

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

LEGADOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENÇÃO INTEGRAL À PRIMEIRA
INFÂNCIA: comparação entre os programas *Primeira Infância Melhor*
(PIM, Rio Grande do Sul, Brasil) e *De Cero a Siempre* (Colômbia)

Oscar Antonio Holguín Villamil

São Carlos-SP
Fevereiro de 2020

OSCAR ANTONIO HOLGUÍN VILLAMIL

Legados de políticas públicas de atenção integral à primeira infância:
comparação entre os programas *Primeira Infância Melhor*
(PIM, Rio Grande do Sul, Brasil) e *De Cero a Siempre* (Colômbia)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de São Carlos, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Educação Humana

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

São Carlos-SP

Fevereiro de 2020

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar (SIBI/UFSCar), mediante Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (Sin).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A).

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



BANCA EXAMINADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Oscar Antonio Holguín Villamil, realizada em 21/02/2020:

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill
UFSCar

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
UFSCar

Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge
UFOP

Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda
UFMG

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva
UFSCar

Profa. Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão
UESB

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Eucídio Pimenta Arruda, Isabel Cristina de Jesus Brandão e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill

La preocupación por el hombre y su destino siempre debe ser el interés primordial de todo esfuerzo técnico. Nunca olvides esto entre tus diagramas y ecuaciones.

ALBERT EINSTEIN

AGRADECIMENTOS

Expresso meus mais profundos agradecimentos ao meu conselheiro, orientador e guia no caminho que nos trouxe até aqui, o professor Dr. Daniel Mill, particularmente pela atitude do colega e pelo crédito que ele tem dado ao trabalho autônomo e de maioria de idade que exige um trabalho do nível de doutorado que envolve a exigência da apropriação de um espírito de aventura no que diz respeito à pesquisa, mesmo na diferença dos caminhos e da emoção que em comum nos trouxe o ensino mediado da tecnologia.

Um agradecimento à Organização dos Estados Americanos -OEA-, por me apresentar à cultura brasileira, e cuja relação com o Grupo Coimbra de Universidades de Brasil -GCUB- teve o efeito duradouro no processo de formação por meio da bolsa de estudos que me foi atribuída para o desenvolvimento do trabalho com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil¹ -CAPES-.

¹ Portaria 206 de 04/09/2018: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)”

RESUMO

Este estudo faz parte do campo da Educação e das políticas públicas para a infância, destacando o tema dos programas de atenção integral à primeira infância (AIPI), entre as idades de zero e seis anos, como um direito estabelecido. Atualmente, a criança é reconhecida como um sujeito de direitos, o que dá maior visibilidade para o tema na sociedade aliando-o a dispositivos jurídicos de abrangência internacional. Por outro lado, os discursos teóricos e a realidade de milhares de crianças em todo o mundo revelam a necessidade de uma educação voltada para a formação em torno do princípio do desenvolvimento biopsicossocial das crianças – o que, por sua vez, garante a qualidade do movimento pedagógico dos professores ao nível da Educação Infantil. O objetivo do estudo foi analisar as características dos programas *Primeira Infância Melhor* (PIM) no estado brasileiro do Rio Grande do Sul, e *De Cero a Siempre*, na Colômbia, observando como esses programas foram feitos para constituir experiências significativas de efetivação de políticas públicas, demonstradas mediante práticas institucionais de qualidade e com identificação de categorias de análise. Desenvolvida em referência a estudos bibliográficos e sob o construto epistêmico da abordagem qualitativa, a pesquisa teve como contribuição teórico-metodológica a Teoria da Análise de Conteúdo e o uso do corpus documental como ferramentas metodológicas para a coleta de dados e, posteriormente, para a análise lexical de textos, que foram submetidos à triangulação por meio de categorias de análise a partir da implementação da teoria informada. Consideradas as análises desenvolvidas, uma base teórica e um conjunto de ações foram encontrados no corpus (composto de documentos dos programas), o que representa o compromisso de profissionais da AIPI e de equipes de gestão técnica com o futuro de crianças brasileiras e colombianas. Esta questão, marcada pela condição de possibilidades políticas, está associada a modelos de desenvolvimento socioeconômico que, sob a forma de opções de cuidados abrangentes, compreendem o processo de educação infantil como um ato de qualidade educacional que dá significado à preparação da aprendizagem futura. Assim, a identificação de ações específicas de práticas de gestão de políticas como representações sociais de responsabilização nos processos de atenção integral à criança, a perspectiva dos direitos e a própria Educação Infantil de qualidade são padrões que promovem a participação cidadã e preparam as crianças para o exercício da cidadania, garantindo suas subjetividades e seu status de sujeitos de direitos. Como protagonistas do movimento no desenvolvimento físico e cognitivo em espaços de institucionalidade, as crianças devem vir acompanhadas dos processos de movimento pedagógico de professores comprometidos com o exercício legítimo de seus direitos e que compartilhem destes espaços para auxiliá-las a exercer sua cidadania.

Palavras-chave: Primeira infância. Atenção integral. Políticas públicas. Primeira Infância Melhor (PIM). *De Cero a Siempre*.

ABSTRACT

The study is part of education and public policies of children fields, highlighting theme of integral early childhood care programs (IECP), as a right established between zero and six years ages. Currently, the child is recognized as a rights subject, to give children greater visibility in society, backed by legal devices of international scope. On the other hand, the theoretical discourses and reality of thousands of children around the world have revealed the need for an education aimed at the formation of the movement as a principle of the biopsychosocial development of children, which in turn guarantees the state of pedagogical movement of teachers at level of early childhood education. The study objective was to analyze the characteristics of *Primeira Infancia Melhor* (PIM) and *De Cero a Siempre* programs in RS and in Colombia respectively, and how these programs have been made to constitute meaningful experiences of public policy practices that demonstrate quality institutional practices. The research, was developed in reference to bibliographic studies and with epistemic construct of qualitative approach, had as a theoretical-methodological contribution of content analysis theory and documentary corpus uses as a tool methodological for data collection of lexical analysis of texts, which were subsequently subjected for categories triangulation through of analysis and grounded theory implementation. Based on the analyses developed, a theoretical basis and a bank of actions were found in programs documentary corpus representing the commitment of IECP professionals and technical management teams about brazilian and colombian children future, as an issue marked by the policy possibilities condition, which is associated with social and economic development models that in the manner of comprehensive care options link the process of early childhood education, as an act of educational quality and that means preparation of future learning. Thus, the identification of specific actions of policy management practices as social representations of accountability on integral child care processes, the rights perspective and quality childhood education, are patterns that promote, citizen participation and prepares children in the exercise of citizenship, subjectivity and status as subjects of rights that as protagonists of movement in physical and cognitive development in the institutionality spaces, must be accompanied by the pedagogical processes and teachers movement of committed for legitimate exercise of children's rights and are together the spaces to exercise citizenship of children.

Keywords: Early Childhood. Integral Care. Public Policy. *Primeira Infância Melhor* (PIM). *De Cero a Siempre*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenvolver o cérebro e a riqueza da atividade neurológica.	p. 38
Figura 2 – Mortes de crianças menores de cinco anos de idade no Brasil e na Colômbia (por comparação).	p. 55
Figura 3 – Risco de pobreza com base em US\$ 3,20 por dia.	p. 58
Figura 4 – Risco de pobreza com base em US\$ 1,90 por dia.	p. 58
Figura 5 – Determinação da pobreza por comparação – Índice de Gini.	p. 59
Figura 6 – Salário base dos países da OCDE como um indicador de pobreza (o Brasil está incluído entre os países da América Latina).	p. 63
Figura 7 – Comparação das taxas de pobreza do Brasil e da Colômbia no que diz respeito aos dados globais.	p. 73
Figura 8 – Situação de pobreza da população mais desfavorecida de cada país.	p. 74
Figura 9 – Crescimento sustentado da formação profissional dos primeiros líderes infantis no programa Primeira Infância Melhor (PIM).	p. 84
Figura 10 – Força de trabalho das mulheres: comparação Brasil-Colômbia (2009 – 2018).	p. 88
Figura 11 – Estimativa para 2019 de cuidados abrangentes para a primeira infância na Colômbia.	p. 95
Figura 12 – Diagrama de Análise Fatorial de Correspondências (AFC) dos programas PIM e <i>De Cero a Siempre</i> .	p. 113
Figura 13 – Nuvem de palavras com importância léxica dentro dos documentos dos programas PIM e <i>De Cero a Siempre</i> .	p. 116
Figura 14 – AFC dos quatro corpus textuais dos programas PIM e <i>De Cero a Siempre</i> .	p. 117
Figura 15 – Dendograma de classificação de palavras pelos quatro corpus de análise dos programas PIM e <i>De Cero a Siempre</i> .	p. 118
Figura 16 – Análise de especificidades dos verbos condicionais no Corpus 1, de artigos científicos.	p. 165
Figura 17 – Especificidade dos verbos condicionais presentes nos documentos das normas e leis que regem os programas PIM e <i>De Cero a Siempre</i> .	p. 175
Figura 18 – Especificidade dos verbos condicionais presentes nos documentos das teses e dissertações dos programas PIM e <i>De Cero a Siempre</i> .	p. 181

LISTA DE TABELAS E QUADRO

Tabela 1 – Impacto comparativo de mulheres profissionais com formação avançada desempregadas (2009-2017).	p. 56
Tabela 2 – Situação migratória brasileira entre 1990 e 2017.	p. 60
Tabela 3 – Situação migratória da Colômbia entre 1990 e 2017.	p. 60
Tabela 4 – Construção dos corpus documentais de análise dos programas PIM y <i>De Cero a Siempre</i> .	p. 106
Tabela 5 – Comparação de resultados de conjunto entre os programas de análise implementados.	p. 107
Tabela 6 – Análise do comportamento das palavras-chave transversais no caso do programa PIM.	p. 108
Tabela 7 – Análise de palavras-chave dentro dos corpus no caso do programa <i>De Cero a Siempre</i> , da Colômbia.	p. 110
Tabela 8 – Palavras-chave EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN], POLÍTICA [POLÍTICA] e INFÂNCIA [INFANCIA] no corpus 1.	p. 111
Tabela 9 – Palavras-chave EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN], POLÍTICA [POLÍTICA] e INFÂNCIA [INFANCIA] no corpus 2.	p. 111
Tabela 10 – Palavras-chave EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN], POLÍTICA [POLÍTICA] e INFÂNCIA [INFANCIA] no corpus 3.	p. 111
Tabela 11 – Palavras-chave EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN], POLÍTICA [POLÍTICA] e INFÂNCIA [INFANCIA] no corpus 4.	p. 112
Tabela 12 – Valores qui-quadrado das palavras dentro dos corpus de análise documental e dentro de cada classe.	p. 115
Quadro 1 – Funções do movimento.	p. 33

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFC	Análisis Factorial de Correspondencias
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Cepal	Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe]
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CIAD	Código de Infância e Adolescência
CINDE	Centro Internacional de Investigación y Desarrollo Humano [Centro Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento Humano]
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística [Departamento Administrativo Nacional de Estatística]
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Funabem	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar]
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação [Brasil]
MEN	Ministério de Educação Nacional [Colômbia]
MinSalud	Ministerio de Salud y Protección Social [Ministério de Saúde e Proteção Social]
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAFI	Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia [Programa Nacional de Ação em Favor da Infância]
PIM	Primeira Infância Melhor [Programa]
PNE	Plano Nacional de Educação
Sisben	Sistema de Identificação de Potenciais Beneficiários de Programas Sociais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPN	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 CONSTRUTO TEÓRICO	30
1. <i>Movimento como Causa</i>	30
1.1 Uma perspectiva sobre o Movimento.....	30
1.2 Movimento: significados e interpretações provisórias	32
1.3 Primeira infância	36
1.3.1 Subjetividade.....	38
1.3.2 O sujeito político.....	41
1.4 A primeira infância e o exercício da subjetividade	43
2. Análise das principais mudanças demográficas	46
2.1 Crianças com família	48
2.2 Estrutura social	51
2.3 Habitat	52
2.4 Emprego.....	55
2.5 Perspectivas socioeconômicas.....	56
2.5.1 <i>Situação socioeconômica</i>	56
2.5.2 <i>Risco de pobreza</i>	61
3. Concepções sobre <i>cuidado e educação</i> na primeira infância no Brasil e na Colômbia: uma perspectiva histórico-cultural comparada	65
4. Educação e cuidado integral de primeira infância no Rio Grande do Sul (Brasil) e na Colômbia	76
4.1 Desenvolvimentos históricos no Brasil.....	78
4.1.1 <i>O caso do programa Primeira Infância Melhor (PIM): a época recente.</i>	83
4.2 Desenvolvimentos históricos da Colômbia	86
4.2.1 <i>O caso do programa De Cero a Siempre: a época recente</i>	93
CAPÍTULO 2 CONSTRUTO METODOLÓGICO	97
1. Estratégia de investigação	99
1.1 Sobre o processo de análise dos materiais documentais.....	99
2. Obtenção dos dados	100

2.3 Metodologia de análise.....	102
2.4 Constituição de corpus.....	104
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	107
1. Comparação cruzada.....	111
1.1 Dentro do corpus: artigos científicos	111
1.2 Dentro do corpus: normativas e leis	111
1.3 Dentro do corpus: teses e dissertações	111
1.4 Dentro do corpus: boletins e comunicados	112
CAPÍTULO 4 (RE)PRESENTACIÓN DOS RESULTADOS.....	122
4.1. Compreensão e comportamento das categorias de análise	122
4.1.1 Categoria de análise “intersectorialidade”	123
4.1.2 Categoria de análise “integralidade”	128
4.1.3 Categoria de análise “governança”	133
4.1.4 Categoria de análise “sustentabilidade”	137
4.1.5 Categoria de análise “participação cidadã”	144
4.1.6 Categoria de análise “apropriação institucional”	147
4.1.7 Categoria de análise “capacidades humanas”	151
4.1.8 Categoria de análise “diversidade”	154
4.1.9 Categoria de análise “limites e limitações”	157
4.2 Compreensão e comportamento dos verbos condicionais.....	161
4.2.2 Análise de verbos condicionais (por corpus).....	163
4.2.3 Verbos condicionais – corpus 1: artigos científicos	165
4.2.3.1 Verbo SERIA [SERÍA]	165
4.2.3.2 Verbo PODERIA	167
4.2.3.2.1 Verbo PODRÍA	168
4.2.3.3 Verbo TERIA	169
4.2.3.3.1 Verbo HABRÍA.....	169
4.2.3.4 Verbo DEVERIA.....	169
4.2.3.4.1 Verbo DEBERÍA.....	170
4.2.3.5 Verbo RESULTARIA.....	172
4.2.3.6 Verbo CABERIA.....	173

4.2.3.7 Verbo ESTARIA	173
4.2.3.7.1 Verbo ESTARÍA	173
4.2.3.8 Verbo TENDRÍA	174
4.2.4 <i>Verbos condicionais – corpus 2: normas e leis</i>	175
4.2.4.1 Verbo SERIA	175
4.2.4.1.1 Verbo SERÍA.....	176
4.2.4.2 Verbo DEVERIA.....	178
4.2.4.2.1 Verbo DEBERÍA.....	178
4.2.5 <i>Verbos condicionais – corpus 3: teses e dissertações</i>	181
4.2.5.1 Verbo SERIA	181
4.2.5.1.1 Verbo SERÍA.....	184
4.2.5.2 Verbo PODERIA	186
4.2.5.2.1 Verbo PODRÍA	187
4.2.5.3 Verbo DEVERIA.....	189
4.2.5.3.1 Verbo DEBERÍA.....	191
4.2.5.4 Verbo RESULTARIA	196
4.2.5.5 Verbo HABRÍA	196
4.2.5.6 Verbo ESTARÍA	197
4.2.5.7 Verbo TENDRÍA	198
4.2.5.8 Verbo TRATARÍA.....	199
4.2.6 <i>Verbos condicionais – corpus 4: boletins e comunicações</i>	200
4.2.6.1 Verbo SERÍA	200
4.2.6.2 Verbo PODRÍA	201
4.2.6.3 Verbo DEBERÍA.....	202
4.2.6.4 Verbo ESTARÍA	203
4.2.6.5 Verbo TENDRÍA	203
CAPÍTULO 5 METACOGNIÇÃO E SÍNTESE	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	229

INTRODUÇÃO

Nas idades de zero a seis anos, atos educacionais entendidos como *movimento e brincadeira* são, *per se*, associados à infância e à formação da subjetividade. As crianças, enquanto sujeitos de direitos, estão em interação social, brincando a maior parte do tempo no seu dia a dia. Ao brincar,² movimentos são feitos ao passo que o ato de movimentar-se incorpora elementos lúdicos (SCHEUERL, 1997).

Eu não posso imaginar qualquer tipo de jogo que não contenha sequências de movimento ou, mais precisamente, que não possa ser definido pelo fato de que eles são certas formas de movimento, uma forma particular de movimento (SCHEUERL, 1997, p. 198).³

Movimentos lúdicos deixam impressões, experiências e emoções na criança (SCHEUERL, 1997, p. 114). De acordo com Grupe e Kruger (2007, p. 246), “[...] o movimento é, por um lado, ‘comunicação com o mundo’ e, por outro lado, ‘percepção do mundo’, é ‘Organum’ da experiência do mundo da vida e ‘instrumento’ de seu projeto”. Os atos de mover e tocar contêm, assim, aspectos simbólicos, sensuais e sensíveis, inerentes à configuração da subjetividade. Depois da alimentação, o jogo e o movimento devem ser compreendidos como “uma expressão de uma capacidade universal para a ação da criança” (SCHERLER, 1975, p. 18).

Do ponto de vista de uma criança, o jogador tem o desejo de jogar assim como o trabalhador possui o desejo de trabalhar. De acordo com Dewey (1964) e Dewey e Oelkers (2011), a ação do jogo da criança não deve ser mal interpretada ou vista como algo sem sentido. As descobertas do jogo no presente não alinham seu efeito simultaneamente com o que acontecerá no futuro: a brincadeira de criança faz alguma coisa, provoca alguma coisa e reage de alguma forma no tempo do agora.

O jogo tem um propósito no sentido de ser um pensamento orientador que determina a direção e a sequência dos atos individuais, dando-lhes significado. Brincar para as pessoas não é só fazer algo (não só fazer

² Nota da tradutora-e-revisora: nesta tese, sugeriu-se alternar, no limite metodológico da presente pesquisa, os termos *brincar* e *jogar* como potenciais equivalentes.

³ Tradução livre de: “No puedo imaginar ningún tipo de juego que no contenga secuencias de movimiento o, más precisamente, que no pueda definirse por el hecho de que ciertas formas de movimiento, sean una forma particular de movimiento” (SCHEUERL, 1997, p. 198).

movimentos externos), mas sim fazer algo específico; sua atitude mental inclui antecipações que desencadeiam reações instantâneas (DEWEY; OELKERS, 2011, p. 269).⁴

O indivíduo, muitas vezes, quer dar passos com movimentos totalmente cegos, talvez puramente imitativos, ou está em um estado de excitação que é exaustivo para o espírito e para os nervos. Ambos os resultados podem ser vistos em alguns tipos de jogos e brincadeiras de jardim de infância, por exemplo, em que a ideia do jogo e do brincar é tão altamente simbólica que só o adulto está ciente disso. A menos que as crianças tenham ideias muito diferentes para si mesmas, elas se moverão em um estado hipnótico ou responderão à excitação direta. O ponto central destas observações é o de que o jogo tem um fim no sentido de uma ideia orientadora, que determine atos sucessivos. As pessoas que jogam e brincam não estão, precisamente, fazendo algo (um movimento físico puro): elas estão *tentando fazer* ou *fazendo algo*, atitude que envolve uma revisão antecipadora que estimula suas respostas atuais.

Além disso, para que se tenham mais evidências sobre a importância da subjetividade infantil, cabe pensar sobre os desenhos de atividades pedagógicas que podem ser anexadas ao jogo e aos movimentos físico, mental e social. No lúdico, as crianças vivenciam possibilidades de exploração, de fantasias e de construção de mecanismos participativos na incorporação de grupos e de dinâmicas da ação social. Princípios tais como o da cooperação multilateral – incluindo-se aí o anunciado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), sobre salvar as crianças, e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Estes órgãos, em termos de princípios da gestão política internacional, são considerados líderes da ação de cooperação. Declarações tais como o *movimento é a porta de entrada para a aprendizagem, para ser, você nasce inteligente* ou o *movimento é o motor do desenvolvimento da personalidade da criança* levam a refletir sobre esperanças pedagógicas e sobre oportunidades para moldar uma comunidade de pensamento crítico e de respeito à dinâmica particular que acomoda a subjetividade política, prestada a partir da clarividência e da conexão do movimento pedagógico de

⁴ Tradução livre de: “[...] El juego tiene un propósito en el sentido de ser un pensamiento guía que determina la dirección y la secuencia de los actos individuales, dando les significado. Jugar para las personas no es ni siquiera hacer algo (no sólo hacer movimientos externos), sino que se trata de hacer algo específico; su actitud mental incluye anticipaciones que desencadenan reacciones instantáneas” (DEWEY; OELKERS, 2011, p. 269).

professores com a Pedagogia do Movimento Humano dentro das atividades da escola, desde os primeiros anos de vida.

O exercício e o jogo como atividades principais da infância ocorrem tanto na família quanto no espaço público da educação da primeira infância, do cuidado e do bem-estar, ou seja, no âmbito da atenção integral à primeira infância (AIPI).⁵ A família, por sua vez, se aplica como corpo primário educacional na educação infantil (OCDE, 2006; UNICEF, 2012; UNESCO, 2015). Ademais, o cuidado integral na primeira infância é um fenômeno social que deve ocupar um importante nível de cuidado social, político e profissional. Assim, para o Brasil e para a Colômbia – países-foco da presente pesquisa –, a educação infantil e a AIPI para crianças menores de seis anos se tornaram, nas últimas duas décadas, um ponto central para a construção de políticas públicas. Estudos comparativos internacionais mostram que a primeira infância requer estruturas e habilidades de gestão profissional e pedagógica, reconhecidas por sua relevância para o início dos processos de aprendizagem e de educação, com a finalidade de cumprir os objetivos da *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*⁶ (CASTAÑEDA, 2002; UNESCO, 2015; BRASIL, 2010; OCDE, 2016).

Na Colômbia, medidas tomadas nos últimos anos têm garantido um aumento quantitativo dos cuidados de primeira infância. Desde 1991, com a emissão de um plano de ação, cada criança com até seis anos de idade tem direito legal a apoio integral em centro de saúde; no caso de crianças até quatro anos, estão garantidos os cuidados em creches. No caso do Brasil, por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990, que promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), importantes disposições para este segmento da sociedade passaram a ser adotadas, chegando até mesmo a configurar um *trampolim* para crianças de zero a três anos de idade, que têm o direito de ser atendidas em instituições públicas específicas, denominadas creches – o que, até então, não havia sido institucionalmente padronizado (BRASIL, 1990).

Na medida em que se aumenta a demanda por serviços de cuidados infantis precoces, a taxa de participação ou de cobertura dos serviços oferecidos por lei, mediante o ECA, e o bem-estar familiar no Brasil e na Colômbia também se ampliam – fato que promove o público

5 No Brasil, no sistema de educação básica pública, a atenção integral à primeira infância se refere aos cuidados e processos de assistência social a crianças de zero a seis anos de idade. Para fins de definição, nesta tese, esta denominação aparece abreviada por meio do acrônimo “AIPI”.

⁶ O plano de ação da Agenda encontra-se disponível no seguinte endereço: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

de crianças entre quatro e seis anos, exigindo-se, assim, um serviço adaptado às necessidades do tempo atual e, portanto, diretamente ligado à vantagem da pluralidade das instituições e dos modelos de serviço, tanto na dinâmica inerente aos estados brasileiros quanto no estilo de governo departamental colombiano.

