educação de crianças menores de sete anos passa a se chamar educação infantil, o que representa mais do que a mudança de nomenclatura, mas a emergência de outra forma de pensar a educação infantil. Arroyo (1994) nos fala dessa questão quando enfatiza que não se trata mais de uma proposta educacional em função de habilidade futura, não se trata de uma pré-escola que deve se constituir como um projeto pedagógico em função do Ensino Fundamental, um espaço para um vir-a-ser.

A educação infantil enseja a necessidade de uma pedagogia para infância, assim como o direito à escola de educação infantil corresponde a condição de criança-cidadã, não mais sob o signo do favor; se constitui, a partir de então, em um direito, mais do que isto, se forja como um direito social onde a atuação do Estado é uma premissa.

Outros serão os desdobramentos e implicações para a política educacional trazidas pela Constituição. Aliás, é bom que se observe que esta mesma Constituição não é, nem princípio, nem um fim em si mesmo, ela aparece no contexto de determinações contraditórias, no movimento de ruptura e de continuidade do qual falamos inicialmente. Ela pode ser entendida como uma síntese de múltiplas determinações de um mesmo fenômeno, qual seja a reconfiguração do Estado brasileiro que se metamorfoseia, para, enfim, continuar subsistindo e sustentando os processos de acumulação típicos do capitalismo.

Após esse momento, a história testemunha o aprofundamento do modelo de Estado neoliberal a partir do final da década de 1980 e com maior evidência na década de 1990. As políticas engendradas com base nesse modelo para a educação infantil no contexto nacional, tendo em vista a captura do movimento de alinhamento político e ideológico no plano nacional e local, é a temática de que se ocupa o próximo capítulo deste trabalho.

## CAPÍTULO 3

### 3 – A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ESTADO BRASILEIRO

Como nos referimos no capítulo anterior, discussões acerca de questões relacionadas ao Estado não se apresentam como uma temática inusitada dentro dos círculos políticos e/ou acadêmicos. De tempos em tempos esses debates se intensificam assumindo maior importância no cenário político, econômico e social. Com a educação, esse quadro é semelhante.

Sempre presente na pauta de partidos políticos ou dos movimentos sociais de orientações ideológicas diversas, ninguém ousa afirmar que não esteja na educação à redenção dos problemas nacionais. A defesa da educação das massas tem o condão de solucionar, pelo menos em tese, todas as contradições da sociedade.

Entretanto, em que pese o conjunto das forças políticas que se apresentam como paladinos dessa causa, o quadro que temos nos permite concluir que o Brasil ainda não conseguiu avançar suficientemente para assegurar educação com qualidade social<sup>19</sup> para todos, mesmo considerando o avanço na oferta de vagas ao Ensino Fundamental.

Presente desde a primeira Constituição Imperial, o direito à educação e à escola, como também demonstramos no capítulo anterior, tem sido objeto de calorosas discussões, tanto no âmbito da sociedade política como no âmbito da sociedade civil. No campo do direito à educação, a compreensão da trajetória percorrida pelo direito à escola possibilita acessar o movimento contraditório da

---

<sup>19</sup> A questão da expansão na oferta de vagas que constrói a universalização do ensino é especialmente problemática no que diz respeito à educação infantil.

educação que sai do signo do favor e percorre um longo caminho até que se consolidou sob o signo do direito.

O caminho percorrido por esse direito nas Constituições brasileiras assume contornos peculiares que revelam as relações travadas entre o Estado e a sociedade, mediadas pela educação. Desta feita, pensá-la por essas relações implica necessariamente em visibilizar as finalidades assumidas por ela dentro do tempo histórico. Dito de outro modo faz-se necessário pôr em causa qual o projeto de sociedade estabelecido nas políticas públicas que viabilizam ou não esse direito.

Educar para quê? Essa questão é fundamental para desvelar o modo como o Estado opera no campo das políticas públicas educacionais. Sabemos que um projeto de educação, nos termos em que Mézáros (2005) defende, devia se orientar para a emancipação humana e não para a reprodução e perpetuação das estruturas capitalistas, assumir uma direção para além do capital é o desafio que se abre hoje de forma urgente.

Para travar essa discussão, partimos do princípio defendido por autores como Frigotto (2003; 2007), Gentile (1996; 2007), Azevedo (2005), Peroni (2003), Torres (1995) e Freitag (2005), dentre outros. Para eles a política educacional não é princípio nem fim da questão, mas sim instrumento do Estado<sup>20</sup> de regulação da vida social tendo atuado historicamente, como meio de reprodução do capital, das relações de trabalho e de produção que sustentam a sociedade de classe brasileira. Questão que desenvolveremos a seguir.

### **3.1 – A reforma do estado brasileiro e as políticas neoliberais para a educação nacional**

No Brasil, o Estado brasileiro vem ao longo da história assumindo formas e contornos distintos, essas reconfigurações revelam em certa medida o movimento de alinhamento ao capital, gerando a necessidade de ajustes estruturais que tem como principal objetivo dinamizar as forças produtivas. Do Estado oligárquico brasileiro na República Velha, ao Estado Mínimo atual, muitos foram os eventos que atuaram na formação das bases daquilo que convencionamos a chamar de Estado Neoliberal, consolidado no Brasil na década de 1990, mas que mostra os seus

<sup>20</sup> Destacamos aqui que o conceito de Estado que assumimos neste trabalho, nos permite compreender o caráter de classe dele.

primeiros movimentos a partir da crise do Estado do Bem-Estar Social<sup>21</sup> na década de 1970.

Não nos cabe aqui um estudo exaustivo das raízes da crise do *Welfare State*; contudo, é oportuno lembrar que ao final da década de 1970 esse modelo dá sinais claros de exaustão. Dentre esses sinais, destacamos a diminuição no ritmo do crescimento econômico, por um lado, e a aceleração da inflação, do outro, além do crescimento das taxas de desemprego, da crise financeira e tributária, levando assim ao questionamento da eficiência desse modelo de Estado, situando, portanto, na centralidade da discussão o seu caráter intervencionista.

Ao final da década de 1980, o país vivia em um clima crescente de instabilidade econômica, exemplificado pelas altas taxas inflacionárias, juros altos e endividamento da nação. Nesse quadro testemunhamos também a introdução de uma série de medidas econômicas que visavam o restabelecimento do equilíbrio econômico. Durante toda a década de 1980 e 1990, a implantação de planos e pacotes econômicos foi a tônica da cena econômica. No plano político, dois eventos representariam uma mudança de rota da sociedade brasileira: a Constituição de 1988 e as eleições diretas para presidente da República.

Neste contexto, a Carta Magna de 1988 foi o espaço privilegiado da disputa em torno do estabelecimento de novos direitos e a retomada de outros, como os direitos civis e políticos até então suspensos. É no espaço da Assembléia Nacional Constituinte que movimentos sociais ligados à defesa do direito das mulheres e das crianças atuaram para estabelecer, pela primeira vez na história das Constituições, o direito da criança pequena a creches e à educação pré-escolar.

Junte-se à discussão em torno da Constituição de 1988 a chegada de Fernando Collor de Mello em 1991, por meio do voto direto. Em que pese os desdobramentos da eleição de Collor, não há como negar que a retomada das eleições diretas representou um passo importante na consolidação da democracia representativa no país.

A presença de Collor no planalto central e o tipo de gestão de governo que ele começa a operar a partir de então, torna mais evidente, o processo de reformas

<sup>21</sup> Por Estado do Bem-Estar Social, não designamos somente um tipo de Estado que patrocinou políticas sociais e o crescimento de uma burocracia estatal. É preciso entendê-lo como um fator de "articulação com diversos segmentos do capital funcionando como promotor do processo de reprodução ampliada da produção capitalista no Brasil" (NUCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 1990, p. 9).

que tinham como principal objetivo redefinir o papel do Estado na sociedade. Como parte de uma estratégia político-econômica, a reforma promove modificações em todos os campos da vida nacional, alinhando a economia ao modelo neoliberal, onde a desestatização da economia e o enxugamento da máquina estatal é um dos principais referentes.

Carvalho (2002), em seu trabalho acerca da reforma do Estado brasileiro, aponta para a existência de distinções na maneira e no objetivo das medidas tomadas pelos governos a partir de então. Segundo o autor, se em um primeiro momento o governo de Collor, continuado por Itamar Franco, tem como tônica a redução de gastos com a máquina pública e as privatizações, essas medidas, por sua vez, foram radicalizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, senão vejamos:

No primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso [...] a compreensão e as medidas de reforma se ampliam não apenas no sentido da redução dos gastos públicos, 'da minimização' do Estado, mas também da redefinição propriamente dita, das formas de intervenção estatal na economia e sociedades nacionais, implicando a criação de novos mecanismos de execução de políticas públicas (CARVALHO, 2000 p. 72).

Em outras palavras, o desmonte da estrutura estatal, influenciado pelos princípios ideológicos neoliberais, permeou as medidas implementadas pela política econômica brasileira de FHC. Estabelece-se assim, paradoxalmente, um Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais. A política social sem direitos, assim denominada por Vieira (2001), tem sido a resposta contraditória do Estado ao expressivo acolhimento dos direitos sociais da Constituição de 1988. No esquema conceitual que Gramsci constrói, podemos entender tal fato como uma apropriação das demandas e reivindicações de camadas da sociedade, que terão, mais tarde, negada a materialidade desse direito nas políticas públicas providas e organizadas pelo Estado.

Isto se deve pelo fato de residir, segundo Torres (2007), na base do Estado neoliberal certa "racionalidade política", que defende a retirada máxima da intervenção estatal na vida econômica da sociedade. É nesse processo que veremos a diminuição do financiamento das políticas sociais por parte do Estado, fato que contribuiu para a construção de bases que proporcionaram o avanço das

instituições privadas, principalmente no campo da previdência, da saúde e da educação.

No campo da educação, a ofensiva neoliberal contra a escola pública se deu a começar pela adoção de um conjunto de medidas políticas estabelecidas pelos governos brasileiros, notadamente o de Fernando Henrique Cardoso. No ideário neoliberal, ou, tomando emprestada a formulação de Mézsáros, “no reino do capital” (2005, p. 16), a educação é mais uma mercadoria que se põe no mercado para consumo. Assim, a crise da escola pública, segundo o autor, figura como o resultado de uma equação que tem como fatores a pressão das demandas do capital e o corte de recursos do orçamento público.

As estratégias postas em curso engendram uma política educacional que visa “apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação pública e de qualidade na escola pública” (GENTILLI, 2007, p. 244). Os recursos e as práticas políticas precisam, antes de tudo, inviabilizar a escola pública de qualidade para todos, dessa maneira se legitima o discurso onde a ineficiência do Estado em gerir a educação é a razão pela qual o mercado deve agir. A diminuição da participação financeira estatal no provimento dos direitos sociais torna-se condição para o avanço das instituições privadas principalmente no campo da saúde e da educação (TORRES, 1995).

Neste quadro há de destacar que essas medidas presentes no projeto de reformulação do Estado, e que afetam de maneira decisiva as políticas sociais, encontram-se articuladas a um conjunto de orientações construídas nos círculos do capital internacional. Neste *comitê da burguesia*, organizações internacionais figuram como porta-voz desses interesses propondo o formato que essas políticas, dentre as quais as educacionais, devem seguir.

Novamente concordamos com Torres (1995) quando ele afirma existir uma compatibilidade do ajuste estrutural sugerido por instituições como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, para citar alguns, com o projeto neoliberal, onde a substituição do Estado como regulador da vida social pelo mercado é algo extremamente desejável.

É no bojo dessa orientação ideológica que presenciamos uma série de convenções e de documentos norteadores que oferecem os subsídios para a formulação de políticas educacionais, na América Latina. Numa movimentação sem precedentes, o Brasil passa a aderir sem maiores resistências a estes desígnos, e

financia a exemplo do plano internacional, também, uma série de eventos onde intelectuais e políticos passam a disputar o controle dos princípios ideológicos em torno da educação, como veremos a seguir.

### 3.1.1 – A presença e organismos internacionais e a reestruturação das políticas educacionais brasileiras

Segundo Silva (2002), a estratégia do Banco Mundial no financiamento de políticas sociais, dentre elas as de educação, nos países da América Latina, incluindo o Brasil, experimenta em 1990 uma mudança significativa no perfil das suas estratégias de fomento.

A política educacional a partir desse momento tem ampliada a influência do Banco Mundial como agente financiador da educação nacional. Sobre essa questão é preciso considerar que tal influência não é iniciada na década de 1990; já em 1960 podemos identificar a presença de organismos internacionais no financiamento de projetos na área social, ao lado de projetos de infra-estrutura, comunicação e transporte.

De todo modo, a década de 1990, como já indicamos, será especialmente fértil para a influência dessas instituições, que passam a atuar tanto no financiamento quanto no direcionamento ideológico das políticas educacionais capitaneados pelos técnicos do Banco Mundial. Ainda nessa década, assistimos à realização de uma série de conferências internacionais, que, sobre o pretexto de debater a questão educacional, atuam na verdade como espaço privilegiado para o acerto das metas comuns a serem cumpridas pelos países participantes.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtiem-Tailândia, em 1990, representa um marco importante para o fortalecimento de um projeto educacional de âmbito mundial em consonância da ideologia neoliberal. Patrocinada pela Unesco, Unicef e o Banco Mundial, 155 países reuniram-se com a intenção de discutir o direito à educação, estabelecido desde 1948 na Declaração Mundial dos Direitos do Homem. Dessa reunião resultou o documento Declaração Mundial de Educação Para Todos: Satisfação Básica de Aprendizagens, onde se reconhece que a universalização do ensino primário ainda era uma questão em aberto. Torres (1995), afirma ainda que a proposta de Educação para Todos,

conforme definida pela Conferência de Jomtiem, pode ser questionada por ângulos diversos como:

O pouco de novo da “nova visão”, a educação como a “chave dourada” do bem-estar individual e social, o abafamento da situação real e dos contextos de partida — pobreza, endividamento, injustiça social — o “nivelamento por baixo” que poderia supor a centralização dos esforços na educação básica, a proeminência do ponto de vista do norte em relação do sul, o simplismo do diagnóstico e da proposta pedagógica, etc. (TORRES, 1995, p. 55)<sup>22</sup>.

Dois anos mais tarde, em 1992, realiza-se a 24.<sup>a</sup> Reunião da Cepal em Santiago/Chile. Convocando os ministros da Economia e Finanças, essa reunião tinha como proposta, segundo Casassus (2001, p.12), “analisar a conveniência de voltar a situar a educação no cerne das estratégias de desenvolvimento”. No ano seguinte, em 1993, realizam-se outros três eventos. O primeiro denominado de Promedlac IV tinha como objetivo “criar e identificar e esboçar ações que permitissem melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens” (CASASSUS, 2001, p.12) e para esse propósito os ministros da Educação reunidos concluíram que se fazia necessária a criação “de sistemas nacionais de avaliação e o desenvolvimento de programas de discriminação positiva” (CASASSUS, 2001, p. 12).

O segundo evento, também ocorrido em 1993, foi o *Seminário Internacional sobre a Descentralização e Currículo*, organizado pela Unesco. O terceiro foi a Conferência de Nova Delhi; nessa última o Brasil teve a oportunidade de apresentar o Plano Decenal de Educação Para Todos, além de tornar-se signatário do documento da Conferência. No ano seguinte, em 1994, o Brasil sediou a Conferência Mundial de Educação para Todos, reunião que objetivou o estabelecimento de um espaço de intercâmbio de políticas educacionais de educação (PERONI, 2003, p. 24).

Coaduna-se a esse intenso movimento de reorientação das políticas públicas educacionais a produção do relatório Delors, no qual o autor apresenta um diagnóstico da situação da educação mundial àquela época.

Da análise de toda essa produção e discussão em torno da educação e a emissão e elaboração de cartas e declarações, podemos depreender, a partir do

<sup>22</sup> Ver em: TORRES, Carlos Alberto. *Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo*. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

conteúdo exposto desses documentos, que a educação é entendida por essas organizações como uma saída para o combate à pobreza, ao desemprego, e à exclusão social. O conteúdo ideológico dos documentos aponta para a intenção de promover, por intermédio da educação, o ajuste da sociedade às novas exigências e necessidades acumulativas do capital, defendidas pela abordagem economicista desses organismos. O discurso manifesto indica que a preocupação com a questão educacional é na verdade uma maneira de escamotear as tensões existentes entre a educação e produtividade.

