

EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: HISTÓRIA, VAZIOS E DESAFIOS

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa Carrijo¹

RESUMO: O objetivo desse artigo é situar o lugar da Educação Infantil no âmbito legal, principalmente, no que diz respeito as determinações por meio da Carta Constitucional e da nova LDB. Ao analisar a evolução do arcabouço jurídico normativo concernente à Educação Infantil pode-se, primeiramente, constatar a omissão do Estado em relação a esta modalidade de ensino. Já nas décadas de 1980 e 1990 há o reconhecimento do direito educacional das crianças de zero a seis anos de idade e a integração da Educação Infantil como parte da Educação Básica. Contudo no contexto de políticas neoliberais vigente, percebe-se um esvaziamento do compromisso da esfera federal quanto a implementação dos dispositivos legais, e ainda, de políticas educacionais que primam pela publicização e pela qualidade socialmente referenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, políticas públicas e neoliberalismo.

ABSTRACT: The aim of this paper is to situate the place of Children's Education in the legal framework, especially as regards the determinations by the Constitutional Charter and the new LDB. In analyzing the evolution of the legal regulatory framework concerning the Children's Education can be, first noted the omission of the State for this type of education. Already in the 1980s and 1990s, there is a recognition of the right education of children, from zero to six years of age and the integration of Children's Education as part of basic education. But in the context of neoliberal policies in force, we find an emptying of the commitment of the federal sphere as the implementation of legal provisions and, of educational policies that prevail for the advertising quality and socially referenced.

KEYWORDS: Children's Education, public policy and neoliberalism.

Introdução

A Educação Infantil constitui, atualmente, uma modalidade de ensino bastante debatida no cenário educacional brasileiro. Quando se analisam seus antecedentes históricos, percebe-se, entretanto, que o aparato legal que reconhece e normatiza o direito à educação e ao cuida-

¹ Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde também se graduou em Pedagogia. É professora assistente da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e seus focos de pesquisa são voltados ao estudo das políticas públicas para a Educação Infantil, bem como seus efeitos nas instituições escolares. E-mail: bessacarrijo@uol.com.br

do das crianças pequenas é muito recente e escasso. Além disso, apesar dos dispositivos legais emanados das políticas públicas para a educação, cujo ponto alto é a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96), reconhecerem, como um direito da criança de zero a seis anos, o acesso irrestrito à educação, a condição social dessa criança, na contemporaneidade, mostra-se pouco satisfatória, uma vez que o acesso e o atendimento escolar ainda não se tornaram universais.

As estatísticas quanto ao atendimento na faixa etária de zero a seis anos, referentes ao ano de 2003, declararam que eram atendidos 11,7% das crianças de zero a três anos e 68,4% das crianças de quatro a seis anos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Fundação IBGE). Tais dados evidenciam, dessa forma, uma cruel contradição, pois, a despeito das políticas públicas, a Educação Infantil está muito aquém do ideário almejado.

Assim, o recuo histórico que se pretende neste artigo tem por objetivo mostrar a evolução das políticas públicas relacionadas à primeira infância no Brasil desde os primeiros registros até o ano de 1996, a fim de situar o lugar dessa modalidade no âmbito legal, principalmente no que diz respeito às conquistas por meio da Carta Constitucional e da nova LDB, problematizando suas diretrizes e proposições.

1 - O atendimento assistencialista e compensatório à criança pequena

A infância nem sempre foi compreendida como hoje, haja vista os notórios avanços das esferas políticas e educacionais. Em realidade, sua concepção foi, ao longo dos tempos, sendo construída². Assim, mudanças importantes são percebidas, no Brasil, em relação à concepção de criança pequena, com a valorização gradativa da infância, e, especialmente, em relação ao que seria um atendimento voltado para essa criança.

As pesquisas de Kramer (1995, p.50) apontam que somente a partir de 1874 é que se encontram documentos que retratam medidas para o cuidado da criança pequena no Brasil. Nas palavras da autora, “[...] faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre.”

Não obstante, o desinteresse governamental, no que diz respeito ao atendimento da criança pequena brasileira, tinha-se a “Casa dos Expostos”, ou, como era usualmente conhecida, “Roda dos Enjeitados”,

² A despeito da concepção de infância, ver Kramer (1995), que discute o “conceito de infância e sua evolução histórica”, bem como o “conceito de infância na pedagogia”. Ver também Ariès (1981) e Narodowski (2000).

cuja criação data de 1739 e cujo objetivo era abrigar e cuidar das crianças abandonadas por suas famílias. As adoções, tutelas e heranças de patrimônio eram regulamentadas, judicialmente, pelo Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos.

As primeiras preocupações com a infância partiram de grupos particulares, especialmente, de médicos e higienistas, em razão dos elevados índices de mortalidade infantil. Esses enfatizavam a necessidade de cuidados com a higiene e com o aleitamento materno.