A gama cada vez maior de serviços de cuidados para bebês e crianças – aqui denominados *jardins* e *creches* – tende a se aproximar da ideia de um suprimento completo de AIPI, em que as diferenças são reconhecidas temporária, regional e culturalmente. No caso de crianças com histórico de migração, por exemplo, a análise da demografia mostra outra imagem: no caso colombiano, as visitas de bem-estar familiar às instalações dos chamados *lares de bem-estar* apontam para a tendência de compartilhar, cada vez menos, das instalações destes locais de acolhimento de crianças. No entanto, há uma segunda tendência: a de se pedir “o berçário para dois anos de idade [...]” e, para crianças de até um ano de idade, de se encaminhar “um pedido explicado pela experiência prévia dos pais, e que colocou a normalidade biográfica como um critério de decisão no cuidado das crianças” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2013, p. 309).⁷

Análoga a uma expansão quantitativa dos espaços, a questão da *qualidade do serviço prestado* por centros desta natureza (e, em particular, do trabalho pedagógico neles realizado) se concentrou no aspecto da qualidade como algo puramente técnico. Por sua vez, especialistas do Brasil e da Colômbia expõem, como argumento científico, que a rápida expansão dos espaços de atenção pública para crianças pequenas é um fato contingente causador de uma enorme perda de qualidade educacional. Para que processos educativos, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil sejam desenvolvidos em jardins e creches, é necessário identificar padrões qualitativos e formas de avaliar as etapas subsequentes, em particular o próprio processo de implementação da AIPI no que tange os programas *Primeira Infância Melhor* (PIM) e *De Cero a Siempre*. A OCDE (2006), ao iniciar o relatório *Starting Strong II*, discute o aspecto da interação entre expansão quantitativa e expansão qualitativa na melhoria de ofertas públicas de educação na primeira infância:

Ao expandir o acesso aos serviços por conta própria sem levar em consideração a qualidade, não serão alcançados bons resultados nem

⁷ Tradução livre de: “la guardería para los niños de dos años [...] y para los que tienen hasta un año de edad”, solicitud que se explica por la experiencia previa de los padres, y que ponen la normalidad biográfica como criterio de decisión en el cuidado de los niños” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2013, p. 309).

benefícios de produtividade a longo prazo para a sociedade das crianças. Os resultados da investigação inclusive têm demonstrado que existem impactos negativos de baixa qualidade em vez de efeitos positivos no Desenvolvimento infantil (OCDE, 2012, p. 13).⁸

Em torno das alocações financeiras (fundos federais e estaduais para melhoria das condições políticas), dos instrumentos legais (leis, estatutos e convenções-quadro) e das ofertas educacionais (esforços voltados à academização, por exemplo), profissionais de gestão administrativa e profissionais de educação inicial também revelam sua contribuição ao se empenharem em melhorar a qualidade do trabalho pedagógico no nível inicial da educação básica. Há um acordo tácito para que a ação acadêmica pessoal de professores seja vista como uma necessidade fundamental de desenvolvimento; contudo, a emergência de programas de formação de professores não tem sido suficiente para derivar e/ou avançar a profissionalização da Pedagogia na educação infantil. De todos os modos, a Pedagogia da Educação Infantil é uma disciplina científica relativamente nova, tanto no que diz respeito ao seu entendimento de educação e de desenvolvimento, quanto no que se refere à missão educacional, à didática, à educação e às formas de aprendizado, localizando e materializando seus esforços profissionalizantes no processo de desenvolvimento da criança.

Outra medida para um indicador de qualidade na AIPI é o estabelecimento de mecanismos de avaliação do impacto de todos esses aspectos na educação e de formação de professores que atuam em escolas com ou sem fins lucrativos e em programas sem fins lucrativos, como é o caso do programa PIM e da política *De Cero a Siempre*. Ao se dar início aos planos educacionais e de desenvolvimento nos estados brasileiros e nos departamentos colombianos, secretariados e ministérios de Educação passam a ter uma responsabilidade específica. Isso significa que distinguir *dinâmica* de *responsabilidade* é uma força motora para se alcançar a acessibilidade a programas educacionais voltados ao público infantil – o que, por sua vez, agrega *significado* ou *significado significativo* à AIPI, ligando a sua política aos grupos sociais e ao mundo da vida das crianças.

No processo de identificação de indicadores de avaliação pertinentes à AIPI são formulados vários pressupostos e entendimentos educacionais, bem como objetivos,

⁸ Tradução livre de: “Al ampliar el acceso a los servicios por sí solos sin tener en cuenta la calidad, no se lograrán buenos resultados ni beneficios de productividad a largo plazo para la sociedad de los niños. Los resultados de la Investigación incluso han demostrado que existen impactos negativos de baja calidad en lugar de efectos positivos en el Desarrollo infantil” (OCDE, 2012, p. 13).

prioridades temáticas e recomendações metodológicas relevantes para o contexto. No entanto, cada evento educacional e cada plano de desenvolvimento abrangente compartilham o lugar-comum do *desenvolvimento do pensamento* e, em termos de temporalidade, eles detêm o ranque do manifesto elementar para fortalecer a missão educativa do desenvolvimento humano. Uma vez que se faz referência à importância da Educação Infantil de acordo com a revisão de literatura da área e observando-se a necessidade de *educar a física do exercício e do movimento*, Wallon (1974), Zimmer (2008) e Fischer (2010) alertam para o fato de que a questão do movimento é levada em conta nos planos elementares de educação e de formação de todos os programas e projetos de educação e de formação docente. Contudo, a diferenciação contextual pode problematizar a implementação dessas estratégias pedagógicas. Fica claro, então, que há um entendimento desta questão predominantemente associado à pluralidade de concepções sobre *corpo* e *subjetividade*, prevalecendo a conotação da Educação Física e do Esporte, o que pode deixar de fora, por exemplo, o direito de crianças com necessidades educacionais especiais.

A atividade física serve para atender às necessidades básicas e é vista como uma condição para o bem-estar, vê-se como uma postura e fortalecimento da formação, visa promover a conscientização do corpo e a coordenação do corpo (FISCHER, 2010, p. 125).⁹

Uma exceção seriam as recomendações educacionais de programas *abrangentes* de cuidados da primeira infância que, dada a concepção que possuem sobre o sujeito, não compreendem de modo principal ou exclusivo o *movimento* em sua dimensão física e funcional-motora.

A questão da educação integral – que envolve educar as crianças na sua subjetividade, vinculada a aspectos tais como o do movimento, para que se amplie o conceito de bem-estar social, subjacente a programas abrangentes de acolhimento – faz parte da análise teórica das boas práticas no campo das Políticas Educacionais e conforma a base que lhe dá significado, como uma contribuição capaz de apoiar a superação da ideia de que estudar *política de educação infantil* equivale a fazer um esforço intelectual que será em vão.

Algumas experiências de pesquisa empírica voltadas para a intervenção educativa no

⁹ Tradução livre de: “Physical activity serves the satisfaction of basic needs and is as seen condition for the well-being, sees itself as posture and strengthening training, aimed at promoting body awareness and body coordination” (FISCHER, 2010, p. 125).

segmento da primeira infância em contextos do Brasil e da Colômbia, bem como em escala norte-americana e europeia, revelam uma educação com apoio no desenvolvimento de um *habitus* para o exercício, o que deve ser um eixo transversal na primeira infância, já que formar a cultura do cuidado e do respeito ao corpo deve ser uma prioridade na particular no desenvolvimento durante os primeiros anos de vida das crianças (BAHR *et al.*, 2012; ZIMMER, 1994). Por outro lado, ainda que exista literatura em quantidade significativa no campo da Educação Infantil, é igualmente evidente que as discussões realizadas tornam claro que, apesar da inclusão de programas de cuidados e de bem-estar na gestão pública por parte dos governos, bem como de currículos que vinculam o desenvolvimento da atividade física em planos e projetos educacionais com base no cuidado integral, a *educação do movimento*, que é capaz de integrar todas as crianças de zero a seis anos no mundo da vida da escola, ainda não desempenha papel significativo no processo de desenvolvimento humano – papel este que lhe pertence e que assume que há peritos pedagógicos e de saúde atuando desde os primeiros anos da infância (FISCHER, 2010; MOSER, 2007; 2012).

A questão que mobilizou o desenvolvimento da presente pesquisa se configura da seguinte forma:

Quais são as características dos programas de atenção integral à primeira infância Primeira Infância Melhor (PIM), do Rio Grande do Sul, Brasil, e De Cero a Siempre, na Colômbia, que os torna experiências de boas práticas de políticas públicas na Educação Infantil?

O ponto de partida para formular a hipótese do trabalho de pesquisa foi o de que as práticas políticas de AIFI estão aliadas a reformas estatais e formas administrativas e de gestão da esfera pública a partir das quais são articuladas estratégias, organizações políticas e comitês organizativos que constituem, por sua vez, um contexto específico para a participação das crianças, qual seja: por um lado, o do reconhecimento de seu estatuto de sujeitos de direitos e, por outro, das possibilidades de se trabalhar em torno de propostas inspiradas no desenvolvimento motor das crianças. Estas últimas se referem diretamente às condições de trabalho de professores do nível inicial da educação básica – o que, nesta tese, denominamos *movimento pedagógico*.

Nesse sentido, para avaliar as reais condições de trabalho envolvidas na complexidade, na dinâmica e na contradição de toda a realidade social dos programas de AIPI, determinou-se como o **objetivo geral** do estudo o seguinte:

Explicar as características e condições de desenho e implementação dos programas de políticas públicas de AIPI *Primeira Infância Melhor* (PIM), no Rio Grande do Sul, Brasil, e *De Cero a Siempre*, na Colômbia, enquanto ações que, de um lado, promovem a ideia de *movimento* no sentido do desenvolvimento psicomotor de crianças e, de outro, o sentido do *movimento pedagógico* na Educação Infantil.

Para atingir o objetivo geral do estudo, a pesquisa comprometeu-se a cumprir os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) conhecer os determinantes econômicos, políticos e culturais da atual condição de produção e desenvolvimento do capital humano – determinantes estes que incidem, em particular, nas condições de execução dos programas PIM e *De Cero a Siempre*;
- 2) desvendar as formas administrativas assumidas pelo setor público brasileiro do estado do Rio Grande do Sul e pelo setor público colombiano na gestão de programas de políticas públicas de AIPI a partir da emissão da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) no início da década de 1990;¹⁰
- 3) esclarecer a influência de organismos de trabalho multilateral sobre o bem-estar social e as políticas de saúde e de educação como ações a partir das quais o exercício profissional de professores de educação infantil impacta a experiência dos programas PIM e *De Cero a Siempre*; e

¹⁰ FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Resolução no L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 23 nov. 2019.

4) identificar as práticas profissionais voltadas para a promoção de ações de desenvolvimento do movimento psicomotor para crianças e para o *movimento pedagógico* de professores propriamente dito.

O presente estudo se baseia na compreensão de que a reconfiguração do capital humano começa desde a primeira infância e que, embora ela seja condicionada pela limitação do capital financeiro ou possa, ainda, ser concebida como um elemento da ideologia neoliberal ou do desenvolvimento econômico da reestruturação produtiva, reformas da política de gestão administrativa impõem, assim como políticas permanentes de reforma e de inovação do Estado, condições específicas para o mundo da vida escolar e para o mundo do trabalho de decisores políticos, professores de todos os níveis e, particularmente, de professores “visitantes” no caso do PIM e do *De Cero a Siempre* – programas que podem impactar as formas de trabalhar e, tão logo, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras das crianças. Isso porque professores de nível educacional infantil contemplam a ideia do *movimento pedagógico* sob vários aspectos, a saber:

- nas condições físicas, éticas e técnico-estruturais do trabalho profissional do professor;
- na participação dos profissionais de gestão de políticas de AIPI em atividades de qualificação para a didática da pedagogia infantil, uma vez que não há suficiência na provisão de recursos humanos e econômicos para apoiar, capacitar ou qualificar o trabalho;
- na restrição dos recursos financeiros, o que exige um trabalho em direção ao campo (restrito) de Estudos Socioeconômicos;
- no aumento da burocracia técnica dos processos de trabalho de políticas públicas, especialmente no que diz respeito ao cumprimento da diligência de *formas* e *formatos* a cumprir – processos que, por sua vez, tendem a limitar os momentos de reflexão crítica e as ações concretas (e complexas) das crianças e do próprio trabalho educativo;

- na possível intensificação do trabalho que, às vezes, é escondido – intensificação esta imposta na esfera pública de acordo com o serviço educacional que é prestado;
- na prestação mínima do serviço educativo por parte dos professores face ao volume de tarefas a realizar na execução de programas de AIPI e às eventuais deficiências a superar; e
- em exaustão, tensões e encargos emocionais decorrentes tanto do excesso de responsabilidades relacionadas ao trabalho de formação na subjetividade bem como da insuficiência de recursos materiais e de financiamento para a prestação de serviços e para a realização desta formação.

Esses pressupostos encaminharam o processo de pesquisa considerando que a compreensão das etapas de construção da subjetividade política¹¹ desde a primeira infância, bem como de acompanhamento do desenvolvimento psicomotor das crianças (e, por efeito encadeado, do movimento pedagógico de professores de nível inicial), uma vez postas em conjunto, significam que as categorias de análises para explicar as características dos programas PIM e *De Cero a Siempre* são totalmente identificáveis e que, portanto, a compreensão destes programas não pode ser limitada a elementos de descrição estrutural e física do locus espacial em que o trabalho ou os seus meios são realizados, sob o risco de se assumir um tipo de articulação intersetorial na gestão das políticas públicas.

Assim, a posição que se assume e que originou a pesquisa possui um construto de categorias de análise, as quais surgem, por sua vez, como componentes fundamentais da materialidade do objeto, servindo como base e como guia na fundação, no desenvolvimento e na realização deste estudo. Os questionamentos estabelecidos a partir destas categorias seriam os seguintes:

¹¹ Para efeitos de compreensão da perspectiva dada nesta tese em torno do conceito de subjetividade política, o leitor é convidado a abordar o capítulo dos aspetos, do constructo teórico onde, em clave das relações entre desenvolvimento humano, democracia e educação, pretende-se propiciar uma abordagem à noção.

- Como o cenário de produção e desenvolvimento do capital humano se concentra no mundo da vida na escola e, em particular, nas condições de construção da subjetividade desde a infância?
- Quais são as condições estruturais, físicas, éticas, técnicas, humanas e materiais que se articulam nas políticas de AIPI para o desenvolvimento dos programas PIM e *De Cero a Siempre*?
- Existe uma *medida de qualidade* no desenvolvimento do trabalho de professores, gestores e visitantes¹² no domínio das políticas de AIPI?

O conjunto documental que é investigado como base dos programas PIM e *De Cero a Siempre* foi colocado como eixo movente da pesquisa e envolveu, para isso, um universo de quatro corpus textuais para a análise de conteúdos, descritos a seguir:

- o primeiro corpus é constituído de 65 artigos científicos dos dois programas, obtidos mediante o acesso ao Portal de Periódicos da Capes/MEC e à base de dados *Educational Resources Information Center* (ERIC), com recorte cronológico delimitado entre os anos de 2007 e 2017;
- o segundo consiste em 20 documentos jurídicos que compõem o quadro regulatório dos programas PIM e *De Cero a Siempre* (dez documentos legais para cada programa);
- o terceiro consiste em 25 teses e dissertações que aproximam seus desenvolvimentos à descrição dos programas PIM e *De Cero a Siempre* (em proporções iguais para cada programa);

¹² O termo *visitadores* é técnico e serve para denominar as pessoas que efetuam o trabalho formativo nas comunidades no âmbito das políticas de AIPI.

- finalmente, o quarto corpus textual compõe-se de comunicações e boletins informativos de cada programa emitidas(os) entre os anos de 2011 e 2017, período em que o material disponível para a análise do conteúdo se estabeleceu possibilitando, assim, o desenvolvimento da investigação.

Assim, na perspectiva de dar coerência textual e dialética a este estudo, as respostas e discussões ligadas a estas formulações são desenvolvidas e articuladas intrinsecamente no construto de cinco capítulos, assim estruturados:

- o CAPÍTULO 1 examina a primeira infância, enfatizando o sentido sociocultural e de desenvolvimento humano a partir da contribuição da cognição para o crescimento das crianças. Além disso, ele traz uma abordagem básica sobre a dinâmica do desenvolvimento cerebral infantil e sobre a necessidade de um bom estado de saúde geral da criança nos primeiros seis anos de vida. É oferecida, ainda, uma abordagem conceitual para a explicação de uma pergunta originada no estudo de documentos durante a revisão léxica dos materiais de leitura, inerente à dúvida sobre como o *movimento* pode ser entendido como um recurso de saúde e de educação que pode ser ligado à atividade pedagógica dos professores nos programas de AIPI.
- O CAPÍTULO 2 apresenta a compreensão metodológica da pesquisa. Ao mesmo tempo, são oferecidas as explicações dos sistemas de análise de conteúdo, suas especificidades e informações sobre como elas estão relacionadas dentro dos componentes e diretrizes mais abrangentes das políticas educacionais no Brasil e na Colômbia.
- Os CAPÍTULOS 3 E 4 desenvolvem as estruturas analíticas de conteúdo que permitiram identificar as características dos programas de AIPI por meio do comportamento léxico dos programas PIM e *De Cero a Siempre* e da própria análise de conteúdo, consideradas as potencialidades e demandas que se evidenciam na Educação Infantil com perspectiva de aporte para o

desenvolvimento de oportunidades para os movimentos infantil e pedagógico de crianças e professores.

No componente analítico do trabalho de pesquisa, a compreensão, o desenho e a implementação dos programas de atenção integral à primeira infância PIM e *De Cero a Siempre* são aspectos assumidos através da análise documental de uma seleção de materiais que se apoiam em mecanismos de comunicação e de trabalhos acadêmicos, levantados caso a caso e filtrados no período de 2007 a 2017. Referido gesto é dado por meio da abordagem de análise de conteúdo (KRIPPENDORFF, 1990), de teoria emergente ou *Teoria Fundamentada* (GLASER; STRAUSS, 1967) e da análise estatística lexical ou textual dos conteúdos selecionados.

Como não houve um trabalho de campo para a coleta de dados deste estudo, a ênfase tem sido colocada na importância de se reconhecer a dinâmica comunicativa dos programas escolhidos e de se refletir sobre como a produção documental pode contribuir para a apropriação institucional da Educação Infantil – responsabilidade social que auxilia programas abrangentes de atenção à infância e que pode ser entendida como um valor acrescentado para o desenvolvimento didático de estratégias de educação de movimento nos países. No entendimento do presente estudo, esta elaboração é fundamental não só para alcançar os objetivos dos programas de AIPI, mas também (e o mais importante) para alcançar a consecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.

A análise de conteúdo foi vinculada ao estudo com a pretensão de orientar a construção de respostas relevantes para as diretrizes de pesquisa, com a ideia de fornecer evidências significativas para demonstrar que ações de política educacional e políticas públicas orientadas para o desenvolvimento do capital humano desde a primeira infância com crianças menores de seis anos de idade não são um fim em si mesmas, pelo contrário: para que se alcance o compromisso *interinstitucional* e *intersectorial* na implementação de ações pedagógicas – vinculado à estratégia de visita domiciliar e que caracteriza os programas PIM e *De Cero a Siempre* – podem ser incluídos elementos potenciais simples e importantes, como a cultura do movimento e o brincar das crianças, atitudes que as famílias podem incorporar no *habitus* da experiência cotidiana com os pequenos e que pertencem aos programas em cada caso. Contudo, as equipes e grupos técnicos dos programas devem ser responsáveis pela sua preparação, pelo *design* e pelo apoio ao pessoal pedagógico tanto na formação profissional de professores e pedagogos, bem como de acompanhantes e técnicos visitantes.

- Os resultados da pesquisa são apresentados no CAPÍTULO 5, que destaca a forma do estudo de análise de conteúdo e no qual são discutidas as formas estratificadas de análise de correspondências entre os termos e palavras mais representativos lançadas para o estudo léxico. Esses achados, em vez de significar a conclusão do trabalho, constituem uma ligação entre a abordagem teórica da política pública, a educação infantil e a ciência cognitiva, como uma espécie de recurso que permita revelar como descobertas empíricas, a partir de uma perspectiva documental, contribuem com a formulação de algumas recomendações para ambos os efeitos metodológicos de pesquisa, bem como com possíveis processos de formação inicial e continuada para professores de Educação Infantil e para a Pedagogia em geral.

Ao vislumbrar o futuro, deve-se notar que o *exercício da educação*, por um lado, e a *educação do exercício*, por outro, enquanto um binômio que se destina a esta análise, possuem um efeito importante no desenvolvimento de estratégias cada vez mais relevantes para a educação e para os cuidados de primeira infância, abrangentes para professores, bem como para o desenvolvimento da personalidade de crianças de zero a seis anos. Com as contribuições de Gardner (1983), Gimeno Sacristán (1988; 2007) e Pérez Gómez (1998), e as publicações da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) em parceria com o Unicef (BATIUK; CORIA, 2015), do Unicef (2006a [1989]; 2015 [2014]) e da OCDE (2012; 2016), a importância da leitura educacional do *movimento* nas ciências tem sido classificada como alta. No contexto pedagógico e no imaginário social da educação de qualidade, no entanto, a falta de projetos de pesquisa que sirvam para determinar um lugar epistemológico e que promovam medidas para implementar a atenção integral à primeira infância persiste. Crianças são relevantes para o contexto., e a educação integral que forma parte do movimento pedagógico de professores de crianças de até seis anos de idade desempenha um papel subordinado na pedagogia desta faixa etária (UNICEF, 2006a [1989]).

Atualmente, a possibilidade de que a Educação para o Movimento possa ser devidamente implementada no âmbito da execução de programas AIPi configura uma questão recorrente. A esse respeito, na perspectiva latino-americana, parecem gratificantes que

experiências como a do Programa *Educa a tu hijo (EcuRed)*,¹³ em Cuba, e *Chile Crece Contigo (ChCC)*,¹⁴ no Chile, possam ser consideradas significativas. Nestes países, o trabalho de capacitação e de subjetividade do corpo é necessariamente incorporado ao trabalho de políticas e programas de previdência social, reconhecendo-se que o trabalho inicial será a educação do corpo e a sua preparação para o gozo do movimento com um valor elevado e de importância desde a primeira infância (UNESCO, 2007; UNICEF, 2006b; MOSER, 2012).

Em suma, como uma perspectiva de acompanhamento a médio prazo, a importância de incorporar o discurso pedagógico da análise de políticas no contexto educacional – que é, atualmente, um acessório que pode ser projetado no futuro – pode constituir uma contribuição tanto para o *movimento pedagógico* que apoia a formação docente, quanto para a *pedagogia do movimento* que implica a dinâmica cujas estratégias de trabalho, no caso da Colômbia, poderiam ser implementadas com as crianças para se tentar “imitar” a experiência do Rio Grande do Sul na perspectiva do programa brasileiro – este, que tem ajudado a identificar condições de sucesso, bem como recomendações de ação educacional.

¹³ “Programa que é produto de uma pesquisa realizada nos anos 70 pelo *Instituto Central de Ciencias Pedagógicas* para oferecer alternativas de educação para crianças que nas zonas rurais y montanhosas não possuíam acesso ao ‘Círculo infantil’; através deste Programa as famílias se muniam de conhecimentos essenciais para poder preparar seus filhos para entrar na escola”. Com informações do portal oficial do Programa, disponíveis no seguinte endereço: https://www.ecured.cu/Educa_a_tu_Hijo. Acesso em: 22 nov. 2019. Tradução livre.

¹⁴ Considerado um sistema de proteção integral à infância, *ChCC* possui como missão “acompanhar, proteger e apoiar integralmente a todos os meninos, meninas e suas famílias, através de ações e serviços de carácter universal, bem como focalizando apoios especiais àqueles que apresentam alguma vulnerabilidade”. Com informações disponíveis em: <http://www.crececontigo.gob.cl/>. Acesso em: 22 nov. 2019. Tradução livre.

CAPÍTULO 1 – CONSTRUTO TEÓRICO

1. *Movimento como Causa*

1.1 Uma perspectiva sobre o Movimento

Esta análise se centra em uma entrada sucinta e não especializada¹⁵ acerca de aspectos internos do processo cognitivo, ou seja, no (re)conhecimento das operações cerebrais internas que o processo de desenvolvimento humano requer – sobretudo a percepção e a inteligência, que não se referem apenas a uma questão de ser ou não ser habilitado com estímulos externos – como a atividade física, por exemplo. No cerne do processo cognitivo estão a análise do controle da coordenação visual e motora, os processos condicionais funcionais e as habilidades motoras básicas (ROTH; WILLIMCZIK, 1999, p. 10), ou seja, o *movimento* em seu sentido físico. Mas, na periferia desse processo, também estão as dinâmicas sociais que envolvem um outro tipo de movimento, igualmente válido e de pouca atenção na tradição de modelos pedagógicos e de projetos curriculares baseados em conteúdos.

Os modelos de aprendizagem motora lidam com as estruturas de ação do movimento. Portanto, a *Teoria do Movimento* também gera questionamentos sobre a formação da aprendizagem, do pensamento e dos processos que motivam os sujeitos à ação na solução de tarefas que exigem atenção direcionada (GOEL & PIROLI, 1992). Além da consideração científica das perspectivas externas e internas de percepção do movimento, a abordagem de pesquisa das análises realizadas se centra na perspectiva participativa das Humanidades e da Antropologia, que apoiam tanto o movimento pedagógico dos professores como a pedagogia do movimento das crianças na primeira infância. Consequentemente, cada uma das conotações designadas para a ideia de *movimento* é analisada em termos de subjetividade política e de participação na dinâmica cultural, social, econômica e política do mundo da vida das crianças e do mundo da escola.