A presença do direcionamento desses organismos também se fez sentir na educação infantil. Rossemberg (2002), no estudo que realiza em torno da influência dos organismos internacionais e multilaterais na educação infantil, apresenta o resultado de seus estudos ordenando essa influência em três períodos: década de 1970, década de 1980 e década de 1990. Durante esses períodos a autora, com base nos conceitos criados por Stallings<sup>23</sup>, apresenta dois tipos de interferência, são eles o *linkage* e *liverage*<sup>24</sup>.

Segundo a autora, podemos identificar no período de 1970 e 1980 como sendo predominantemente um tempo de influência no campo teórico e conceitual, traduzida por uma aproximação de grupos políticos e intelectuais com o modelo educativo preconizado principalmente pela Unesco e Unicef. Já na década de 1990 foi implementado um projeto de ação mais direta desses organismos na educação em geral, com o financiamento de políticas públicas e programas inclusive no âmbito da educação infantil.

No caso específico da educação de crianças pequenas (até seis anos), essa influência deu-se, segundo Rossemberg (2002), em duas linhas: “uma para a pré-escola diretamente associada ao Ensino Fundamental, por vezes denominada educação inicial” e outra “específica para crianças pequenas, geralmente denominadas de desenvolvimento infantil”, nessa segunda linha a expressão desenvolvimento infantil, tanto pode significar uma ampliação do enfoque voltado para a saúde, higiene, nutrição, quanto pode significar o privilegiamento de modelos não-formais de atendimento à infância.

---

<sup>23</sup> Stallings Apud, Rossemberg; ver em ROSSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, março 2002.

<sup>24</sup> Linkage Conexão; Liverage – Alavanca.

Esses programas não-formais de atendimento à infância que vêm sendo implantados em diversos Estados brasileiros desde a década de 1970, teve o seu exemplar local com o projeto conhecido como *família social*, e apresentado à população como uma tardia ação interinstitucional envolvendo diversas secretarias da Prefeitura de Manaus na administração do então prefeito Alfredo Nascimento. Implementado em 2001, as “mães” do projeto recebiam à época R\$ 250,00, além de cesta básica para o provimento da alimentação das crianças sobre seus cuidados. Recebiam também materiais pedagógicos para o desenvolvimento de atividades educativas e orientações pedagógicas básicas. Esse modelo de atendimento é a resposta precária à falta de creches na cidade de Manaus.

Ainda em funcionamento, o projeto família social está voltado ao atendimento de crianças em idade pré-escolar, que ficam aos cuidados de uma mãe-social. Essas mães são, na sua grande maioria, mulheres moradoras da comunidade que se dedicam a cuidar de um grupo de até cinco crianças em tempo integral.

Não nos cabe aqui uma análise do projeto em questão de maneira individualizada; nosso interesse é o de pensar essas iniciativas como parte de uma política pública da educação de crianças; contudo, a alternativa de atendimentos de caráter informal denuncia como o Estado vem ao longo do tempo tratando essa questão, ou seja, com pouco planejamento, adotando soluções improvisadas e pouca adequada ao enfrentamento da dívida social que o Brasil tem com as crianças das classes populares.

Neste sentido, a crítica que fazemos a esse tipo de atendimento coaduna-se à crítica feita por Rossemberg:

A crítica que interponho aos programas ‘não formais’ não decorre da sua ‘informalidade’, nem do baixo custo em si, mas ao fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redundo, geralmente, em atendimentos de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam e têm o direito a programas estáveis como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente (ROSSEMBERG, 2002, p. 57).

O fato de que o programa *mãe social* já ter sete anos de funcionamento e de que nesse período o município ter construído somente uma creche em 2008, parece ser o argumento definitivo de que, nessa questão, a municipalidade tem se comportado de forma omissa, para dizer o mínimo.

### 3.1.2 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Novo Lugar da Educação de Crianças na Legislação Educacional

Não há dúvida de que a consolidação de educação infantil como um direito da criança representa um avanço, especialmente para países com o histórico importante de desigualdades sociais como o Brasil. Dados referentes à situação das crianças brasileiras, divulgados em 2000 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no último Censo Demográfico, dão conta de que a população de crianças de até seis anos seria de 23 milhões, totalizando 13% da população brasileira.

Ainda no mesmo Censo podemos obter dados adicionais que dão conta da precária situação da maioria das nossas crianças. Por exemplo, podemos observar que 53,2% das crianças do Amazonas vivem em domicílios com renda máxima de até dois salários mínimos. Em referência ao acesso à escola, Estados do Norte e do Nordeste do país possuem o menor índice de escolarização de crianças de até seis anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu um importante contributo à consolidação da educação infantil brasileira. Sancionada em 1996, depois de um processo de intensa disputa em torno de seu texto, no caso específico da educação de crianças, a LDB apresentou como resultado final avanços e também retrocessos que evidenciam a face contraditória da legislação.

Entre aquilo que consideramos como relevante, destacamos a alteração na nomenclatura de pré-escola para a educação infantil, já observada na Constituição Federal de 1988. Essa mudança representa uma nova concepção em torno da questão e demonstra o novo lugar social, ocupado pela educação infantil que agora se apresenta não mais pelo signo do favor e sim pelo signo do direito.

Esse novo entendimento em torno da educação infantil consolida uma série de discussões, já em curso desde o final da década de 1970, e que ganhou força com o processo de redemocratização do país no final da década de 1980, período em que aumentam as reivindicações da sociedade civil organizada acerca da defesa dos direitos das crianças no processo de construção da Constituição Federal de 1988, servindo de base para novas movimentações em torno do direito à educação de crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente é um exemplo dessa movimentação.

Na esteira das conquistas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o entendimento expresso na legislação da educação infantil como um componente da educação básica e a inclusão de creches nesse contexto é sem dúvida uma posição animadora para aqueles que militaram em prol dessa causa. Compreender a educação infantil como parte da educação básica é uma importante porta de entrada para a desconstrução, pelo menos em tese, de modelos assistencialistas destinados às crianças das classes populares.

Pois bem, a educação infantil como parte da educação básica figura na Lei, estando dentre as atribuições do município, devendo ele organizá-la em regime de colaboração com os demais entes federados, observando a prioridade, estabelecida em lei, ao Ensino Fundamental. Na prática isso significa dizer que a educação infantil é importante e sem importância ao mesmo tempo. Um direito que poderá ou não ser concretizado; é muito mais uma possibilidade. Assim no caso da educação de crianças de até seis anos, constitui-se como uma expectativa de direito que só será materializada desde que o Ensino Fundamental esteja atendendo à totalidade das crianças a partir dos sete anos.

No calcanhar-de-aquiles da lei, naquele momento, residia no fato do não estabelecimento de uma fonte de recursos próprios para a educação infantil. A fixação de percentuais e a divisão das responsabilidades pela educação, entre os diversos entes federados, não foram suficientes para garantir uma fonte de financiamento contínua e estável, que pudesse atender aos enormes desafios da educação infantil, expressos pela necessária continuidade de expansão na oferta de vagas, concomitantemente à observância dos padrões mínimos de atendimento, previstos nas regulamentações capitaneadas pelo Ministério da Educação.

Neste sentido, nos termos de Guimarães e Pinto (2001, p. 93), a situação da educação infantil brasileira nos aponta para

um indismantível paradoxo que se configura quando comparamos a importância atribuída à educação infantil nos discursos oficiais e na correspondência no volume de recursos disponibilizados para o setor, pelos diferentes níveis de governo.

Esse paradoxo, do qual nos fala Guimarães e Pinto (2001), é traduzido pelo quesito financiamento. No que diz respeito a ele, mesmo tendo em vista todos os avanços registrados na lei, permanece inalterada, pelo menos até a implantação do

Fundeb em 2007, o quadro de inexistência de um financiamento estatal específico para a educação de crianças. Os poucos recursos disponibilizados para o financiamento da educação infantil foram advindos da sobra de recursos do Ensino Fundamental, seguindo o princípio da descentralização e de partilha de responsabilidade entre os entes federados.

### *3.1.2.1 – O Regime de Colaboração e o Financiamento da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, baseada naquilo que ela denomina de regime de colaboração, advoga a partilha de responsabilidades pela educação entre três entes federados – Estado, Município e União. Neste regime, cabe à União a função de cumprir a função “normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias (Lei nº 9.394/1996). No que compete aos Estados e Municípios, a lei estabelece a responsabilidade de atuar na manutenção e oferta do Ensino Fundamental e Educação Infantil, compartilhando essas responsabilidades entre esses dois entes.

Ao município cabe, de acordo com o artigo 11 do título V da LDB, “oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental” obedecendo aos percentuais de investimentos vinculados e previstos em lei. Estudos como o realizado por Guimarães e Pinto (2001), já citados neste trabalho, revelam que a condição de subordinação da educação infantil ao Ensino Fundamental, no tocante ao financiamento, por exemplo, tem impactado de forma negativa à educação de crianças pequenas. Para os autores, fica evidente, com base na análise de dados quantitativos organizados pelo Inep, que a emergência do Fundef (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental) trouxe implicações negativas na expansão de oferta de vagas na educação infantil.

O financiamento da educação, instituído na LDB constante no título VII, arts. 68 a 77 estabelecem em linhas gerais que serão destinados recursos à educação provenientes de receitas de impostos próprios da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, originados das receitas de transferências constitucionais, da receita do salário-educação, vindos de outras contribuições sociais, bem como de receitas dos incentivos fiscais e outros recursos, desde que previstos em lei.

A legislação educacional, também, fixa os percentuais para aplicação dos recursos e fixa os percentuais de 18% para a União e de 25% para os municípios ou o estabelecido segundo as constituições estaduais ou leis orgânicas. Destes 25% por cento, 15% estão subvinculados ao ensino fundamental regular como parte da receita do Fundef, restando 10% para aplicação em outras modalidades e níveis de ensino como a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação infantil.

A Lei Orgânica do Município de Manaus – Lomam apresenta uma situação paradoxal no que se refere à educação e seu financiamento, pois se por um lado no artigo 354, a referida lei estabelece um percentual maior daquele indicado na legislação federal, subvencionando um total de 30% como índice mínimo para o investimento em educação e destes, 10% para pré-escola, 5% para educação rural e 3% para educação especial, por outro lado, falta de um percentual específico para o financiamento e a manutenção das creches.

Assim a lei novamente apresenta sua face contraditória, uma vez que ela própria apresenta as duas etapas da educação infantil como uma responsabilidade da municipalidade, conforme indica o texto da Lomam no artigo 350: “A distribuição dos recursos públicos assegurará, prioritariamente, a manutenção de **creches, pré-escola** e ensino fundamental, sendo destinados às escolas municipais da rede e zona rural”. (grifo nosso)

No princípio da descentralização e do regime de colaboração reside uma estratégia de desresponsabilização do Estado com esse nível de ensino, pois essa *descentralização* do financiamento da educação infantil transfere a responsabilidade para a municipalidade, as quais, em muitos casos, enfrentam enormes dificuldades para manter a rede de creches e pré-escolas, acabando por precarizar a manutenção das instituições de educação infantil, como nos mostra Arelaro (1999, p. 31):

[...] o atendimento, ao ser quase totalmente municipalizado, não vem recebendo recursos proporcionais aos que eram consignados para este fim, tanto pelo governo federal quanto pelos estaduais, impedindo por parte do município qualquer expansão. [...] Se há redução ou extinção do atendimento [...] a alternativa que vem sendo proposta pelos governos federal e estaduais para a solução deste problema é a privatização ou a "comunitarização" das creches, onde a população (pobre) interessada deve buscar alternativas (baratas) para dar conta desse atendimento. A cobrança de mensalidades (sempre de acordo com "as possibilidades de cada um"), o uso de profissionais não especializados e de locais não apropriados já é um cenário para muitos municípios que, nos últimos anos pré-Fundef, se orgulhavam de ter conseguido organizar suas creches assumindo uma concepção socioeducacional de qualidade.

### 3.1.2.2 – A municipalização da educação infantil

Em 12 de dezembro de 1996, como parte de um amplo projeto de alterações constitucionais, o governo Fernando Henrique Cardoso põe em curso uma "série de reformas institucionais previstas no plano setorial de FHC" (PERONI, 2003, p,123). O argumento demandado pelo Ministério da Educação, para a realização das reformas no campo educacional, evidencia a lógica escondida por entre o discurso de maior eficiência do sistema educacional. Diz o texto do MEC:

A Constituição de 1988, em decorrência do intenso quadro de debates e de discussões que pautou o processo de redemocratização do país, ampliou consideravelmente as obrigações do Estado no setor educacional, atendendo a reivindicações de várias entidades da sociedade civil, tanto no Brasil como no exterior. Compromissos foram firmados e institucionalizados, sem análise prévia das reais condições do país em poder honrá-los. Não se faz o indispensável confronto entre a amplitude das aspirações sociais e a efetiva possibilidade do governo em transformá-las em políticas exequíveis [...] Tendo em vista estas considerações, o Ministério da Educação e do Desporto propõe uma série de emendas consideradas essenciais a uma nova racionalidade do sistema educacional como um todo, capaz de colocá-lo em condições de satisfazer, de forma eficaz, as expectativas e aspirações da população (BRASIL *apud* PERONI, 2003).

É com esse espírito que a PEC nº 233 se estabelece. Sob a intenção de conferir uma nova racionalidade do sistema educacional como um todo, capaz de pô-lo em condições de satisfazer, de forma eficiente, as expectativas e aspirações da população, o projeto de emenda constitucional deixa de fora a educação de crianças, ficando na contramão de tudo o que havia se conquistado em termos do direito à educação infantil. Mais tarde, em 12 de setembro de 1996, aprovada pela Câmara e pelo Senado, a PEC nº 233 passa a ser denominada Emenda Constitucional nº 14/1996, tendo sido em 24 de dezembro de 1996 sancionada e

transformada em Lei nº 9.424, regulamentando o financiamento da educação nacional, por intermédio da criação do Fundef.

A lei nº 9.424/1996 no seu artigo Nº 1º define a natureza do Fundo: “Fundo de natureza contábil” constituído de receitas advindas de variadas fontes tributárias dos três entes federados — União, Estados e Municípios. No artigo 2º a lei define a destinação dos recursos do Fundo: “manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público”.

A lei do Fundef, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 1998, ao priorizar o Ensino Fundamental, com a destinação de verbas específicas para a manutenção do mesmo, afeta o fluxo de recursos para a educação infantil, mas não só a essa, também a educação de jovens e adultos, por exemplo. Vale destacar que ao longo de quase uma década essa foi a mais importante legislação concernente ao financiamento educacional.

Para observar o processo de municipalização da educação infantil, tomemos como exemplo a série histórica apresentada na tabela 1. Nela podemos constatar ser real a advertência apresentada por Gomes (2004, p.39) quando este argumenta existir uma relação entre o financiamento do ensino fundamental e o acelerado processo de municipalização da educação infantil, diz o autor:

Em, 1998, os Estados procuraram compensar as perdas de receita acarretadas pelo Fundef reduzindo a oferta da educação infantil [...]. Na educação pré-escolar, os Estados foram [...] mais drásticos nos seus cortes, o que foi compensado pelas dependências municipal e particular.

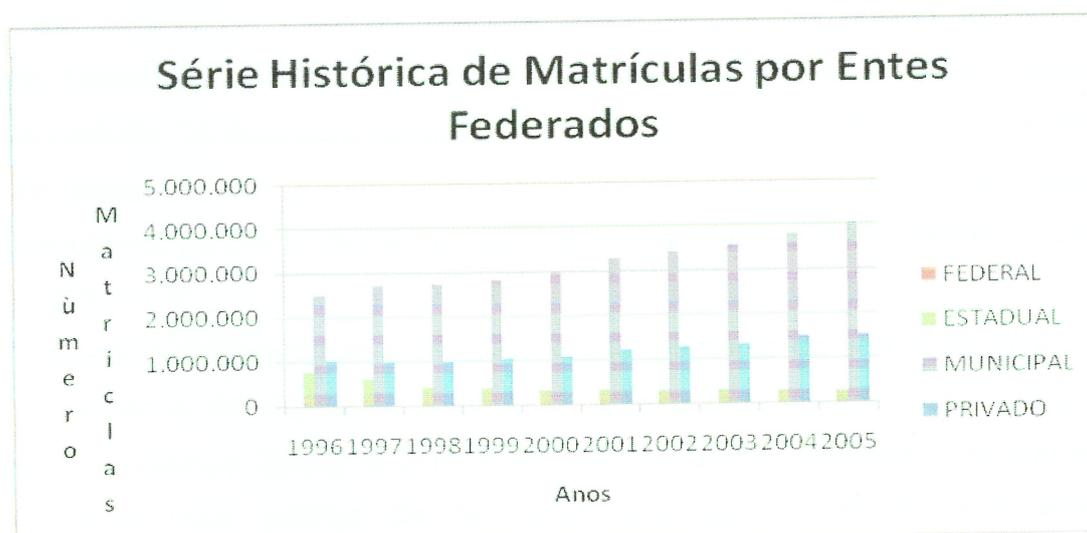
O índice de redução da participação do estado na oferta de vagas para a educação de crianças na educação infantil, na transição de 1997 para 1998 foi, segundo os dados da tabela 1, de 53.10%. Nos anos seguintes a participação do Estado segue decrescendo acompanhando o decréscimo da oferta de vagas no âmbito federal que ocorre progressivamente, tornando-se, face ao total de vagas, quase insignificantes.

**TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
SÉRIE HISTÓRICA 1996-2005 - TOTAL GERAL BRASIL**

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADO
1996	4.270.376	2.477	759.187	2.489.225	1.019.487
1997	4.292.208	2.025	606.858	2.695.893	987.432
1998	4.111.120	1.380	396.361	2.725.755	987.624
1999	4.235.278	1.225	379.802	2.799.420	1.054.831
2000	4.421.332	1.247	335.682	2.995.244	1.089.159
2001	4.818.803	1.629	317.861	3.275.406	1.223.907
2002	4.977.847	1.751	302.234	3.402.909	1.270.953
2003	5.155.676	1.787	302.336	3.532.969	1.318.584
2004	5.555.525	1.637	2777.613	3.792.629	1.483.446
2005	5.790.670	1.668	249.001	4.026.681	1.513.320

Tabela 1: Os dados correspondem ao quantitativo de crianças matriculadas no território nacional, excluindo dados da zona rural do Brasil.

Fonte: INEP/MEC/Censo.



Depreende-se também da análise da mesma série histórica que o aumento da participação dos municípios na oferta de vagas para educação infantil dar-se concomitante a uma participação importante do setor privado, que a exemplo do aumento de vagas no município, vai também progressivamente crescendo a sua participação no plano nacional.

No município de Manaus, a análise da série histórica de **1995 a 2005**, organizada na tabela 2, demonstra a existência de dois períodos de refluxo na oferta de vagas da educação infantil. Um primeiro refluxo acontece na transição de 1996 para 1997. O segundo refluxo na transição entre os anos de 2003 e 2004. As causas do primeiro evento de diminuição de vagas na educação infantil não puderam ser determinadas com segurança. Já o segundo refluxo corresponde ao período de implantação dos ciclos como alternativa a seriação na rede municipal de ensino.

A estratégia posta em andamento com os ciclos, foi a de inserir, em 2003, as crianças de 6 anos, outrora matriculadas no 3º período, no 1º ano do 1º ciclo, causando um impacto nos dados referentes ao número de matrículas do Censo de 2004. Desta forma a gestão financeira e política da educação municipal convergem para uma solução bastante questionável. Ao mesmo tempo em que se desafoga o gargalo da educação infantil, visto que a procura por vagas na rede pública municipal era e continua sendo crescente, a secretaria incrementa sua participação na receita do Fundef com o aumento considerável do número de alunos no ensino fundamental.

Esta prática de inserção precoce das crianças no ensino fundamental segundo Guimarães e Pinto (2001) faz-se sentir como uma tendência nacional naquele período. “A matrícula facultativa no ensino fundamental aos seis anos de idade se (expandiu) em grande parte pelo incentivo financeiro do Fundef: quando mais crianças na escola fundamental maiores as transferências de verbas” (Gomes, 2004, p. 48).

A presença marcante do município no financiamento da educação infantil, ou a municipalização da educação infantil, já apresentada anteriormente, segundo autores como Gomes (2004), e Guimarães e Pinto (2001), penaliza principalmente os municípios mais pobres da federação que se tornam processualmente mantenedores tanto da educação infantil como do ensino fundamental.

Tendo o financiamento educacional<sup>25</sup> como referência para análise da série histórica seguinte, evidenciam-se às razões que produzem a evolução contínua e bastante significativa do Ensino Fundamental, em contraposição aos índices de

---

<sup>25</sup> A educação infantil somente se transformará em objeto de financiamento público, alcançando *status* semelhante ao do Ensino Fundamental em 2007, quando da promulgação da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 — a Lei do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

crescimento de matrículas na educação infantil. É surpreendente a distância entre o índice de crescimento de **61,86%** da educação infantil frente aos impressionantes **163,22%** do ensino fundamental.

MATRÍCULAS CONSOLIDADAS NA REDE MUNICIPAL		
SÉRIE HISTÓRICA** MUNICIPAL COMPARATIVA MANAUS – 1995- 2005		
ANO	MATRÍCULAS	
	ED. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL
1995	24.911	63.557
1996	24.320	71.245
1997	18.384	92.588
1998	19.026	107.795
1999	17.332	112.575
2000	22.250	121.833
2001	30.133	131.726
2002	29.130	144.508
2003	47.507	143.180
2004	38.023	168.788
2005	40.321	167.298
Percentual Crescimento	61,86%	163.22%

Tabela 1: Comparativo de matrículas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.  
Fonte: Semed.

\*\*Incluídos dados do maternal e pré-escola.

O movimento oscilante dos índices de crescimento tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental pode ser visualizado melhor no gráfico de barras abaixo:

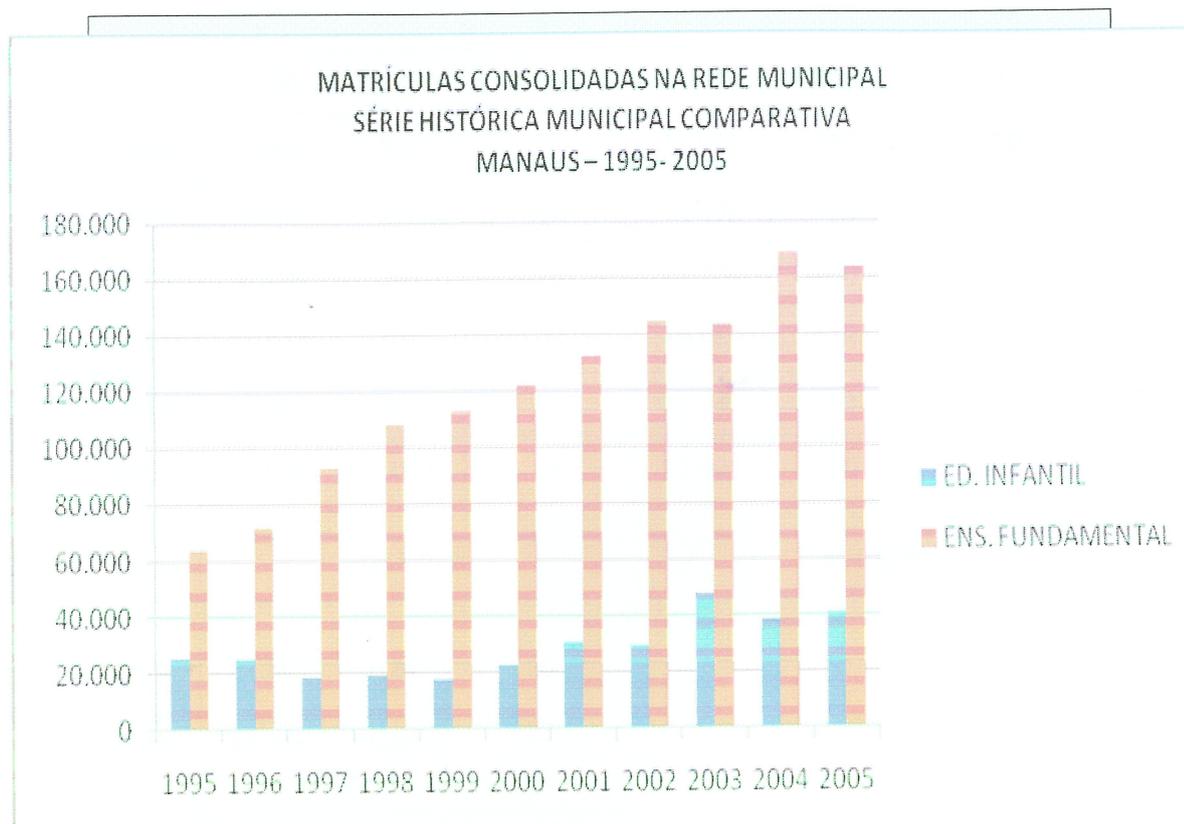


Gráfico 2: gráfico comparativo entre matrículas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.  
Fonte: Semed.

O estudo da tabela 3 permite observar que o crescimento da participação municipal na manutenção da educação infantil não acontece de forma a atender todas as faixas etárias previstas<sup>26</sup>. Há um comportamento diferenciado dos números relativos às crianças entre três a cinco anos, e as crianças na faixa etária de seis anos. Da forma como os números se comportam parece ter havido ao longo do período estudado um acolhimento maior das crianças maiores (seis anos) pela rede municipal.

<sup>26</sup> A LDB, assim estabelece a organização da educação infantil

1996	6.270	232	27	18.050	526	34
1997	7.905	273	28	10.479	348	31
1998	7.993	275	29	11.033	362	30
1999	7.354	255	28	9.978	332	30
2000	9.516	331	28	12.734	436	30
2001	11.874	431	27	18.259	646	29
2002	15.883	589	26	13.247	473	29
2003	26.606	1.054	25	20.901	760	28
(%)	258,04%			411.52%		
2004	37.801	1482	25			
2005	40.321	1493	27			
{%}	510,83%					

Tabela 2: Tabela Comparativa Matrículas Ed. Infantil (3,4,5 e 6 anos).

Legenda: (%) Percentual de crescimento de matrículas na faixa etária de 3, 4, 5 e 6 anos.

{%} Percentual de crescimento de matrículas na série histórica de 1995 -2005 para faixa etária de 3,4 e 5 anos.

OBS: No ano de 2003 a Secretaria Municipal de Educação reestruturou a educação infantil. Extinguindo u o 3º período, incluiu as crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

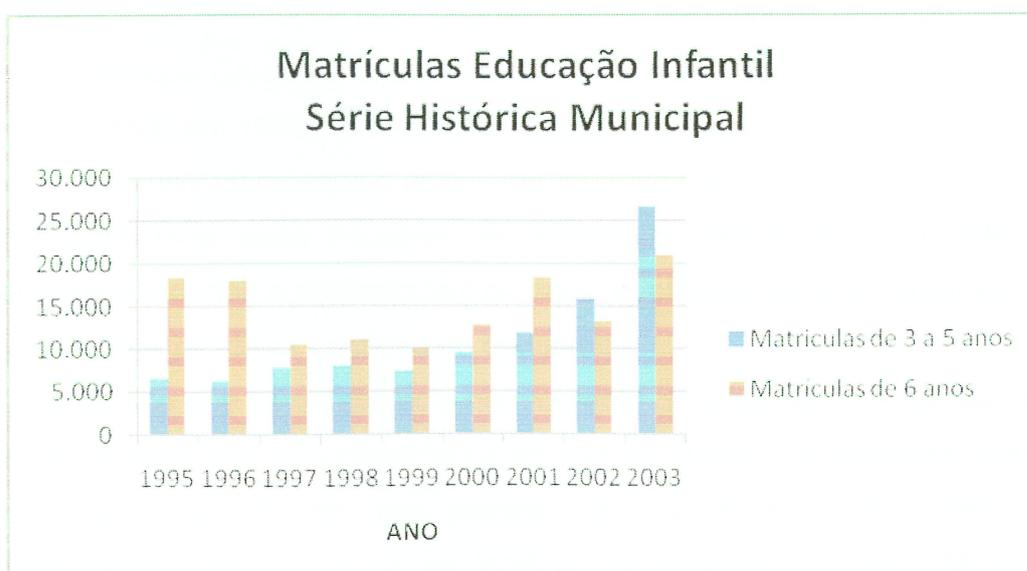


Gráfico 3: Matrículas Educação Infantil – Série Histórica Municipal.  
Fonte: Semed.

Ao compararmos o índice de crescimento de 411,52% do 3º período contra os 258,04% do maternal e pré-escolar esta questão fica inegável. As motivações para o estabelecimento deste quadro parecem residir no custo do atendimento de crianças menores. Soma-se a este fato, o fato de que historicamente a nossa rede municipal pouco tem investido em creches/berçário.

Neste sentido, o ritmo acelerado de crescimento na procura e oferta de vagas no 3º período, e a pressão por vagas das crianças vindas do 2º período, colocam a rede em uma difícil posição. Como resultado e solução o município extingue o 3º período no final do ano letivo de 2003, e inclui como já indicamos as crianças de seis anos no ensino fundamental. Como consequência, temos uma precarização do próprio ensino fundamental, representada pelo aumento de matrículas no turno intermediário, situação da qual o município ainda não conseguiu se livrar.

No que diz respeito especificamente a educação infantil municipal, Cabe ainda observar na tabela anterior que a razão entre aluno/professore está bem acima da média nacional da educação infantil, que segundo o diagnóstico do Plano Nacional de Educação, segue a proporção de 21,0 por 1 na esfera municipal.

### **3.2 – O referencial curricular para a educação infantil e a reforma curricular neoliberal**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento composto por três volumes que se insere no esforço do Ministério da Educação de produzir uma nova orientação curricular em âmbito nacional no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. O seu processo de elaboração remonta à década de 1990, culminando em 1998, quando uma versão preliminar dos documentos circulou entre os intelectuais vinculados à discussão da educação infantil e, em certo sentido, podemos considerar essa iniciativa de remeter o referencial para obtenção de pareceres de entidades e profissionais da área reveladora de uma tentativa de obter legitimidade para as idéias contidas no documento.

A polêmica que se estabelecia no momento da elaboração e da discussão do referencial, evidenciava uma desarticulação com as idéias e concepções construídas em torno da construção de uma política nacional de educação infantil, já em discussão desde 1993. Há de se lembrar de quando o próprio Ministério da Educação realizou, em agosto de 1994, um Simpósio Nacional de Educação Infantil,

que apresentou como resultado um documento norteador de uma política educacional para a educação de crianças pequenas.

Reunidos nesse evento instituições não-governamentais, secretarias de educação estaduais e municipais, entidades representativas de professores, intelectuais, grupos de pesquisa e universidades, os participantes puderam discutir sobre a política nacional de educação infantil “elaborada pelo MEC e já discutida no âmbito da Comissão Nacional de Educação Infantil e de outras instituições do governo e da sociedade civil, resumindo as diretrizes, objetivos e ações prioritárias da política e enfatizando a necessidade de articulação de iniciativas para a sua implementação” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994, p. 11).

Apresentado como uma ação inovadora, os referenciais desconsideram o processo histórico ao qual a educação infantil estava inserida, evidenciando uma mudança de rota, inclusive com a substituição da Coordenadoria Nacional de Educação Infantil em 1998, fato que trouxe inúmeros questionamentos no meio acadêmico sobre os verdadeiros objetivos do Ministério em torno da educação infantil.

De todo modo, ao final de 1998, recebidos os 230 pareceres realizados por profissionais que receberam a versão preliminar dos referenciais, o Ministério da Educação promove uma farta distribuição dos documentos entre as redes estaduais e municipais de educação de todo o país. Promove também um ambicioso projeto de formação continuada com o projeto dos parâmetros em ação, com o objetivo de popularizar o documento entre os educadores.

O mesmo não ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento gestado ao mesmo tempo em que os RCNEIS, esse, por sua vez, não obteve a repercussão e a divulgação dos referenciais. De autoria do Conselho Nacional de Educação, este se difere do documento do MEC, por possuir um caráter mandatório, sendo, portanto, mais que uma referência ou uma sugestão.

Contudo, se não podemos deixar de considerar os benefícios de uma ampla discussão em torno da educação infantil, quais os contrapontos, ou, melhor dizendo, as críticas que podemos trazer à baila em relação ao documento. Em primeiro, lugar faz-se necessário entender o referencial como parte de uma política nacional alinhada às estratégias de reformas que visam reposicionar o lugar do Estado na organização da vida em sociedade. Entendida como tal, faz-se necessário,

posteriormente, questionar o sentido da educação infantil que se expressa no documento.

Desvelar o projeto político-pedagógico baseado na análise da função da educação infantil no momento da construção e divulgação dos referenciais é uma tarefa que revela a o complexo debate que cercam as questões ligadas a educação de crianças, as quais naquele momento careciam, como ainda carecem, de um maior amadurecimento.

Seguindo a trilha deixada por Palhares e Martins (2003), podemos seguir por entre os caminhos que também apontam para outras questões bastante problemáticas. Neste sentido, podemos compreender que a escola de educação infantil, desenhada nesses documentos, nos remete a uma escola muito distante da maioria das escolas de educação infantil brasileiras. Há um tipo de educador altamente qualificado também muito distante do perfil da maioria dos profissionais da educação infantil, considerando a precariedade dos processos de formação dos profissionais da área, postos historicamente. Remete-nos, também, a uma infância muito distante da infância da grande maioria das crianças brasileiras que freqüentam a educação pública.