Drouet (1997) observa que as iniciativas acerca da educação e do cuidado das crianças pequenas nasceram com Joaquim Teixeira de Macedo, mediante as idéias de jardins-de-infância já presentes na Europa. Tais idéias estavam baseadas na crença de que, por intermédio da educação, o país poderia resolver seus problemas socioeconômicos. Nessa perspectiva, Teixeira de Macedo trouxe para o Brasil as concepções de ensino de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Cumpre comentar que, em 1875, foi fundado o primeiro jardim-de-infância do Brasil, Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, cujo tempo de existência foi curto, pela falta de apoio das esferas públicas (KRAMER, 1995).

Lentamente, a idéia de cuidar e proteger a criança pequena começava a despertar no Brasil. Tratava-se, no entanto, de iniciativas de caráter restrito, a exemplo do Asilo dos Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro, em 1875, e de outras instituições fundadas em diferentes estados. Assim, no Brasil Imperial, em meio aos movimentos abolicionistas e republicanos, pouco foi feito em favor da criança pequena. Com o advento da República, tal situação começou a mudar, principalmente com as cobranças e movimentações em defesa da escola pública, visando, como sugere Kramer (1995, p.52), “[...] diminuir a apatia que domina as esferas governamentais quanto ao problema da criança.”

Desse modo, fica evidente que os movimentos em prol da criança começaram a ganhar força somente no início do século XX, particularmente com a ampliação e diversificação das atividades do Instituto de Proteção à Infância, que criava instituições para o atendimento da criança pequena e promulgava leis que visavam amparar essas crianças. Nesse período, foram inaugurados, no Rio de Janeiro, a primeira creche popular para filhos de operários (1908) e o jardim-de-infância Campos Salles (1909).

Com o apoio do Instituto de Proteção à Infância, foi criado o Departamento da Criança no Brasil em 1919, cuja responsabilidade, segundo Kramer (1995, p.53), coube ao Estado, uma vez que “[...] as autoridades governamentais que haviam permanecido inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança pobre e abandonada começavam a proclamar a necessidade de seu atendimento”.

Esse Departamento organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922, quando foram discutidos assuntos diretamente associados ao atendimento da criança e levantadas questões referentes à necessidade de apoio das autoridades governamentais, que, até então, não se responsabilizaram em favor da educação e do cuidado com a infância.

Um breve esboço do contexto histórico dessa época faz-se necessário a fim de compreender como as mudanças políticas e econômicas determinaram os caminhos da Educação Infantil no Brasil. O governo do Presidente Washington Luiz foi deposto em outubro de 1930, por meio de uma revolta armada. A Revolução de 1930 é considerada como o desfecho final de uma série de conflitos que ocorriam desde os anos de 1920, caracterizados, principalmente, pela crise econômica mundial dessa década, que culminou com o craque da Bolsa de Nova Iorque em 1929 e, no Brasil, com as políticas de proteção ao café³. Diante desse quadro de transformações, o capital antes aplicado no setor agrícola passou a ser investido na indústria, provocando, assim, mudanças na estrutura da sociedade brasileira, com o fortalecimento da política dos Estados, especialmente São Paulo e Minas Gerais; com a emergência de novos grupos econômicos, vinculados ao processo de industrialização; com o incremento da urbanização, devido a um considerável êxodo rural; com a lenta formação de uma classe média e com o advento de uma classe operária, posto que o país precisava de mão-de-obra para as indústrias.

Nesse contexto do Estado Novo, crescia a assistência à criança pequena e eram criados novos órgãos de proteção à infância, tais como lactários, jardins-de-infância, consultórios para mães, policlínicas infantis e escolas maternas. Em novembro de 1930, foi criado, por intermédio do Decreto nº 10.402, o Ministério da Educação e Saúde, valendo ressaltar que o caráter do serviço prestado era de cunho assistencialista, bem como se mantinham as tendências de atendimento médico e não se falava em educação das crianças de zero a seis anos (KRAMER, 1995).

As iniciativas do poder público, segundo Kramer (1995), tinham como interesse preparar as crianças pobres ou abandonadas no sentido de assegurar o fortalecimento do próprio Estado, indicando um reforço das idéias patriotas, por meio da ênfase dada à relação entre criança, pátria e futuro. No que tange à concepção pedagógica, após 1930, a influência do modelo de ensino norte-americano foi difundido mediante o ideário de John Dewey. O escola-novismo, como era conhecido, foi consolidado no Brasil por meio das contribuições de Fernando de Azevedo, Anísio

³ A esse respeito, ver ROMANELLI, 1978.

Teixeira e Lourenço Filho, dentre outros, cujas ações para as reformas educacionais, a partir de 1928, foram fundamentais (DROUET, 1997). A época foi marcada pelo “entusiasmo pela educação” e pelo “otimismo pedagógico”⁴, mediante a crença de que a educação mudaria o país, “[...] encarando-a como panacéia para todos os males de uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais”, como aponta Kramer (1995a, p.131). As idéias eram pautadas na busca pela democratização do ensino, quer dizer, em defesa da escola pública.

Em 1932, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, fortemente influenciado pelos ideários religiosos, políticos e econômicos do contexto dessa década⁵. O documento exigia, dentre outras questões, a criação de jardins-de-infância destinados à educação da população de zero a seis anos.