¹⁵ *Não especialização* no sentido de que, para fins de desenvolvimento de pesquisa, esta perspectiva foi suficiente para realizar uma revisão teórica dos processos de desenvolvimento cognitivo que apoiam a existência de políticas de primeira infância que visam atender às necessidades das crianças e que, às vezes, dizem muito das políticas fora de significado, conduzindo a práticas que são sem sentido e que estão afetando, precisamente, processos metacognitivos básicos – estes, por sua vez, talvez sejam um capítulo da política pública desconhecido na agenda do governo.

Pesquisas realizadas por Ehni, Kretschmer e Scherler (1985, p. 16) sobre o jogo das crianças revelam que a compreensão do movimento “[...] não é independente do sujeito vivenciando esse movimento”, e acrescentam à participação das crianças o argumento de que a única coisa verdadeira é levar a sério a proximidade entre *movimento* e *socialização*. De acordo com as autoras, a percepção humana é mais do que o funcionamento das habilidades sensoriais. Ela depende das estruturas do Sistema Nervoso Central e, ao mesmo tempo, da subjetividade dada ao curso do processo de aprendizagem. Assim, para o ato de perceber “algo” do mundo, de acordo com a literatura, será preciso filtrar os estímulos do meio e a possibilidade de condução em direção de ganhar certa atenção do sujeito neste “algo”.

A *educação do movimento* será, portanto, uma condição básica para apropriar as informações registradas do meio como um fato de percepção através dos órgãos receptores. Mas, além disso, ela mobilizará o movimento que a criança aprende como uma questão fundamental – o “algo”, que representa o seu próprio corpo e o que lhe permite ser e estar no ambiente social. Em uma perspectiva sistêmica, é necessário que a escola contribua para que professores, famílias e formadores se apropriem da ideia pedagógica de que os *movimentos* devem ser entendidos como ações que podem ser controladas conscientemente (GRUPE; KRUGER, 2007, p. 235).

O estímulo de ambos os reflexos e atos reflexos, por sua vez, que também devem ser entendidos como movimentos, têm sido componentes úteis e quase que exclusivos para os processos esportivos de alto desempenho, mas para a formação pedagógica a nível infantil poderia ser tido como de irrelevante interesse. O comportamento humano na consciência do movimento é, em contraste com a vida selvagem, um fator que é assumido como um produto da responsabilidade evolutiva e marcado socialmente porque, no comportamento humano, há a possibilidade de decidir entre realizar ou não movimentos, enquanto que, na natureza, se o indivíduo não se move, ele simplesmente morre. O homem, por outro lado, é capaz de controlar conscientemente os seus movimentos; para controlar seus impulsos, para tomar a decisão de reter ou também de expressar no momento (GRUPE; KRUGER, 2007, p. 246).

O homem tem um repertório de movimento que pode ser aprendido, conseguido ou mudado à vontade. Os modos de se mover são determinados de acordo com o contexto cultural e também são orientados pela dinâmica social vigente. Assim, é válido considerar que o sujeito ou o indivíduo em cada espécie pode ser o produto do meio que o rodeia e que exige

que ele se mova em diferentes ambientes e situações para as quais as espécies se educam e educam seus membros desde o nascimento.

1.2 Movimento: significados e interpretações provisórias

Inerente à perspectiva analítica das políticas de AIPI – e como contribuição para o desenvolvimento da subjetividade como parte dos processos de educação inicial –, esta referência, em vez de desenvolver o status epistemológico do campo do movimento pedagógico e da pedagogia do movimento, se destina a bancar o fundamento da reflexão sob o viés da compreensão das habilidades pedagógicas que um e outro segmento da Ciência do Movimento pode ter, na forma de diferentes padrões de significado.

Na perspectiva de Estudos de Educação Física, dentre os quais o trabalho de Grupe (1982) e Scherler (1975), mencionam-se como dimensões de significado:

- 1) o significado *instrumental* do movimento, a partir do qual movimento implica que o sujeito testa, fisicamente, atingindo, representando, desenvolvendo e mudando algo;
- 2) o sentido *perceptivo-experimental* do movimento, que implica a exploração do mundo ligado ao movimento. Na responsabilidade da ação, o sujeito aprende algo sobre si mesmo através do ato de taxar a essência representada pelo povo do contexto imediato;
- 3) a dimensão da *importância social* do movimento, a qual anuncia que, na execução do movimento, o sujeito pode se relacionar com os outros, expressar seus sentimentos e realizar um ato social de interação; e
- 4) o significado *pessoal* do movimento, em particular, que enfatiza a dinâmica individual do ato social de se mover, em que a possibilidade única de oferecer ao indivíduo a oportunidade de experimentar é posta em jogo (GRUPE; KRUGER, 2007, p. 250).

Segundo Funke-Wieneke (2004), as áreas funcionais de movimento relacionam-se com a função instrumental, que inclui o desenvolvimento e ampliação das possibilidades contínuas e harmônicas do movimento e a manipulação de objetos na soma da função social, entendendo contatos e mediações com pessoas e sujeitos *em e através do* movimento; já a função simbólica diz da expressão do sujeito e da semiótica pela implementação do movimento, que simboliza, por sua vez, a mensagem e a função sensível que colocam o acento do movimento no sentimento sobre o que isso desperta. Assim como artistas da dança, qualquer uma dessas quatro áreas (ou dimensões) do movimento deve ser considerada como inerente ao desenvolvimento sociocognoscitivo do sujeito.

Contudo, para além das dimensões do significado, também é útil nesta caracterização a recorrência das *funções* do movimento. De acordo com Zimmer (1994), o movimento pode ser categorizado de acordo com as ações agrupadas no Quadro a seguir.

Quadro 1 Funções do movimento.

FUNÇÃO	DESCRIÇÃO
Função pessoal	É a característica que permite o conhecimento do próprio corpo e, portanto, de si mesmo. Ele conta como uma vontade para o desenvolvimento de habilidades físicas e para a autoimagem.
Função social	É a característica que o sujeito tem de fazer algo com os outros: para <i>brincar com</i> e/ou <i>contra</i> o outro, para falar com os outros etc. Considera o elemento da competição para render e afirmar-se nas decisões.
Função produtiva	É a característica da determinação e da possibilidade de o sujeito fazer algo, de produzir algo com o mecanismo do próprio corpo (por exemplo, o apoio de competências acadêmicas, esportivas e artísticas).
Função expressiva	É a característica que distribui, de modo sistêmico, a expressão de sentimentos ou de sensações aos movimentos e, se necessário, usando a experiência física da vida.
Função impressionante	É a característica que atribui importância aos sentimentos (por exemplo, o prazer, a alegria, a exaustão e a energia), que estão presentes em todas as experiências de movimento.
Função comparativa	É uma característica que se baseia na análise dos pares com os outros; seu espírito é a concorrência com os demais. No entanto, esta competição se aproveita do aprender a processar a humildade na vitória e a superação na derrota.
Função adaptativa	É a característica mais desejada em situações de vulnerabilidade psicológica ou física, e envolve tensões duradouras e reconhecimento de limites físicos e mentais, a partir do qual, para aumentar o desempenho, são autoimpostos limites e/ou limites externos como requisitos de adaptação.

Fonte: elaboração própria, baseado em Zimmer (1994).

Verifica-se que os termos se reúnem e usam, de forma diferente e simultaneamente, de processos de justificação pedagógica comuns para argumentar a importância dos movimentos pedagógicos que mobilizam a formação de professores, sob uma perspectiva

crítica, sendo implementados nos processos argumentativos da Educação Física. Nesse sentido, para os propósitos desta pesquisa e para a defesa epistemológica desta tese, o *movimento* como um ato de sujeitos e de subjetividades envolve a *movimentação* em torno de experiências que são relevantes nos campos de estudo da Pedagogia, da Ciência da Educação e da Ciência Política como cenários emergentes e de relevância da investigação e que, dependendo do desenvolvimento da subjetividade das crianças, podem contribuir significativamente para o processo de aprendizagem e adaptação cognitiva (BAHR *et al.*, 2012, p. 103).

A abundância de formas de movimento que ocorrem nas idades entre zero e seis anos – faixa etária composta em um intervalo no qual são identificados, dentre outros movimentos mais básicos, o saltar, o rastejar, bem como o deslizar, o rolar e o brincar – destaca, como indicador principal, a abertura que os programas de AIFI devem incorporar em suas atividades. Esta abundância é uma característica definidora da ação de preparar as crianças para o mundo da vida e de permitir que elas se movimentem entre si. No intervalo identificado há um atributo de movimento, estudado por Scherer (2008) e para o qual se menciona o caráter estético do movimento. Em campos como a Arte e os Esportes a estética do movimento constitui a forma mais excelente de identificação do sujeito, e que o faz possuidor de uma variedade importante e de uma abundância de formas de movimento que são seus, ou seja, são próprios, indivisíveis e intransferíveis.

A este respeito, “não há provavelmente nenhuma outra área da vida onde você pode observar [...] diversidade e variabilidade como no esporte” (ROTH; WILLIMCZIK, 1999, p. 9).¹⁶ Movimentos na Arte (na Música, por exemplo) e no Esporte podem ser descritos a partir de marcadores associados à lentidão (movimentos lentos), à aceleração (movimentos acelerados), ao atraso (movimentos atrasados), à irregularidade (movimentos irregulares), bem como à fluidez (movimentos soltos, fluidos e/ou rítmicos). Já o espaço no qual ocorre um movimento pode ser variável, uma vez que ele pode ser feito, por exemplo, em meios fluidos – tais como a água ou o ar, com ou sem equipamento (fazer ginástica, dançar, cantar). Em outras palavras, os achados de pesquisa – tanto os de ordem pedagógica como os de ordem da física do movimento e do corpo – constituem uma oportunidade para mover perspectivas determinísticas sobre os espaços de movimento e sobre os diversos cenários em que o sujeito *é sujeito* devido a sua condição de *ser dotado de movimento*. Estes achados destacam a

¹⁶ Tradução livre de: “probablemente no hay otra área de la vida en la que se pueda observar [...] diversidad y variabilidad como en el deporte” (ROTH; WILLIMCZIK, 1999, p. 9).

necessidade de superar os obstáculos que muitas vezes se apresentam pelo dispositivo e pelo instrumento – por exemplo, os pressupostos sobre as formas com que o objetivo do processo formativo deve ser alcançado e que, nas palavras de Pierre Bourdieu, assumem o habitus do sujeito. Assim, com Scherer, (2008, p. 33) e Goel e Pirolli (1992, p. 12), atividades que envolvem gestão de cores, texturas e formas – as quais estão diretamente ligadas à atividade cognitiva do *design*, da gravura, do rabiscar – são, de outra perspectiva, significativas, e apresentam exemplos de movimento.¹⁷

Um ativo da política econômica que se assume na forma de uma componente fundamental do desenvolvimento é o povo, capital humano e riqueza de uma nação (SMITH, 1979a). Contudo, para que as sociedades se tornem mais empoderadas, compartilhem da dimensão política e assumam a cultura política (FOCAULT, 1969), o *movimento* é um ato educativo que deve ser considerado numa perspectiva em cascata, a partir da dimensão do governo e em direção aos fundamentos da sociedade. A escola, dadas as suas estratégias e a forma com que compõe um sistema de vida e sociedade, deve responder à responsabilidade social que lhe foi atribuída culturalmente e, sobretudo, responder ao fortalecimento dos recursos pessoais e à busca de estratégias de participação e de acompanhamento das instituições que fomentam a Saúde, a Cultura, o Desporto e os sistemas de Assistência Social. Além disso, ela deve contribuir participando dos componentes curriculares a partir do exercício do pensamento crítico, o que só é possível se o trabalho escolar for avançado, justamente, a partir do movimento pedagógico da educação infantil.

Na tentativa de refazer a discussão conceitual sobre a perspectiva do movimento pedagógico e sobre a importância da educação em torno do “movimento que mobiliza” a escola para a dinâmica social da perspectiva bourdiesiana em estreita relação com o mundo da vida, é evidente que, na formação da subjetividade política, nem todas as pessoas podem ou estão dispostas a participar da construção de uma vida na qual o bem-estar seja tanto perspectiva de ação quanto perspectiva de instituição.

¹⁷ A referência, neste caso, deve-se à noção de um raciocínio que, em alguns cenários educacionais, fornece recursos didáticos sem os quais o professor inexperiente tende a restringir sua responsabilidade social com o aprendizado das crianças. Este fenômeno tem sido particularmente estudado no campo da educação mediada com tecnologias, em que autores como Manuel Castells (1999), Begoña Gros (2013) e Marshal McLuhan (2010) têm contribuído significativamente para a perspectiva dos meios e propósitos para os quais os recursos tecnológicos são implementados.

A partir de uma perspectiva de ação, é evidente que a Educação atua como mediadora do *cuidado do corpo* e do *saudável do corpo e da mente*. Além disso, o bem-estar em sua perspectiva institucional está em uma área mais alta do que o escopo das ações pedagógicas da escola e se deve à dinâmica burocrática das organizações governamentais estaduais, nas quais os indivíduos, na tradição de formação política, deixaram de acreditar (BOBBIO, 2003; GARCÍA CANCLINI, 2005).

Na seção seguinte, serão discutidos os movimentos no contexto de potenciais motores pedagógicos, esportivos e de promoção da Saúde em sua importância para a primeira infância. O foco, no entanto, estará na conexão entre *movimento, percepção e jogo*.

1.3 Primeira infância

Diante da atual realidade das crianças no contexto social, cultural, econômico e político no mundo, é necessário contribuir para a compreensão de que, embora a faixa etária da primeira infância (começa no nascimento e se encerra aos oito anos de vida) tenha sido determinada pelo Unicef, pela OCDE, pela Unesco e pela *Save the Children Internacional* – organizações que têm pensado, há mais de trinta anos, os assuntos vinculados à infância –, esta classificação contrasta não apenas com os grupos sociais, mas com os demais grupos etários dos mesmos grupos sociais. Assim, de acordo com Bahia Bock (2007), as crianças podem ser consideradas *sujeitos* com certas características; em outras palavras, as crianças serão jovens – ou seja, são indivíduos em crescimento que, futuramente, descreverão ou não suas experiências das culturas para seus próprios filhos.

Assumida a ideia de que a criança é, então, um sujeito em crescimento, resulta possível apoiar a compreensão do conceito de *infância* na perspectiva do construto oferecido pela ciência, a partir do qual emerge o seguinte: o conceito de infância depende da disciplina a partir da qual o processo é estudado; conseqüentemente, são fornecidos diferentes modelos e explicações acerca da infância. Nesse caso, saberes ligados à medicina, ao desenvolvimento humano e à psicologia social contribuem na mesma direção de crescimento proposta por Bahia Bock (2007).

Mas, se as dimensões do crescimento e do desenvolvimento humano e econômico forem, por outro lado, consideradas em conjunto, embora existam contribuições de organismos multilaterais de cooperação – tais como as parcerias entre a OCDE, a Unesco, o

Unicef, o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) – caracterizadas devido ao fato de seus estudos incorporarem perspectivas de discussão com base em evidências científicas, é evidente que, hoje, diante da forma com que se dá o resultado do conceito de primeira infância, a pesquisa interdisciplinar da criança e da uniformidade metodológica não é estabelecida. No entanto, pode-se verificar uma tendência –de grande importância científica e social –, no fato de que a pesquisa científica sobre o tema da primeira infância é estabelecida e ampliada de forma interdisciplinar e intersetorial (BRASIL, 2010; OCDE, 2016).

Até agora, a *Convenção Internacional* que traz a lume a definição de primeira infância foi levada em consideração e se origina no âmbito da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, firmada em 1989, a partir da qual também se define a idade de zero a seis anos. Esta definição, mesmo em sua restrição instrumental, coloca em consideração a melhor compreensão possível sobre todos os fatos que englobam a vida do sujeito infante – desde o nascimento até o sexto ano de vida – e que pode ser acompanhada da ideia de garantir direitos de modo a contribuir com o desenvolvimento infantil e, porque não, com a vontade de que as crianças, uma vez nascidas, são intituladas no processo evolutivo para crescerem diferencialmente entre o tempo de nascimento e a etapa preliminar de sua entrada no processo educacional formal.¹⁸

Amartya Sen (2000) e James Heckman (2006; 2009), na perspectiva do desenvolvimento econômico, e Ahnert (2005), na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, apontam para o lugar-comum ocupado pelos processos de desenvolvimento humano que ocorrem rapidamente durante os primeiros anos de vida. Como um efeito do processo evolutivo – e para a evidência da declaração de Friedrich Engels (sobre *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*, de 1876) –, nesta faixa etária as crianças estão de pé antes de alcançar outras tarefas do desenvolvimento (AHNERT, 2005, p. 18). Entretanto, depois da postura ereta e acelerada como resultado do processo cognitivo e do desenvolvimento sináptico (Figura 1), existem habilidades que incluem, por exemplo, a comunicação, o comportamento, o vínculo social e, ao mesmo tempo, o aumento das habilidades motoras.

¹⁸ Note-se, aqui, que no que diz respeito à jornada de idade temporária da primeira infância, tampouco há uma única perspectiva no mundo; a Unesco mantém a ideia do período de tempo entre zero (nascimento) e seis anos de idade. Contudo, cada país tem autonomia na definição do tempo que deseja considerar para categorizar a idade das crianças que pertencem à classe da primeira infância. Embora haja liberdade nesse sentido observa-se, na América Latina e no caso colombiano, em particular, que a idade determinada para essa classificação tende a ser reduzida, eventualmente anunciando que a primeira infância é a faixa que compreende de zero a 5,9 anos de idade. Em outras palavras, a liberdade na construção de estágios de idade, ainda que esteja sujeita ao poder institucional; destaca também a ambiguidade e a sensibilidade que as políticas públicas possuem ou não.

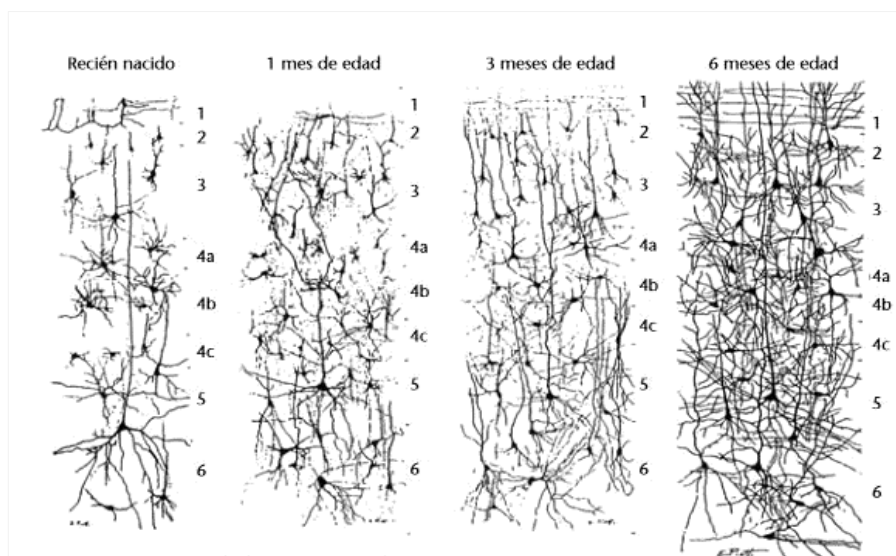


Figura 1 Desenvolver o cérebro e a riqueza da atividade neurológica.

Fonte: Oates, Karmiloft-Smith e Johnson (2012).

A primeira infância torna-se, assim, um momento especial e imperdível para conseguir que o sujeito adquira, por um lado, a vontade de descobrir e, por outro, a vontade de ser receptivo mediante a possibilidade de que a primeira infância consiga germiná-lo. Os resultados de pesquisas sobre o cérebro fornecidos pelos estudos da Neurobiologia e da Psicologia Desenvolvente demonstram, assim como a pesquisa educacional, que a aprendizagem ao longo da vida – ou, nos termos do Unesco, “para a vida” – começa na primeira infância.

É por causa do exposto que a análise dos processos de AIPD demanda, primeiro, a atenção voltada para a construção da imagem com o valor que a infância traz ao longo do desenvolvimento social. Em seguida está a socialização e a subjetividade políticas como processos nos quais a família, principalmente, se realiza. Este fato, tido como hipótese de apoio para esta tese, permite superar o imaginário social da primeira infância como etapa necessária da vida, mas que não tem participação na cultura predominante, levando as crianças ao posto de invisíveis.

1.3.1 Subjetividade

O caráter protagonista das crianças como Sujeito Político só pode ser compreendido se o espaço de socialização for assumido como um campo de confronto entre propostas de ação moral, ação intelectual e alternativas de realização. Neste campo, nunca totalmente

determinado ou definido, o ator principal é aquele que de várias formas requer assumir a responsabilidade pela ação das que indispensavelmente sempre deve escrever o resultado provisório da trama em que está envolvido, mas essa trama também nunca é singular, mas sempre atua plural, pois cada ator se move em vários planos interseccionados, com papéis também diferentes e até opostos. O que acontece em cada plano, em cada argumento dramático se cruza e afeta com os desenvolvimentos de cada um dos outros planos e nessa influência mútua são definidos os desenlaces recíprocos, em forma imprevisível e praticamente original.

O “personagem múltiplo” que se está estruturando para cada plano de relacionamento a partir de sua própria experiência e intencionalidade em cada um dos outros planos, o que gera a cada nova relação a possibilidade de uma nova trama, e que para si mesmo não há argumentos previamente concluídos, é o Sujeito por excelência. Sujeito em permanente redefinição de sua identidade pessoal e social, vítima ou beneficiário de suas próprias invenções, produto e fator de sua experiência intersubjetiva única e irrepetível.

Compreender a constituição deste sujeito impõe a reconstrução interpretativa de pelo menos suas intersecções mais significativas, de sua história de contradições, motivações, intencionalidades e conflitos argumentativos. Compreender o processo de subjetivação impõe a divulgação das contradições socialmente objetivadas em que os *sujeitos-atores* são registrados histórica e culturalmente. As diversas dimensões que definem os planos de ação do Ator Humano: intelectual, afetivo, ético, estético, espiritual; não são espaços monolíticos ou harmoniosos, pelo contrário, são lugares de conflito, de crise permanente, de equilíbrios provisórios, de cruzes de intencionalidades, de horizontes virtuais.

Por essa razão, qualquer proposta conceitual que tente dar conta do Processo de *subjetividade*, superando os olhares psicológicos tradicionais, deve contemplar e explicar os fatores e relações de oposição, conflito e contradição que possibilitem a ação individualizada do Sujeito e a construção histórica dele, a partir de suas relações com os contextos dramáticos particulares em que é inscrito. Em vez de fingir dar conta das regularidades funcionais ou das fundamentações que supostamente garantem ou permitem prever, a missão do conceito é abrir as possibilidades de construção do ser humano; em vez de estabelecer o que o ser humano tem sido, e as formas ou mecanismos pelos quais ele foi constituído até agora, é

necessário que o conceito nos permita pensar em as novas formas como o conceito pode ser auto-realizado em um horizonte de possibilidades.

Consequentemente, com um outro subjetivo, como diz Kenneth J. Gergen:

Afirmar o outro. Uma coisa é relatar os próprios sentimentos e experiências de vida; outra muito diferente é alcançar um senso de afirmação do outro. Devido a que o significado nasce nos relacionamentos, a expressão de um indivíduo não assume um significado completo até encontrar um complemento. Se você não entende o que estou dizendo ou se acha que estou deturpando minha história, então eu realmente não expressei nada. Afirmar é localizar algo dentro da expressão do outro ao qual podemos dar nosso acordo e apoio. Essa afirmação é importante, em parte, por razões que derivam da tradição individual e do pressuposto segundo o qual pensamentos e sentimentos são poses individuais. Como dizemos, "Eu experimento o mundo nessas formas", ou "Estas são minhas crenças." Se você desafiar ou ameaçar essas expressões, você me coloca em dúvida; em contraste, afirmar é conceder valor, honrar a validade da minha subjetividade. Segundo, na medida como as realidades são desprezadas ou desacreditadas, assim mesmo são também como as relações das quais derivam. Se como leitor você descarta a construção social como absurda, e argumenta que eu deveria desistir, você está me pedindo para me separar de uma enorme gama de relacionamentos. Adotar uma ideia é adotar novas relações, e abandonar uma é minar a própria comunidade. (GERGEN, 2007, p.340)¹⁹

Em termos da psicologia social pós-moderna, as abordagens de Kenneth Gergen ao construcionismo social falam de uma perspectiva de subjetividade que, como evidenciado no segmento anterior, coloca o sujeito com outro e leva em conta o horizonte histórico e as experiências do sujeito com o outro e com aquilo outro que são definidos pelas suas práticas interpretativas, e elas são dadas por preconceitos compartilhados sobre a natureza humana,

¹⁹ Tradução livre de: "Afirmar al otro. Una cosa es relatar los propios sentimientos y experiencias de vida; otra muy distinta es lograr un sentido de afirmación del otro. Debido a que el significado nace en las relaciones, la expresión de un individuo no adquiere completo significado hasta que no encuentra un complemento. Si fallas en apreciar lo que estoy diciendo o si piensas que estoy tergiversando mi historia, entonces no he expresado verdaderamente algo. Afirmar es localizar algo dentro de la expresión del otro a lo cual le podemos prestar nuestro acuerdo y apoyo. Dicha afirmación es importante, en parte, por razones que se derivan de la tradición individual y del presupuesto según el cual los pensamientos y los sentimientos son posesiones individuales. Tal como lo decimos: "Yo experimento el mundo en estas formas", o "Éstas son mis creencias". Si retas o amenazas estas expresiones, pones a mi ser en duda; en contraste, afirmar es otorgar valor, honrar la validez de mi subjetividad. Segundo, a medida que las realidades de uno son despreciadas o desacreditadas, también lo son las relaciones de las que se derivan. Si como lector descartas al construccinismo social como absurdo, y argumentas que yo debería desistir, me estás pidiendo que me separe de un enorme rango de relaciones. Adoptar una idea es adoptar nuevas relaciones, y abandonar una es socavar la comunidad propia". (GERGEN, 2007, p.340)

sendo nesse sentido construções sociais, transformando o interesse da vida psíquica na construção de realidades sociais.