Há ainda de se considerar que essa instituição ideal, no momento da divulgação dos documentos, sequer contava com uma fonte de financiamento específica, em quantidade suficiente para subsidiar a construção da escola preconizada nos referenciais. Apartada da realidade, a distância entre o real e o ideal pode contribuir para um engavetamento dessa proposta que não consegue dialogar com os educadores reais, com a escola real.

Vale destacar que nenhuma proposta pedagógica, que pretenda servir de referência para a construção de projetos educativos, não pode prescindir de sua reflexão mais profunda sobre que são os atores dessa mesma proposta, assim como nenhuma proposta de atendimento às crianças pode prescindir de uma reflexão acerca dessas crianças, como vivem, o que fazem nos seus cotidianos, do que brincam quando brincam, quais as suas dinâmicas familiares típicas e assim por diante. E é exatamente esse tipo de discussão que os referenciais interdita ao oferecer noções e conceitos preconcebidos.

Quais são as implicações do recebimento desse documento nas escolas de educação infantil em todo o país? Em que pese o documento se apresentar como um referencial, ou seja, como parâmetros, balizas, que devem orientar as práticas

pedagógicas com crianças em território nacional, existem controvérsias se o documento seria realmente uma referência, ou se seria uma proposta pedagógica definida e fechada.

Como parte de um projeto nacional de reorientação curricular da educação, implantada no governo Fernando Henrique Cardoso, a temática dos referenciais carece de pesquisas que pretendam identificar o impacto deles nas práticas pedagógicas cotidianas na educação infantil municipal, contudo é imprescindível visibilizar o lugar dos mesmos como um instrumento/componente da política educacional.

### 3.3 – O Plano Nacional de Educação e a Educação Infantil

Planos Nacionais de Educação estão presentes na história da educação desde a década de 1930. Estudos no campo da história da educação dão conta de que as primeiras iniciativas de produzir uma ampla reforma na educação, de forma sistemática, surgiram em 1932 com a iniciativa daqueles que à época integravam o movimento dos pioneiros pela educação. Muito embora o *Manifesto dos Pioneiros* não se constituísse propriamente em um plano de educação, a ambição de reconstruir a educação sobre as bases da discussão científica, capaz de superar as tentativas de reforma, fracassadas até aquele momento.

A repercussão desse movimento fez-se sentir em vários artigos da Constituição de 1934. O artigo 150 da referida Constituição trata especificamente de atribuir à União a responsabilidade de fixar o “Plano Nacional de Educação”, o que só se tornaria uma realidade em 1962, quando da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. Após o período dos governos militares, o debate sobre a necessidade de um plano para a educação nacional ressurgiu na Constituição de 1988, sendo mais tarde consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Sendo assim, a LDB vigente reedita o desejo dos pioneiros e da Carta Constitucional de 1934, indicando ser, a exemplo da Constituição anterior, da União a tarefa de “elaborarem o plano nacional de educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios” (LDB nº 9.394/96, art. 9).

Para atender essa demanda legal, dois projetos de leis foram apresentados para a discussão, tanto no âmbito da sociedade civil como no âmbito da sociedade

política. De natureza distinta, esses dois planos seguiram trajetórias distintas antes do debate no Congresso Nacional. Um plano elaborado com a parceria da sociedade civil organizada foi construído de maneira coletiva, com a participação de intelectuais, educadores e suas entidades representativas, aponta para os reclames desses grupos na defesa da escola pública. O segundo plano, elaborado pelo Ministério da Educação, representa a visão do Executivo acerca dos dilemas da educação.

A tramitação do PL nº 4.155/98 proveniente da discussão mais ampliada com a sociedade e o segundo PL nº 4.173/98 advindo do Ministério da Educação, depois de intensa movimentação por diversas comissões e de receber emendas, sendo inclusive submetidos a audiências públicas. Ambos os planos foram preteridos em função de um projeto substitutivo que se propunha, pelo menos discursivamente, assumir compromissos estabelecidos em ambos os planos. Era o caminho do consenso. De autoria do deputado Nelson Marchezan, esse substitutivo, também recebeu emendas e vetos, sendo sancionado pelo presidente da República em janeiro de 2001, após três anos de caminhada.

No embate entre duas visões distintas acerca da educação nacional, e entre processos distintos de elaboração, o conteúdo final do plano (Lei nº 10.172, de 9/1/2001) tem com filosofia, segundo Mendonça (2002), o princípio de que os recursos financeiros para a transformação do quadro da educação nacional àquele momento eram limitados perante os desafios impostos, o que leva o Plano a estabelecer prioridades na esteira dos outros dispositivos legais aqui já mencionados (LDB e Constituição).

Soma-se a esse entendimento a tese levantada por Frigotto e Ciavatta: onde o “Plano Nacional de Educação, na forma da lei nº 10.172, de 9/1/2001, é uma resposta autocrática do governo Cardoso (1994-2002)” (2003, p. 96), tendo por conteúdo principal um esforço cada vez maior de promover a desresponsabilização do Estado para com a educação pública estatal.

Neste sentido, o PNE pretende ser, como veremos:

um instrumento que garanta a oferta do ensino fundamental de oito anos [...] nos demais níveis de ensino (educação infantil, médio e superior) o PNE prevê apenas a ampliação da escolaridade sem uma perspectiva de universalização” (MENDONÇA, 2002, p. 25).

No que compete à educação Infantil, ele estabeleceu objetivos e metas que deveriam ser alcançados no prazo de dez anos, tempo de vigência do plano. Estas metas ambicionam um aumento significativo na taxa de cobertura das creches e pré-escolas, conforme o estabelecido no quadro abaixo:

**Em 05 anos ampliação de:**

30% da população de até três anos;  
60% da população de quatro a seis anos.

**Em 10 anos ampliação de:**

50% da população de até três anos;  
80% da população de quatro a cinco anos.

No tocante ao alcance das metas estabelecidas para a educação infantil no PNE, Gomes (2004) afirma que muito embora elas não estejam longe de ser alcançadas, esbarram, em alguns casos, na limitada capacidade de financiamento dos municípios brasileiros, especialmente aqueles mais pobres situados predominantemente nas regiões norte e nordeste do país. A baixa capacidade de financiamento e a própria educação infantil, são ainda segundo o autor duas vertentes de vulnerabilidade. Como desdobramento desta vulnerabilidade, permanece distante do horizonte a possibilidade da universalização do atendimento.

Contudo, outros aspectos do Plano necessitam ser observados. Consolidando as creches como instituições educativas, o Plano reconhece a importância da educação infantil, pelos impactos positivos que ela traz para o desenvolvimento infantil. Compreende também a importância do investimento na formação de professores especializados para atender as especificidades da educação de crianças de até seis anos.

Há de se destacar que a noção de atendimento de qualidade é recorrente no Plano. Essa questão, no entanto, é particularmente problemática em se tratando da realidade diversa das creches e pré-escolas no Brasil. A polêmica em relação ao termo qualidade é uma constante no discurso pedagógico diante da polissemia de sentidos testemunhados na literatura sobre educação. A pouca clareza na definição

desse termo, no próprio plano, oferece um espaço privilegiado para o surgimento de divergências de interpretações.

Ao longo das metas, diretrizes e 25 objetivos estabelecidos para a educação infantil, o Plano Nacional está repleto de nobres intenções: a ampliação da taxa de cobertura do atendimento das creches e pré-escolas públicas; a adoção de padrões mínimos de infra-estrutura. Determina também que a partir do segundo ano de sua vigência a autorização de funcionamento de creches e pré-escolas só possa ser possível quando as instituições obedecerem esses padrões estabelecidos.

Recomenda a extinção das classes de alfabetização incorporando as crianças dessas classes de alfabetização (seis anos) no Ensino Fundamental e a retirada das crianças de sete anos que porventura ainda estejam na pré-escola. Some-se a essas preocupações a formulação de um programa de formação de professores de educação infantil.

Contudo, a ambição do Plano em termos de metas e objetivos faz-se extremamente tímida ao tratar do financiamento da educação. Nesse item o Plano reforça todos os princípios já estabelecidos nas leis ordinárias e complementares.

Desta forma, o Plano não modifica os mínimos constitucionais de investimento, não reformula ou indica alterações significativas para o Fundef e no tocante à educação infantil apenas recomenda, no *objetivo 8* do item que trata do financiamento que, “nos municípios, a educação infantil como prioridade para a ampliação de 10% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não reservado ao Ensino Fundamental” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Por essa via, o Plano Nacional de Educação Atual preserva a posição já tão criticada pelos educadores da infância de uma hierarquia ou um caráter de subordinação da educação infantil, em função do Ensino Fundamental. Reproduz a lógica vigente de valorização do Ensino Fundamental em detrimento aos outros âmbitos da educação básica, alinhando que está com as diretrizes políticas do governo brasileiro.

A idéia de que o Plano é muito discurso e pouco recurso, desenvolvida por Davies (2002), chama a atenção para a necessária compreensão do Plano como parte de uma política mais de governo e de Estado, onde a despeito de uma alegada crise fiscal e gerencial do Estado o governo adota como estratégia a redução de gastos sociais e/ou seu redirecionamento para setores supostamente mais carentes.

A privatização e o incentivo à participação da sociedade na manutenção de serviços públicos, passa a ser uma recomendação e parte da estratégia política da gestão.

Mas o que estaria por trás dessas iniciativas de construção de planos nacionais, que como já mostramos anteriormente, nos remete a década de 1930? Bom, primeiro é oportuno compreender que esses documentos nos remetem às questões ligadas ao planejamento educacional. Azanha (1998) nos aponta que se esconde, nessas tentativas de organização e controle da vida social, certa crença de que os objetivos sociais que assumem um lugar de relevância na plataforma política e governamental só podem ser alcançados mediante a planificação de todas as dimensões da vida social, capaz de proporcionar o controle das variáveis, das distinções e diferenças, e das diversas regiões que compõem a nossa federação.

Não é objetivo, desta reflexão, estabelecer uma avaliação dos efeitos desse Plano. Importa neste momento tratar de entendê-lo, sobretudo, no tocante aos itens pertinentes à educação infantil. Entretanto, cabe refletir se seria possível por intermédio de um plano, nos moldes apresentados pelo atual, reduzir as desigualdades sociais na manutenção de um Ensino Fundamental municipalizado além da própria educação infantil, como já indicamos, sem uma participação mais efetiva da União nesse nível de ensino.

### **3.4 – A Política Nacional de Educação Infantil**

A política Nacional de Educação Infantil, divulgada em âmbito nacional em 2006, se constitui como um ponto de convergência desse longo processo de alinhamento, no tocante à educação, do Estado brasileiro aos cânones neoliberal e muito embora o referido documento não esteja inserido no intervalo histórico proposto neste estudo, sua presença justifica-se pela necessidade de incluí-la no conjunto de estratégias iniciadas ainda na década de 1990, com fortes investidas políticas para reformas do Estado.

Produzida inicialmente pelo Ministério da Educação, agora já no governo Lula (2002-2006), em parceria com entidades diversas,<sup>27</sup> capitaneados pela Coordenadoria de Educação Infantil – MEC, esse documento anuncia na sua introdução à concepção de que o MEC veicula sobre a sua função: neste sentido o

---

<sup>27</sup> Anped, Consed, Omep, Mieib, foram algumas das parcerias estabelecidas com o MEC para elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil.

Ministério se auto-define como “indutor de políticas educacionais e proponente de diretrizes para a educação” (BRASIL, 2006, p. 3). Repleto de intenções, objetivos e metas, o documento parece muito mais uma carta de intenções do que uma base material para a construção de políticas públicas concretas e efetivas.

Para além dessa questão, o documento se apresenta como uma medida de descontinuidade com o debate acerca de uma política nacional para a educação infantil ainda na década de 1993. O aprofundamento das diferenças e semelhanças entre o documento de 1993/1994 e o atual não é objetivo deste trabalho, contudo é necessário afirmar que ambos mostram-se preocupados em expandir a oferta de vagas, fortalecer uma rede de apoio formada por instâncias competentes que possam contribuir para o fortalecimento da própria educação infantil e, sobretudo na melhoria dos padrões de qualidade no atendimento. Indicando que a qualidade no atendimento continua sendo um importante objetivo para a política de educação infantil, dada as precárias condições que se observavam em 1993 e que continua se observando nos diagnósticos realizados hoje.<sup>28</sup>

A política educacional para a educação infantil municipal é o tema do próximo capítulo deste trabalho. A longa jornada teórica que realizamos até aqui foi fruto de um intenso trabalho de investigação que se ocupou de tentar demonstrar alguns dos princípios fundamentais sobre os quais se assentam as políticas educacionais da década de 1990. É necessário lembrar que não poderíamos cumprir o objetivo maior desta investigação, qual seja a de produzir uma compreensão política da educação infantil no município de Manaus, sem procurar historizar o processo mais amplo de reconfiguração do Estado em uma sociedade capitalista que, na década citada, experimenta um quadro de profundas mudanças.

A metodologia utilizada até o presente momento procurou partir da prerrogativa de que só podemos compreender os acontecimentos locais se o pensarmos, em articulação ao seu contexto mais amplo. Ou seja, o rigor metodológico desse trabalho exige a necessária articulação entre o todo e as partes, na inexorável dinâmica, típica do movimento dialético da construção desses processos históricos.

Pensar a política educacional municipal para as crianças implica buscar as âncoras históricas da própria educação enquanto prática social, enquanto um direito

---

<sup>28</sup> Ver o estudo de Campos, Fulgraf e Wiggers, *A Qualidade da Educação Infantil: Alguns Resultados de Pesquisa*.

presente no ordenamento jurídico nacional, e enquanto acesso a pré-escola ou a creche, materialidade última deste direito.

Como veremos a seguir, a educação infantil no município de Manaus guarda muitas similaridades com o percurso histórico da educação de crianças até 6 anos no Brasil. Aproxima-se em alguns momentos do modelo assistencialista, passa por processos de mudanças, atende às exigências de criação de uma instância burocrática dentro das secretarias de educação, testemunha a expansão das matrículas na década de 70, 80, e 90, possui, a exemplo de outros contextos e momentos históricos, uma concepção de infância que necessita ser desvelada, experimenta os impactos do não financiamento público e guarda cicatrizes da escassez de recursos proporcionada pelo Fundef. No mesmo horizonte, obedece ao chamado do Ministério da Educação na divulgação dos documentos da reforma curricular e se comporta com uma estranha e oportuna subserviência a essas orientações, como veremos a seguir.

## CAPÍTULO 4

### 4 – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MANAUS: UM MODELO NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

A chegada até este momento do trabalho foi pautada pela pesquisa em fontes bibliográficas e fontes documentais. Neste caminho, nossa busca se justificou pela necessidade de realizar algumas problematizações em torno de questões relacionadas com a história do atendimento educacional de crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Por esta via partimos de uma reflexão sobre a infância enquanto categoria histórica e cultural, considerando ser de extrema importância pensar em como a criança, vai ao longo das transformações de ordem econômica, cultural e social, ocupando um lugar de destaque na nossa sociedade.

Procuramos visibilizar também as diferentes infâncias que transitam por um mesmo espaço social, a intenção era a de propor a existência de uma infância dentre diferentes infâncias. Localizar a infância amazônica responde à exigência de desocultar os traços culturais e sociais, que forjam, em uma sociedade de classe, uma infância que é concreta e histórica. Ultrapassar uma visão que naturaliza as crianças e seus modos de ser e estar no mundo foi à proposta última do primeiro capítulo.

Na seqüência investigamos como se deu ao longo de uma dimensão de tempo e de espaço a educação de crianças no Brasil. Esta fase do trabalho também foi viabilizada por intermédio de uma pesquisa de natureza bibliográfica, onde a idéia principal foi a de realizar um trabalho interpretativo acerca do direito à educação. Para a realização deste projeto intelectual nos acompanhamos de Gramsci e

buscamos construir uma visão crítica, dentro dos marcos do materialismo histórico e dialético.

Realizamos, ainda um passeio panorâmico sobre as políticas públicas educacionais surgidas ao longo da década de 1990. De natureza bibliográfica e documental, este momento da pesquisa objetivou situar a questão das políticas educacionais para crianças no contexto do Estado brasileiro.

Todo este processo chegou, no último capítulo deste trabalho, no seu ponto central. Importa agora, pelas construções anteriores, avançar, na articulação entre estas diversas fontes e os dados coletados nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação. Uma vez que não poderia se pensar em uma compreensão política acerca da educação infantil no município de Manaus, sem uma análise das condições possíveis de construção das políticas públicas engendradas no período proposto dentro desta investigação. Cabe agora uma revisão do tema, do problema e dos objetivos do trabalho.