Em 1941, foi fundado o Serviço de Assistência a Menores-SAM, subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, cuja finalidade era o atendimento de crianças abandonadas por suas famílias; a extinção do SAM ocorreu em 1964, quando se criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor-FUNABEM, vinculada, diretamente, à Presidência da República, cuja atuação ia muito além do atendimento à faixa etária de zero a seis anos, visto estar voltada aos menores abandonados e infratores.

Na Consolidação das Leis de Ensino nº 17.698, de 1947, surgiu o primeiro decreto referindo-se à educação dos pequenos, que colocava a educação pré-escolar como necessidade das famílias operárias, e, por isso, os jardins-de-infância deveriam ser criados juntos às fábricas (KRAMER, 1995). De acordo com Drouet (1997, p.58), a função desse ensino era “[...] a de oferecer às crianças na primeira infância oportunidades de desenvolvimento harmônico, em ambiente tanto quanto possível igual ao lar.”

A partir de 1951, a Ação do Fundo das Nações Unidas para a Infância-Unicef começou seus trabalhos na América Latina. A assistência prestada, inicialmente, era de provimento de alimentação e de campanhas de vacinação. Tal assistência mudou de caráter a partir da década de 1960, quando o Unicef começou suas campanhas também por educação. Já em 1952, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar-OMEPE, vinculada à iniciativa privada e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural -Unesco instalou seu comitê no Brasil. Sua atuação, no Rio de Janeiro, consistiu na instalação de alguns Centros de Atendimento ao Pré-Escolar em comunidades carentes, por meio de um convênio com o

⁴ O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” são descritos em Nagle, 1983.

⁵ A esse respeito, ver ROMANELLI, 1978.

Ministério da Saúde. A OMEP também fornecia cursos particulares para a formação de professores. A falta de recursos financeiros restringiu o trabalho dessa organização.

Com a aprovação, em 1959, da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU, a luta pelo atendimento educacional à criança pequena ganhou novos contornos, pois o Princípio VII dessa Declaração diz: "a criança tem direito a receber educação, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares" (SALOMÃO, 1999). As nações deveriam, portanto, organizar-se no sentido de garantir esse direito. No Brasil, mesmo com o aumento da demanda por creches e pré-escolas, devido às transformações socioeconômicas que levaram as mulheres para o mercado de trabalho, o direito por esse atendimento ainda era precário, e o Estado não assumia a educação dos pequenos como sua responsabilidade. Em fins de 1940 e no decorrer da década de 1950, aconteceram os debates em torno da antiga LDB. Em uma confusão de interesses, meio aos debates, em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a LDB nº 4.024 (BRASIL, 1980)⁶. A LDB de 1961 dedica apenas dois artigos à educação pré-primária, a saber:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas e jardins-de-infância.

Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Com a LDB de 1961, foi estabelecido o incentivo à organização de jardins-de-infância pelas empresas, contudo, a generalidade da Lei não permitiu que ações efetivas fossem realizadas, apesar do aumento da demanda por creches e pré-escolas.

O contexto histórico de promulgação dessa Lei foi marcado pelo crescimento da classe média, que lutava por escolas e pelo acesso ao Ensino Superior. Surgiam, também, os sindicatos, a união dos trabalhadores e dos estudantes universitários. Alguns poucos anos após a promulgação da LDB de 1961, entre muitas e conturbadas situações de conflitos sociais, políticos e econômicos, João Goulart chegava ao poder com bases enfraquecidas. E, foi nesse governo que ocorreu o golpe militar de março

⁶ Essa Lei será citada com LDB de 1961 e consta na referência BRASIL, 1980.

de 1964. Cresceu, a partir daí, a política cultural da ditadura militar. Segundo Ianni (1991, p.191), essa política cultural dos governantes militares “[...] atingiu o próprio processo de criação intelectual, tanto na ciência como na arte, na sala de aula como na pesquisa, no teatro como no jornal.”

Nessa nova fase, o Governo esforçou-se para recuperar o crescimento econômico, na busca da superação do modelo getuliano e populista, para o fortalecimento do empresariado industrial. Dessa forma, o modelo desenvolvimentista implicava o favorecimento das classes altas, por serem estas as mais “capazes” de contribuir para o progresso, e a exploração da força de trabalho, com arrocho salarial para as classes operárias (ROMANELLI, 1978).

Essa aceleração da demanda por educação acabou justificando os convênios do Ministério da Educação-MEC com a Agency for International Development-AID. Os acordos ficaram conhecidos como “Acordos MEC-Usaid”. Assim, a atuação dos organismos multilaterais no Brasil já podia ser percebida, além da comentada “ajuda” de organismos como Unicef e Unesco. De acordo com Rosemberg (2002), entre os anos de 1960 e 1965, a Unesco foi responsável por 1% dos investimentos educacionais, o Unicef por 1,6% e a Usaid 73%. Rosemberg (2002) ainda salienta que embora a Unesco tivesse investimentos financeiros limitados, atuou como formadora de idéias.