Em virtude do exposto, para fins de interação com o campo de contribuição para o desenvolvimento da subjetividade política desde a primeira infância, que são consideradas estruturais no desenvolvimento desta tese, mesmo que não sejam resolvidas como objeto de estudo, pode-se supor que, talvez, para uma teoria descritiva ou explicativa dos processos de Subjetivação, é necessário se opor a uma teoria heurística desses mesmos processos, e à suposta certeza da razão pela qual a modernidade prega para nós, há espaço para enfrentar a incerteza criativa do desejo que a pós-modernidade nos convida.

1.3.2 O Sujeito Político

Se a questão é usada para definir esse sujeito em particular e para aquela sociedade concreta que a escola é responsável por contribuir para a construção e que é assumida como objeto de reflexão e pesquisa desde a infância, é relativamente fácil chegar ao ponto de que são esses homens e mulheres que estão se debatendo entre um ser "real", imersos em relações de poder alienantes, carentes e insuficientes para sua própria realização, e um suposto ser "ideal" de sujeito e de sociedade que enfrentam a "democracia" adotam uma posição crítica, que hoje desde a escola é colocada com de um caráter instigante e urgente para formá-lo, com um estatuto quase de sobrevivência e para o qual os maiores esforços contemporâneos parecem ser orientados, pelo menos em palavra, tanto em termos do coletivo quanto do individual.

O Sujeito Real e a Sociedade Real, sabemos, são as dimensões do humanismo que a cada momento são constituídas de forma recíproca e em permanente tensão entre os legados culturais institucionalizados e os desejos e intenções emancipatórias. Este binômio constitui um Sujeito e uma sociedade em definição permanente e constituição histórica, que, como qualquer evento desta ordem, nunca permite prever com precisão suas formas futuras e somente, com precariedade acentuada, admite ver suas formas atuais ou passadas.

Portanto, procurar elucidar o Sujeito Político e a sociedade que hoje se constituem, neste momento e lugar chamados de política da AIPI no Rio Grande do Sul no Brasil e na Colômbia; tal vez só possa levar a um conhecimento significado pela incerteza, pela

complexidade e, certamente, pela contradição. Mas ainda, conduz a um conhecimento necessário para a captura de suas possibilidades e o desenvolvimento auto-refletivo de suas próprias transformações.

Mas, de outro lado, a subjetividade de hoje e a sociedade do conhecimento se constituem neste tempo parecendo querer responder para um mesmo nome, para a chamada do democrático, ao apelo democrático, ao que pensamos como democrático e ao que desejamos como democrático, está longe de ter as mesmas implicações de sentido e significado entre aqueles desde a escola, desde a antropologia, desde a sociologia, eles decidem nomeá-los como um fazer.

Diante do extenso cardápio de perguntas e explicações que cada campo de estudo proporciona para a compreensão da subjetividade política, é possível no quadro deste estudo a destacar pelo menos quatro traços que são considerados a critério do autor, a combinação de uma caixa de ferramentas como as possibilidades e/ou as impossibilidades de entendimento sobre a constituição da subjetividade política e democrática:

- 1- Como *zoon politikon*, a condição de ser social (gregário), que determina a necessidade de associação e organização, de estabelecer regras e normas que guiem a ação comum de acordo com interesses coletivos ou presunçosos como tais.
- 2- Como indivíduo de uma espécie ativa sobre o meio ambiente (autopreservação, defesa, dominância, *tanatos, lupus*) capaz de agressão ao meio ambiente e afins conterrâneos e, portanto, requerente de diretrizes e controles que promovam o comportamento sociocultural e abram o espaço à necessidade de convivência.
- 3- Como indivíduo *reconhecido pela liberdade* (na perspectiva de direitos) capaz de opor e resistir à opressão em qualquer uma de suas formas de expressão, sutis ou abertas.
- 4- Como indivíduo reconhecido e requerido em condição de *participante*, a possibilidade de ser sujeito participante e criador de valores e de ações para sua promulgação.

A partir de uma perspectiva histórica sobre a "Subjetividade política", no desenvolvimento desta tese é proposto colocar de forma não instrumental e reconhecer a importância de relativizar a ideia democrática dos programas da AIPI, suas estratégias de

desenvolvimento em cada contexto em tanto que estratégias que o campo educacional da primeira infância não pode ser alheio a ele enquanto nos discursos estatais, hoje aparecem na maioria dos cenários políticos, sociais ou escolares. Ideias que poderiam aparecer como propostas evidentemente "totalitária e etnocêntrica", paradoxal, mas dialeticamente compreensível na dinâmica das contradições sociais, dos conflitos de interesse e nas lutas de poder em que acontecem.

Para conceber um sujeito político desde a primeira infância, supõe-se também estabelecer a partir da escola uma clara demarcação do espaço de ação democrática, com a precisão do status de um marco regulatório que surge no Rio Grande do Sul e na Colômbia para a existência de dois programas que se caracterizam pelo seu vínculo intersetorial, e que os torna sensíveis ao estabelecimento das relações sociais de poder no mundo das questões públicas, num mundo onde os conflitos relativos à convivência social e à educação de qualidade são definidos e abordados a partir das experiências voltadas para os programas PIM e *De Cero a Siempre*.

Por fim, sem pretensões por assumir que esta reflexão supere absolutamente o debate evasivo sobre a constituição da subjetividade política que seja desenvolvida desde a infância para participar democraticamente desde a escola, mas com um reconhecimento explícito dos processos de socialização envolvidos no desenvolvimento das condições de interação social dos indivíduos, fica claro que tem sido pertinente refletir sobre as premissas a partir das quais é possível assumir que estimar ações de políticas públicas na educação, envolve pensar sistematicamente a partir da institucionalidade e com o objetivo de fortalecer e desenvolver as possibilidades dos indivíduos desde a primeira infância com o intuito de entrarem na formação da sociedade, a subjetividade política e as relações sociais de natureza democrática.

1.4 A primeira infância e o exercício da subjetividade

A *primeira infância* significa o status de *infância* desde a época do nascimento até os seis anos de idade. Crianças e crianças são, assim, o campo das questões pediátricas e de alguns desenvolvimentos teóricos na Sociologia, na Antropologia e na Pedagogia. Ao se enlaçar o processo educativo, é não só devido às necessidades de aprendizagem, mas, principalmente, aos processos de socialização que as crianças são esperadas para adquirir o *habitus* de

participação mediante a implementação, na família e na escola, de estratégias que permitam o desenvolvimento do pensamento independente. Este, por sua vez, elabora a infância como uma fase do desenvolvimento humano e inclui aspectos tais como a vontade, em seu papel singular, de tornar possível uma orientação do campo pedagógico a partir da infância (BOCK, 2010 *apud* HUNNER; BOHNE, 2016).

A consideração da criança como sujeito com seus próprios direitos e como *designer* de desenvolvimento individual é a marca registrada da sociedade moderna, embora ainda não se tenha entendido que modelos pedagógicos e currículos de conteúdo não permitem que esse propósito seja alcançado. Na Idade Média, por exemplo, não houve distinção entre crianças e adultos. Crianças foram consideradas *pequenos adultos* assim que puderam andar e falar.

[A] sociedade medieval [...] não possuía relação com a infância; Isso não significa que as crianças foram negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. A compreensão da infância não deve ser confundida com a adição social da criança; em vez disso, corresponderia a uma percepção consciente da peculiaridade da criança, a peculiaridade que distingue categoricamente a criança do adulto, até mesmo o jovem adulto [...] Não houve relação de conhecimento com a infância (ARIÈS, 2000, p. 209).²⁰

Durante séculos, as crianças não foram consideradas como sujeitos com interesses individuais, pensamentos e talentos. Mesmo para o efeito etimológico, o *infante*, originário da palavra latina “*infans*”, foi considerado como “aquele que não fala” (VASCONCELLOS, 2006, p. 78-79). Em outras palavras, pouca importância foi dada à fase infantil e, comparativamente, o benefício das crianças foi de responsabilidade dos pais, e não uma contribuição essencial do Estado.

Jean-Jacques Rousseau foi dos primeiros que retrataram a infância como uma fase preciosa e protegida da vida. Em seu romance educacional de 1759, *Emílio ou Da Educação*,²¹ registra-se a mudança radical desta perspectiva, que deveria ser um fato ou uma realização da Educação e que considerou a vontade e o ponto de vista das crianças, a sua liberdade e sua

²⁰ Tradução livre de: “[...] [La] Sociedad Medieval [...] no tenía relación con la infancia; esto no significa que los niños fueran descuidados, abandonados o despreciados. La comprensión de la infancia no debía confundirse con la adición social del niño; más bien, correspondería a una percepción consciente de la peculiaridad del niño, la peculiaridad que distingue categóricamente al niño del adulto, incluso del adulto joven. [...] No hubo tal relación de conocimiento con la infancia” (ARIÈS, 2000, p. 209).

²¹ ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979. Disponível em: <http://www.ensinarfilosofia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Rousseau-Emilio-Ou-Da-Educacao.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

autonomia no próprio desenvolvimento. Esta é a perspectiva da chamada descoberta da criança no século XIX e serve, ao mesmo tempo, de apoio para as reflexões de Maria Montessori e Célestin Freinet.

Desde o século XIX, cada vez mais tempo, mais dinheiro e mais emoções dos pais têm sido investidas no desenvolvimento das crianças. Uma mudança começou a ser percebida – embora não com a aceleração que se poderia esperar – no conceito sobre o valor intrínseco do desenvolvimento da criança e sua relação com o desenvolvimento do capital humano. Daí a importância das contribuições de Adam Smith para o campo do desenvolvimento econômico e para a teoria da riqueza das nações.

Ao mesmo tempo, a educação da criança já não era delegada a outros, e o desenvolvimento das crianças era, simultaneamente, objetivo e responsabilidade da mãe e do pai. Descobre-se que a família pode ser considerada o lugar ideal de socialização para o desenvolvimento da criança, embora esses achados tenham sido difundidos a partir de diferentes interpretações na Europa e na América do Norte. Hoje, parece que se desconhece esta história: em muitos países de língua castelhana, por exemplo, fortes reivindicações são particularmente identificadas porque, no imaginário social, entende-se que a mãe deva cuidar exclusivamente de crianças e, por essa razão, não pode trabalhar (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006; CÁNOVAS *et al.*, 2010).

Em algum contraste com o significado aumentado da autoestima emocional da criança e com o cumprimento do papel parental está a forma com que medidas educativas apropriadas podem ser descritas nas instituições familiares e educacionais. Verifica-se que a ideia de natureza e a duração da infância é uma parte importante que influencia a mudança histórica e sociocultural de uma sociedade. Nesta fase da vida, a maior parte das culturas contribuem para o que será, voluntariamente, a idade adulta. Nesse sentido, a socióloga Neil Postman descreve o problema nos seguintes termos:

A infância pode ser comparada à aprendizagem de línguas. [Eles] têm uma base biológica que, no entanto, não assume nenhuma forma real quando não há ambiente social, constitui e promove certos gatilhos de desenvolvimento; desde que haja uma necessidade e que a própria infância esteja ligada (FUNDACIÓN LEER, 1996, p. 162).²²

²² Tradução livre de: “[...] La infancia se puede comparar con el aprendizaje del lenguaje. [Ellos] poseen una base biológica, que, sin embargo, no toma ninguna forma real cuando no exista ningún medio ambiente social, este

Hoje, pode-se vislumbrar que, por um lado, a infância está constantemente sendo repensada no estado atual do desenvolvimento social e humano e, por outro lado, uma outra infância tem sido formulada como perspectiva de vontade para um adulto que pensa, compreende e classifica (BOCK, 2010, p. 15). Essas duas perspectivas envolvem perceber e explorar as crianças em sua vida cotidiana e como *designers* de seu mundo vivo, por meio de processos educacionais de relevância, com a ideia de construir a imagem reflexiva a partir da qual superar a visão superficial sobre a primeira infância, em que a família atua como um dos principais atores no trabalho (desafiador) de construir pilares para uma sociedade melhor.

2. Análise das principais mudanças demográficas

O desenvolvimento de sistemas de atenção pública e de políticas sociais em países com taxas de natalidade tais como as do Brasil e da Colômbia convive na ideia de se construir a imagem das crianças, indicador relevante de comparação que também pode ser considerado no contexto do emprego parental e da sustentabilidade das políticas de AIPI.

Sobre a relação entre o nascimento e as taxas de ocupação, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera, por meio do *Código de la Infancia y la Adolescencia*, que

quanto menor a diferença na participação da força de trabalho masculina e feminina, maior a fertilidade. A sociedade “moderna” tem outras relações de gênero, o que faz com que as altas taxas de fertilidade de idade mais variante. Há melhores condições de desenvolvimento de serviços públicos para crianças, maior controle da taxa de fertilidade (GOBIERNO DE GOBIERNO DE COLOMBIA, 2007, p. 20).²³

Da mesma forma, o número de crianças varia dependendo do nível de escolaridade das mulheres. De acordo com o grau de escolaridade alcançado pelas mulheres, é possível projetar o quanto as crianças adquirem o bem-estar ou o quanto se escolhe não tê-las. Além disso há, atualmente, no contexto latino-americano, uma estreita relação entre a educação alcançada por mulheres – particularmente brasileiras e colombianas – e a taxa de natalidade devido ao

constituye y promueve ciertos desencadenantes del desarrollo; siempre y cuando que haya una necesidad para ello y que la infancia así mismo se encuentre vinculada” (FUNDACIÓN LEER, 1996, p. 162).

²³ Tradução livre de: “[...] Cuanto menor sea la diferencia en la participación de la fuerza laboral de hombres y mujeres, mayor será la fertilidad. La sociedad ‘moderna’ dispone otras relaciones de género, que hace más variante las antiguas altas tasas de fertilidad. Existen mejores condiciones de desarrollado de los servicios públicos para los niños, cuanto mayor controlada sea la tasa de fertilidad” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2007, p. 20).

fenômeno migratório da Venezuela.²⁴ Assim, como efeito do nível de escolaridade, percebe-se que a proporção de mulheres com mais de uma criança diminui à medida que o nível de instrução aumenta (UNESCO, 2007; UNICEF, 2006; SAVE THE CHILDREN; BM, 2015; IBGE, 2018; DANE, 2012).

Crianças e adolescentes com idade inferior a 17 anos representam, no mundo, a faixa etária relevante para processos educacionais básicos e médios – o que, no caso do Brasil, corresponderam a 33% da população total (IBGE, 2018), enquanto que na Colômbia equivaleram a quase 40% (DANE, 2018). No âmbito da educação infantil, houve uma representação de 10,5% da população total em 2017 no Brasil e uma participação de 10,9% no caso colombiano. Ademais, um pequeno grupo de adolescentes e jovens adultos que não tiveram acesso adequado aos processos educacionais é composto de um grande número de crianças e são pessoas trabalhadoras, sem especialização específica e, portanto, uma população que tende a ser usada informal ou subnormalmente nos cálculos próprios ou nos cálculos do BM. A diminuição das taxas de natalidade também é um registro para as metrópoles do Distrito Federal, no caso do Brasil, e para Bogotá, no caso da Colômbia, constituindo um fato importante para a concepção de políticas públicas uma vez que a redução dessas taxas ocorre justamente onde se administra cada país. Assim, as taxas de natalidade dos dois países indicam uma queda progressiva entre 2000 e 2017: de 18,84% para 14,1% (percentagem anual) no Brasil e de 22,85% a 16,1% na Colômbia. Isso significa que, para cada mil pessoas que nasceram, por exemplo, em 2017 (última análise), há uma diminuição que afeta econômica e positivamente o desenvolvimento de cada país.

A faixa etária das crianças menores de 19 anos compõe uma parcela de 8,5% no Brasil e de 17% na Colômbia. Referido público constitui uma população de preocupação por causa de sua vulnerabilidade educacional: segundo estimativas do IBGE espera-se que, em 2030, no Brasil, o índice caia para 6,5% e que, na Colômbia, haja uma redução para 5,8% – o que resultará em uma população economicamente ativa e em um aumento de mais de 5 anos para uma taxa inferior a 1%, no caso do Brasil, e inferior a 2,4% para a Colômbia. Este fenômeno demográfico, por efeito, vem acorrentado ao nível da pobreza, que poderia aumentar.

²⁴ No aspecto migratório de famílias inteiras oriundas do país vizinho que faz fronteira com o Brasil e a Colômbia, cerca de 1,5 milhões de venezuelanos têm se instalado nas cidades fronteiriças, aumentando-se a incerteza quando chegam mães chefes de família em estado de gestação, com dois ou três filhos e em condições de pobreza – fato que dificulta o controle sobre a taxa de natalidade colombiana de sujeitos nacionais ou de nacionalizados venezuelanos.

De acordo com os Censos 2014 e 2018 (dados de atualização)²⁵ do IBGE e o Censo 2015 do DANE (com atualização, em 2018, das informações em cada país), o grupo de crianças com menos de cinco anos que não é exatamente o da primeira infância e que deixa de fora crianças com até seis anos de idade era, em 2017, numericamente equivalente a 14,9 milhões no Brasil e 8,5 milhões na Colômbia. Para 2030, espera-se que sejam 13,9 milhões as crianças menores de cinco anos no Brasil, enquanto que na Colômbia estima-se o número de 3.250.000, sem contar as crianças migrantes venezuelanas. Os números apresentados permitem projetar alguns fatores de impacto na Educação destas crianças, uma vez que, como observado em raciocínio anterior, o mercado de trabalho depende, em grande medida, da permanência das crianças na escola ou do abandono escolar no caso de deixá-la por causa de fatores ligados ao êxodo de áreas rurais para cidades e metrópoles.

Os autores do relatório de educação do *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE) de Educação na América Latina, em coerência com os estudos promovidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do BM sobre a gestão demográfica de cada país, apontam que a diminuição das taxas de natalidade não pode ser compensada com efeitos de imigração. Pessoas com fundos de migração que operam contra as projeções calculadas nesta tese compõem uma porcentagem que poderia elevar os números e as médias implementadas para estimar o movimento populacional dos dois países até 2030 (em particular, em algumas áreas, em cada caso e que esta análise, por questões de pesquisa, não pode ter em conta).²⁶

2.1 Crianças com família

Por tradição, as crianças comumente crescem com seus próprios pais e em suas próprias famílias. No caso da primeira infância na América Latina, há um percentual de 75% de crianças crescendo com seus pais juntos e casados (UNICEF, 2006a [1989]; 2015; UNESCO, 1990). Mas, de acordo com um estudo do Unicef (2006), crianças menores de três anos estão cada vez mais presentes em famílias de um ente solteiro –geralmente a mãe (UNICEF, 2006b, p. 62). No Brasil, assim como na Colômbia, observa-se a maioria das crianças cresce com um irmão e, particularmente no período de 2007 a 2017 (tempo recortado para as análises de

²⁵ No Brasil, a coleta de dados e informações para o censo da população ocorre a cada quatro anos.

²⁶ Para todos os efeitos, entenda-se que pessoas com histórico de migração devem ser entendidas, aqui, como grupos de pessoas que saíram de seu país ou cujos pais não nasceram no Brasil ou na Colômbia.

pesquisa), nota-se que as famílias foram compostas de dois pais e filhos, de acordo com a taxa de fertilidade, que tinha sido reduzida de duas para uma criança, no caso do Brasil (com variação entre 2008 e 2011), enquanto que na Colômbia a taxa sempre permaneceu acima da do Brasil. Este levantamento nos permite pensar que o percentual de famílias com filhos de mães solteiras no período temporário é de cerca de 30% no Brasil, e esse percentual, no caso colombiano, está próximo de 56%. Se os valores de mães solteiras forem considerados e comparados com a taxa de fertilidade, é apropriado considerar que as crianças vivem junto de suas mães e, em alguns casos, com dois ou mais irmãos.^{27, 28}

A vida familiar nos dois países caracteriza-se pela diversidade, e esta característica se aplica nas mesmas dimensões para as famílias de estrangeiros. Sabe-se, por exemplo, que as diferenças nas experiências migratórias nas sociedades brasileiras e colombianas têm suas origens na diferença cultural e se devem à integração dos países na Europa Portuguesa e Espanhola, que já manifestara diferenças seculares para a condição de migrantes, inclusive para as crianças. Mas, somado a essa experiência, o fenômeno político que mobiliza a população venezuelana, por exemplo, para localizar moradia, trabalho e educação em países vizinhos, principalmente Brasil e Colômbia – este último com maior taxa de penetração devido, precisamente, a condições comuns da língua castelhana, o que homogeneiza e facilita aspectos diversos (por exemplo, o próprio ingresso de crianças migrantes no sistema de educação). Assim, de acordo com as abordagens de Sara Alvarado (2018) e Elsa Castañeda (2002), mudanças no estilo de vida dos pais têm impacto no nível das crianças.

Isso também se aplica às condições de vida rural e urbana. No entanto, o fenômeno migratório entre municípios e grandes metrópoles faz com que a proporção de mães divorciadas e solteiras aumente na medida em que existam dois fenômenos: por um lado, as mães que escolhem não ir com seus pares (maridos) ou, por outro, as famílias que, quando chegam na cidade, tendem a se desintegrar, na maioria dos casos por fatores econômicos que, indubitavelmente, afetam a convivência (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006; DANE, 2018).

Não há nada de novo na perspectiva de considerar a família sob a forma de um recurso fundamental para o desenvolvimento da criança. Contudo, na medida em que esta tese tem se comprometido a refletir sobre a dinâmica de políticas públicas de boas práticas e de

²⁷ Isso se baseia no registro do questionário elaborado pelo *Data Popular Institute*.

²⁸ Estes números são elaboração da *Universidad de los Andes*, da Colômbia, e do *Instituto de La Familia*, unidade acadêmica da *Universidad de La Sabana*, também da Colômbia.

implementação de processos com este fim, é evidente que a dinâmica e a vontade de viver na família dos membros que a compõem também dependem da apropriação de recursos, por exemplo, e do apoio mais expedito no processo educativo com as crianças devido ao reconhecimento do meio ambiente e dos adultos acompanhantes – aspectos que, hoje, são problemas a serem resolvidos em torno das decisões de responsabilidade por parte de instituições governamentais, que devem tomá-las em tempo restrito.

Além do exposto, a ideia de *família* defendida nesta tese engloba a possibilidade pedagógica de que o movimento de professores de nível inicial de educação está devidamente integrado, na perspectiva de existir, metaforicamente, uma *família integradora*, em que a escola e os pais contribuem na capacitação de crianças que desfrutam, sobretudo, do processo de socialização. Isso pode ser uma das dificuldades de programas e políticas de AIPI. Apoiada na ideia de Henry Giroux (2009) e Farahmandpur (2005) – de uma educação que permita o desdobramento da personalidade do sujeito e a aprendizagem de comportamentos socialmente válidos –, esta pesquisa fornece um lugar importante para a socialização de modo que, inicialmente, assume-se a família como uma oportunidade de participar no mundo da vida da criança.

[...] defensores da pedagogia crítica [...] Argumentam... Que a pedagogia crítica é um convite para desenvolver uma linguagem crítica, capacitador e esperançoso, e que são os próprios sujeitos (professores, alunos, pais, gestores comprometidos etc.) que devem assumir cargos e tomar ações políticas concretas (GIROUX, 2009, p. 243).²⁹

Em suma, resta que, dentro da família, a educação das crianças pode criar oportunidades de vida abertas, seguras e especialmente sustentáveis para toda a família, na medida em que há a consciência de que, na forma como se vive na família, uma influência particular na estrutura social depende, diretamente, da construção de um mundo que é diferente do que é atualmente (GIROUX, 2009, p. 250).