#### **4.1 – Revendo o tema, o problema e os objetivos da pesquisa**

O tema e o problema desta investigação orbitam em torno da educação infantil no município de Manaus e problematiza as políticas públicas para a educação de crianças de 0 a 6 anos, entre os anos de 1996 a 2004. Este marco temporal corresponde a um período de redefinição das políticas governamentais por uma reorganização do cenário político e econômico internacional que redefine, para a América Latina, dentre outras questões, prioridades para o investimento do capital internacional. Neste sentido, os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, acontecidos neste período, acabam por fazer repercutir no Brasil uma série de reformas que afetaram vários âmbitos da vida social, inclusive na educação, como vimos no capítulo anterior. Corresponde também a um período de oito anos com o mesmo grupo político na gestão do município que alternou os seus agentes políticos no comando da secretaria municipal de educação.

A proposta subjacente a este momento do trabalho se insere no esforço de reconstrução que possibilite a perceber, de maneira mais ampla, o modo como o Estado brasileiro vem atuando no campo da educação de crianças, tentando identificar neste processo, a maneira como a gestão municipal de educação

responde a este movimento de reforma. Pretende também rever, assim, o caminho percorrido pela concepção de infância presente nessas mesmas políticas.

Por tudo isto, o trabalho tem seus objetivos descritos em torno da produção de uma compreensão política da educação infantil no município de Manaus, focalizando com esta política, gestada no período de 1996 a 2004, reflete as orientações e diretrizes políticas de âmbito nacional e internacional.

## 4.2 – Procedimentos metodológicos da investigação

Este trabalho de investigação se realizou aproximando as reflexões tomadas a partir de um referencial teórico já apresentado, com a análise de uma documentação oficial produzida pelo poder público municipal no interregno da pesquisa. Esta documentação constituiu a nossa fonte primária de obtenção de dados.

Neste conjunto de fontes primárias, identificamos uma série de documentos oficiais que normatizaram a educação no município de Manaus, a saber: o Programa de Redimensionamento Curricular para a Educação Infantil no Município de Manaus, produzido em 1999 e vigente até 2004. O Plano Estratégico da Secretaria (PES), elaborado em 2001 e vigente até 2005, e o Programa de Gestão Educacional (PGE), elaborado em 1999. A estas fontes, juntam-se ainda o Documento Síntese da 1ª Conferência Municipal de Educação, realizada em 2001.

Precisamos, neste instante, fazer uma breve reflexão sobre o trato do documento oficial. Uma história de cunho mais tradicional acreditava no documento oficial como expressão fidedigna da verdade, cabendo ao investigador apenas a transposição dos dados e a sua confirmação. A antiguidade do escrito era mais um elemento que reforçava a inquestionabilidade de suas informações.

Esta perspectiva foi reinante até os anos 1930, quando um movimento de renovação da História teceu uma devastadora crítica à relação passiva estabelecida entre pesquisador e documento. Dois franceses, Marc Bloch e Lucien Febvre, fundaram a *Revista dos Annales* (1929) que trouxe um revigoramento na produção do conhecimento histórico, pois pregaram que o pesquisador deve manter um diálogo com o documento, e que este, como produto do meio social em que está inserido, reflete as intencionalidades de seus autores, longe, portanto, de expressar uma verdade absoluta, neutra e inequívoca. A partir daí, todas as vertentes

posteriores se valerem da interação com as fontes para estabelecimento de uma história-problema<sup>29</sup>

Nossa intenção, ao recuperar os documentos oficiais apontados, produzidos pelo poder público e capturado naquilo que se relacionam à educação infantil, é percebê-los como discursos datados e situados numa complexa rede de relações e perspectivas muito específicas e que retratam um envolvimento do Estado com concepções postas *a priori*.

É nessa direção que esta pesquisa buscou articular dois encaminhamentos metodológicos: a revisão bibliográfica voltada para o nosso objeto de pesquisa, e a coleta de dados na base documental para análise, abarcando o conjunto de informações obtidas na trajetória empreendida pela pesquisa, que passaremos a apresentar na seqüência.

#### 4.3 – A educação infantil no município de Manaus: trajetórias

A revisão de literatura realizada até aqui nos permitiu a elaboração de um quadro síntese: é certo que o período que antecedeu à década de 1990, a retomada do Estado democrático de direito, fez surgir uma intensa mobilização em torno da questão dos direitos sociais. É fato também que no início da década de 1980 vemos o modelo do Estado do Bem-estar social dar sinais de esgotamento. A abertura política, a eleição direita para presidente da República inaugura a volta do Estado democrático dando o pontapé inicial para um conjunto de significativas mudanças em todos os âmbitos da vida nacional.

Ainda na transição da década de 1980 para a década de 1990, uma alteração específica é significativa para o contexto deste trabalho. Qual seja a reforma do Estado brasileiro, como também já mencionamos. Os impactos dessas mudanças produziram no campo educacional uma intensa movimentação em torno da construção de uma farta documentação oficial em acordo com os cânones do Estado neoliberal.

Em Manaus, este quadro não foi diferente. O estudo dos dados apresentados a seguir nos permite caminhar sobre duas hipóteses iniciais. A primeira dá conta de que a concepção de infância e de educação infantil acompanhou, ainda que de

<sup>29</sup> Conforme Bacellar, Carlos. *Uso e mau uso dos arquivos* In: PINSKY, Carla (org) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

forma tardia, a trajetória da história do atendimento a crianças em creches e pré-escolas, trilhando o mesmo caminho percorrido pela educação infantil em âmbito nacional, ou seja, uma trajetória que perpassou por modelos assistencialistas/compensatórios até se constituir como um direito. A segunda indica um movimento de alinhamento das políticas públicas municipais às indicações da política em âmbito nacional e por fim ao receituário da doutrina neoliberal. Para confirmar estas idéias faz-se necessário novamente recorrer à história da educação infantil municipal e posteriormente aos documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação.

#### **4.4 – Preâmbulos da Educação Infantil no Município de Manaus: uma caminhada de poucos registros**

O título desta seção do trabalho é na verdade uma constatação. Refletem a inexistência de registros oficiais em torno da educação infantil local, e o lugar secundário que esta teve na pesquisa educacional local. As informações contidas neste espaço são provenientes de relatos orais obtidos junto às professoras de educação infantil contidos em um trabalho de pesquisa realizado pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Experiências Educacionais da Faculdade de Educação (Nepe/ Faced) na década de 1990. Na oportunidade, as pesquisadoras puderam entrevistar as responsáveis pela educação infantil na época de implantação do primeiro núcleo de educação infantil dentro da organização da Secretaria Estadual de Educação na década de 1970.

A escassez de fontes documentais nos levou a recorrer aos depoimentos tomados junto a pessoas que contribuíram de uma forma ou de outra com essa expansão. É urgente e necessário um aprofundamento na história mesma da educação infantil no nosso Estado, como forma de preservar tais informações de modo que elas possam ser mais facilmente recuperadas por pesquisadores da área. O que sugere a abertura de novas frentes de pesquisa.

Alguns dados relativos à história da educação infantil nos informam que o primeiro Jardim de Infância Público da cidade de Manaus foi o Jardim da Infância Visconde de Maúá, criado pelo Decreto nº 147 de 28 de dezembro de 1927. Mais tarde, em 1950, outras iniciativas foram implementadas. Dentre elas estão o convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e a Casa da Criança, firmado em 1953 e a

Escola Estadual Getulio Vargas inaugurada em 1957. Esta última, segundo as informações dadas pelo relato da professora Dulcinéia Hosana, funcionava de forma bastante precária naquilo que a professora denominou na entrevista de “porão”.

Em Manaus, a iniciativa oficial passa a se ocupar sistematicamente com a educação de crianças na década de 1970, quando foi criado o Núcleo de Educação Pré-escolar, na gestão da senhora Emina Barbosa Mustafá, secretária estadual de Educação do governo de Henocho da Silva Reis.

Deste primeiro período pode-se destacar a escola estadual Princesa Isabel, que funcionou também como escola de aplicação do Instituto de Educação do Amazonas. Contabilizamos também a existência de um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e a Creche Circulista Menino Jesus<sup>30</sup>, também celebrado na década de 1970.

Neste sentido reeditamos agora alguns momentos desse relato para, em articulação com algumas idéias já apresentadas, demonstrar o movimento de construção da iniciativa estatal local para com a educação de crianças.

A entrevista realizada com a coordenadora deste núcleo informa que ele foi implantado por uma orientação vinda do Ministério da Educação. Vale ressaltar que foi também nessa mesma época que foi criada a *Coordenadoria de Educação Pré-Escolar* no Ministério; assim, a criação do núcleo local é fruto da busca de construção de um modelo de educação pré-escolar de acordo com a concepção hegemônica daquela época, veiculado pela coordenadoria ministerial.

Desta feita, a criação desse núcleo local é muito mais uma ação vertical do Ministério da Educação, muito mais fruto de “uma política educacional autoritária e centralizadora” (BEZERRA, 2003, p. 87) do que uma ação refletida sobre a educação de crianças na nossa região.

Kramer (2001) indica que a política educacional da década de 1970, foi produzida dentro do modelo compensatório/assistencialista. Neste sentido, a educação infantil era vista como instrumento de suplementação das carências culturais das classes populares que freqüentavam a creche e a pré-escola pública, assim como meio de prevenção do fracasso das crianças pobres no Ensino Fundamental. A perspectiva apontada por Kramer pode ser exemplificada pela fala da coordenadora.

---

<sup>30</sup> A Creche - *Creche Circulista Menino Jesus* - foi fundada em 1942.

Diz textualmente a coordenadora:

*- Assumimos a pré-escola, antes do governo Lindoso. O núcleo foi implantado de um trabalho vindo do MEC, com a proposta de criação, em todas as secretarias de educação, de um núcleo que olhasse pela criança.*

E segue a coordenadora em outro momento da entrevista:

*- Enquanto as secretarias não investirem na pré-escola, o 1º. Grau sempre será deficiente.*

Estas duas falas, apreciadas de maneira articulada, indicam a concepção compartilhada naquele momento, a perspectiva que se apresentava, naquele instante, via a educação pré-escolar como um via de preparação do sucesso vindouro no Ensino Fundamental. Retirando assim a criança da sua própria condição de criança e colocando-a no lugar do aluno, veiculando uma visão largamente difundida naquele momento de criança pré-escolada.

Na entrevista concedida, a coordenadora também testemunha que a capacitação dos recursos humanos era extremamente necessária, visto a precariedade da formação dos profissionais para o desenvolvimento do trabalho com crianças na época, No relato encontramos a referência à postura centralizadora do Ministério à época, atestada anteriormente por Bezerra:

*- [...] em questão de espaços físicos, materiais e equipamentos, e desenvolvimento de recursos humanos, a política era do MEC, eles faziam um convênio com a Seduc, que repassava os recursos e treinávamos o pessoal.*

A exemplo da expansão registrada em outros estados, a educação de crianças de 0 a 6 anos, no Amazonas também registrou uma expansão de matrículas nas décadas de 1970 e 1980.

Com relação à expansão física, a coordenadora descreve assim:

*- A expansão da rede pré-escolar se deu aos poucos. Nós montávamos um projeto para o MEC, que nos repassava recursos. Em cima desses recursos nós aplicávamos em termos de expansão da rede física [...]. Então salas foram construídas em anexo ao 1º Grau. Todas essas escolas que existem aí são anexos porque havia espaço físico e o objetivo era ser junto ao primeiro grau para justamente pegar as crianças que estavam saindo do terceiro período.*

Nesta conjuntura, a Seduc (Secretaria Estadual de Educação) desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da pré-escola no Estado do Amazonas, nos seus primórdios.

Cabe ainda lembrar que durante todo este período da década de 1970 e 1980, a legislação vigente indicava ser ao papel do Estado *velar pelas crianças de zero a seis anos* conforme a Lei nº 5.692/1971. A legislação omissa, a gerência técnico-burocrática do Ministério da Educação, a influência de organismos internacionais, a concepção de educação infantil compensatória, fizeram também sentir suas influências por aqui. Revelando o caráter refratário das gestões governamentais e políticas, tanto no Estado como mais tarde no município.

No âmbito municipal, a Secretaria Municipal de Educação, como conhecemos, é fruto de uma reforma administrativa, ocorrida na década de 1980 e levada a cabo pelo então prefeito Artur Virgílio Neto. Contudo, sua história é marcada por mudanças administrativas e políticas que iniciaram ainda na década de 1970, na administração municipal de Paulo Pinto Nery.

De maneira semelhante aos acontecimentos nacionais, nesta trajetória veremos a alteração de concepções acerca da educação de crianças. Testemunharemos: o modelo de Estado neoliberal operar modificações nas políticas educacionais locais, o processo de municipalização, a criação de um sistema municipal de ensino, os impactos do Fundef no número de matrículas da educação infantil, e, sobretudo na esteira das alterações vivenciadas na década de 1990, o município de Manaus também terá uma produção intensa de documentos oficiais que objetivavam em última instância dar nova direção e sentido a política municipal de educação. Passaremos a considerar a seguir cada um destes documentos.

#### **4.5 – O Programa de Gestão Educacional e o Plano Estratégico da Secretaria Municipal de Educação Infantil: Reflexões em Torno da Política Municipal de Educação**

O Programa de Gestão Educacional – PGE é um documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação que orientou a política educacional do município de Manaus entre 1999 a 2005. Enquanto versão oficial, o PGE circulou entre os

diferentes distritos educacionais<sup>31</sup>, com pouca ou quase nenhuma repercussão nas escolas. É de causar estranheza que um documento de tamanha importância tenha dito tão pouca repercussão no chão das escolas, chegando a ser desconhecido pela maioria dos educadores que não fazem parte do corpo técnico-burocrático da secretaria.

O PGE, apresentado como um instrumento de ação do governo municipal serve, segundo o seu texto, para “elevar o padrão de gestão nas escolas, com vistas ao produto final: a formação holística do homem” (SEMED/ PGE, 1999, p. 4).

O texto do documento é revelador em muitos sentidos. Por meio dele é possível acessar várias das concepções com as quais a secretaria municipal trabalhou durante a década de 1990. Evidencia-se, no decorrer da leitura do documento, a maneira como a secretaria municipal operou politicamente a educação.

Para cumprir o intento de compreender as concepções com as quais os documentos trabalham, nos propomos a realizar dois movimentos, um na direção da descrição do conteúdo expresso, no outro a análise das tecituras dos documentos e sua vinculação com determinadas concepções e interesses.

Neste sentido, O PGE enquanto pretensão instrumento de elevação do padrão das escolas apresenta-se também como a materialização da política de educação da prefeitura de Manaus, com base em quatro eixos norteadores: *Gestão Participativa, Infra-Estrutura, Sistema de Monitoramento e Avaliação, Formação e Valorização dos Profissionais da Educação*.

Na introdução do documento, após um arrazoado dos mais recentes aparatos legais que se relacionam direta e indiretamente com a educação, utilizado como adorno legal para o discurso que pretende construir, o PGE também se refere às movimentações em torno da educação promovida pelos organismos internacionais, para ele benéficas e bem vindas. Aponta também, para as recentes mudanças ocorridas no Brasil e apresenta a sua concepção de Escola:

---

<sup>31</sup> Os Distritos educacionais são unidades administrativas que congregam uma quantidade específica de escolas distribuídas de acordo com a zona de localização geográfica da cidade. Estes por sua vez possuem um corpo técnico pedagógico e administrativo que atua como suporte das escolas.

Tratando a educação de modo genérico e apresentando uma concepção de escola que o distancia da educação como possibilidade de emancipação, a reduz como meio de inserção no mercado de trabalho apontando para uma visão limitada da relação educação e trabalho. Entre o objetivo, as finalidades e o propósito a que se dispõe, o documento centra-se na questão da qualidade como sendo uma questão reduzida ao âmbito escolar. A política pública fica então a cargo dos educadores que devem atuar como executores daquilo que foi pensado nas instâncias técnicas e burocráticas.

Por sua vez, o princípio da descentralização, da autonomia e da gestão participativa é apenas figura retórica para subsidiar uma prática pseudodemocrática, já que o documento não foi discutido e nem tampouco construído tendo a ampla participação dos educadores municipais. Ao contrário disto a feitura do documento teve a orientação de assessorias externas e a participação de um comitê formado por técnicos da secretaria municipal.