A reorganização do sistema de ensino englobando os três níveis de poder começou a ser definida e surgiu a comissão de avaliação chamada “Comissão Meira Mattos”, que teve grande influência nas reformas. Nesse contexto, também emergiu o “Grupo de Trabalho da Reforma Universitária”. Desses, vieram importantes reformas, como a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1980), que fixou as normas e o funcionamento do Ensino Superior e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1980), que fixou diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus. Em relação à educação da criança de zero a seis anos, a referida Lei rezava que:

Art. 19 - Parágrafo 2º: Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 61 - Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau.

O enfoque dado nessa reforma de ensino contido nos Acordos MEC-Usaid era de uma grande reformulação do ensino de 2º grau. Isso pode ser explicado pela necessidade de mão-de-obra qualificada, sendo que a indústria crescente carecia de pessoas com uma base escolar que permitisse a utilização de técnicas de produção, mas que não tivessem o controle do processo. O documento não contribuiu de forma significativa para desenvolvimento do atendimento à primeira infância, seus dizeres eram amplos e ambivalentes, como na LDB de 1961. A partir desse contexto de descompromisso do Estado, como aponta Rosemberg (1999), a educação para a criança pequena foi se difundido, na rede particular, com um modelo de educação para a elite e, na rede pública, as crianças pobres eram atendidas com programas de massa, voltados para a educação compensatória com o mínimo de gastos, cujo discurso apontava-a, segundo Kramer (1995, p.11), “[...] como solução para os problemas tanto educacionais como sociais que a sociedade brasileira enfrenta.”⁷

As ideias de um modelo de Educação Infantil de baixo custo foram divulgadas de várias formas pela Unesco e pelo Unicef. Tais idéias eram justificadas como sendo alternativas para os chamados países de Terceiro Mundo, que certamente não tinham como expandir, simultaneamente, os ensinos de 1º e 2º graus e a educação pré-escolar. Segundo Rosemberg (2002) o modelo de Educação Infantil era uma forma de combater a pobreza no mundo subdesenvolvido; auxiliava no melhoramento do Ensino Fundamental, os países pobres deveriam desenvolver a Educação Infantil apoiados em recursos da comunidade, criando programas alternativos não formais, em que os espaços, equipamentos e recursos humanos fossem os disponíveis na comunidade.

Esse modelo foi sendo implementado nas décadas de 1970 e 1980. O contexto de militarismo facilitou a entrada dessas idéias, pois tinha o intuito semelhante ao da Doutrina de Segurança Nacional, que incluía o combate à pobreza, que, por sua vez, prevenia as idéias comunistas.

Em 1975, o governo buscou maneiras de organizar a Educação Pré-Escolar. Para tanto, foi criada pelo MEC uma Coordenação de Educação Pré-Escolar-CODEPRE, algum tempo depois mudou-se a sigla para COEPRE. O intuito era o de realizar estudos e, posteriormente, formar um plano de ação para a educação pré-escolar. O trabalho resultou em um Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil. De acordo com Kramer, Carvalho e Kappel (2001, p.16), “[...] a população de zero a seis anos oscilava naquele momento em torno de 21 milhões. Segundo referência daquele

⁷ A respeito da “educação compensatória”, ver Kramer (1995).

Diagnóstico, apenas 3,51% eram atendidas, sendo 44% das matrículas em creches e pré-escolas particulares.” Os dados evidenciam, portanto, uma situação em que grande parte das crianças de zero a seis não recebiam atendimento e, ao mesmo tempo, apontam para a expressiva participação do setor particular.

A partir daí, muitos seminários foram realizados, dentre eles, o I Seminário de Planejamento da Educação, o II Seminário de Educação Pré-Escolar e o I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar dos Sistemas de Ensino. Nesses seminários e encontros foram elaborados e apresentados alguns documentos que expressavam a posição da Coordenação a respeito da educação das crianças de zero a seis anos. A vertente de ensino proposta para se trabalhar com crianças carentes foi a da educação compensatória, ou seja, o discurso foi o de auxiliar, segundo Kramer (1995), os pequenos a superar as deficiências advindas com as condições sociais. Tratava-se, na verdade, de um modelo hegemônico, a baixo custo, destinado à criança pequena pobre, que reduzia as possibilidades de valorização das experiências dessa criança.

Em 1979, criou-se o Projeto Casulo, sob direção da Fundação Legião Brasileira de Assistência-LBA⁸. As Unidades Casulo foram espalhadas pelo país e tinham como objetivo cuidar das crianças de zero a seis anos por um período de 4 a 8 horas diárias, para que as mães pudessem trabalhar. Tais estabelecimentos proporcionavam, além da assistência à saúde, atividades de preparação para as séries iniciais do 1º grau. A partir daí, o governo assumiu sua intenção de promover uma educação de caráter compensatório, na qual a criança seria indiretamente culpada por seu fracasso, uma vez que apresentava carência cultural. Dessa forma, era atribuída à pré-escola a tarefa de resolver esse problema, a fim de evitar a reprovação e evasão nas séries do 1º grau.