²⁹ Tradução livre de: “[...] los defensores de la pedagogía crítica [...] Sostienen [...] que la pedagogía crítica es una invitación a desarrollar un lenguaje crítico, posibilitador y esperanzador, y que son los propios sujetos (profesores, alumnos, padres de familia, directivos comprometidos, etcétera) quienes deben asumir posiciones y emprender acciones políticas concretas” (GIROUX, 2009, p. 243).

2.2 Estrutura social

Até o momento, têm sido levantados fatores que possuem impacto lateral sobre o processo de desenvolvimento das crianças. Assim, a presença de aspectos demográficos e formas de constituição familiar no presente estudo não teria razão se não fosse porque estes fatores *mediam* a forma social brasileira e colombiana. É evidente que os dois países são acordados, para a Unesco, como multiculturais e multirraciais – razão pela qual as crianças crescem em diferentes regiões geográficas e, conseqüentemente, as diferenças regionais provocam diversificadas experiências de desenvolvimento humano, de acordo com uma ganância (nos aspectos do desenvolvimento e do capital humano) e com variáveis tais como o clima que, no ambiente local, causa manifestações particulares nos comportamentos das pessoas – mencione-se o frio e o calor como duas destas manifestações e que coexistem em ambos os países de forma extrema, de acordo com as estações do ano. No caso colombiano, por exemplo, o centro de pesquisas climáticas do Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) apresenta informações sobre aspectos inerentes à modelagem histórica dos cenários pelos quais passou o processo histórico de desenvolvimento da infância.³⁰

Referidos dados são de exclusiva responsabilidade do autor deste estudo, levantados na sua triangulação metodológica e com base em seu entendimento em relação com outros dados fornecidos por bancos e bases do BID e do BM. Dentre as variáveis de importância para a construção de políticas e programas de AIFI – que deve, por sua vez, ser caracterizada pelo seu lugar na agenda pública dos governos, pela sua apropriação e presença social e pela sua importância educativa – são consideradas, neste estudo, aquelas que podem ser comparadas. São elas: aspectos da formação de habitats infantis, aspectos do emprego parental e aspectos das condições socioeconômicas que, juntos, estruturam a Cultura como enquadramento em que as crianças são envolvidas e afetadas tanto positiva quanto negativamente.³¹ (ALVARADO, 2018; REGGIO CHILDREN Y DOMUS ARC, 2009).

³⁰ Relatórios trimestrais do IGAC, publicados em 2017, podem ser conferidos no seguinte endereço: <https://www.igac.gov.co/sites/igac.gov.co/files/informedegestionatercertrimestre2007.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

³¹ Para informações de interesse comparativo, no caso do Brasil, as bases de dados do IBGE são mantidas como principal fonte de pesquisa e, embora possam estar em desvantagem em relação a outras potenciais instituições de investigação especificamente dedicadas ao campo, para os fins descritivos deste estudo elas são suficientemente enriquecedoras na medida em que fornecem informações relevantes sobre as variáveis em tela.

2.3 Habitat

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948,³² e a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, firmada em 1989, determinam que as crianças devem ser providas com bens de consumo e serviços em seus habitats, onde devem aprender a viver a educação e onde podem dispor de formas de formação educacional e de serviços de apoio. Crescer nas regiões rurais, por exemplo, é uma trajetória que se distingue das formas de crescimento nas metrópoles urbanas e nas *cluster cities* – em alusão aos aglomerados urbanos. Além disso, o processo de desenvolvimento infantil mostra indicadores de crescimento desigual quando conglomerados urbanos e assentamentos, que podem até estar localizados dentro da mesma cidade, são comparados uns com os outros – no Brasil, há diferenças entre o Norte e o Sudeste do país; na Colômbia, há diferenças entre o Sul e o centro do país, regiões que originaram o chamado gradiente Norte-Sul.

Nessa perspectiva, estudos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) sublinham que *regiões* e *áreas* não são unidades homogêneas e, portanto, aspectos tais como o consumo de recursos naturais e o impacto que estes causam sobre a vida das crianças que vivem em áreas rurais e urbanas devem ser caracterizados porque as condições de vida no campo diferem entre os estratos sociais, revelando desemprego elevado e infraestrutura pobre. Este desenho se opõe às taxas elevadas do desenvolvimento urbano em face de condições de crescimento econômico, de boa infraestrutura e de atraentes ofertas de atividade de tempo livre que recebem estratos sociais mais altos.

Mas a Cepal anuncia que as condições de vida nas cidades diferem de forma semelhante daquelas existentes em áreas rurais na medida em que características como a alta taxa de desemprego, a opção limitada de moradia em conjuntos habitacionais para os mais pobres e a variedade de experiências socioculturais (que se conectam à escola) para os estratos mais elevados são indicadores fundamentais para se alcançar os Objetivos de Desenvolvimento dos países (CEPAL, 2016; ONU, 2019).

Em países como o Brasil e a Colômbia, verifica-se que *crescer no campo* é algo que se dá, por vezes, devido ao crescimento da mobilidade, à forte diferenciação social, à redução dos papéis sociais e às possibilidades digitais do mundo urbano. Assim, as configurações regionais

³² Disponível no seguinte endereço: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>.

e locais dos habitats onde as crianças crescem estão em tensão: estes contextos apresentam oportunidades e riscos para a educação e para o desenvolvimento, dificultando as trajetórias daqueles que não têm essas opções à disposição e gerando, portanto, dentre outras coisas, determinismos de acesso à educação, de atenção primária à saúde e de previdência social, os quais podem ser percebidos. As diferenças nos contextos do mundo social exigem diferentes conteúdos de incentivo e oportunidades desiguais para os processos de desenvolvimento e educação de crianças e adolescentes (CEDECA, 2017, p. 58; GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006, p. 22).

Sabe-se que o critério decisivo para a escolha de um local de residência é a situação socioeconômica. Famílias com menor nível socioeconômico são, muitas vezes, as deslocadas, que estão localizadas em assentamentos na periferia de grandes cidades ou que tendem a estar localizadas no centro das cidades onde chegam com baixos níveis de aquisição econômica para locação de habitação – o que, nos estudos sociais da Cepal, são denominados pontos focais (ONU, 2018) e que, no Brasil e na Colômbia, são representativos de novas formas de governo (REVISTA PESQUISA FAPESP, 2016). Nestas condições, a habitação para crianças é um direito limitado. Os estudos de Alvarado (2018), por exemplo, mostram que, em condições de periferia, as crianças não têm o seu próprio quarto e seu ambiente de vida é densamente incorporado em volumes de tráfego elevado, particularmente nas margens das artérias principais (ALVARADO, 2018).

Identifica-se, ademais, um problema técnico que dificulta ainda mais as condições de habitação para famílias em situação de pobreza: a construção subnormal da habitação, que é particularmente crescente pelas condições de famílias migrantes com muitas crianças, com baixos rendimentos e pertencentes aos mais baixos estratos sociais de ambos os países e do próprio país-fenômeno de deslocamento de famílias, qual seja, a Venezuela.³³ O fenômeno da habitação subnormal traz consigo outro problema, diretamente associado à segurança e à violência e que obriga crianças com mães solteiras a viverem mais frequentemente em ambientes problemáticos de residências, com dificuldades ambientais que causam doenças e exigem cuidados respiratórios diferenciados, especialmente para crianças mais jovens. Segundo a OMS, por exemplo, a taxa de infecções respiratórias agudas de crianças em ambientes desfavoráveis e

³³ Cf. BERMÚDEZ, Á. Cómo impacta la crisis migratoria venezolana en la economía de otros países de América Latina. **BBC Mundo**, Londres, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49119834>. Acesso em: 30 ago. 2019.

poluídos é de 28,6% em comparação com o percentual de casos em que crianças de estratos médios e altos da sociedade (18,7%).

Ainda mais preocupante é o fato de que, de acordo com essas estatísticas mundiais de saúde associadas a situações ambientais, há quase cinco milhões de mortes de adultos com idade superior a 50 anos e 1,7 milhões de mortes de crianças de até cinco anos de idade em todo o mundo (OMS, 2014). De acordo com esta entidade multilateral de cooperação, que defende o direito à Saúde e à Vida,

as pessoas que vivem em países de baixa e média renda carregam **desproporcionalmente** o fardo da poluição atmosférica ao ar livre: 91% das 4,2 milhões de mortes prematuras dessa causa ocorrem em países de baixa e média renda. As últimas estimativas do fardo da doença refletem o papel muito importante que a **poluição atmosférica** desempenha na doença cardiovascular e em casos de mortes. Há evidências crescentes que mostram as **ligações entre a poluição atmosférica e o risco de doença cardiovascular** [...]. A OMS estima que, em 2016, aproximadamente 58% das mortes prematuras relacionadas à poluição atmosférica foram devidas a doença cardíaca isquêmica e AVC, enquanto que 18% dos óbitos foram devidos a doenças pulmonares, infecções obstrutivas crônicas e infecções respiratórias agudas, e 6% dos óbitos foram devidos a câncer de pulmão (OMS, 2014, grifos nossos).

Claramente, referidas condições de saúde localizadas no contexto do presente estudo ou causam ou aumentam problemas de criminalidade e de violência, tanto dentro das famílias como na dinâmica social do meio ambiente. Esta associação fica evidente no gráfico exposto na Figura seguir. De acordo com o registro, até 2015 o Brasil apresentou uma diminuição significativa nos óbitos de crianças de até cinco anos de idade.³⁴

³⁴ Nota: mortes oriundas de diferentes doenças e outras causas são incorporadas ou atribuídas a acidentes domésticos e/ou a episódios de violência.

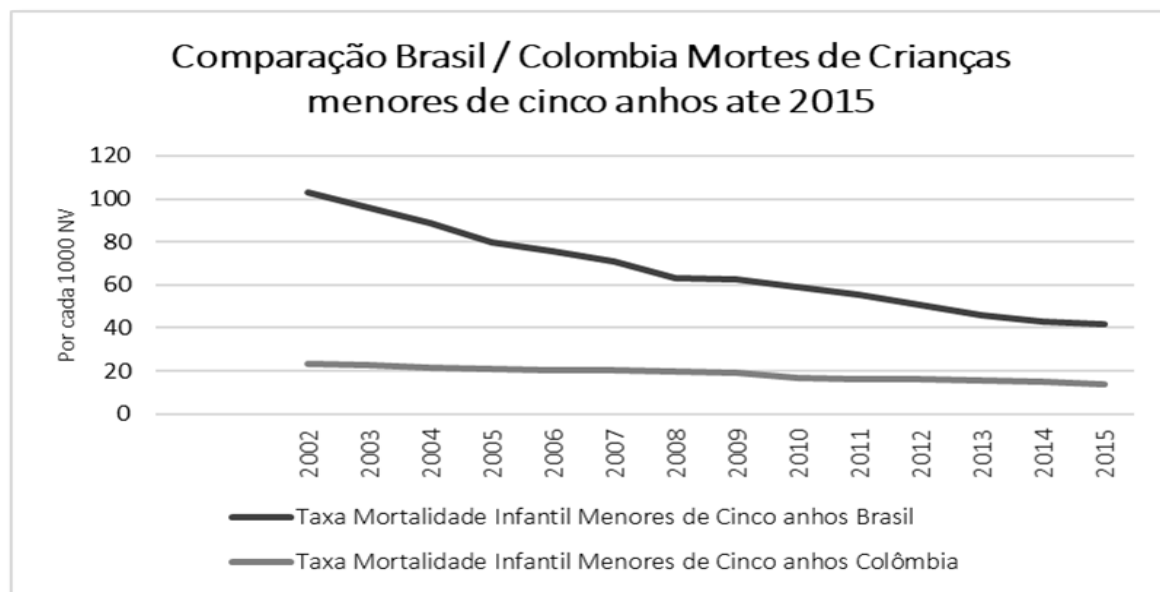


Figura 2 Mortes de crianças menores de cinco anos de idade no Brasil e na Colômbia (por comparação).

Fonte: elaboração própria, com base na triangulação de dados da OMS (2014), do IBGE (2017) e do DANE (2018).

2.4 Emprego

O emprego dos pais, os rendimentos e os níveis de escolaridade são intrínsecos e influenciam os processos de liquidação de ambas as famílias de dois pais e de famílias com um *cabeza de familia* (um indivíduo titular familiar, seja ele a mãe ou o pai).³⁵ Um olhar sobre o emprego parental nos dois países entre os anos de 2007 e 2017 mostra que em média, no Brasil, em 69,5% das famílias ambos os pais foram empregados como assalariados (BM, 2009; IBGE, 2018). Já segundo a Cepal (2007; 2008), em 36,6% das famílias um dos pais é ativo como empregado tanto no Brasil quanto na Colômbia e na América Latina em geral. Por outro lado, na Colômbia, no mesmo período de tempo, 49,5% da população possuíam emprego fixo com os pais como empregados (DANE, 2018).

Um aspecto que se destaca é que uma proporção significativa de mães e pais que entram no desenvolvimento da profissão para a qual investiram estudos universitários está desempregada, especialmente as mães. Este fenômeno de desemprego da força feminina com educação de nível superior, no caso do Brasil, está perto de 5,5% da população, enquanto que no caso da Colômbia o percentual aumenta para 12%, conforme ilustra a Tabela a seguir. A

³⁵ Na antiga denominação brasileira, o título de *chefe de familia* era dado ao pai. De acordo com o novo Código Civil do país (promulgado em 2003) houve igualdade de direitos e deveres dos cônjuges, de modo que o título se estendeu, também, à mãe.

estimativa apresentada neste estudo não leva em conta a relação entre o número de crianças e a taxa de desemprego das mulheres; no entanto, configura um importante fator de correlação, que será analisado em outro momento.

Tabela 1 Impacto comparativo de mulheres profissionais com formação avançada desempregadas (2009-2017).

		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Desemprego com formação avançada, mulheres (% da força de trabalho feminina com formação avançada)	Brasil	4,61	..	4,36	3,98	3,99	4,60	5,75	7,14	8,09
Desemprego com formação avançada, mulheres (% da força de trabalho feminina com formação avançada)	Colômbia	14,17	13,75	13,21	13,06	12,51	11,93	11,82	12,83	12,45

Fonte: elaboração própria, com base nos dados oferecidos pelo DANE (2018), pelo IBGE (2018) e pelo BM (2009).

2.5 Perspectivas socioeconômicas

A situação socioeconômica das crianças é significativamente afetada pelas condições de emprego ou de desemprego, e isso determina a situação familiar para a qual a escola espera contribuir. A situação socioeconômica da vida das crianças e dos adolescentes deriva, em grande parte, da participação e da posição dos pais no sistema de emprego e, como elo de parceria com o desenvolvimento social, esse fator está intimamente relacionado à forma da família (pais solteiros ou casais), ao número e à idade das crianças (BRASIL, 1990; GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006, p. 75).

2.5.1 Situação socioeconômica

A situação socioeconômica das famílias – que também pode ser considerada uma situação social – depende da posição social de seus membros. Neste caso de análise, esta característica é particularmente fundamental porque representa os limites da pobreza

multidimensional e somente com seu conhecimento é possível identificar prazos para sua superação.^{36, 37}

De acordo com a evidência da Cepal, a maioria das crianças na América Latina cresce em famílias vivendo suas vidas de forma independente, em circunstâncias financeiras de alta variabilidade entre os mais ricos e os mais pobres. Neste contexto de relatividade, em famílias que compõem a maioria dos casos no Brasil e na Colômbia, os pais muitas vezes têm um alto nível de escolaridade e, conforme relatado nos parágrafos anteriores, pelo menos um deles tem emprego salarial em tempo integral; no entanto, para as pessoas que possuem um nível baixo educacional ou não o possuem é mais difícil encontrar um emprego, e isso representa um risco maior de pobreza do que para aquelas com ensino superior ou técnico, e este fenômeno é agravado na medida em que as pessoas desempregadas correm três vezes mais o risco de entrarem na linha da pobreza em comparação com a população total (CEPAL, 2019).

Se o fenômeno da pobreza é analisado com base na linha de pobreza que a OCDE e o BM identificaram como de pobreza extrema, é evidente que ambos os países – Brasil e Colômbia – implementaram políticas econômicas que alcançaram uma diminuição na porcentagem da população que sobrevive com US\$ 3,20 por dia e aquela em miséria absoluta, com renda serpenteando US\$ 1,90 por dia.

Observe-se, nos gráficos a seguir, como o comportamento em ambos os casos é praticamente o mesmo.

³⁶ O recurso de *status social* fornece informações sobre a situação educacional e profissional dos pais, bem como sobre a renda familiar líquida. A divisão social apresenta, comumente, uma diferenciação entre famílias com alto, médio e baixo status social como parâmetro básico de status econômico e social, o que declara o contexto e as circunstâncias em que se dão os benefícios das políticas de gastos sociais e as posições de favor inferiores ou mais elevadas, reconhecidas como quintis inferiores e/ou superiores e que crescem de acordo com o status socioeconômico.

³⁷ Segundo o BM e a OCDE, a pobreza é considerada uma deficiência, o que impede a vida adequada das pessoas. Existe uma lacuna fundamental entre a *pobreza absoluta* – quando as pessoas carecem de alimentos essenciais, de vestuário, de abrigo ou de cuidados médicos, e há a existência física de variáveis de ameaça de pobreza – e a *pobreza relativa* – determinada pelas condições de vida de um determinado país (OCDE PARIS; UNESCO GENEVRA; UNICEF PANAMÁ; 2016; UNICEF, 2016). Como os pobres são considerados pessoas que têm baixos níveis de recursos e que usam em sua participação social um padrão de vida que não é alcançado, para medir a pobreza relativa é necessário definir um certo nível abaixo do qual a pobreza é falada. Embora a pobreza também inclua muitos aspectos não monetários, determinar o limite abaixo do qual uma pessoa é considerada pobre é algo geralmente baseado em *renda e renda descartável*. Segundo o acordo internacional das Nações Unidas, da OCDE e da OEA, ao qual este estudo adere, alguém que está sob risco de pobreza possui rendimento total inferior a 60% da renda mediana do respectivo país. Da mesma forma, as pessoas com uma renda abaixo do limiar de 50% não são mais descritas como em risco de pobreza, mas são descritas como de baixa renda, e as pessoas abaixo do limiar de 40% são consideradas pobres (ONU, 2014; OCDE, 2012).

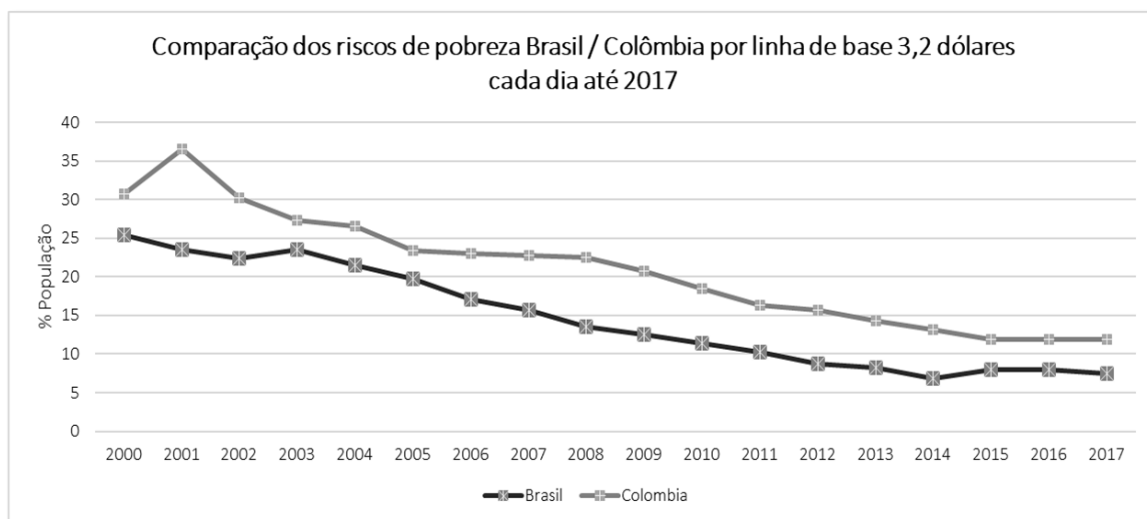


Figura 3 Risco de pobreza com base em US\$ 3,20 por dia.

Fonte: elaboração própria.

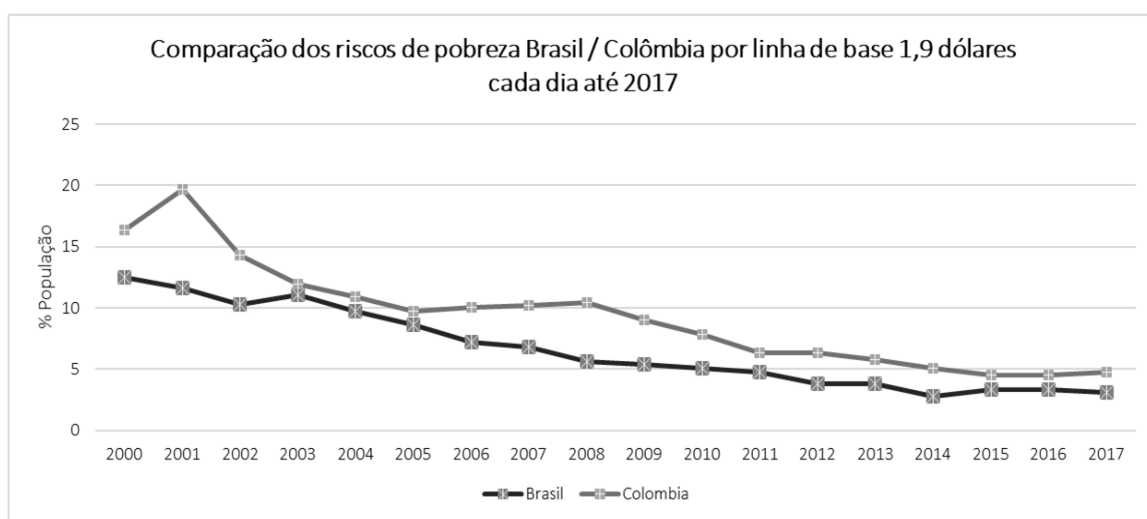


Figura 4 Risco de pobreza com base em US\$ 1,90 por dia.

Fonte: elaboração própria.

Mas se o mesmo fenômeno de risco é analisado como um registro do índice de desigualdade do coeficiente de Gini, é notório que, em ambos os países, esse indicador registre o acúmulo de riqueza em algumas pessoas e exceda o índice mediano (que vai de zero a um e que implicaria valores próximos a uma situação ideal), enquanto que valores próximos de um indiquem uma desigualdade total e, tão logo, um fenômeno a ser evitado para que seja possível reduzir o risco de pobreza. Veja-se a Figura a seguir.

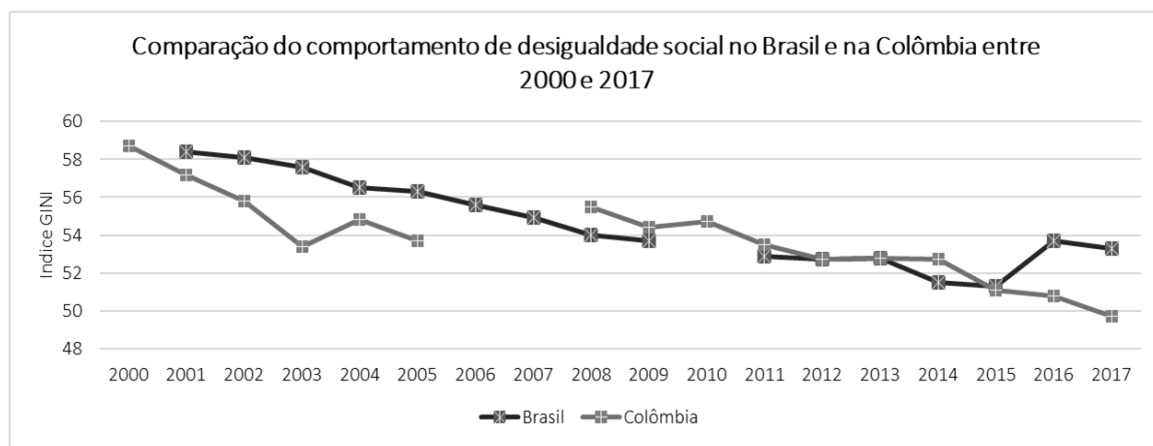


Figura 5 Determinação da pobreza por comparação – Índice de Gini.

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da Cepal e do Banco Mundial.

Em suma, é evidente que um emprego e um elevado nível de escolaridade são considerados fatores de proteção contra situações de renda precárias (OCDE, 2012, p. 163). Não obstante, o fenômeno de mães solteiras que possuam altos níveis de escolaridade e casais com apenas uma criança coloca estes sujeitos em posição mais alta do que a média (CEPAL, 2018; ONU, 2016).