Estes princípios democráticos enunciados no documento contrastam, sobremaneira, com as argumentações do mesmo que em uma postura personalíssima e nem um pouco envergonhada, proclama ser do querer do prefeito a reversão do quadro de evasão, repetência, indicado pelos índices educacionais de 1988.

Atribuindo níveis satisfatórios de *eficiência e eficácia* das escolas graças ao bom desempenho do Executivo municipal, o documento divide as responsabilidades dos resultados educacionais entre o Executivo, os educadores e a escola. Debita o bom resultado às ações do Executivo municipal, ao tempo em que afirma a necessidade de melhorar o padrão das escolas e, atribuindo de maneira tendenciosa, ainda que implicitamente, a culpa por resultados não satisfatórios obtidos ao desempenho dos educadores que estão na escola.

Tal fato, mais do que uma inconsistência, ou um equívoco, trata-se de uma crença difundida e sedimentada em princípios ideológicos que depositam no indivíduo a responsabilidade que deveria, antes de tudo, ser atribuída ao Estado.

A escola como organizadora de novas relações sociais, como organismo que estabelece o partilhamento de decisões, como sistema que **prepara o aluno para o mercado de trabalho** e essencialmente como responsável pela formação para o exercício e a prática da cidadania, precisa acompanhar estas mudanças tecnológicas, científicas e sociais que estão acontecendo na sociedade (SEMED/ PGE, 1999, p. 5 - **grifo nosso**).

Responsabiliza o educador. Desresponsabiliza o Estado, assumindo assim a minimização do seu papel.

Retomando categorias do discurso do modelo empresarial de eficiência e eficácia, os argumentos indicados para dar sustentabilidade a este suposto êxito administrativo - são apenas quantitativos e circulam em torno do número de matrículas, de números de escolas e de *scores* de desempenho do município comparados com os indicadores de outras localidades, alcançados nos processos avaliativos nacionais. O discurso municipal se empenha em mostrar por esta via a sua competência em gerir a educação e legitima-se, assim, no viés economiscista burguês, onde as condições materiais de produção da realidade não são problematizadas.

Ainda sobre os índices, o abandono escolar e a evasão são apresentados, sobre o ponto de vista quantitativista. Sobre esta questão é importante ressaltar que os índices aparecem totalmente desarticulados de uma reflexão, sobre as causas sociais e políticas do fracasso escolar, postas historicamente. Negligenciar estes fatores implica na negação do sentido político da educação. A educação como prática social e política de emancipação humana é uma referência que passa longe do documento.

Contudo, o que mais salta aos olhos na análise é a perspectiva adotada pelo documento que reduz a educação municipal ao Ensino Fundamental. Há no documento um apagamento no que diz respeito à educação infantil, mas não só desta. Centrado claramente na perspectiva do financiamento, o documento demonstra claramente que se estrutura em relação aos recursos públicos advindos do Fundef, perdendo, nesta dimensão, o seu sentido da totalidade.

Quanto aos eixos norteadores presentes no documento, tanto a infra-estrutura quanto o sistema de monitoramento e avaliação, e a formação e valorização dos profissionais do magistério<sup>32</sup> tem um tratamento vago e inconsistente. Contudo, é a gestão participativa que merece a nossa atenção. Primeiro, porque o documento utiliza dois termos para designar a mesma coisa, no texto ora aparece como gestão democrática, ora como gestão participativa para designar o mesmo tipo de prática.

---

<sup>32</sup> Neste eixo estão previstas ações de formação inicial e continuada. No campo da formação inicial, foi executado o Programa Especial de Formação Docente, destinado à formação em nível superior de professores para a docência nas séries iniciais.

De todo modo, o conceito de gestão democrática, no documento, é expresso

uma forma de organização sociopolítica, que transcende a um mero instrumento articulador e promotor de valores humanos. É antes de tudo, ordenadora da vida social, enquanto sintoniza, meios e fins com a participação da sociedade (SEMED/ PGE, 1999, p. 9).

Esta gestão democrática é, no dizer do documento, realizada por meio de vários mecanismos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno e da participação de Pais e Mestres e Comunitários, do Conselho Escolar, do Grêmios Estudantil, Seleção de Diretores de Escola por Critérios Técnicos e por fim o Conselho Municipal de Educação. A maneira como estes temas são desenvolvidos no texto indica a falta de clareza, tanto no que compete ao conceito de gestão participativa quanto da função das instâncias colegiadas e das práticas democráticas necessárias à sua implementação enquanto política pública.

Outro documento que precisa ser objeto de análise é o Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação. Este documento elaborado com a assessoria do Fundescola/MEC, utilizando a metodologia PPRL (Processo de Planejamento por Reuniões de Lideranças), onde por meio de reuniões de lideranças e de uma análise situacional, organiza as metas a serem cumpridas pela secretaria no período de 2001 a 2005. Dentro da lógica da competitividade, este planejamento objetiva o alcance de resultados previamente estabelecidos.

O PES apontava para valores como: ética, qualidade, inovação, equidade e eficiência. Fixando a sua visão em termos de estabelecer o sistema municipal de ensino como um referencial no contexto das políticas educacionais do município, acenando com a missão de assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola, formando cidadãos críticos, capazes de interagir na transformação da sociedade, estabelece os seguintes eixos estratégicos:

Elevar o desempenho acadêmico dos alunos da rede municipal de ensino, promover a qualificação dos profissionais da educação e demais colaboradores, fortalecer a gestão escolar e por fim atingir a excelência dos serviços da Secretaria (SEMED/PES, 2001 p. 9).

Das 15 metas previstas 1 meta se dirige à educação infantil e das 76 ações previstas no total, apenas 6 dizem respeito à meta da educação infantil. A meta da educação infantil apresenta-se assim descrita no documento: *Elevar a qualidade da prática pedagógica dos 159 estabelecimentos da rede municipal com Educação Infantil, num período de 5 anos.*

Para o cumprimento de tal intento o documento prevê ainda a seguinte estratégia: *Dinamizar o processo de ensino-aprendizagem para, a seguir organizar as ações quais sejam de:*

Coordenar o programa de desenvolvimento Profissional Continuado (PCNs em Ação) para educadores atuantes na educação infantil; Adequar a proposta de pedagógica de creche; Produzir anualmente, suplemento com sugestões de atividades pedagógicas para Educação Infantil; Implementar o projeto Creche Saudável em 40 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e expandi-lo para 11 novos estabelecimentos municipalizados com horário integral. (SEMED/PES, 2001, p. 16-17).

Dentro desta Meta estabelece ainda as seguintes ações:

Realização, anualmente, Seminário Municipal de Educação; Implementar o projeto Família Social, proporcionando a 5.000 crianças de 2 a 5 anos de idade desenvolvimento cognitivo/afetivo, mediante convivência em núcleos familiares, assistidos por equipes pedagógicas e áreas afins; Realizar, em parceria com órgãos afins, pesquisa que revele o quantitativo de crianças em idade pré-escolar sem acesso à Educação Infantil, identificando-se as localidades com maior incidência de casos e os fatores que dificultam o ingresso dessa clientela na escola (SEMED/PES, 2001 p. 16-17).

É importante destacar que dos R\$ 2.221.000,00 previstos nesta meta, R\$ 2.100.000,00 foram destinados à implantação de um projeto “não-formal” de atendimentos em creches e pré-escolas, o que reforça a percepção da grande influência dos modelos de educação pré-escolar defendidos pelos programas de organizações internacionais, apresentados no capítulo anterior.

Diante do exposto, uma pergunta faz-se necessária: Como que, em uma meta que pretende melhorar a qualidade pedagógica e 159 estabelecimentos de educação infantil, pode ser factível, se quase a totalidade dos recursos estão destinados a um programa que nada tem a ver com os 159 estabelecimentos de ensino? Haja vista que as crianças do programa Família Social estavam fora dos 159 estabelecimentos de ensino de educação infantil, existentes àquela época.

O financiamento da educação é outra incógnita no planejamento educacional. Além da indisponibilidade de dados financeiros e orçamentais mais precisos deste período, algumas informações chegam a ser inacessíveis aos pesquisadores. O próprio PGE não informa o volume de recurso que serão aplicados e nem as suas fontes.

Apenas o Planejamento Estratégico indica a quantidade de recursos, estando estes vinculados, quase que na sua integralidade, aos recursos próprios da prefeitura municipal. Um estudo aprofundado sobre o financiamento da educação em âmbito municipal é extremamente necessário, se constituindo como uma área de estudo ainda pouco explorada por pesquisadores locais, e ainda que não seja um objeto específico, dentro deste trabalho, entendemos que não podemos passar ao largo desta discussão.

#### **4.6 – Entre a Sociedade Civil e a Sociedade Política: A Conferência Municipal de Educação no simulacro da pseudodemocracia**

O título desta seção do trabalho nos remete a dois termos já desenvolvidos anteriormente. Quando falamos de sociedade civil e de sociedade política estamos então nos referindo àquelas noções desenvolvidas por Gramsci, conforme demonstramos no capítulo que versa sobre o direito à educação. A motivação para a retomada destes conceitos se insere na necessidade mesma de refletir, com fins de análise, em como a participação popular, ou a participação de segmentos da sociedade civil organizada, são incorporados no discurso hegemônico gerando práticas pseudodemocráticas como ocorrido por ocasião da 1ª. Conferência Municipal de Educação.

Um estudo de maior amplitude desse movimento também é necessário, contudo estaremos aqui neste momento trazendo a luz uma interpretação possível e bastante preliminar que entende o fato da aceitação de determinadas bandeiras de luta incorporadas e remodeladas para atender e acomodar interesses minoritários, como uma estratégia para fortalecer uma dada posição de hegemonia.

Podemos iniciar esta tarefa por uma breve problematização em torno do conceito de gestão democrática e de gestão participativa. Surgida pela primeira vez como um princípio na Constituição de 1988, tornou obrigatória a adaptação das legislações estaduais e municipais em atendimento à Constituição. Contudo, o seu

estabelecimento como um princípio da educação pública não foi uma dádiva, fruto da compaixão e do senso de responsabilidade política dos dirigentes brasileiros. Sua presença, no aparato legal, foi resultado de um processo que tanto promoveu ganhos - quando da incorporação desta bandeira de luta dos movimentos sociais, quando limitações - quanto da sua restrição à esfera da escola pública.

Não nos cabe aqui um estudo detalhado deste processo; no entanto, cabe ressaltar que entre o conceito de gestão participativa defendido pelos movimentos sociais, o modelo desenhado pela legislação e a implantação da gestão democrática nos sistemas de ensino e, por conseguinte na escola pública, há uma distância considerável.

Também não nos passa despercebido que nenhum projeto de estabelecimento de uma gestão democrática deve contemplar a existência de instâncias colegiadas em todos os âmbitos, micro - escola - e macro - sistema. Assim como não nos ocorre que a construção destas instâncias, possa prescindir da criação de uma cultura participativa, o que não se faz por decreto ou pela força da vontade do dirigente.

Isto significa pôr em relevo a necessidade do rompimento de ordenamentos patrimonialistas, que confundem, não por ingenuidade, o público com o privado. Ou para ser mais preciso, formas administrativas que gerem a educação pública privadamente. Neste sentido, ao invés da formação de espaços de participação genuínos, os intelectuais orgânicos, que comungam da ideologia hegemônica, se lançam na tarefa de criar espaços que possam conferir, pela consulta, legitimidade a ações, metas e projetos gerados à semelhança da doutrina que defendem.

Dessa forma, estes simulacros, do qual falamos, se inspiram na concepção descrita por Baudrillard, na qual não se estabelece uma distinção ou oposição entre o verdadeiro e o falso, entre o real e o irreal.

Assim, um simulacro se constitui justamente por esta indistinção, onde:

tudo se metamorfoseia no seu termo inverso para sobreviver na sua forma expurgada. Todas as instituições falam de si próprios pela negativa para tentar, por simulação de morte, escapar a sua agonia real (BAUDRILLARD, 1991, p. 28-29).

Estes funcionam como instâncias legitimadoras de uma realidade projetada, para servir a propósitos bem definidos. A 1ª Conferência Municipal de Educação

assumiu este lugar<sup>33</sup>. No documento síntese que apresentou a consolidação das propostas da Conferência, encontramos fatos indícios da filiação ideológica do seu conteúdo. No geral, as propostas foram voltadas para questões necessárias, mas pontuais. A Conferência, que se propõe a discutir a política educacional, passa ao largo de questões ligadas, por exemplo, ao planejamento e ao financiamento da educação. O documento preocupa-se em divulgar o demonstrativo das despesas com a Conferência, mas não torna público, em momento algum, as previsões orçamentárias para a educação.

É interessante observar que a Conferência, tendo como objetivo discutir a política pública educacional, curiosamente foi realizada posteriormente ao PGE (Programa de Gestão Educacional/1999), que também se anuncia como documento da política pública municipal. Na centralidade da discussão da Conferência estavam presentes os quatro eixos do PGE – Gestão Participativa; Infra-Estrutura; Monitoramento e Avaliação; Formação e Valorização do Magistério. Pondo em evidência mais uma vez a busca da legitimação de uma política já em curso, pela estratégia da consulta.

A questão que observamos é qual a validade de uma Conferência que se apresenta como um fórum de discussão e de construção coletiva da política educacional, realizada em torno de temas já presentes em um documento elaborado e difundido com a mesma finalidade e que sequer foi reestruturado após a Conferência.

No tocante à educação infantil, as propostas giram em das reivindicações de merenda escolar diferenciada para os CMEIs, necessidade de atendimento das demandas de infra-estrutura, reivindicação de implantação do modelo de Gestão pela Qualidade Total (GQT). Sobre a necessidade de creches, o documento é silencioso.

Entretanto, há também no documento reivindicações pela eleição direta para diretores. Dentre as poucas propostas específicas para educação infantil, uma chama a atenção em particular, como proposta do documento final há um item que defende o envio de proposta ao Congresso Nacional para inclusão da educação infantil no financiamento educacional. Esta intenção faz perceber uma preocupação

---

<sup>33</sup> A análise do regimento da Conferência demonstra algumas estratégias de organização e de controle que permitem esta conclusão.

dos educadores e membros da comunidade com o não financiamento público da educação infantil.

A reforma curricular para a educação infantil aparece como o último ato desse simulacro. A reestruturação da proposta pedagógica curricular da educação básica, realizada anteriormente à Conferência, foi totalmente excluída das discussões realizadas, como se currículo também não fosse política pública.

#### **4.7 – O Movimento de Reforma Curricular Expresso no Programa de Redimensionamento da Educação Básica no Município de Manaus – (PRORED / Ed. INFANTIL: PRÉ-ESCOLAR)**

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, gostaríamos de trazer à baila algumas problematizações em torno do espaço pedagógico da educação infantil e o currículo para a educação de crianças pequenas.

Como devemos conceber este espaço? Afinal trata-se de um ambiente escolar ou não-escolar? De que forma devemos organizar o currículo da educação infantil? E sobre que concepção de educação, de criança e de infância este deve se assentar?

Diante destas interrogações, pensamos que inicialmente devemos conceber o espaço da educação infantil como um espaço não-escolar. Esta polêmica, desenvolvida por Rocha (2000), nos leva a crer que a educação infantil não pode se constituir como uma miniatura da escola de Ensino Fundamental, assim como a crianças de 4 a 6 anos não é a miniatura do alunos do Ensino Fundamental. Esta distinção indica haver necessidade de pensarmos a educação infantil como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento com especificidades que remetem a necessidades muito específicas, que devem ser atendidas pelo trabalho pedagógico lá desenvolvido. O cuidar e o educar, binômio da educação infantil defendido como princípio educativo do trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos, é a prova de que o Ministério da Educação procura encontrar na educação infantil um espaço de intersecção entre a escola e a casa.

O currículo, portanto, deve atender esta especificidade. O conteúdo desta ação pedagógica ao mesmo tempo em que difere daquele conteúdo sistemático de caráter formal deve promover, nesta pedagogia da infância que defendemos, uma aproximação com os componentes da cultura historicamente produzida. A arte, a

motricidade, o cuidado consigo e com o outro, o mundo da leitura e da escrita, a socialização, são componentes importantes que devem ser preocupações desse currículo. O currículo da educação, em vista de tudo aquilo que já foi dito até aqui, deve se ocupar do sujeito criança - histórico e concreto, não de uma abstração ou de um modelo de criança naturalizada pelos manuais tradicionais da psicologia do desenvolvimento.

A dimensão política do trabalho com crianças pequenas deve oportunizar que os educadores da infância pensem esta mesma infância inserida em relações sociais e de classe muito concretas, num esforço de para ultrapassar a visão romântica da jardineira e das sementes, muito difundida pela concepção romântica de educação infantil, que até hoje circula no imaginário de muitos educadores.