As iniciativas particulares e as políticas públicas dirigidas às crianças pequenas no Brasil até a década de 1980 foram marcadas por um caráter assistencialista e compensatório, que, como aponta Kramer (1995a, p.125), “[...] desconsideram a cidadania das crianças e desprezam seus direitos.” Especificamente, no que diz respeito à atuação do poder público, ressaltando que o atendimento à criança pequena somente a partir de 1930 passou a contar com a participação desse, há que se considerar o tipo de Estado, especialmente no caso brasileiro, o Estado Novo e a ditadura

⁸ Criada em 1942, a LBA tinha como objetivo amparar os convocados da II Guerra Mundial e as suas famílias, mas também de desenvolver serviços sociais. Ver, história da instituição, em Rosemberg (2001).

militar instaurada em 1964, enfim, estados autoritários e totalitários, que, como sugere Kramer (1995a, p.120), “[...] estabelecem uma relação de amparo à infância, protegendo-a, tutelando-a, moralizando-a,” no sentido da coerção, da cooptação, da submissão e da passividade, e não no sentido da liberdade, da construção de uma consciência cidadã, do respeito aos direitos sociais e da plenitude da democracia.

Assim, somente a partir da década de 1980, especialmente com as mobilizações em torno da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, percebem-se mudanças importantes no que se refere à concepção do que seja um atendimento educacional à criança pequena, evidenciando, pelo menos no plano do debate, a superação das concepções restritivamente assistencialistas e compensatórias, como veremos a seguir.

2 - Os pressupostos do atendimento educacional à criança pequena pós Constituição Federal de 1988 e nova LDB de 1996

No Brasil dos anos de 1980, com apenas 5,5% de crianças atendidas num universo de 22.500.000 entre zero e seis anos de idade, os estudos sobre Educação Infantil começaram a multiplicar-se (KRAMER; CARVALHO e KAPPEL, 2001). Esses estudos foram difundidos por meio de encontros, congressos e seminários de educadores. A educação para crianças pequenas, a partir de então, passou a ter um espaço no pensamento pedagógico brasileiro. Segundo Diniz (1992), nos anos de 1980, foram implantados, em alguns estados do país, programas de educação para crianças pequenas sob responsabilidade do Poder Público Municipal.

Cabe comentar que, nesse período, o processo de aprendizagem foi totalmente questionado, quando o Construtivismo de Jean Piaget⁹, bem como as pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) entraram no país, resignificando concepções hegemônicas acerca da posição do professor e do aluno, tendo em vista o homem como sujeito cognoscente. Segundo Azenha (1995), começou uma verdadeira revolução conceitual no campo da alfabetização. Nesse bojo de discussões, a noção de infância e de educação para infância também ganhou novos contornos conceituais.

Nesse momento de grandes mudanças teóricas, os militantes desse nível de ensino tinham um forte desejo de que a Educação Infantil viesse a ser estendida a todos, como aponta Machado (2000). Vale comen-

⁹ Para se compreender o Construtivismo na educação em diversos níveis, bem como compreender as mudanças nas políticas públicas educacionais que estavam sendo propostas por meio desse, diversas pesquisas e publicações foram realizadas.

tar que as expressões “educação infantil” ou “educação da criança de zero a seis anos” foram cunhadas a partir dessas novas propostas e dos movimentos em defesa do atendimento às crianças pequenas.

Isso aconteceu em “plena democracia” por meio da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. Esta, no Artigo 208, Inciso IV, declara: “Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”; e, no Parágrafo 2 do Artigo 211, declara: “Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”. A Constituição Federal também garante o tipo de atendimento que será prestado à educação, pois, no Artigo 206, dos Princípios da Educação, Inciso VII, o texto preceitua: “[...] garantia de padrão de qualidade...”.

Assim, pela primeira vez, como apontam Campos, Rosemberg e Ferreira (2001, p.17), “[...] uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças”. Direitos que, vale ressaltar, garantem a educação dessa criança, e não apenas a proteção e o amparo. Também especifica quem atende, posto que o texto define claramente que esse atendimento é dever do Estado, particularmente na esfera do município.

Ao final da década de 1980, o país estava vivendo a “democracia” e tinha nas mãos o poder da Lei maior, que garantia o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos. Era necessário, portanto, fazer a nova Lei acontecer. Tinha-se uma nova concepção de criança, agora, reconhecida como cidadã, e que, por essa condição, ganhava o direito à educação e à proteção tanto do poder público, em suas diversas esferas, como da família.

Em 1990, foi promulgada a Lei nº 8.069 de 1990, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990). Nesse documento, encontram-se os deveres do Estado com relação à Educação Infantil (Artigo 54, Inciso IV). Cabe salientar que tais deveres são exatamente iguais aos do texto da Constituição Federal de 1988, garantindo à criança pequena o direito a um atendimento de natureza educacional.

Dados da evolução do atendimento à criança pequena entre os anos de 1979 e 1991 mostram que a escolarização cresceu de 5,5% para 15,5%. Um aumento significativo, mas ainda muito tímido para sanar as necessidades de ensino das crianças da época, como sugerem Kramer, Carvalho e Kappel (2001).

No ano de 1993, foi aprovada a Lei Orgânica da Assistência Social (nº 8.742/93), que, em seu Artigo, discrimina que “a assistência social tem por objetivo: I) a proteção à família, à maternidade, à velhice; II) o amparo à crianças e adolescentes carentes” (BRASIL, 1993). Esse texto soma-se aos demais, porém, garantido especificamente o atendimento à criança carente.