As rupturas, crises e influências externas dentro das famílias podem levar à pobreza e, adicionalmente, no caso de famílias latino-americanas, ao efeito encadeado para brasileiros e colombianos: três ou mais crianças crescem nas chamadas famílias monoparentais, com mães de baixa escolaridade que têm os rendimentos mais baixos. As estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, e do *Departamento Administrativo Nacional de Estadística* (DANE), na Colômbia, anunciam que outras causas de pobreza são representadas por adultos que estão em processo de separação e divórcio devido a fatores econômicos de excesso de endividamento (IBGE, 2014; DANE, 2015).

Neste sentido, as famílias em risco de pobreza caracterizam-se pela baixa qualificação laboral técnica, pela separação ou pelo divórcio e pela convivência com pessoas desempregadas ou inativas no trabalho. Isto é, particularmente em áreas de baixo desenvolvimento econômico, é evidente que, nos dois países, crianças na faixa etária da primeira infância oriundas de grandes famílias e filhas de mães solteiras de baixo nível de escolaridade são as que estão, especialmente, nesta faixa de risco. Em 2008, por exemplo, a proporção de pessoas em domicílios monoparentais nestas condições foi de 37,5% (CEPAL, 2008). Para mitigar, de alguma forma, esta situação relativa de pobreza nos domicílios, tanto o

Brasil quanto a Colômbia implementaram, em seus programas de governo, as chamadas políticas de transferência de renda – que são, particularmente, programas do governo que distribuem recursos econômicos provenientes da venda internacional de petróleo.

Em cada caso, crianças e famílias dependem, muitas vezes, desses pagamentos de transferência, e é neste ponto que as políticas de bem-estar social são transformadas em políticas que trazem consigo o fenômeno de *implorar*, de acordo com o BID. As metrópoles latino-americanas apresentam um número excessivo de famílias de baixa renda líquida oriunda, em sua maior parte, de transferências de programas estaduais e previdenciários (BID, 2016). Esta configuração torna-se preocupante nos casos do Brasil e da Colômbia, uma vez que famílias com histórico de migração nestes programas de bem-estar social estão *sobrerrepresentadas* porque possuem um baixo rendimento líquido, sobretudo no estado de Roraima, no Norte do Brasil, e nos departamentos do Norte de Santander e na capital, Bogotá, no caso da Colômbia. As tabelas a seguir ilustram esta discussão.

Tabela 2 Situação migratória brasileira entre 1990 e 2017.

Brasil – Imigrantes				
Ano	Homens imigrantes	Mulheres imigrantes	Imigrantes (total)	Percentual
2017	397,90	338,467	736,367	0,35%
2015	386,838	329,730	716,568	0,35%
2010	319,882	272,686	592,568	0,30%
2005	343,19	295,563	638,753	0,35%
2000	366,156	318,440	684,596	0,39%
1995	396,152	345,405	741,557	0,47%
1990	426,147	372,370	798,517	0,54%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da ONU (2017).

Tabela 3 Situação migratória da Colômbia entre 1990 e 2017.

Colômbia – Imigrantes				
Ano	Homens imigrantes	Mulheres imigrantes	Imigrantes (total)	Percentual
2017	75,805	66,514	142,319	0,02%
2015	74,108	65,26	139,134	0,02%
2010	65,622	58,649	124,271	0,27%

2005	55,706	51,906	107,612	0,25%
2000	56,223	53,386	109,609	0,27%
1995	54,666	52,277	106,943	0,02%
1990	53,109	51,168	104,277	0,31%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da ONU (2017).

2.5.2 Risco de pobreza

Conforme sugerido ao longo de todo o texto, o estudo da situação de crianças no Brasil e na Colômbia está correlacionado com o registro da situação econômica familiar em que elas crescem e, por sua vez, com os indicadores de emprego e de poder aquisitivo de seus pais, o que determina o elevado, médio ou baixo risco de pobreza destes sujeitos. Consequentemente, para as crianças, referido risco está particularmente presente quando os pais estão desempregados ou trabalham recebendo um salário que não é suficiente para manter toda a família.

Essas variáveis são aquelas implementadas em países para avaliar a vulnerabilidade de populações direcionadas pelos programas *Primeira Infância Melhor*, do Rio Grande do Sul, e *De Cero a Siempre*, na Colômbia, com a ideia de que políticas de AIFI podem servir para crianças mais vulneráveis e em elevado risco de pobreza. Existem duas características deste fenômeno que podem ser consideradas e vinculadas ao processo de análise do presente trabalho. Em primeiro lugar, Brandt e Holz (2006, p. 3) enfatizam que “as próprias crianças representam um risco de pobreza para as famílias” porque as famílias são mais afetadas pelo desenvolvimento econômico e social do que as próprias crianças. Por outro lado, segundo Bertram (2008), as crianças estão sob o risco de pobreza relativa especialmente na primeira infância. O autor adverte que, “em muitos países ricos, crianças menores até os sete anos de idade são o grupo com maior risco de pobreza latente” (op. cit., p. 11).

Os resultados sobre crianças e jovens apresentados nos estudos do Observatório de Políticas Públicas, publicados pelo BID em 2015, e no relatório do Panorama Social da América Latina, emitido pela Cepal em 2016, mostram que, em média, 15% das crianças menores de

dez anos no Brasil e na Colômbia são afetadas pela pobreza e que uma em cada seis crianças é afetada pela pobreza.³⁸

A comparação entre os países da região Sul das Américas mostra que muitas crianças crescem em condições econômicas precárias – condições estas que resultam, possivelmente, dos baixos salários e das elevadas taxas de desemprego dos países, o que força crianças a trabalharem para “ajudar” com despesas domésticas (UNICEF, 2002). As diferenças podem ser observadas na extensão da pobreza infantil para distintos países.

Dentre os países latino-americanos da OCDE, a proporção de *crianças pobres* – ou seja, na definição da Organização, crianças menores de 18 anos vivendo em domicílios com menos de metade da renda média diária, estipulada em US\$ 3,80 –, varia, no limite mínimo, em 3% e em 25% no limite máximo. Na maioria dos países que compõem a organização (são 36 no total), a variação do valor na média entre os países que pertencem à OCDE equivale a mais de 10%, mas as menores taxas de pobreza infantil dentro da OCDE são encontradas em países da América Latina (México, Colômbia e, com um pouco menos de retardamento, no Chile). A Colômbia, que ingressou recentemente na Organização (em 2017), está no centro de observação, vide os dados apresentados anteriormente, que a colocam como o terceiro país mais desigual do mundo segundo o Portal BBC Mundo (JUSTO, 2016).

Como, até o momento de desenvolvimento e fechamento desta tese, o Brasil dificilmente se tornará um país colaborador da Organização, ele não é considerado para o cálculo do salário médio.³⁹ Mas, claramente, sua taxa de rendimento diário é baixa – de R\$ 33,27 (aproximadamente US\$ 8,50) –, o que também coloca o país em perspectiva de observação. Enfim, de modo geral, nos últimos dez anos a pobreza infantil aumentou significativamente em 17 dos 36 países da OCDE e de modo especialmente rápido nos países da América Latina.⁴⁰ É o que ilustra o gráfico exposto na Figura a seguir.

³⁸ A última edição do documento da Cepal tem como referência o ano de 2018 e está disponível no seguinte endereço: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/44412-panorama-social-america-latina-2018-documento-informativo>.

³⁹ A tabela dos valores nominais do salário-mínimo brasileiro está disponível no seguinte endereço: http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm.

⁴⁰ A base de dados do BM apontou, em nível global, que Brasil e Colômbia estão entre os cinco países mais desiguais da América Latina. Com informações de Marcelo Justo, do Portal BBC Mundo. Disponível em: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_desigualdad_ab. Acesso em: 01 jan. 2019.

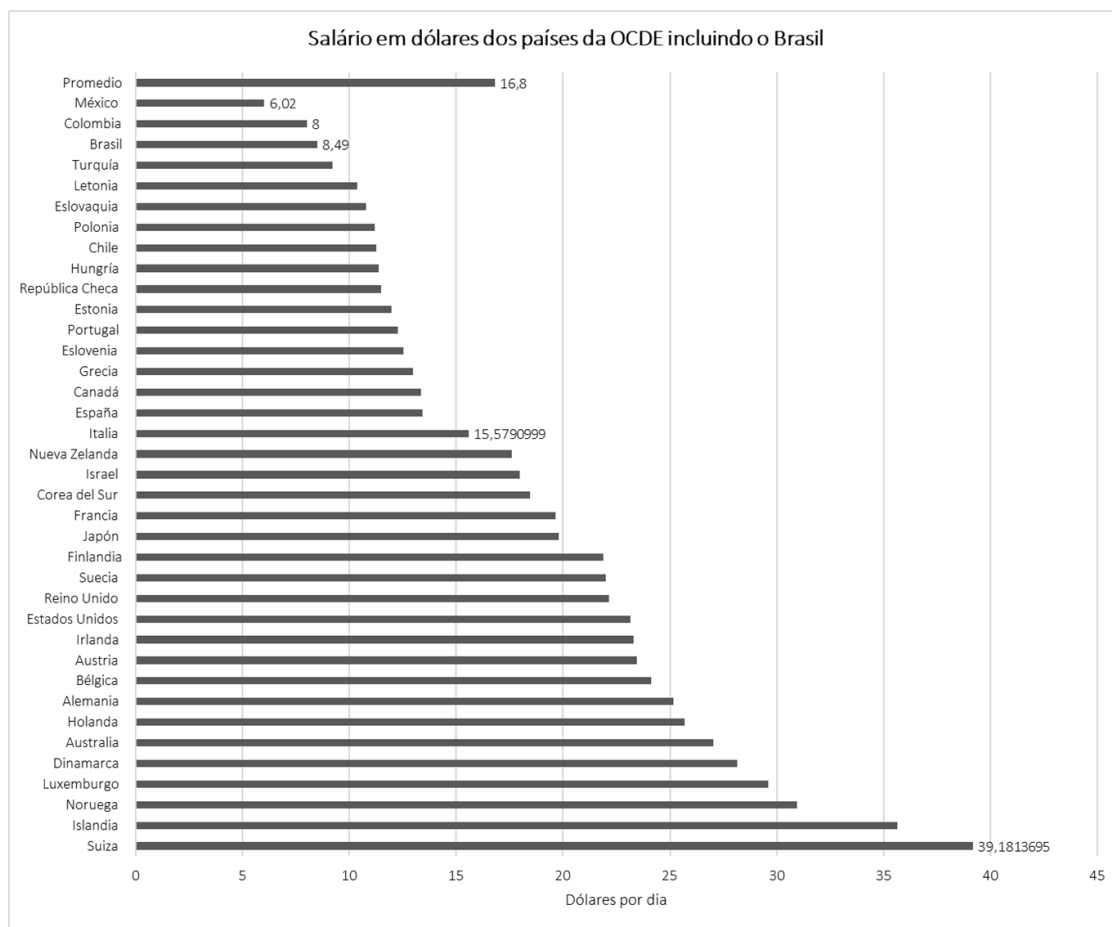


Figura 6 Salário base dos países da OCDE como um indicador de pobreza (o Brasil está incluído entre os países da América Latina).

Fonte: elaboração própria, com base em dados oferecidos pelo Banco Mundial.

Além das diferenças apresentadas entre os países que compõem a OCDE, as diferenças entre Brasil e Colômbia também se distinguem a partir da perspectiva cultural. A fim de identificar indicadores sociológicos que afetam o risco de pobreza, os estudos de Bertram (2008) indicam que a diferenciação entre grandes centros urbanos e regiões rurais de estados e departamentos no Brasil e na Colômbia, respectivamente, é necessária. No caso do Brasil, os últimos dados do relatório de estatísticas de *Condições de vida, desigualdade e pobreza*, elaborado pelo IBGE, revelam características específicas das áreas do país, das quais a taxa de pobreza extrema na região Norte excede em 20% a média latino-americana, de 10,2% (CEPAL, 2018, p. 79).

Há um segmento que faz parte desse relatório e que permite que sejam consideradas as condições do problema da diferença econômica entre as áreas urbanas e rurais em discussão:

No Brasil, em relação à medida de US\$ 5,50 PPC diários, 26,5% da população, ou quase 55 milhões de pessoas, viviam com rendimento inferior a esta linha em 2017 (cerca de R\$ 406,00 mensais), diante de 25,7% da população em 2016. A maior parte dessas pessoas (mais de 25 milhões) estava na Região Nordeste, enquanto na Região Centro-Oeste havia menos de 3 milhões de pessoas. O Nordeste era também a região com maior percentual de sua população com renda inferior a esta linha, 44,8%, ao passo que esta proporção era de 12,8% no Sul. Na Região Sudeste, por sua vez, houve aumento de 1,3 pontos percentuais, passando de 16,1% para 17,4% da população (IBGE, 2018, p. 57).

De acordo com a associação de entidades conjuntas na Colômbia, a taxa de pobreza era de 19,2% em 2012. Já o atual estudo do Unicef (cujo ano de referência é 2017) mede a pobreza infantil não só em termos de pobreza de renda parental, mas também em relação à análise das privações diárias vividas pelas crianças em seu dia a dia. O chamado *índice de privação* conta com 14 produtos ou ofertas diferentes, por exemplo: refeições regulares, um lugar para fazer tarefas escolares ou um lugar para disfrutar de atividades de lazer reguladas, tais como um clube esportivo. Os resultados revelam que Brasil e Colômbia têm taxas de privação mais elevadas do que a Dinamarca ou a Suécia, por exemplo, que possuem nível econômico semelhante. Um olhar mais próximo da taxa de privatização alemã mostra, por exemplo, que as crianças no Brasil e na Colômbia são mais propensas a participar de atividades de lazer regulares, como visitar um clube esportivo (6,7%). Contudo, ainda que existam atividades recreativas e esportivas, quase 5% das crianças nos países em comento (e, pode-se afirmar, na América Latina como um todo) não comem uma refeição quente todos os dias (UNICEF, 2012, p. 2).

3. Concepções sobre *cuidado e educação* na primeira infância no Brasil e na Colômbia: uma perspectiva histórico-cultural comparada

Ninguém nos campos das Ciências da Saúde, da Psicologia ou da Educação estaria disposto a se opor às evidências acerca da importância do início da vida das crianças no desenvolvimento humano e social – aspecto demonstrado amplamente por pesquisas globais. A primeira infância é essencial para que se alcance, a partir da implementação de formas apropriadas de cuidados integrais para a primeira infância na Educação Infantil, um desenvolvimento saudável. Neste sentido, estratégias sutis poderão ser encontradas para lidar, mais adiante, com problemas sociais, econômicos e políticos.

No Brasil e na Colômbia há grupos de pesquisa e pensadores no campo das Ciências da Educação (KUHLMANN JR., 1998; MONTENEGRO, 2001; MARTÍNEZ BOOM, 2012;), bem como no campo da Ciência Política (DURKHEIM, 1994; 1995; WEBER, 2014) – e, por extensão, na área de atuação de *designers* de políticas públicas ou de decisores políticos. Como argumento deste construto, afirma-se que o objetivo de políticas e programas voltados ao cuidado integral da criança durante a primeira infância deve obedecer à integração sistêmica entre Assistência Social e Educação.

A partir de uma abordagem cultural e histórica comparada – a partir da qual se compreende, na visão do autor da presente tese, que a Educação Infantil e a efetivação de políticas públicas para a infância no Brasil e na Colômbia permitem examinar como tem sido a jornada de cada um dos países em relação à adoção conceitual de uma política de atenção integral à primeira infância (para crianças na faixa etária de zero a seis anos) e como estes domínios foram (re)estruturados ao longo do tempo. Este exercício de revisão de literatura pretende mostrar que, embora de lados culturais e com sociedades aparentemente diferentes, os países em questão se comprometeram com o mesmo objetivo, mas com abordagens distintas.

Há um lugar-comum para se estudar e se dar conta deste exercício cujas abordagens são resultantes de razões históricas bastante diferentes. Além disso, apesar do rápido crescimento do número de crianças que frequentam pré-escolas no Brasil e na Colômbia, é evidente que sistemas integrados de políticas e programas sociais não foram cumpridos por

razões que a judicialização da política explicaria de forma eficiente.⁴¹ A análise comparativa também fornece evidências em torno da interpretação dos legados deixados pela perspectiva dos partidos políticos que chefiam os governos, o que implica uma dicotomia de abordagens que, em grande parte, impede que as sociedades percebam a necessidade de integração entre sistemas abrangentes de atenção e educação em cada país.

Estudos reforçam que os primeiros anos de vida das crianças são fundamentais para se alcançar o desenvolvimento saudável do capital humano de um país (SEN, 2000; HECKMAN, 2000; 2006; 2009; SMITH, 1979). Assim, a pesquisa científica, a economia mundial e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (aprovada pela Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990)⁴² concordam que a educação e a aprendizagem ao longo da vida começam na primeira infância, e que esta é uma etapa que precisa ser entendida já que os primeiros seis anos de vida de uma criança são válidos para sempre, particularmente em populações mais desfavorecidas e em elevado risco de pobreza devido as suas condições econômicas.

Ou seja, transformações biológicas, psicológicas, emocionais e sociais que ocorrem no decorrer da vida humana dependem, de modo relevante, da atenção recebida nos primeiros anos de idade – incluída a fase da gestação. É evidente, então, que a identificação de problemas de vida precocemente – como o cuidado adequado e a educação inicial de qualidade – podem ajudar a superar ou minimizar problemas de desenvolvimento (OCDE, 2000; SHONKOFF; PHILLIPS, 2000; SIMPSON *et al.*, 2001).

Os estudos científicos e de intervenção social também se pronunciaram, em diferentes contextos do planeta, indicando que esse período da vida é uma oportunidade poderosa para melhorar o desenvolvimento infantil, diminuir problemas cognitivos e socioemocionais e estancar situações no ensino fundamental que tendem a se tornar problemas muito mais sérios (LOPEZ *et al.*, 2000).

Mas, além disso, investir em programas de primeira infância também é uma boa estratégia de desenvolvimento econômico (HOLGUÍN VILLAMIL; DOS SANTOS, 2018) porque a amplitude e o comprometimento com investimentos desta natureza dependem da

⁴¹ Ampliando o enfoque de participação da cidadania em processos nos quais a justiça se vincula, em diálogo, entre juízes, advogados e leis, princípios poderiam ser cumpridos através da implementação da justiça nos tribunais. Contudo, é preciso ampliar a ação social e cultural da cidadania, e isso, do ponto de vista da constitucionalidade, poderia ser pensado como judicialização da política pública. Quer dizer, educar a cidadania em direção ao empoderamento da justiça.

⁴² Cf. Unicef (1990).

sustentabilidade dos benefícios – em outras palavras, a gestão das políticas públicas constituem exemplo de governança. Como exemplo dessa estratégia tem-se o desenvolvimento de pesquisas em Economia por parte de organismos como o BM, o BID, a Cepal e o FMI – instâncias que, em conjunto, encontram entre suas múltiplas descobertas o fato de que investir na Educação Infantil equivale a tornar despesas e fundos de capital mais significativos (BANCO MUNDIAL, 2009; BECKER, 1995), sobretudo através da subvenção de novas indústrias em áreas tais como a Biotecnologia, e através da construção de novas fases de ação social e de proporção de incentivos isentos de impostos nos chamados “negócios de incubação” – na América Latina, reconhecidos como programas-viveiros de empreendedorismo.

Estudos longitudinais nos quais o BID vincula tanto o setor de Assistência Social quanto o setor educacional dos países mostraram a relevância de programas pré-escolares para obter projeções de redução da situação de baixa renda de crianças. A estimativa econométrica é que, para cada dólar gasto em programas abrangentes de cuidados na primeira infância, a taxa de recuperação é de US\$ 8,00 (HECKMAN, 2006; GLEWWE, 2013). Além disso, afirma-se que o desempenho econômico destes programas está numa proporção de 1 a 17, isto é, para cada dólar de investimento social permanente, o lucro é de US\$ 17,00 (entendendo-o, aqui, como um indicador de eficiência e efetividade econômica do programa). Assim, a estimativa chama a atenção para o projeto que, no final, poderia ter atingido pessoas com até 40 anos de idade; em termos de “educação para a vida”, em sociedades como as da América Latina, isso significa uma contribuição para a redução de crimes (uma das principais vantagens de custo de programas desta natureza), o aumento de lucros e a redução da necessidade de projetos de educação e de bem-estar (SCHWEINHART *et al.*, 2005).

Como já foi anunciado até agora, especialmente na perspectiva do desenvolvimento econômico de países em desenvolvimento, não surpreende que o número de programas de educação e bem-estar na primeira infância tenha aumentado, e é claro que o Brasil e a Colômbia se inserem neste bojo. De acordo com dados da Unesco, a educação inicial dentro de indicadores de educação global obteve, nas medições dos últimos quinze anos, a maior taxa de crescimento no campo da Educação em praticamente toda a América Latina em comparação com países europeus que aderem às diretrizes de gestão governamental da OCDE. No caso colombiano, o país permaneceu somente até 2018 como um dos 37 países membros da Organização. Atualmente, na Colômbia, um grande número de crianças na faixa etária de três a seis anos se encontra em instalações de berçário apoiadas, principal ou exclusivamente, por

fundo administrado pelo Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar (ICBF). Simultaneamente, tendo em vista o papel fundamental de gestão desempenhado por este órgão governamental, também é necessário reconhecer que o investimento efetuado pelo governo colombiano não tem sido equivalente entre crianças menores de três anos para a obtenção dos mesmos resultados que foram alcançados pelo ICBF (BID, 2015).

Nessa direção, a questão que pode ser levantada é a seguinte: Que tipos de cuidado e educação precoce uma sociedade deve fornecer para que seus cidadãos se tornem os melhores sujeitos possíveis na vida? É possível antecipar, ao fornecer respostas à questão, que esta é uma tarefa que dependerá, claramente, do código de valores culturais de uma sociedade, de suas crenças e metas, do acesso que possui aos recursos e das políticas implementadas na tomada de decisão quanto à melhoria contínua desses recursos (TOBIN; WU; DAVIDSON, 1989; TUDGE *et al.*, 2006; BID, 2015).

A pesquisa empírica que se volta à Ciência Política tem tomado diferentes abordagens para examinar as semelhanças e diferenças entre as sociedades do mundo. Para o escopo da presente investigação interessam, dentre outros, os estudos de variações concomitantes propostos por John Stuart Mill (1816) ou, ainda, os estudos de Alexis de Tocqueville (*apud* FENDT, s/d), que datam do século XIX. A depender do critério do autor diante da multiplicidade de perspectivas comparativas, a única e mais útil das distinções encontradas na base estrutural de pesquisas desta ordem, traçada entre os métodos utilizados na investigação em Ciência Política, é a distinção transcultural, que influencia, por sua vez, os estudos da Psicologia Cultural (SHWEDER, 1990). Como afirmam Adamopoulos e Lonner (2001, p. 28), “os psicólogos interculturais propuseram a adoção da metodologia científica clássica para que investigassem o comportamento humano de forma comparativa”.

Com uma metodologia de pesquisa comprometida com o respeito pelas culturas (FALS BORDA, 1980), variáveis independentes ou categorias não-padrão podem ser encontradas – efeitos que, em programas ou práticas políticas, podem promover o “experimento natural” (KERLINGER, 2002; HERNÁNDEZ *et al.*, 2012), tornando-se equivalentes a estudos experimentais planejados.

Em contrapartida, muitas vezes baseados na teoria da história cultural atribuída ao trabalho de Lev Vygotsky (1987; 1997), os psicólogos culturais tomaram uma posição diferente no estudo das semelhanças e diferenças culturais. Nesse sentido, como observa Greenfield (1997, p. 321), “os procedimentos e métodos de psicologia cultural surgem da própria cultura,

não do guarda-roupa metodológico da psicologia”. Um estudo psicológico cultural é, então, aquele em que aspectos associados aos valores de uma cultura, as suas crenças e práticas estão sendo examinados a partir da perspectiva de um perito, ou seja, emite-se um ponto de vista (GADAMER, 1994). De acordo com os postulados de Geertz (2014) e LeVine (1989), particularmente na dinâmica da educação infantil, quando duas ou mais culturas se reúnem com a intenção de serem comparadas, estes aspectos se encontram não para usar uma “regra de medição simples” (LEVINE, 1989), ou ainda para usar os recursos de técnicas de classificação: em vez disso, eles se encontram para mostrar ou demonstrar como cada grupo cultural pode ser desenvolvido ou como cada um obtém ou alcança desenvolvimento ao longo de um cronograma histórico. Nesta linha de raciocínio convive tanto a evolução do produtor de valores culturais, crenças, práticas e políticas pertinentes (a serem constituídas no material com o qual há prevalência dessas manifestações) quanto a evolução do produto, que pode ser alcançada junto das suas condições de preservação.