Pois muito bem o Programa de Redimensionamento da Educação Básica no Município de Manaus – (Prored / Ed. Infantil: Pré-escola), na sua versão de 1999<sup>34</sup> pretende ser esta alternativa pedagógica que reorienta o currículo da educação infantil. A pergunta é: Será que consegue? E em que termos? Primeiro é preciso informar que o referido documento aparece em cena na esteira da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil elaboradas pelo Consed, da própria Constituição Federal de 1988, e, sobretudo pela publicação do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil de 1998.

Neste sentido, não foge muito do que é preconizado nestes outros documentos. Para trazer à tona o sentido do Prored é necessário pensá-lo em articulação aos outros.

O documento produzido pela secretaria municipal é pelo seu conteúdo é uma caixa de ressonância das diretrizes expressas no documento curricular produzido pelo MEC. Nele, também se desconsidera todo o esforço produzido anteriormente pelos profissionais que atuavam na área, quer sejam os técnicos da própria secretaria, quer sejam os professores da educação infantil. Não fazendo nenhuma referência aos processos anteriores vivenciados na trajetória da educação infantil municipal, permite um apagamento da história da educação infantil do município e da história dos educadores que nela militam.

---

<sup>34</sup> Esta versão foi vigente até 2005, quando se inicia um processo de revisão do Prored, o qual foi interrompido pela mudança de gestão na Secretaria Municipal de Educação.

Em que pese o esforço empreendido pela iniciativa oficial de oferecer uma orientação curricular “nova”, por meio de uma proposta organizada e materializada em um documento que pudesse circular entre os educadores<sup>35</sup> a proposta pensada pelo município, não sugere em nenhum momento do texto a discussão coletiva, e a partilha das concepções expressas, com outros educadores. Não mostra a medida da contribuição dos seus parceiros e nem indica a interação com outros segmentos no âmbito da sociedade civil.

Ocorre que reestruturar um currículo, não é uma fácil tarefa, nem simples. A complexidade de fatores, que estão contidos no terreno do currículo, por só, já seria uma exigência para ampliar esta discussão. O sentido de colaboração no anverso da folha de rosto do documento com a determinação genérica de pedagogos, diretores e pedagogos, do sistema municipal de educação, não se faz sentir no decorrer do documento.

A leitura do documento, ao inverso disso, nos remete a um alinhamento, àquilo que encontramos estabelecido nos documentos nacionais. Na verdade, o documento local não fazia nenhuma questão de discordar destas diretrizes. Anuncia esta concordância em vários momentos do documento. A concepção de uma educação infantil genérica, de uma criança também genérica, de uma cultura genérica é a grande fragilidade do documento.

Nele, não há espaço para problematizações sobre as diversas concepções de infância, não evidencia a infância como uma categoria histórica e social, não aponta para questões acerca da qualidade do atendimento diante dos enormes desafios que tínhamos e ainda temos em termos de expansão da rede, do financiamento público da educação e da formação de professores. É um documento que se pretende um lugar de neutralidade intencional, que despolitiza o debate e assume contornos também de uma política pública omissa perante o quadro da educação infantil à época.

Por razões metodológicas, precisamos, neste instante, indicar que nossa leitura em torno do documento não objetiva fazer uma análise pormenorizada evidenciando, por exemplo, sua inconsistência teórica, no campo de suas orientações pedagógicas. O estudo que realizamos tem como objetivo captar o

---

<sup>35</sup> As orientações curriculares anteriormente eram realizadas de maneira desarticulada, não existindo registros destas orientações no Acervo Municipal. Pode-se dizer que o Prored é uma das primeiras iniciativas de sistematização em forma de documento oficial de orientações curriculares articuladas a uma movimentação de reorientação do currículo da educação básica.

sentido político e ideológico do documento, e as práticas utilizadas na sua construção que revelam a negação do conteúdo cultural, das diferenças regionais, sociais e econômicas, a não reflexão em torno do sentido da educação infantil, ou seja, da sua função social, a ocultação dos processos históricos da educação infantil, o que leva, por conseguinte, para a despolitização do debate.

É bem verdade que outras dimensões do Prored não nos passaram despercebida; verificamos sim um conjunto bastante importante de equívocos teóricos, de desencontros conceituais, remetendo o leitor do documento a um labirinto de termos e práticas, que mais confunde do que esclarece, o que certamente, prejudica a construção de um trabalho pedagógico coerente e consciente dos desafios e da responsabilidade de educar/ cuidar crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica, a análise dos documentos oficiais presentes nesta investigação e a leitura crítica dos dados estatísticos que apresentamos nos ofereceram um conjunto de informações privilegiadas para a compreensão do atual momento da educação infantil no município de Manaus. Com base neste acervo de dados podemos problematizar algumas das categorias presentes nas enunciações que estes apresentam. A *qualidade* é uma delas. E o desafio que se apresenta acerca desta questão reside na necessidade de pôr em relevo qual a concepção de qualidade contida nestes documentos e a qual propósito serve no discurso oficial.

Estudos realizados sobre a qualidade das instituições de educação infantil, como o desenvolvido por Campos, Fulgraf e Wiggers<sup>36</sup> (2006), oferecem um panorama bastante significativo sobre o quadro situacional da educação de crianças de 0 a 6 anos no país. As autoras demonstram, dentre outros aspectos, que a preocupação com a qualidade destas instituições tem uma presença bastante recente na história da educação infantil brasileira, tendo, na década de 1990, uma presença mais marcante.

Dados deste estudo, os quais tomamos também como base, nos permite enxergar as diferenças que se configuram em perversa desigualdade quando comparamos, por exemplo, os índices de oferta de vagas na educação infantil quer seja em creches e pré-escolas entre as Regiões Norte/Nordeste – Sul/Sudeste do Brasil. Outras problematizações realizadas também neste estudo dão conta da adoção de medidas tidas como emergenciais, para o atendimento de uma demanda

---

<sup>36</sup> Ver CAMPOS, Maria Malta; FULGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade na educação infantil brasileira; alguns resultados de pesquisa. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v.36, No. 127, abril 2006.

crescente por vagas na educação infantil. Estas medidas “emergenciais” para a ampliação das vagas apontam quase sempre para soluções de baixo custo em programas não-formais de educação – como aqueles indicados pelo Unicef e outras organizações internacionais.

No quadro esboçado acerca da qualidade há ainda de se considerar questões relacionadas com a formação de profissionais para a educação infantil, o financiamento público para a educação de crianças menores de sete anos, bem como as orientações e pressupostos teóricos das propostas pedagógicas e ou curriculares para estas instituições.

Mas o que se entende por qualidade? Que características deveriam possuir instituições de educação infantil, ou ainda sobre quais critérios uma instituição deve ser avaliada para ser considerada de baixa qualidade ou de alta qualidade? Que subsídios a instituição pública de educação infantil deve receber para estruturar um atendimento de qualidade? É possível articular quantidade com qualidade? Para responder a estas e outras questões precisamos tecer algumas considerações adicionais.

No que compete ao termo qualidade e ao seu uso, precisamos identificar a ambigüidade presente no termo, tendo em vista que a sua significação admite uma variedade de sentidos. Ao contrário disto, a utilização do termo carrega quase sempre um juízo de valor, um sentido ideológico engendrando em uma multiplicidade de concepções e inúmeras interpretações. Contudo, estes sentidos podem ser assumidos pelo menos em duas perspectivas conhecidas: a qualidade total e suas variantes, e a qualidade social como alternativa crítica à qualidade total.

Acontece que a qualidade defendida dentro do discurso neoliberal, é aquela que compreende os princípios da concorrência, da rentabilidade e da produtividade. Estes princípios oferecem a direção ideológica a qual deve seguir a educação dentro deste projeto. Baseada nesta lógica, quem ensina é um prestador de serviços, quem aprende é cliente. E a educação é o produto de consumo desta equação.

Na “pedagogia sem sujeito” (BUENO, 2003), a figura do aluno cliente (contém) em si, de acordo com Oliveira (2003)<sup>37</sup>, a essência da mercantilização envolvida no processo, pois como fica demonstrado, o aluno-cliente, não é senão o

---

<sup>37</sup> OLIVEIRA, Marcos Barbosa de In: BUENO, Sinésio Ferraz. **A pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo, Ed. Annablume/FAPESP, 2003.

ndivíduo que se mercantilizou, concebendo a si próprio como mercadoria do gênero serviço. Sendo impossível para qualquer caso, ser mercadoria e sujeito emancipado, ao mesmo tempo.

O discurso produzido pela perspectiva da qualidade total aplicada à educação adquire adeptos seduzindo para aquilo que seria uma gestão participativa da educação em busca de uma pretensa eficiência, mas que, na prática, ao invés disto oferece uma possibilidade de participação limitada. Apropriando-se da retórica empresarial, esvazia o conteúdo político da educação e se apresenta em consonância com a minimização do papel do Estado na responsabilidade com a educação pública.

É dentro desta perspectiva que os documentos analisados deixam claro esta orientação. A marcação ideológica do discurso neoliberal, onde tudo se mercantiliza, faz-se visível em vários dos seus enunciados. No caso específico da educação infantil, a concepção da criança-cliente explicitada pela documentação oficial apresenta-se como elemento contraditório em face da concepção de uma criança sujeito da e na história, que ao sair da condição de objeto de tutela da família e do Estado caminha na direção de se estabelecer como sujeito de direitos, ou melhor, como sujeito público de direitos, conquistando por fim uma nova condição na lei e na sociedade.

Como já falamos anteriormente, os direitos sociais, ou melhor, a conquista e o estabelecimento destes direitos têm uma trajetória histórica no campo internacional, ligada a movimentos sociais, políticos e econômicos que acarretaram importantes modificações na estrutura social, trazendo novas demandas sociais que implicam na necessidade de novos instrumentos reguladores da vida social. No plano nacional também mencionamos que no caso brasileiro o estabelecimento dos direitos sociais e mais especificamente a mobilização da sociedade civil e política em torno deles possui contornos bem específicos.

Em se tratando do caso do direito à educação e mais especificamente da educação infantil, afirmamos que a Constituição de 1988 tem um papel importante. Sem correr o risco da redundância, pensamos ser necessário focalizar que na Constituição de 1988, pelo clima político e social de sua gestação, o estabelecimento da educação infantil como um direito das crianças e de suas famílias se constituiu como um episódio relevante para o estudo que empreendemos.

Foi por este marco que a educação passou a ser considerada como direito público subjetivo, significando que na condição de cidadão brasileiro é dada a qualquer um a possibilidade de acionar o aparato jurídico para fazer valer aquilo que lhe foi assegurado pelo ordenamento legal, como um direito. Por esta via, pais, ou responsáveis, homens e mulheres, podem por meio de mandado de segurança ou ação civil pública requerer que o Estado assegure a vaga na escola. Este é um lado da questão.

O que dizer então do direito à educação infantil? A educação, enquanto um direito social, não aceita limites e parcialidades. Não se pode considerar que a educação como um direito social seja um direito parcial, assegurado apenas a um determinado nível ou faixa etária. No caso brasileiro, o discurso do direito à educação mostra a sua face contraditória quando estabelece pelas leis complementares e outros dispositivos estatais que a obrigatoriedade do Estado, na oferta de educação pública e gratuita, reside preferencialmente na oferta de vagas Ensino Fundamental.

Neste sentido, a educação infantil como um direito é muito mais uma possibilidade de direito, quando nos deparamos com a taxa de cobertura do acesso à escola de educação infantil e quando nos detemos perante os inúmeros desafios que necessitam ser superados se quisermos que todas as crianças em idade pré-escolar possam ser sujeitos de direito de uma instituição capaz de acolher a quem dela precisa, não só o número suficiente de vagas, mas também a possibilidade de serem crescendo e se desenvolvendo no exercício pleno da sua cidadania.

Na esteira desse raciocínio, se é correto afirmar que o direito à educação tem no os pais e ou responsáveis os pais e a família, é correto também advertir ser do lado à responsabilidade primeira de, por intermédio de políticas públicas, assegurar a realização desse direito. Este é o outro lado da mesma questão.

No ideário neoliberal, o processo de minimização do papel do Estado vem tribuindo gradativamente para o estabelecimento de uma perspectiva que entende a educação como um serviço e não como um direito social. Estes processos trazem quase sempre, e no caso do município de Manaus isto fica bem evidente, um movimento manifesto da privatização da gestão educacional.

Há ainda de se considerar as marcas do viés personalíssimo que os movimentos analisados assumem em variados momentos. Na gestão privada da educação pública, a mudança do estado das coisas, naquele momento, fruto da

“vontade do prefeito da cidade” (PGE, 1999) e não um desejo do conjunto dos atores sociais da cidade.

O avanço feroz com que os princípios economicistas da qualidade total, do planejamento estratégico e da busca de uma eficiência travestida em números favoráveis fabricados, impulsionaram o movimento de alinhamento político, daqueles que conduziam a educação municipal com os princípios neoliberais fartamente veiculados nas reformas de âmbito nacional, implantadas com especial vigor na década de 1990, é uma constatação.

Na condução desse processo de alinhamento, destacamos o papel de um grupo de atores sociais aos quais Gramsci denominou de intelectuais. Contudo, o sentido que o autor imprime a estes difere enormemente da conotação dada usualmente ao termo. Na perspectiva em que Gramsci utiliza o termo, um intelectual teria um papel fundamental na construção da hegemonia que uma classe exerce sobre a outra na direção do bloco histórico.

Nestes termos, um intelectual não é tão-somente aquele que possui um determinado saber sobre algo, fruto de uma formação especializada. O que define a sua natureza é a ação social que este desempenha na interlocução entre estrutura e superestrutura. Estes agentes políticos, vinculados a uma determinada classe, cumprem também a função de veicular, de acordo com o lugar social que ocupam nas relações de produção da vida material, uma determinada concepção de mundo. É esta determinada visão de mundo que emerge pela análise dos documentos investigados.

No trabalho intelectual de desvelamento das concepções que estes apresentam, faz-se necessário confrontá-las com um referencial teórico que permita, pela crítica, o desocultamento da filiação ideológica ali contida, para, enfim, produzir um entendimento político da educação infantil no município de Manaus no período indicado neste estudo. Foi o que tentamos realizar.

Esta busca de compreender politicamente a educação infantil municipal implicou uma extensa caminhada que nos levou por vias ainda pouco percorridas. Assim, partindo das problematizações em torno da concepção da infância em uma abordagem histórica e cultural, passando pelo direito à educação infantil e de como este direito é ou não contemplado em políticas públicas promovidas pelo Estado, fomos pouco a pouco construindo uma possibilidade de interpretação.

Compreendendo esta pesquisa como um processo aberto e em construção, não pretendemos dar este processo como concluído; contudo, apresentamos algumas considerações provisórias sobre o nosso objeto como uma tentativa de responder aos questionamentos que motivarão este trabalho.

Desta forma, o debruçar-se sobre a concepção de infância como um ponto de partida permitiu a compreensão sobre a trajetória da idéia de infância ao longo da história, permitiu também entender as múltiplas determinações que influenciaram e influenciam até hoje a maneira como as crianças são vistas pela sociedade e, mais ainda, permitiu a identificação de como elas passaram a ser objeto de estudo dos saberes disciplinares.

Possibilitou, também, a superação de uma percepção desnaturalizada da criança entendendo-a não como um produto da natureza, mas sim da história. Emerge desse entendimento uma criança real e concreta, ao tempo em que se afasta da figura idealizada e unificada de criança, construída quase sempre em torno de um modelo idealizado de infância.

Na seqüência, o estudo acerca do direito à educação também permitiu a construção de outra forma de compreensão do direito. O estudo realizado tentou, ainda que de forma preliminar, estabelecer uma interlocução com a teoria do direito, partindo de um referencial crítico. Este referencial, por sua vez, possibilitou uma abordagem que também desnaturalizou a função social do direito na sociedade.

Neste sentido, o direito deixou de ser entendido como um instrumento neutro de regulação social para ser compreendido como uma produção dos homens, permeada por conteúdos ideológicos que respondem a interesses de classe bastante específicos. Nesta dimensão, a investigação em torno do tema também buscou demonstrar a movimentação da sociedade civil e da sociedade política na consolidação de um determinado aparato legal. Partindo deste outro referencial, a legislação educacional pode então ser vista como um espaço de luta de interesses diversos, onde o que está em jogo é um projeto de sociedade e a busca deste de se tornar hegemônico.