Existe, portanto, um conjunto de leis que permite à sociedade criar uma série de expectativas com relação à educação e ao cuidado das crianças pequenas, especialmente a partir de 1988. Entretanto, essa tendência de valorização e efetivação dos direitos infantis passara a ser ameaçada nessa mesma década, pois, a partir desse período, profundas mudanças nas políticas educacionais do país começaram a acontecer mediante os impactos do neoliberalismo. Segundo Peroni (2003, p.73):

Nos anos 1980, culminando com o período constituinte, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Nos anos 1990, ocorreu a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

As políticas de ajuste neoliberal¹⁰ já se consolidavam no País, dando um novo contorno às políticas públicas. No campo educacional, o Ensino Fundamental ganhou uma centralidade sem precedentes, sendo que a Educação Infantil, por sua vez, ficou subjugada em favor dessa modalidade de ensino.

Quando Gentili (1996, p.49) se propõe a questionar a forma neoliberal de pensar e de projetar a política educacional, afirma que existe “[...] um conjunto de estratégias dirigidas a transferir a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado.” Também faz uma comparação entre os “fast foods McDonalds” e o modelo de reorganização escolar, ou seja, “[...] as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais.”

Nessa nova configuração, verifica-se que as mudanças dos enfoques e das prioridades eram dimensionadas em conformidade com o poder vigente. Assim, a maneira de articulação entre Estado e educação, de forma geral, modifica-se no sentido de atender às pressões das políticas neoliberais. Em razão disso, podem-se perceber algumas mudanças significativas que colocam a educação em crise. Bonetti (2001) destaca

¹⁰ Sobre neoliberalismo ver ANDERSON (1995).

algumas delas: o enfoque dado à qualidade; o discurso da descentralização, que dá impressão de que o Estado passa de um de seus níveis para outro a responsabilidade do ensino, quando, na verdade, está entregando-a à sociedade; a privatização, como marca da nova configuração, está presente na educação, uma vez que, na visão neoliberal, o Estado deve diminuir suas responsabilidades e tornar-se mais eficiente; a diminuição das verbas para o ensino superior, priorizando os investimentos na educação básica; a idéia de que a educação pública é ineficiente, ao passo que a privada é capaz de preparar para a competitividade; a avaliação como ideal de articular o sistema e também como forma de responsabilizar a escola, os pais e os alunos pelos problemas educacionais e o controle ideológico do Estado por meio dos parâmetros curriculares nacionais.

A respeito da Educação Infantil, gostaria de destacar, devido às limitações deste artigo, apenas a questão da qualidade. A postura neoliberal acredita que a crise da educação explica-se pela ineficiência, fazendo menção à inoperância do poder público. Dessa forma, o problema não está na democratização, e sim na qualidade de atendimento¹¹. Portanto, para resolver a crise, basta uma boa gestão administrativa. Qualidade em educação significava mais recursos, material e humano. Atualmente, o sinônimo para qualidade é eficácia. Assim, como sugere Enguita (1997, p.98), ter qualidade é “[...] conseguir o máximo resultado com o mínimo de custo”.

No campo da Educação Infantil, a idéia de custos baixos, como já vimos na seção anterior, foi difundida entre os anos de 1960 e 1970. Contudo, logo após a aprovação da Constituição Federal de 1988, um novo projeto foi pensando para a Educação Infantil. O MEC criou a Coordenação de Educação Infantil-COEDI, cuja intenção era favorecer a expansão dessa modalidade de ensino com real qualidade. Foi então elaborado o documento “Políticas para a Educação Infantil” em 1993, com o intuito de colocar essas idéias em prática. Entretanto tais propostas foram interrompidas durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (ROSEMBERG, 2002).

O início dos anos de 1990 marcou a ação de organismos multilaterais na Educação Infantil brasileira, com destaque para a atuação do Banco Mundial. Conforme nos ensina Rosemberg (2002, p.8) “[...] quando o BM entra em cena no campo da EI nos 90, recupera propostas equivalentes às da Unesco e do Unicef dos anos 70, desconsiderando o pequeno percurso brasileiro na construção de uma EI democrática.” Assim, as recomendações do Banco Mundial são bem parecidas com aquelas idéias

¹¹ Sobre a estratégia neoliberal com o foco na qualidade em educação, ver Gentili e Silva (1997).

divulgadas anteriormente pela Unesco e pelo Unicef, que priorizavam o atendimento de famílias muito carentes, o uso de voluntários como recurso humano, o uso de locais disponíveis junto à comunidade, a utilização de materiais reciclados, ou seja, propostas que buscam soluções acessíveis e com o uso de poucos recursos.

Nessa perspectiva, a gravidade que se pode perceber nos encaminhamentos dados pelo Banco Mundial à Educação Infantil é, sobretudo, o incentivo de programas incompletos, que agravam ainda mais o processo de exclusão social, visto que tais medidas são destinadas, especialmente, às populações muito pobres.