A partir desta ordem de ideias, atribuir o status epistemológico da manifestação cultural às políticas públicas equivale a compreender quais correntes ou práticas políticas são adotadas em cada sociedade. No entanto, essas práticas em si mesmas não tomam uma abordagem histórica como a esperada. Como defende Vygotsky (1987 [1934]), para entender algo que precisa ser entendido é necessário conhecer a sua história pois, acordo com Napoleão Bonaparte, *Aquele que não conhece a história está condenado a repeti-la*.

Embora o presente estudo seja parte da estrutura da pesquisa documental e a sua perspectiva seja orientada para análises de conteúdo⁴³ (KRIPPENDORFF, 1990), é relevante esclarecer que, neste construto, para o desenvolvimento do referencial teórico, a perspectiva das políticas públicas com sentido de comparação vestiu-se de uma abordagem cultural e histórica para identificar aspectos que são considerados importantes para o avanço de políticas de atenção integral para a educação infantil no Brasil e na Colômbia.

Esta é a perspectiva adotada considerando que há pelo menos três razões para esta escolha: em primeiro lugar, com o rastreamento (ainda que insuficiente) de documentos acadêmicos e legais dos programas, o conhecimento pode ser melhor desenhado quando assim condensado e uma análise (o mais aproximada possível) da experiência de cada programa por ser feita sem juízos de valor sobre eles. Em segundo lugar, é importante reconhecer que as

⁴³ Conforme se definirá, mais adiante, no item correspondente à metodologia da pesquisa.

políticas sociais na Colômbia, numa perspectiva comparativa, representam uma cultura de avaliação que ainda não foi adquirida com a precisão e o rigor que esses processos exigem, em particular pela distância relativa que, consciente ou inconscientemente, encaminha para um exercício científico e de pesquisa que auxiliar o(a) pesquisador(a) a compará-lo com outras experiências. Em terceiro lugar – e em virtude da experiência –, as políticas brasileiras só foram comparadas às de outros países das Américas. Esta comparação, mesmo que seja um exercício de interesse para os governos, exige ser ampliada tendo em vista as experiências de outros países ou sociedades mais industrializadas ou desenvolvidas (BOWMAN; DONOVAN; BURNS, 2001; HOWARD; KUMAR; THORNICROFT, 2001; GRAMBERGER, 2001).⁴⁴

Como forma de orientar os pressupostos do trabalho nesta tese, pode-se afirmar na forma de hipótese de trabalho que essas comparações também se concentram na situação atual e nas recentes mudanças ocorridas em cada um dos países,⁴⁵ e embora forneçam informações relevantes sobre os propósitos deste estudo, conformam um panorama insuficiente para conhecer uma visão histórica acerca da compreensão das maneiras pelas quais emergiram e se desenvolveram a educação infantil e as práticas abrangentes da política de Puericultura.

Dentro desta segunda causa da aproximação cultural histórica adotada, uma terceira causa se levanta e a diferencia da outra aproximação no sentido do que, para obter dados de interesse em alguma cultura, Adamopoulos e Lonner (2001, p. 13) denominam oportunidades sabáticas ou *jet set* de pesquisa⁴⁶ – o que, na capacidade dos autores, desempenha papel fundamental na investigação, especialmente na atual situação de estranhamento de todas as responsabilidades que são atribuídas à cultura no país de origem (por exemplo, na Colômbia)

⁴⁴ De acordo com as atualizações do relatório da OCDE, a Colômbia foi incluída em 2018 entre os 17 países da Organização, que também adaptaram seus programas de desenvolvimento aos indicadores da OCDE e incorporaram estratégias abrangentes de cuidado e em consonância com a consecução dos objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 (UNESCO, 2016). Com essa perspectiva, adotou-se a cultura da avaliação em andamento no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) como um mecanismo de revisão de políticas educacionais (COLÔMBIA, 2014). Dos 72 países comparados na pesquisa, datada de 2015, o BM credita o caso da Colômbia com o qualificador de país de economia de renda média.

⁴⁵ O desenvolvimento das políticas de AIPI no Brasil e na Colômbia se caracteriza por sua aderência aos modelos de políticas de assistência e de bem-estar ou *welfare*, e só até mais recentemente programas tais como a política *Brasil Carinhoso* e o *Consejo Nacional de Política Económica y Social* (Conpes) da Colômbia têm se comprometido com processos de judicialização de políticas e têm conseguido superar a dimensão de litígio que caracteriza a governança dos estados na história e no futuro destes programas de AIPI.

⁴⁶ No original: “However, with only a few notable exceptions, during the first two thirds of this century, there was no pattern or coherent program of research to guide these excursions. Indeed, ‘sabbatical opportunism’ and ‘jet-set research’ prevailed for years” (ADAMOPOULOS; LONNER, 2001, p. 13).

e que não lhe permitem investigar corretamente. Em outras palavras, mesmo que não seja em contato direto com crianças ou programas, é evidente que há um certo conjunto de pesquisas capaz de se dedicar quase que exclusivamente à abordagem individual de cada país para a gestão de políticas públicas na primeira infância.

Em último lugar – e o mais importante –, este estudo não tem a pretensão de mostrar a variação cultural entre os países escolhendo sociedades tão diametralmente opostas. Conforme apontam estudos e pesquisas com enfoque etnográfico, a Pesquisa Transcultural é muitas vezes destinada a avaliar a distinção de alguns fenômenos que, com uma determinada configuração, são exóticos ou únicos. Estes fenômenos são frequentemente encontrados como subtema para comparação ou como uma amostra de contraste, particularmente em ordem pré-estabelecida e como uma maneira eficiente de maximizar potenciais descobertas de diferenças importantes ou significativas (SAID *et al.*, 2015).⁴⁷

Por outro lado – e uma vez que a orientação teórica inspira o desenvolvimento de programas abrangentes de atenção à primeira infância –, dada a influência dos estudos neurocientíficos, a investigação nesta área tem sido direcionada para o desenvolvimento de processos cognitivos e o uso que a escola pode fazer deles, com estratégias de estimulação de currículos não segmentados ou focados em conteúdo. Mas na perspectiva do direito ao desenvolvimento das dimensões humanas (MARTINEZ, 2011), com apoio nas teorias do desenvolvimento psicogenético de Jean Piaget (1989), do desenvolvimento psicossocial e linguístico de Lev Vygotsky (1998) e da antropologia infantil de William Corsaro (2011), reconhecer esta *perspectiva de direitos* equivale a reconhecer que o estudo comparativo dos dois países é uma obra de magnitude, que deve ser limitada pelo bem-estar e pela qualidade da pesquisa proposta.

Paralelamente, o objetivo deste estudo não é contrastar as políticas – por exemplo, opor o Brasil, um grande país, de dimensões continentais, contra o escopo político de um país muito menor, como é o caso da Colômbia – nem identificar como uma sociedade foi recentemente povoada por imigrantes – como no caso do Brasil quando comparado a outro país cuja população tem sido invariavelmente mantida sujeita ao rigor da violência grupal e fora da lei como foi o caso da Colômbia nos últimos 50 anos.

⁴⁷ O que, sem dúvida, existe.

Brasil e Colômbia se encontram, geograficamente, em condições semelhantes, pois têm uma fronteira comum – que, segundo dados do IGAC, totalizam 1.645 km – e compartilham o Rio Amazonas – que, segundo dados da publicação digital “El popular de Perú”, da Revista *National Geographic* (2014),⁴⁸ é o maior do mundo. Embora suas origens populacionais tenham sido demograficamente diferentes (Portugal e Espanha, respectivamente), é verdade que os países possuem população significativa de negros e indígenas⁴⁹ (IBGE, 2010; DANE, 2005), com uma minoria, no caso colombiano, de descendentes europeus, em contraste com o número significativo de imigrantes italianos e alemães no Brasil, bem como em relação ao número de africanos que foram trazidos para a América Latina como escravos. Essas condições comuns da dimensão etnográfica representam apenas uma pequena porcentagem das pessoas cujas raízes poderiam ser historicamente traçadas como parte da reconstrução etnográfica da cultura original das populações nativa de cada país. Ambos os países também têm um sistema federal de governo, a partir do qual os números de estados e municípios de diferentes áreas geográficas são incorporados – e que, conseqüentemente, tendem a ter modelos de governo e de acesso a recursos também diferentes.⁵⁰

É claro que, apesar dessas semelhanças, também há grandes diferenças entre as duas sociedades. As circunstâncias históricas particulares que levaram à formação dos modelos de políticas de Assistência Social do Brasil e da Colômbia demonstraram resultados diferente e inteiramente divergentes. A única razão para destacar algumas das semelhanças é a necessidade de salientar que, de acordo com os postulados de Clifford Geertz (2000), uma interpretação contrastante e eficiente (RICOEUR, 2008) entre os países não seria feita de cultura em sociedade – estas devem estar em condições de adquirir a *cultura de interpretação* das culturas, nas quais se encontram as maiores diferenças; em outras palavras, algo deve colocá-las em lugares-comuns.

De acordo com dados financeiros globais, a taxa de pobreza múltipla foi gradualmente reduzida em todo o mundo graças à implementação de políticas públicas relevantes voltadas para diferentes áreas de Assistência, como pode ser visto no gráfico a seguir, que exhibe o

⁴⁸ EL POPULAR DE PERÚ. El río más caudaloso del mundo: el Amazonas. **El popular.pe**, Trujillo, 12 fev. 2014, p. 1-2. Disponível em: <https://www.elpopular.pe/series/escolar/2014-02-12-el-rio-mas-caudaloso-del-mundo-el-amazonas>. Acesso em: 13 dez. 2018.

⁴⁹ Indicando, por exemplo, a formação histórica de *quilombos* no Brasil e *palenques* na Colômbia.

⁵⁰ Trabalho de pesquisa que foge do escopo deste estudo mas que, sem dúvida, configura importante fonte de conhecimento comparativo. Além da perspectiva da política pública, o tema poderia ser extrapolado para outros campos da vida e da Sociologia específicos de cada país.

período de 2007 a 2018. Seu conteúdo pode assim ser interpretado: as porcentagens da população mundial e da população dos países estão em declínio permanente; no entanto, na ala latino-americana, depois de África, a América é o continente mais desigual do planeta.

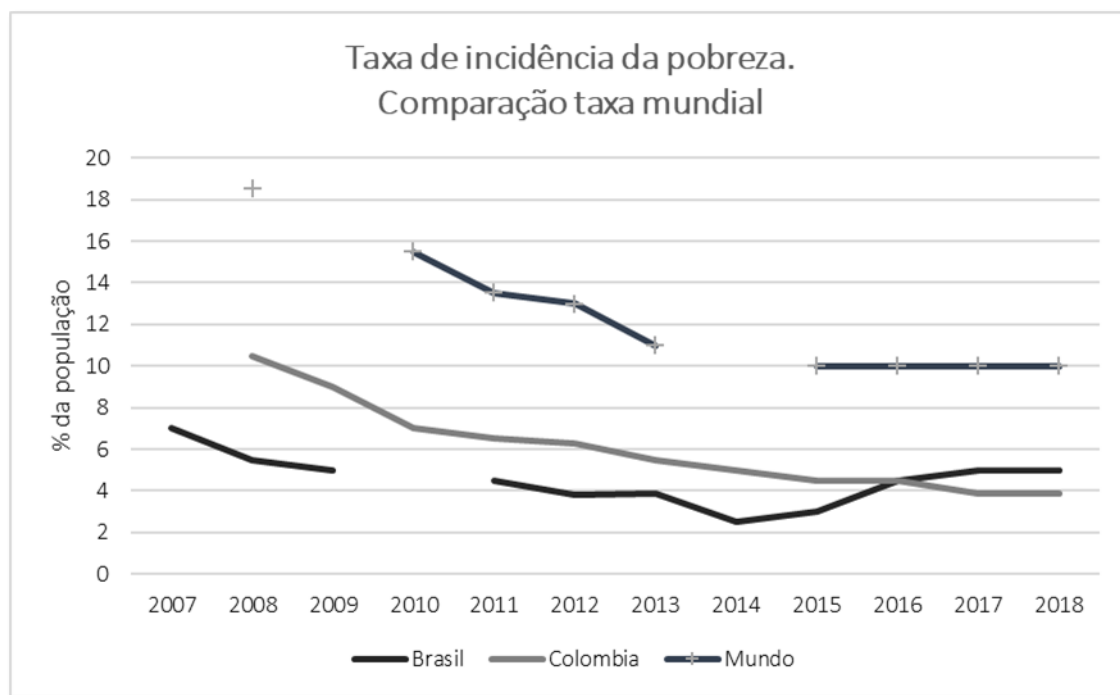


Figura 7 Comparação das taxas de pobreza do Brasil e da Colômbia no que diz respeito aos dados globais.

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Banco Mundial (2018).

Ao considerar os fatores relevantes para o cuidado e a educação na primeira infância, um dos aspectos mais importantes é o acesso a recursos financeiros para garantir o pagamento da assistência à criança. Enquanto a Colômbia é classificada pelo Banco Mundial como um dos países de renda média da OCDE, o Brasil é classificado como um país em desenvolvimento, com uma economia de alto rendimento médio. Essa diferença se reflete no fato de que 15,7% das crianças colombianas com mais de cinco anos são de baixa renda e vivem em condições de extrema pobreza oficial (DANE, 2018). Já no Brasil, de acordo com dados⁵¹ da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE (2015),⁵² quase metade das crianças brasileiras da mesma idade (48,6%) vivem abaixo da linha da pobreza oficial no Brasil.

⁵¹ Para os propósitos deste estudo, esses aspectos têm sido considerados relevantes para a forma de indicadores de gestão governamental e seguindo a perspectiva de Matus (1993) sobre política, planejamento e governança.

⁵² O livro contendo a síntese dos indicadores da PNAD está disponível no seguinte endereço: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>.

O gráfico a seguir mostra, comparativamente, o conjunto de situações que o Banco Mundial registrou entre 2007 e 2018.

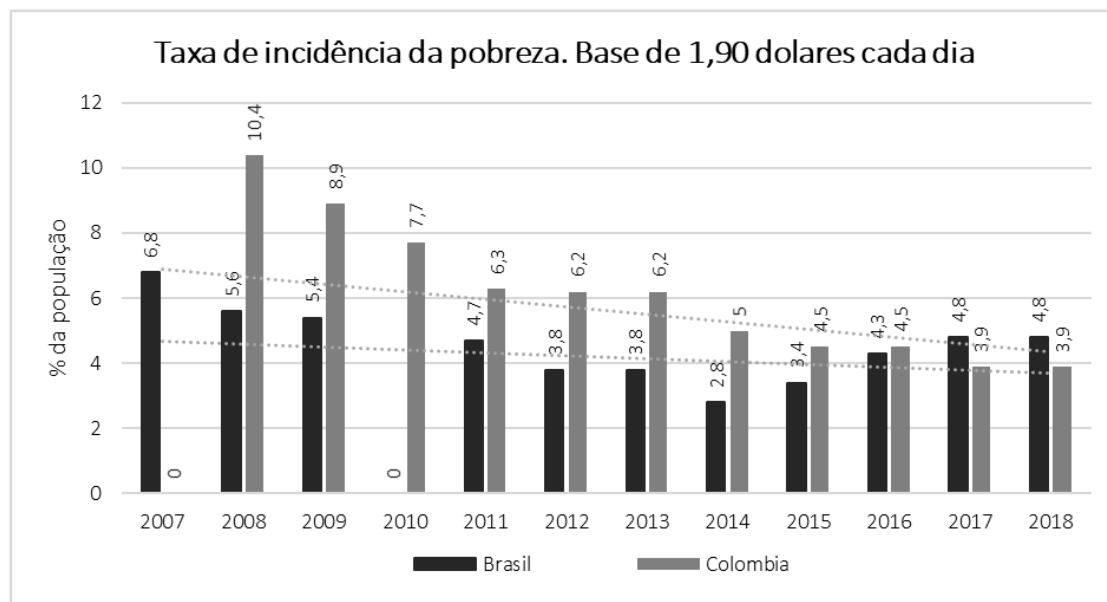


Figura 8 Situação de pobreza da população mais desfavorecida de cada país.

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Banco Mundial (2018).

Uma segunda diferença relevante – e que pode ser óbvia – é a de que, no Brasil, atualmente, existe um maior número de jovens e crianças em comparação com o mesmo indicador no caso da Colômbia, tanto em termos numéricos-absolutos quanto em termos de porcentagem. De acordo com dados do Unicef (2014), atualizados e corroborados pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) da Colômbia, entre 2010 e 2014 havia pouco mais de um milhão crianças em idade pré-escolar – o equivalente a aproximadamente 10% da população colombiana de crianças em idade escolar e jovens (DANE, 2018), enquanto que, no Brasil, mais de 23 milhões de crianças brasileiras (quase 11,5% da população total do país) pertenciam à mesma faixa etária e, conseqüentemente, à faixa da primeira infância (IBGE, 2017).⁵³

Considerando as diferenças estatisticamente significantes nas figuras demográficas do Brasil e da Colômbia, é necessário reconhecer que não é tarefa fácil fazer comparações absolutas entre dois países com grandes diferenças geográficas e abrangências regionais de

⁵³ Nesta tese, o termo *primeira infância* inclui bebês, crianças pequenas e em idade pré-escolar. Na Colômbia, crianças desde o nascimento até os cinco anos e onze meses de idade são crianças da primeira infância. No Brasil, o termo é usado para descrever crianças desde seu nascimento até o sexto ano de vida.

grupos raciais e étnicos diversas. Para que a análise do conteúdo documental possa identificar e, adicionalmente, projetar intervenções sociais que sirvam para o *design* de políticas públicas e que, simultaneamente, consigam vincular amostras representativas de populações de crianças em cada caso, é necessária a implementação de normas para a identificação de indicadores de alta qualidade no cuidado integral e nos serviços iniciais de Educação Infantil, bem como para a tomada de decisão baseada em evidências, o que respeitaria seriamente a diversidade de evidências baseadas no tecido social dos países – não só multiculturalmente, mas tendo em vista, também, as particularidades que os determinam.⁵⁴

No entanto, no processo de revisão e análise conjunta e paralela de políticas voltadas à criança e que apoiam a existência dos programas PIM, no Brasil, e *De Cero a Siempre* na Colômbia, pode-se estabelecer que cada uma das sociedades, claramente em cenários que testemunharam um aumento interno e externo da cultura de avaliação das políticas e dos programas especiais de assistência social, exigem que tanto os ministérios como as secretarias, nas esferas federal, departamental e municipal, bem como órgãos e agências de cooperação internacional, façam com que a questão da educação inicial e da atenção integral à criança seja uma prioridade das agendas governamentais e dos planos de desenvolvimento dos países. Contudo, esse emparelhamento entre a previdência social e a educação deve ser considerado inseparável. Ademais, embora diferentes modelos tenham sido desenvolvidos para alcançar a aprovação desse objetivo, ainda há atores políticos e educadores comprometidos com dividi-los.

Questões recorrentes que emergem do processo de análise são as seguintes: Se existe um programa nacional de cuidados de primeira infância abrangente, que segue a orientação do Unicef (1990) e que compreende o bem-estar e a educação em políticas abrangentes de acolhimento de crianças como binômio inseparável, por que são encontrados, nos dois países, sistemas completamente distintos? Como essa situação surgiu e por que é mantida se foi provado que isso torna difícil a resolução de problemas e a manutenção da qualidade?

Estas perguntas destinam-se a orientar a análise do conteúdo dentro do estudo, e embora a obtenção de respostas possa não ser adequada, o que é claro é que estas respostas podem ser prestadas através da análise histórica dos programas, das políticas e da cultura de cada caso.

⁵⁴ Estas são apenas provocações que podem ser abordadas para alcançar melhores resultados com a participação direta da população de interesse, mas que não formam parte do escopo da presente pesquisa.

4. Educação e cuidado integral de primeira infância no Rio Grande do Sul (Brasil) e na Colômbia

Nesta seção são apresentadas evidências das formas pelas quais as sociedades brasileira e colombiana se desenvolveram ao longo do tempo, quais sejam: um sistema educacional de duas camadas para crianças pré-escolares e um sistema para indivíduos pertencentes ao primeiro quintil⁵⁵ da sociedade, ou seja: para os mais pobres e os mais desfavorecidos nas políticas sociais, tais programas são focados, inicial e simplesmente, em prestar atendimento e assistência. Neste nível, autores como Martha Arretche (2000), no Brasil, direcionaram suas pesquisas e enfatizaram a existência do Estado do tipo Previdenciário, que norteou essas políticas e, nesse mesmo nível, caracterizou-se pelos esforços de manejo que se concentravam em um tipo de “extensão” dos serviços de cuidado com os quais se preparavam as crianças para o mundo escolar.

O outro nível que pode ser sugerido possui correspondência com os 4º e 5º quintos, em que as famílias mais ricas estão localizadas, ou seja, essa outra modalidade deve ser obtida apenas pelos filhos dos sujeitos mais ricos. De acordo com os estudos de Alvarado, Borelli e Vommaro (2012), essa modalidade objetivou o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, em cada sociedade, a partir da década de 1960 em diante, estes sistemas foram chamados para o interior por meio de entidades de cooperação internacional (conforme sugerimos nos parágrafos anteriores) para que fossem pensadas estratégias de gestão com as quais fosse possível obter um sistema de atenção integral à criança, mais holístico e mais comprometido com a educação ao longo da vida (UNESCO, 1990), a ser oferecido a todas, sem diferenciação de classes. Trata-se de um sistema que deve centrar-se em múltiplas e variadas necessidades ligadas às crianças, tais como saúde, segurança social, cuidado emocional e desenvolvimento cognitivo (SEN, 2000; HECKMAN, 2000; 2006; 2009; UNESCO, 2015; UNICEF, 2015; OCDE, 2016).

No entanto, uma das diferenças emergentes entre os dois países também está suficientemente esclarecida. Na Colômbia, as crenças apresentadas sobre os direitos das famílias para que recebam educação refletem uma responsabilidade compartilhada com o

⁵⁵ As frações formam parte dos indicadores sociais do IBGE e são definidas de acordo com a renda domiciliar mensal *per capita*, variando do 5º quinto, mais elevado, registrando os segmentos sociais mais ricos, ao 1º quinto, mais baixo, representando os estratos mais pobres.

Estado, de modo que os governos devam combinar esforços entre o nível político central e seus departamentos ou estados e suas respectivas secretarias de saúde, de educação e de bem-estar social às quais programas desta natureza pertencem – embora a perspectiva seja politicamente correta.

Esta forma de atuação conduziu a uma ampla variedade de políticas e programas que consideram, de modo relativo, a necessidade de sustentabilidade nas mudanças de governança a cada quatro anos. Como resultado, poucas crianças são favorecidas com estes programas, e quando entram em um novo plano governamental se deparam com a tendência de mudança de tudo o que fora institucionalizado em períodos anteriores, sobretudo em casos de governo de oposição. Este fenômeno está particularmente presente entre os estratos mais pobres, conformando uma sociedade silenciada já que adultos falam pelas crianças, ao menos nesta faixa etária de zero a seis anos, silenciando-as, portanto.⁵⁶

O Brasil, por sua vez – e embora de forma descentralizada em termos de implementação –, trouxe a etapa pré-escolar para o controle federal e ordenou que todas as crianças tivessem o direito à educação e à assistência social a partir do nascimento, até mesmo durante a gestação (mediante acompanhamento pré-natal).⁵⁷ Como resultado, uma maior porcentagem de crianças brasileiras está em instituições pré-escolares, independente de aspectos inerentes ao critério de qualidade, que é outro fator-chave. A Colômbia, no entanto, tem testemunhado um aumento para abordar problemas de qualidade, que é em parte devido à grande diversidade de entidades com e sem fins lucrativos e aos tipos de cuidados e de educação que estão disponíveis. Paralelamente, no Brasil, existe a intenção de avaliar sistematicamente os processos que se desenvolvem com atenção à qualidade dos cuidados e do serviço educativo que as crianças recebem, mas que não têm sido reconhecidos pelos governos de modo pertinente.

⁵⁶ A este respeito, a critério do autor, a concepção da “judicialização da política” desempenha papel fundamental para o efeito de garantir que os governos sejam regidos pela legalidade dos programas e políticas independentes dos aspectos ideológicos ou do legado que os partidos políticos podem deixar.

⁵⁷ Um desenho mais formalizado do que se denomina, no Brasil, *pleno desenvolvimento da criança* está disponível no portal oficial do Ministério da Saúde do país, no seguinte endereço: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/crianca>.