No que compete à educação infantil, a trajetória da educação de crianças no Brasil pode então ser esclarecida como uma caminhada que passou do favor ao direito. Muito embora esta nova condição da criança – a da criança sujeito e cidadã – ainda permaneça no plano da intenção, pelo menos para a criança pobre. É claro que não pudemos deixar de perceber que houve um avanço nesta nova condição

que a criança passa a gozar na legislação brasileira, principalmente no horizonte da década de 1990, e neste quadro não podemos também deixar passar despercebido a atuação de forças sociais advindas de segmentos organizados da sociedade civil engajados na discussão em torno dos interesses legítimos das mulheres, dos educadores e da própria criança.

No campo ainda das políticas sociais, dentre as quais focalizamos a política educacional, também foram pensadas dentro do marco da reformulação do Estado brasileiro. Aqui, o movimento de minimização do seu papel ficou visível quando identificamos, na vasta literatura já produzida, os condicionantes que implicaram na redefinição do papel do Estado na sustentação de políticas públicas. Ficaram claras também as estratégias no campo político, onde a existência de um direito não garante o seu usufruto. Ou para melhor dizer, o Estado nega a materialidade deste na consecução de políticas públicas quando não acolhem o efetivo exercício da condição cidadã dos seus titulares.

A política educacional, que preconiza o Estado mínimo, é uma política que compartilha dos princípios neoliberais, que avançam com especial força desde os Governos Collor, Itamar e FHC. Esta política que atende ao modelo de mercantilização da educação gera, no caso brasileiro, uma reorientação ideológica para a privatização do público, com a produção de uma série de instrumentos que, sob a chancela de documentação oficial, cumprem esta função.

O desdobramento destas análises permite considerar, no caso específico da educação infantil no contexto municipal, um forte movimento de alinhamento da educação municipal ao contexto nacional, não oferecendo maiores resistências às concepções e modelos de gestão prescritos pelo governo federal. Mas não só isto. O apagamento da educação infantil dos documentos, naquele momento, é a consequência de um modelo de política pública que se pauta em prioridades estabelecidas pelo financiamento educacional. Financiamento este que é uma verdadeira caixa -preta, pela impossibilidade de acesso aos dados da época no momento da pesquisa.

Nas bases na qual o financiamento foi edificado pela legislação, ignorou os necessários subsídios públicos para a ampliação da rede de instituição para crianças de 0 a 6 anos no país. As consequências perversas desta decisão política estão explícitas na omissão do poder público local com a educação infantil, viabilizada por estratégias igualmente cruéis de submissão das crianças em idade

pré-escolar a freqüentarem Centros Municipais de Educação Infantil no turno intermediário, por exemplo, ou ainda na inclusão apressada das crianças de seis anos em salas do Ensino Fundamental, para citar outro exemplo.

Do período do qual a pesquisa se ocupou até hoje, alguns quadros já se alteraram. O financiamento educacional finalmente incluiu a educação infantil como objeto de financiamento público, onde o Fundeb acena como uma possibilidade de superação, ao menos em princípio, da inexistência de uma fonte de recursos para a pré-escola, e mesmo considerando a necessidade de avançar nos percentuais, na distribuição e no controle social da aplicação dos recursos, não se pode negar esta conquista.

No município de Manaus, o ano de 2008 marcou a inauguração da primeira creche municipal, construída especialmente para o cuidar e educar crianças até 3 anos. Realizou-se em 2006 o primeiro concurso público específico para professores de educação infantil e as 45 crianças remanescentes do projeto Família Social foram incorporadas aos Centros Municipais de Educação Infantil existentes. Um novo documento que versa acerca da estrutura e funcionamento da educação infantil foi publicado em 2008. Contudo, o documento que orienta o currículo da educação infantil, após uma tentativa de reestruturação em 2005, ainda continua objeto de discussão.

A pós-graduação financiada com recursos públicos, específica para os educadores e educadoras da educação infantil deve também ser incluída no campo das conquistas. Não devemos pensar, porém, que os processos de formação devam estar limitados ao espaço da pós-graduação. É necessário seguir avançando nos processos de formação continuada garantindo um espaço constante de reflexão sobre o fazer pedagógico cotidiano dos educadores da infância. Todos estes movimentos se configuram em importantes fontes de investigação para pesquisadores que estejam comprometidos com a "causa" e que se sentem desafiados pelas inquietações que este novo momento pode suscitar.

Por tudo isto é que considero este trabalho como ponto de partida e não de chegada, penso que ele integra um conjunto de inquietações que se não são recentes, são urgentes. É ponto de partida quando não se fecha em si mesmo e nem tampouco se preocupa em construir interpretações definitivas sobre o objeto do qual se ocupa. É ponto de chegada, pois retrata uma caminhada realizada com todas as dores e cores que suscitam quem se lança na aventura do conhecimento.

Sobre o caráter provisório destas considerações, gostaria de finalizar apreciando o velho comunista Antonio Gramsci, cuja sabedoria inspirou em muitos momentos este trabalho:

Não há na história, na vida social, nada de fixo, de enrigecido, de definitivo. E não existirá nunca. Novas verdades aumentam o patrimônio da sabedoria, necessidades novas, superiores são suscitadas pelas novas condições de vida; novas curiosidades intelectuais e morais pressionam o espírito e o obrigam a renovar-se e a melhorar.

É nisto em que acredito.

## REFERÊNCIAS

CANDA, Jorge Luis. **Sociedade Civil e Hegemonia**. Tradução Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

LTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CONFERÊNCIA de PAES, Bonavides. **História Constitucional do Brasil**. 4.ed. Brasília : AB editora, 2002.

RAUJO, Regina Magna Bonifácio. Educação infantil e o plano Nacional de Educação In: TEXEIRA, Luciane Helena (org). **LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira**. Cadernos ANPAE. Ano I, No. 1. Agosto, 2002.

RICE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. No. 113, julho 2001

RIES, Phillipe. **História Social da Criança e da família**. São Paulo: LTC, 1981.

RELALO, Lizete Regina Gomes. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, Cleiton de, et. al. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ROYO, Miguel. **O Significado da Infância**. Brasília: MEC, 1994.

FRANHA, João. Maria. Pires. **Planos e Políticas de Educação no Brasil**; alguns pontos para reflexão. IN: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AZEVEDO, Janete Lins. **Educação como política pública**. São Paulo. Ed. Autores Associados, 2005.

BASTOS, Élide Rugai; PINTO, Renan Freitas. **Vozes da Amazônia**: investigações sobre o pensamento social brasileiro. Manaus:EDUA, 2007.

BARCELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BARRETO, Ângela Rabelo; COELHO, Rita de Cássia (org). **Financiamento da educação infantil**: perspectiva em debate. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

BARRETO, Maria das Graças de Carvalho; ALMEIDA, Socorro Viana de (orgs). **Crianças e Jovens no Amazonas: Imaginário e representações históricas**. Manaus: UEA editora, 2007.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulações**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BECK, Ulrich et al. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

BECK, Ulrich **O que é globalização? Equívocos do globalismo**. Respostas à globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERMAN, Marshall. **Aventuras no Marxismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BEZERRA, Aldenice Alves. **Escola Pública no Amazonas**: as políticas de 1987 a 1994. Manaus: EDUA, 2003.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e política educacional**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Trad. Nelson Coutinho. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensaaios sobre Gramsci e o conceito da de sociedade civil**. 2ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estado Governo sociedade** Para uma teoria geral da política. 13ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>, acesso em 02 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil** pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BUENO, Sinésio Ferraz. **A pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo, Ed. Annablume/FAPESP, 2003.

BUTEL, Jardelina Adélia Vieira. **Retrospectiva histórica da Educação Pré-escolar no Estado do Amazonas**. Relatório de Pesquisa. Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais-NEEPE/ FAGED. Manaus, 1992.

CABRAL NETO, Antônio (org). **Política educacional desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

CAMPOS, Maria Malta; FERREIRA, Isabel Maria; ROSSEMBERG, Fulvia. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Ed. Cortez., 2001.

CAMPOS, Maria Malta; FULGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade na educação infantil brasileira; alguns resultados de pesquisa. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v.36, No. 127, abril 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.

CARVALHO, Marcelo Bastos Seráfico de Assis. **A Reforma do Estado no Brasil**. Campinas: 2002. Dissertação ( Mestrado em Sociologia) , Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. n. 114, **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, Nov. 2001 .

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. v.23, nº 80. Campinas, setembro/2002.

CIAVATTA, Maria. A Construção da Democracia pós-ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, Osmar (org). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002

CURY, Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DAVIES, Nicholas. Plano Nacional de educação; muito discurso, nenhum recurso. In: TEXEIRA, Luciane Helena (org). **LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira**. Cadernos ANPAE. Ano I, No. 1. Agosto, 2002.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias das Crianças no Brasil**. 4ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DIDONET, Vital. **Desafios legislativos na revisão da LDB** - Alguns aspectos gerais e itens sobre a educação infantil. Brasília, 28 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil. In: Humanidades Educação. Brasília: Ed. UNB, 1991.

- DORNELES, Leni Viera. **Infâncias que nos escapam: Da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- DOURADO, Luis Fernando; PARO, Vitor Henrique (orgs). **Políticas Públicas & Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURKHEIM, Emile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa.** São Paulo: Paulinas, 1989.
- ENGELS, Fredrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** 15ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **Políticas para a infância e adolescência e Desenvolvimento.** Políticas sociais - acompanhamento e análise. Ipea, ago, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto. **Para a compreensão histórica da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SOUZA, Donaldo Bello de. (orgs) **Desafios da Educação Municipal.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.
- FÁVERO, Osmar. (org) **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988.** Campinas, São Paulo. 3ª. Ed. Autores Associados, 2005.
- FENELÓN, Dea. Pesquisa em História: perspectiva e abordagens. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e Sociedade.** 7ª. Ed. Ver. São Paulo: Centauro, 2005.
- FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (orgs). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, Marcos Cezar (org). **História Social da Infância no Brasil.** 3ª. Ed. Ver e ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade**. 7 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Galdêncio. Os delírios da Razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo do capital. In: **Pedagogia da Exclusão**.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educação e Sociedade*. vol. 24, no.82, Abr 2003.

GAMBOA, Silvio. A Dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação; manual do usuário. In: SILVA, Tomáz Tadeu. **Escola S.A; Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GHIRARDELLI JÚNIOR; Paulo (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; 1997.

GUIMARÃES, José Luiz; PINTO, José Marcelo Rezende. **A demanda pela Educação Infantil e os recursos para o seu financiamento**. Em Aberto, Brasília. V.18, n74, Brasília: dezembro 2001.

GOMES, Candido Alberto. Financiamento e Custos na Educação infantil ou a Corda Arrebenta do Lado Mais Fraco. In: BARRETO, Ângela Rabelo; COELHO, Rita de Cássia (org). **Financiamento da educação infantil: perspectiva em debate**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. Volume 3. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_ **Cadernos do Cárcere** vol 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000

\_\_\_\_\_ **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_ **Concepção dialética da história**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_ **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_ **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, Sérgio (org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBBS, **Leviatã**. 3ª. ed. São Paulo: Ed. Abril, 1983.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Ed. Pioneira-Thompson Learning, 2003.

KRAMER, Sônia. **A Política Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campos, v 27, No. 96, out 2006.

KULHMANN JUNIOR, Moyses. **Infância e História da Educação**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LO CURTO, Aldo. **As Crianças da Amazônia**. Ed. Italy, 2000.

LOOKE, John. **Carta acerca da tolerância e outras obras**. 2ª. Ed. São Paulo: Abril, 1987.

MACHADO, Maria Lucia. Desafios Iminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, No. 110, Julho 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friederick. **A ideologia alemã**. Traduzido por Luis Claudio de castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl e FREDERICH, Engels. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo. 5ª. reimpressão, 2007.

MARX, Karl. **Crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Vol.1.

MENDONÇA, Erastos Fortes. O Plano Nacional de educação: desdobramentos da política educacional In: TEXEIRA, Luciane Helena (org). **LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira**. Cadernos ANPAE. Ano I, No. 1. Agosto, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação Para Além do Capital**. Traduzido por Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONARCHA, Carlos (org) **Educação da Infância Brasileira 1875-1983**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

MOREIRA, Antônio Carlos. **Constituições do Brasil**: uma abordagem sociológica. Revista: Conceito. Julho de 2003/ Junho 2004.

MOREIRA. Orlando Rochadel. **Políticas Públicas e direito à educação**. Belo Horizonte: Fórum 2007.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **A outra face da crise do Estado do Bem-estar social: Neoliberalismo e os novos movimentos da sociedade do trabalho.** Caderno de Pesquisa nº 13. Unicamp/Campinas, 1990.

NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; SILVA, Aracy Lopes (orgs). **Crianças Indígenas Ensaio Antropológico.** São Paulo: Global, 2002. – Coleção antropologia e educação.

OLIVEIRA, Cleiton de. A Municipalização do ensino no Brasil. In: \_\_\_\_\_ et al. **Municipalização do Ensino no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PACHECO, Vavy. **O que é história.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

PACHUKANIS, Eugeny Bronislanovich. **Teoria Geral do Direito e Marxismo.** Rio de Janeiro: Renovar, 1989.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marine Silveira. **Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios.** 4ª. Ed. rer. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

PAULO NETTO, José. **Marxismo Impertinente:** contribuição a história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

PATTO, Maria Helena de Souza. Escolas cheias; cadeias vazias. Notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. São Paulo: **Estudos Avançados**, v 21, No. 61. 2007.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado.** São Paulo: Ed. Xamã, 2003.

PERUZZO, Cecilia Krohling. **Comunicação nos movimentos populares:** a participação na construção da cidadania. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1998.

PINTO, Assislene da Mota et. Al. **Preâmbulo da História e Memória da Educação na Cidade de Manaus, 1889-1930.** Manaus: ed. Esbam, 2005.

PORATH, Henrique de campos. Um diálogo por uma concepção materialista do direito. **Revista de Sociologia Jurídica.** N. 05 - Julho-Dezembro/2007. Disponível

em <<http://sociologiajur.vilabol.uol.com.br/rev05porath.htm>> Acesso em 14 de março de 2008.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

REGO, João. Reflexões sobre A Teoria Ampliada do Estado em Gramsci. Disponível em <[http://www.politica-democracia.com/mem-bra-joao\\_rego/reflexoes-gramsci-estado.pdf](http://www.politica-democracia.com/mem-bra-joao_rego/reflexoes-gramsci-estado.pdf)> Acesso em 15 de março de 2008.

RODRIGUES, Luzania Barreto. **De Pivetes e Meninos de Rua**: um estudo sobre o projeto Axé e os significados da infância. Salvados: Ed. Edufba, 2001

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

ROSSEAU, Jean Jacques. **O Contrato Social**. São Paulo: Abril, 1973. Coleção Os pensadores.

ROSSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, março 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Pré-Escolar brasileira durante os governos militares** - in Caderno de Pesquisa - São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, 21-30, ago 1992.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a Educação Infantil**. Revista Ibero-Americana, No. 22. Janeiro/Abril 2000

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, São Paulo: idéias e letras, 2006.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As Culturas da Infância na Encruzilhada da 2ª. modernidade. Minho: 2002. Disponível em [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/menu base text trab.htm](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm). Acesso em : 12 de fevereiro e 2008.

\_\_\_\_\_. SARMENTO, Manoel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Lisboa: Projeto POCTI/CEP, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **I Conferencia Municipal de Educação**. Manaus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Estratégico da Secretaria 2001-2005**. Manaus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Programa de Gestão Educacional**. Manaus, Manaus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Programa de Redimensionamento da Educação Básica Educação Infantil Pré-Escola**. Manaus, 2001.

SILVA, José Afonso da Silva. **Curso e Direito Constitucional Positivo**. 16ª. Ed. São Paulo; Malheiros editores, 1999.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção ou Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Solange Jobim. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

SOUZA, Venceslau Alves de. Direitos no Brasil: necessidade de um choque de cidadania. In: **Revista de Sociologia e Política**, novembro no. 27,. Universidade Federal do Paraná/ Curitiba. 2006

STUTCHKA, Piotr. **Direito de Classe e Revolução Socialista**. 2ª. Ed. São Paulo: Instituto José Lins e Rosa Sundermann, 2001.

TEXEIRA, Lucia Helena G. **LDB e PNE desdobramentos na política educacional brasileira**. Cadernos ANPAE. Ano1, no.1 Agosto de 2002. São Paulo.

ORRES, Carlos Alberto. *Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo*. . In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

TOZONI-REIS, Maria Freitas de Campos. **Infância Escola e Pobreza**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

UNESCO. **Políticas para a primeira infância**; notas sobre experiências internacionais. Brasil, 2005.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. **Educação da infância** história e política. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIAS FILHO, Luciano Mendes de (org). **A Infância e a sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, EVALDO. A política e as bases do direito educacional. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2001 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622001000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 Fevereiro. 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Thomaz Tadeu. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.