No que se refere à nova LDB, isso não é uma exceção. Como veremos, a implantação dessa Lei traz um misto de conquistas e derrotas circunscritas pelo molde de uma nova concepção política, conforme assevera Gracindo (1997), “[...] toda lei expressa uma política e encaminha uma forma de gestão, sendo, sua versão final, resultante do embate de forças políticas que participaram desse processo.”

Em meados da década de 1990, foi sancionada uma nova LDB, nº 9.394, de 1996. Esta, após vários anos de tramitação, foi, finalmente, aprovada e o direito dos cidadãos de terem uma escola pública foi renovado; contudo, segundo Pereira e Teixeira (1998, p.87), “[...] a interferência... do Poder Executivo, especialmente no Senado Federal, na tentativa de adequar a legislação à política neoliberal do atual governo, fizeram com que uma possível vitória, no que tange à educação básica, se transformasse apenas em ‘meia vitória’...”

No que se refere, especificamente, à Educação Infantil, a Lei determina:

Art. 4. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV. Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade,

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V. Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I. as instituições de ensino fundamental, médio e de

educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

II. as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Art. 21. A educação compõe-se de:

I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio;

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na escola infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, e curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Art. 87. Parágrafo 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I. matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental.

Parágrafo 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível

superior ou formados por treinamento em serviço;
Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.”

Depreende-se, pois, que a contribuição dessa Lei em relação à Lei 4.024 de 1961 e à Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1980) é bem mais abrangente. Ela traz de novidade o reconhecimento da Educação Infantil como nível de ensino, quer dizer, como a primeira etapa da educação básica, sugerindo uma idéia de educação como processo contínuo; também aponta a finalidade desse ensino, a qual privilegia o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais; mostra as diretrizes para a avaliação, enfatizando a dimensão pedagógica do atendimento; discrimina a formação de seus profissionais, fundamentalmente de nível superior, e marca prazos para que os sistemas municipais de ensino regularizem a situação de suas creches e escolas de Educação Infantil.

Para Pereira e Teixeira (1998), mediante idéias de um desenvolvimento multidimensional e integralizador, abre-se a possibilidade de superação da visão puramente assistencialista e compensatória presente até então na educação dos pequenos. Há, portanto, a possibilidade de superação das idéias paternalistas de proteção, e, ainda, das ações dispersas e descontínuas. Por outro lado, a educação compensatória, tão praticada na Educação Infantil, está em desacordo com a nova tendência trazida pela LDB de 1996.

Entretanto, a atual LDB, tanto no que se refere à educação em geral, quanto à modalidade da Educação Infantil, insere, em seu discurso, o perfil neoliberal, que vem reconfigurando, como já comentado, os poderes e as práticas do Estado brasileiro.

No que tange especificamente à Educação Infantil, dentre os delineamentos do enfoque neoliberal presentes na LDB de 1996, destacam-se o financiamento e a formação de professores. A análise da nova LDB elucida como a legislação torna-se, também, um dispositivo da consolidação das diretrizes neoliberais, caracterizadas, sobretudo, pelo afastamento do Estado como provedor de bens e serviços sociais.

A referida Lei deixa uma lacuna que tem respaldado a falta de atendimento às crianças de zero a seis anos. O Artigo 11, Inciso V, que discrimina as competências dos municípios, diz: “[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamenta [...]”. Dessa forma, subentende-se que o município só investirá em

Educação Infantil quando o orçamento municipal assim o permitir, posto que a prioridade será dada ao Ensino Fundamental. Assim, percebe-se que a LDB de 1996 regulamenta a modalidade, mas não esclarece a procedência dos recursos.

Além disso, logo após aprovada a nova LDB, foi também sancionada a Lei nº 9.424, de 24 dezembro de 1996, que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-Fundef (BRASIL, 1996a). Nessa Lei, dos 25% de recursos para a educação, 15% são obrigatoriamente destinados ao Ensino Fundamental, ficando, dessa forma, apenas 10% para atender à Educação Infantil e aos demais projetos educacionais das prefeituras. Sobre esse agravante, Cerisara (2002, p.3) comenta que “[...] se a LDB já era omissa em relação ao financiamento para a Educação Infantil [...]”, quanto mais com a aprovação do Fundef, “[...] ficando a educação infantil sem nenhuma garantia de verbas destinadas a ela, dependendo da política educacional de municípios e estados.”

A nova LDB, ao posicionar-se quanto a formação necessária aos profissionais da Educação Infantil, indica o nível superior e, em segundo plano, aceita o nível médio, como indicado no artigo 62. Além disso, no artigo 63, a Lei permite a formação de professores em institutos superiores de educação desvinculados dos centros de pesquisa. Desse modo, as políticas de formação de professores tende a reduzi-los a meros executores de técnicas, mediante uma formação deficiente na qual não há espaço para o debate e para a reflexão, especialmente devido ao aligeiramento dos cursos e do caráter tecnicista preponderante neles (CERISARA, 2002). Contudo, existe um movimento dos educadores que busca amenizar tais políticas, como diz Leite (2002, p.194):

Sem dúvida, no Brasil, as discussões têm mostrado uma forte tendência de que o local mais adequado para a formação desses profissionais é o ensino superior e dentro das universidades públicas, onde se desenvolve, de forma marcante e articulada, a docência, a pesquisa e a extensão por meio de um corpo docente qualificado e em tempo integral.

Desta forma, é possível perceber, mediante análise da legislação, as marcas dos imperativos neoliberais presentes no âmbito das tendências de políticas públicas para a educação das crianças pequenas, que obstaculiza a universalização e a qualidade de atendimento.

Considerações Finais

Os efeitos das políticas públicas para a Educação Infantil implementadas pelo Estado brasileiro revelam distorções e desequilíbrios marcados, primeiramente, pela ausência de tais políticas, quando o Estado não se responsabilizava por esse atendimento e, posteriormente, pelas posturas ideológicas em relação à concepção de infância e, igualmente, à noção do que seria um atendimento à criança pequena, considerando, particularmente, as posturas assistencialistas e compensatórias.

As políticas e leis implementadas tratavam e tratam a questão de forma bastante reducionista, tanto no que se refere às concepções, quanto com relação às alternativas práticas e organizacionais. O desenrolar da história da Educação Infantil no Brasil traz a marca do descaso e da intenção de dominar e submeter às classes subalternas, que representa, em síntese, formas de permanência da situação social vigente, cuja lógica é da desigualdade, que favorece as elites políticas e econômicas.

No período pós-LDB, as políticas públicas educacionais destinadas às crianças de zero a seis anos continuam sendo formuladas a partir da retórica neoliberal. Isso foi percebido principalmente pelo Fundef que privilegiou, por sua vez, recursos para o Ensino Fundamental durante uma década.

Contudo, a Emenda Constitucional nº 53, de 06 de dezembro de 2006, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério-Fundeb, que tem como objetivo atender toda a Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O fundo terá duração de 14 anos e sua implementação acontecerá de forma gradual. Isso significa que o Ensino Fundamental continuará recebendo a fatia maior do “bolo” e as demais modalidades serão introduzidas totalmente em três anos. Além disso, a Lei 11.174 de fevereiro de 2006, (BRASIL, 2006) determinou a matrícula das crianças com seis anos completos no Ensino Fundamental, ou seja, a Educação Infantil passou a atender crianças até os cinco anos. Todavia esses assuntos exigiriam um novo artigo.

Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SABER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p.9-23.
- ARIËS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 196p.
- AZANHA, J. M. P. Planos políticos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, J. G. C.; BARROS, R. S. M.; NUNES, R. A. C. et al.

- Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. 2.ed. São Paulo: Pionera, 1999. p.103-122.
- AZENHA, M. G. *Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995. 112p.
- BONETTI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2.ed. São Paulo: Editora, 2001. p.213-241.
- BRASIL. *Emenda Constitucional N 53*, de 06 dezembro de 2006. Brasília, 2006.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.
- _____. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996a.
- _____. *Lei nº 8.742*. Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, 1993.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- _____. *Leis, Decretos, Decretos-Lei, e Portarias*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1980.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 134p.
- CARVALHO, I. M. M.; VERHINE, R. E. A descentralização da educação. *Revista Sociedade e Estado*, Rio de Janeiro, vol.XIV, n.2, p.299-321, jul./dez. 1999.
- CERISARA, O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23. n.80, p.1-14, set.2002.
- DINIZ, H. C. V. Pré-escola e séries iniciais do 1º grau: a questão da transição. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v.1, n.1, p.57-61, jan./dez.1992.
- DROUET, R. C. R. *Fundamentos da educação pré-escolar*. São Paulo: Ática, 1997.
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p.93-110.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.
- GENTILI, P. A mcdonaldização da escola: a propósito de "consumindo o outro" In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 45-60.
- GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 204p.
- GRACINDO, R. V. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos-velhos problemas. *Revista Brasileira de Política e Perspectivas da Educação*. Porto Alegre, v.13. n.1, p.7-18, jan./jun.1997.

- IANNI, O. *Ensaio de sociologia da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- IBGE-FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico, 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso: 2005.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 140p.
- _____. Políticas de educação para crianças de 0 a 6 anos no Brasil: o desafio da construção da cidadania. In: _____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995a. p.119-131.
- KRAMER, S.; CARVALHO, M. C.; KAPPEL, M. D. B. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.16, p.35-47, jan./fev./mar./abr.2001.
- LEITE, Y. U. F. Formação de profissionais em educação infantil. pedagogia x normal superior. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.189-196.
- MACHADO, M. L. A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.110, p.191-202, jul.2000.
- NAGLE, J. *A educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: Loyola, 1983. 293p.
- NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que educava). In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4.ed. Petrópolis, 2000. p.172-177.
- PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.87-109.
- PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. 207p.
- ROMANELLI, A. de O. *História da educação no Brasil: (1930-1973)*. Rio de Janeiro: Vozes,1978. 267p.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e política de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.115, p.1-22, mar.2002.
- _____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.16, p.19-26, jan./fev./mar./abr. 2001.
- _____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.107, p.7-40, jul.1999.
- SALOMÃO, J. C. *A infância e educação infantil nos documentos oficiais e legislações nacionais e internacionais*. 1999. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1999.

Recebido em: 14/08/2008

Aprovado em: 28/11/2008