4.1 Desenvolvimentos históricos no Brasil

A educação pré-escolar sofre de uma acentuada divisão entre ricos e pobres – o que tem sido uma marca no processo de desenvolvimento social no Brasil. A primeira instituição brasileira de assistência para crianças pequenas foi estabelecida no final do século XIX, e era voltada para bebês abandonados por seus pais. Foi chamada, popularmente, de *Roda dos Expostos* – expressão que, em espanhol estrito, significaria “o círculo de quem está exposto” mas que, para os propósitos deste estudo, poderia ser composta, em outros termos, de “roda dos socialmente desfavorecidos”.⁵⁸ que procurou fornecer os mínimos de cuidados integrais, melhorando as condições dessa população infantil desfavorecida e reduzindo taxas de mortalidade infantil que, até o final daquele século, atingiam cerca de metade da população de crianças da época (MONTENEGRO, 2001). O Instituto de Proteção e Assistência à Infância (Ipai), com sede no Rio de Janeiro, tornou-se o primeiro berçário ou creche do Brasil, servindo sobretudo a população que vivia em condição de pobreza. Esta instituição, que também se caracterizou por sua orientação para a ajuda às gestantes pobres e seus recém-nascidos, serviu como modelo orientador de programas que vincularam estratégias de equipes de visitantes, como o programa *Primeira Infância Melhor* (PIM), cujo início, no Rio Grande do Sul, foi projetado na política nacional do Programa Brasil Carinhoso.⁵⁹

De acordo com Teresa Montenegro (2001), até a década de 1930 mais de uma dessas instituições de cuidados havia sido criada. Inclui-se, ainda, o serviço de um dia de acolhimento de crianças pertencentes à classe trabalhadora, embora não necessariamente para crianças mais pobres. Dessa forma, aparecem as associações femininas que, em consonância com o Ipai-RJ, buscaram cuidar das filhas de trabalhadores domésticos. É neste processo analítico que, nas palavras de Kuhlmann Jr. (1990), se constituiu a história republicana das *creches*, fundadas mediante a participação dos trabalhadores da empresa de manufatura *Tecidos Corcovado* no Rio de Janeiro.

⁵⁸ De acordo com Gandini Jr. (2015, p. 30), “o período denominado para as Santas Casas de Misericórdia e a *Roda dos Expostos* foi marcado pela assistência caritativa da Igreja Católica que, através das Santas Casas de Misericórdia, prestava auxílios à população considerada desvalida e pobre, sobretudo, às crianças órfãs (desde indígenas, filhos(as) de escravos, frutos de relações indesejadas). Estas crianças eram entregues nas denominadas Rodas dos Expostos: uma peça cilíndrica que, presa à parede ou muro da instituição, permitia entregar a criança para dentro do recinto, preservando a identidade daquele(a) que a abandonava”.

⁵⁹ Uma nota sobre a formalização do Programa pode ser conferida no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível no seguinte endereço: <https://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>.

No início do século XX, o Brasil também viu nascer as primeiras instituições que, como no caso colombiano, eram privadas, dirigidas para filhos de ricos – similarmente, eles eram os primeiros a ter acesso a esse tipo de serviço. Apesar de algumas pessoas celebrarem a visão desses locais, sua criação também deve ser considerada uma tecnologia (FOUCAULT, 2008 [1996]) que serviu, por tabela, a crianças pobres, sem discriminação de qualquer tipo. No entanto, não foram alcançadas decisões claras e definitivas sobre esta questão (MONTENEGRO, 2001; KUHLMANN JR., 1998). De acordo com os estudos dos autores, havia escolas públicas que incluíam aulas de Educação Infantil em seus currículos, o que acabou transformando estas escolas em instituições particulares, demonstrando que o mesmo serviço era criado socialmente para as crianças de famílias ricas. Nesta ordem de ideias, entende-se que seria importante para os governos diferenciar *jardins de infância* de *creches* – estas últimas, como tem sido sugerido, mais orientadas a serem “viveiros” de crianças pobres. Ao longo do tempo tornou-se habitual que os jardins de infância fossem concebidos como instituições pedagógicas, enquanto que os “viveiros” eram preferivelmente caracterizados por seu projeto orientado à assistência diária de cuidados para crianças (KUHLMANN JR., 1998). Em outras palavras, o objetivo principal das *kindergarten schools*⁶⁰ era educar crianças, enquanto que o objetivo das creches não teve sua definição desobstruída desde o começo, multiplicando, assim, a perspectiva do auxílio – que reivindicou, por muito tempo, a classe social popular.

O processo de industrialização durante a primeira metade do século XX trouxe consigo determinantes estruturais e acarretou mudanças na sociedade brasileira, particularmente nas regiões Sul e Sudeste do país (SKIDMORE, 1999) – mudanças que, em muitos aspectos, ocorreram da mesma forma com que acontecer na Colômbia. A industrialização significava, para um número crescente de trabalhadores que representavam as forças de trabalho feminina e masculina que tinham de trabalhar em fábricas, uma maior probabilidade de que crianças fossem deixadas sem supervisão. No entanto, a fim de obter credibilidade na gestão – por muitos anos, a regulamentação de serviços abrangentes de acolhimento de crianças não significava, para os governos, uma preocupação real, de modo que estavam relacionados com o trabalho de legislação do governo do então presidente Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945 –, surgiram sistemas de previdência social forçados pelo crescimento do número de trabalhadores que esperavam a assistência à infância, criando-se, assim, estratégias

⁶⁰ Em tradução livre, “escolas infantis” ou “escolas de educação infantil”.

abrangentes de cuidado à criança – as quais incorporavam até mesmo programas de amamentação, nos quais as mães podiam cuidar seus bebês por períodos de tempo determinados, retiradas da jornada de trabalho (SOUZA, 2005). Graças aos processos de judicialização da política este foi um importante avanço jurídico, mas que falhou na sua implementação nacional, especialmente porque um processo de monitorização excessivamente rigorosa não foi exigido no local de trabalho, bem como as medidas de sanção, que poderiam ter sido adotadas para o cumprimento das regras subjacentes ao modelo, tampouco foram drásticas (ROSEMBERG, 1993).

No entanto, durante a segunda metade do século XX houve uma transformação nesta situação, não só em termos do aumento do número de serviços que foram oferecidos, mas também em termos da concepção do significado multidimensional de cuidado integral e de educação infantil, com aspectos positivos em uma empresa permanente do papel do governo nessa transformação (KUHLMANN JR., 1998, SOUZA, 2005).

No último trimestre do século passado, o Brasil testemunhou, assim como a Colômbia, um aumento na demanda por serviços de melhor qualidade para crianças pequenas devido à entrada de mulheres das classes média e alta na força de trabalho (BM, 2009; UNESCO, 1990; OCDE, 2016). Nessa classificação, a presença de mães pobres – mães da classe trabalhadora e que são chefes de domicílios – usufruindo destes serviços foi muito menos provável do que a presença de mães do quintil social mais economicamente desafiante para atender às necessidades de seus filhos simplesmente cuidando de suas crianças. De acordo com a pesquisa de Kuhlmann Jr. (1998), esses grupos de famílias passaram a observar atentamente as condições físicas das instalações que prestam esse tipo de serviço como um ato que educa socialmente as populações ao considerar que o fator *serviço* é uma variável-chave que tem um impacto sobre a melhoria do desenvolvimento da criança e as atividades de aprendizagem lá desenvolvidas (KUHLMANN JR., 1998). Esta demanda por melhores serviços proporcionou, simultaneamente, o aumento da conscientização entre os pais de classe trabalhadora de impacto, que procuraram a educação no desenvolvimento de habilidades que devem ser apropriadas pelas crianças em seus contextos – habilidades estas que continuam sendo objeto de análise de estudos em vários centros de pesquisa no Brasil, bem como de entidades de cooperação multilateral.

Para atender essa nova demanda, o governo brasileiro forneceu, durante os anos de ditadura militar (1964-1985), mais serviços de cuidado para crianças pequenas. Estes serviços

incluíam o aumento do número de creches (MONTENEGRO, 2001). Já na Colômbia – ainda que sem ditadura, mas em situação de violência protagonizada por grupos subversivos fora da lei – os governos identificaram a criação de centros de acolhimento de crianças mais abrangentes como forma eficiente de fornecer um tipo compensatório de educação. Contudo, os processos educacionais, no sentido estrito do termo, não podem ser orientados à classificação entre ricos e pobres de modo “compensatório” – o que significaria dizer que a necessidade cultural é encontrada de acordo com o poder econômico de determinado grupo ou sujeito (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Assim, para modernizar o Estado, a legislação entrou de acordo com as diretrizes brasileiras ligadas à Lei nacional de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O artigo 29 da Seção II da referida Lei prevê que o objetivo da educação pré-escolar, na

primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Por outro lado, a Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988, atende às diretrizes internacionais que concedem às crianças o status de *sujeitos de direitos*. De acordo com essas diretrizes, no âmbito do desenvolvimento social, determinado em conformidade com o artigo 2º da Emenda 65/2010,⁶¹

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Apesar da perspectiva de cuidados compensatórios para crianças ter sido ideia comum de alguns programas de atendimento a crianças pequenas e projetos que se concentraram na

⁶¹ BRASIL. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acesso em: 01 jan. 2020.

superação de vários problemas ligados a cuidados nutricionais, socioemocionais e de saúde para crianças em condições desfavoráveis, a necessidade de conceber o processo de cuidados integrais aliado à Educação Infantil foi, de alguma forma, projetada e planejada. No caso colombiano, esse modelo tem sido controverso e, particularmente, para pesquisadores da pedagogia infantil, constituiu-se em um bom campo de trabalho intelectual prolífico para a produção de conhecimento científico (CASTAÑEDA, 2002; MARTÍNEZ BOOM, 2012; ALVARADO; BORELLI; VOMMARO, 2012). Chama a atenção, no entanto, no ramo da pesquisa científica no campo da pedagogia infantil, que a maior parte destes estudos enfatiza a identificação das características e a contribuição de evidências com as quais se pode mapear os pontos fortes dos processos cognitivos desenvolvidos pelas crianças na educação em vez de considerar déficits reais ou aparentes de seu desenvolvimento integral (KUHLMANN JR., 1998; ALVARADO; BORELLI; VOMMARO, 2012; TODD; WOLPIN, 2006).

Na perspectiva da pesquisa de Vasconcellos, Aquino e Lobo (2003), a provisão de cuidados integrais sob a forma de programas que buscam integração entre cuidados diários e estratégias alimentares continua sendo força maior na existência da puericultura. Ademais, a busca por programas atuais se vincula ao conceito de *integralidade*, relacionando-se com aspectos inerentes à saúde e sendo outro dos fatores que afetam o desenvolvimento integral não só das crianças, mas das sociedades e do capital humano (SMITH, 1979a). Assim, de acordo com os autores, as etapas do desenvolvimento infantil envolvem priorizar aspectos que têm a ver com alimentação, nutrição e medicação infantil, como diferencial ao que se destina aos adultos (VASCONCELLOS; AQUINO; LOBO, 2003, p. 244).

Com um ajuste às perspectivas do Estado de Bem-Estar (ou do *Estado de Bem-Estar* em que se baseiam ações de bem-estar e políticas ministeriais de assistência, previdência e segurança social), passou-se a considerar importante o vínculo de ações de saúde a partir da educação, de forma integrada. Surge, conseqüentemente, o caráter interdisciplinar e intersetorial que demarca, hoje, a existência de políticas de AIPI (OCDE, 2016; GOBIERNO DE COLOMBIA, 2007; 2010; 2016; UNESCO, 2015; UNICEF, 2014; 2016).

Em outras palavras, a consciência latino-americana de que não só dentro como também fora dos países há a necessidade de um trabalho interdisciplinar para o desenvolvimento integral das crianças percebeu-se à perspectiva da cooperação multilateral – à qual o Brasil acabaria por aderir graças a concepção de modelos de gestão descentralizada entre os níveis federal, estadual e municipal, mediante os quais a expansão é alcançada e refletida, no

caso do sistema administrativo adotado pelo estado do Rio Grande do Sul, no programa *Primeira Infância Melhor* (PIM), política de AIPI que possui um conjunto de indicadores comuns à política da primeira infância adotada pelo Brasil no Código de Menores e, posteriormente, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei 8.069/1990 e que persegue a garantia de direitos para facilitar a inserção das mulheres no mercado de trabalho, bem como o desenvolvimento humano do país, com resultados econômicos medíveis.

O ECA, o Programa Brasil Carinhoso, a política de descentralização de processos e a abordagem interdisciplinar de gestão dentro das políticas públicas são instrumentos que, juntos, facilitam o surgimento de uma aproximação aos cuidados de primeira infância abrangentes – o que, em certa medida, é algo pragmático. Com a oferta destes cuidados diferentes governos procuram garantir a continuidade e a “atualização” da política em resposta às necessidades emergentes e diárias das populações.

4.1.1 *O caso do programa Primeira Infância Melhor (PIM): a época recente*

No Brasil, as políticas de AIPI têm sido voltadas para a aplicação destas mesmas políticas como parte de um processo legislativo governamental de Estado. Para este fim, tem se afirmado, desde a assinatura da Constituição Federal de 1988, que a Educação Infantil seria direito das crianças e dever da família e do Estado brasileiro. As diretrizes e bases da LDB (Lei 9.394/1996) trouxeram mudanças significativas para o desenvolvimento e incorporação da educação precoce no currículo inicial de educação básica (UNICEF, 1989). Essas mudanças, voltadas para processos educacionais, trazem consigo a necessidade de elaboração de um currículo especial de avaliação pedagógica e de desenvolvimento integral na educação inicial a partir da identificação das melhores práticas docentes na superação de problemas, o que caracterizou, por conseguinte, a implementação de políticas educacionais e de cuidados de primeira infância mais abrangentes.

De acordo com dados da biblioteca da PNAD (IBGE, 2010)⁶² para o estado do Rio Grande do Sul, o grupo populacional infantil do Brasil estava composto de um pouco mais de 723 mil

⁶² Os números implementados nesta seção têm sido operados por simples adição de acordo com o registro apresentado pela pirâmide populacional do censo de 2010, que embora possa ser considerada de pouca atualização, na verdade, ao pesquisar as bases de dados demográficas, é a única fonte que é registrada em todos os sites do RS. Ver: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panorama>

crianças menores de quatro anos – o que representaria 3,1% da população total do R.S. Destaque-se que a análise de dados desta mesma Pesquisa revelou a tendência da primeira pessoa responsável por crianças menores de quatro anos e o nível educacional por ela atingido. De acordo com os resultados, o maior indicador – de onze anos de formação – excede 52%. Pessoas que possuem nível de escolaridade menor do que quatro anos totalizam 7,5% – fato que mostra a efetividade das políticas implementadas pelos governos a esse respeito. É o que ilustra a Figura a seguir.

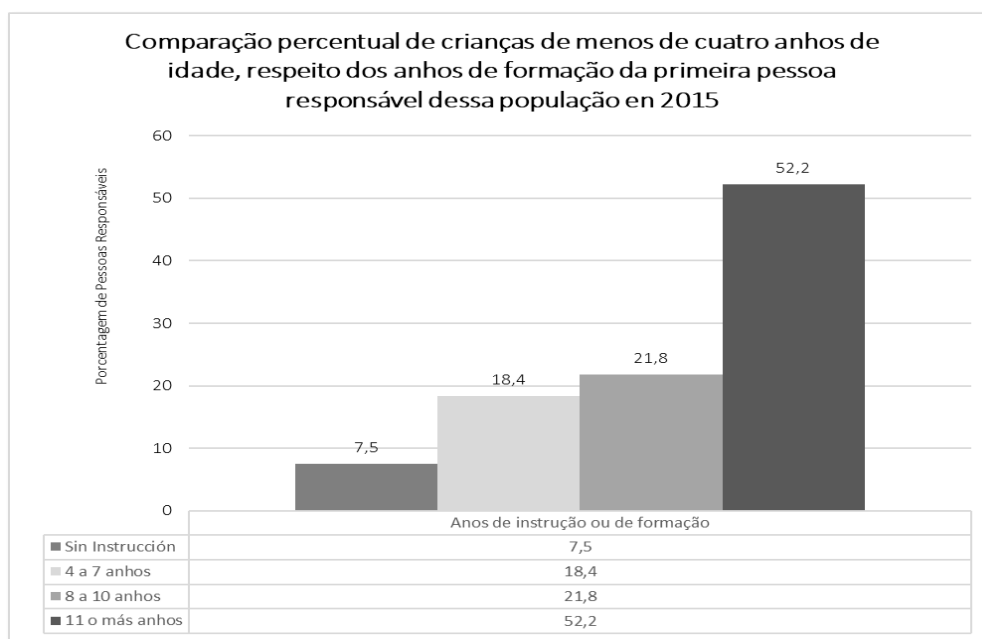


Figura 9 Crescimento sustentado da formação profissional dos primeiros líderes infantis no programa Primeira Infância Melhor (PIM).

Fonte: elaboração própria.

Foi considerando a importância de estabelecer políticas de AIPI que sejam significativas e efetivas e tendo em vista o conhecimento de experiências significativas em países latino-americanos e do Caribe, mais fundamentalmente sobre as necessidades de cada contexto, que o governo do estado do Rio Grande do Sul implementou, em 2003, o programa Primeira Infância Melhor (PIM),⁶³ uma articulação de entidades e órgãos do Poder Executivo do governo brasileiro (tais como os Ministérios da Saúde e da Educação) com a liderança municipal, O PIM

⁶³ O programa PIM é inspirado na experiência significativa que se desenvolve, desde 1992, na ilha de Cuba: o Programa “Educa a tu Hijo” [*Eduque seu filho*], apoiado e endossado por órgãos de gestão multilaterais, como o Unicef e o *Save the Children International*. Mais informações sobre esta aliança estão disponíveis em <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/pt/node/274>.

incorpora, no escopo de atividades de cuidado integral, a chamada *visita domiciliar* às famílias com crianças de até seis anos de idade e, de forma preventiva, às mães grávidas, concebendo um tipo de atenção que possibilita destacar a importância anexada ao exercício de cuidados de primeira infância, exatamente como tem sido sugerido por entidades multilaterais como a Unesco, o Unicef⁶⁴ e o *Save the Children International*.

Em linhas gerais, o trabalho do PIM tem sido destinado ao acompanhamento de famílias em elevadas taxas de risco social e de pobreza. Estas famílias são as de interesse do programa justamente porque carecem de cuidados para as crianças, especialmente nas áreas da Saúde e da Educação, essenciais em termos de equidade e qualidade a fim de apropriá-las da cultura de garantia de direitos e outros assuntos diretamente ligados aos direitos que crianças adquirem desde o nascimento. O trabalho também reflete uma contribuição para o estímulo e desenvolvimento das dimensões humanas e para a superação de limitações que, muitas vezes, são devidas não só às condições econômicas do contexto, mas também às formas de pensar, adquiridas pela tradição cultural passada de geração em geração nessas comunidades e que, ao final, acabam sendo o principal fator de atraso do desenvolvimento humano desde a primeira infância.

Uma característica fundamental a ser exigida de programas de AIFI é o respeito e o reconhecimento das experiências culturais e etnográficas que caracterizam as comunidades por eles favorecidas – o que torna compreensível o dado de que o Oriente não é compreendido a partir de uma diretriz vertical de ordenação e política, mas sim sob o viés da manifestação do trabalho em pares, em que o conhecimento da tradição familiar é considerado para a contribuição no desenvolvimento da cultura infantil.

O Programa PIM, atualmente elevado à categoria de política estadual no país graças à Lei 12.544/2006,⁶⁵ obteve seu marco legal anos antes, em 2003, através da Portaria nº 15/2003,⁶⁶ sob a coordenação do setor educacional e com a participação coletiva das

⁶⁴ A missão do Fundo, inclusive, é assim definida: “O UNICEF promove os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em tudo o que faz. Trabalha nos lugares mais difíceis, para alcançar as meninas e os meninos mais desfavorecidos do mundo”. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/missao-do-unicef>. Acesso em: 02 jan. 2020.

⁶⁵ ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 12.544, de 03 de julho de 2006. Institui o Programa Primeira Infância Melhor - PIM - e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, 03 jul. 2006. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-12544-2006-rio-grande-do-sul-institui-o-programa-primeira-infancia-melhor-pim-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 01 jan. 2020.

⁶⁶ ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA SAÚDE. PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR. PORTARIA Nº 15/2003. O Secretário de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul, no uso das atribuições legais; considerando... **Diário Oficial do**

secretarias estaduais de saúde, educação, justiça social e desenvolvimento e cultura. Como evidência do Programa, resta que o cuidado na primeira infância deve ser um trabalho intersetorial, de ação estreita e não isolada, conforme foi concebido em alguns setores do contexto latino-americano.

4.2 Desenvolvimentos históricos da Colômbia

No caso da Colômbia, os primeiros serviços dedicados ao cuidado integral de crianças na primeira infância surgiram em meados do século XX como resultado do afluxo da experiência de outros países em condições semelhantes em termos de desenvolvimento e devido a requisitos agrícolas e limitados (CASTAÑEDA, 2002). Assim, de acordo com a revisão histórica, embora a atenção às crianças fosse considerada responsabilidade de competência dos pais (ALVARADO; BORELLI; VOMMARO, 2012), a necessidade de trabalho remunerado – em particular, de mulheres líderes domiciliares – confrontou o tempo necessário a ser gasto com os cuidados de crianças.

A institucionalização de serviços desta natureza só foi oficialmente alcançada em 1968, através da organização do ICBF, fundado especialmente para o cuidado de crianças de trabalhadores. Com a implementação de estratégias de cuidado por parte da Secretaria de Saúde e Desenvolvimento do país, várias modalidades de serviços de puericultura foram inauguradas para prestar cuidados à população infantil. Neste sentido, o Estado colombiano tem sido responsável por prestar serviços sociais para prevenir o surgimento de famílias denominadas *disfuncionais*. Isso porque essas configurações familiares tendem a ser compostas de pais que não puderam ou não podem fornecer aos seus filhos os cuidados adequados (CASTAÑEDA, 2002; ALVARADO; BORELLI; VOMMARO, 2012).

No entanto, este crescimento de propostas e modalidades não poderia ser cumprido sem infraestruturas relevantes. Como resultado, houve forte demanda no momento da instalação destes serviços para que as famílias trabalhadoras pudessem se organizar com os cuidados das crianças (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006; 2010). O cenário foi ampliado em toda Colômbia durante um longo período de tempo, quando a necessidade principal a ser considerada foi a aquisição de lugares para construir jardins de infância e creches junto da

atenção devida para a formação de professores aptos para atuar no nível infantil. A título de exemplo, pode-se mencionar a demanda por creches ocorrida no país durante os anos 1980 e 1990, quando um número significativo de mulheres era ligado ao serviço de acolhimento de crianças em suas próprias casas – os chamados *lares de bem-estar* (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006; 2010, CASTAÑEDA, 2002; ALVARADO; BORELLI; VOMMARO, 2012).

O mundo reconhece, sem dúvida, a importância da força de trabalho das mulheres, fenômeno social que emergiu potencialmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a Grande Depressão de 1929 (WHITE, 2009). Este reconhecimento social conta para os registros atuais dos dados do Banco Mundial – em geral, a hipótese de trabalho é que, na medida em que as mulheres tendem a ser mães solteiras na era contemporânea, tornando-se cada vez mais responsáveis por menores e/ou entrando no mercado de trabalho em número crescente. Separada ou coletivamente, esses fatos sociais criam, teoricamente, uma maior demanda de cuidados e de serviços de cuidados para crianças dependentes dessas mulheres – situação que deve ser explorada pelos decisores políticos, para que ajam em conformidade de modo a satisfazer esta procura.

Quanto à demanda de serviços de jardins infantis e creches na América Latina não ter sido considerada na importância que estas instâncias representam para as famílias pobres, os decisores políticos aparentam estar menos dispostos a conceber e implementar políticas que aumentem a disponibilidade e a acessibilidade das famílias aos programas de acolhimento de crianças. Gauthier (1996), por exemplo, argumenta que o declínio da fertilidade e o aumento da participação das mulheres na força de trabalho alteram a agenda política de um país em relação às políticas familiares, forçando os governos a se adaptarem a estas novas tendências através da reformulação e ampliação de benefícios da licença parental para mães trabalhadoras e da prestação de serviços sociais voltados para o cuidado, o bem-estar e a assistência à infância.

Embora virtualmente todas as democracias industrializadas tenham visto taxas de fertilidade em declínio, aumentando a participação das mulheres no mercado de trabalho através de seu ritmo e sua força de trabalho, em magnitudes variáveis para alcançar as mudanças esperadas entre os países, os níveis potenciais de demanda para cuidados infantis e serviços de cuidados são proporcionalmente afetados (BONOLI, 2007).

Esse trabalho, no caso do Brasil, não pode dar conta efetiva do comportamento da fertilidade e da participação das mulheres no desenvolvimento do país na forma como é

possível extrapolar, no caso da Colômbia, como resultado da disponibilidade dos dados para seu acesso nas entidades responsáveis pela sua gestão. No entanto, há limitações técnicas para o acesso aos dados – é possível extrair algumas informações demográficas importantes do IBGE e do BM sobre a participação e a força de trabalho das mulheres que completaram a Educação Básica na América Latina – como padrão de revisão, elas tendem a adquirir comportamentos semelhantes, mas por razões óbvias⁶⁷ há algumas diferenças importantes, como mostra a Figura a seguir.

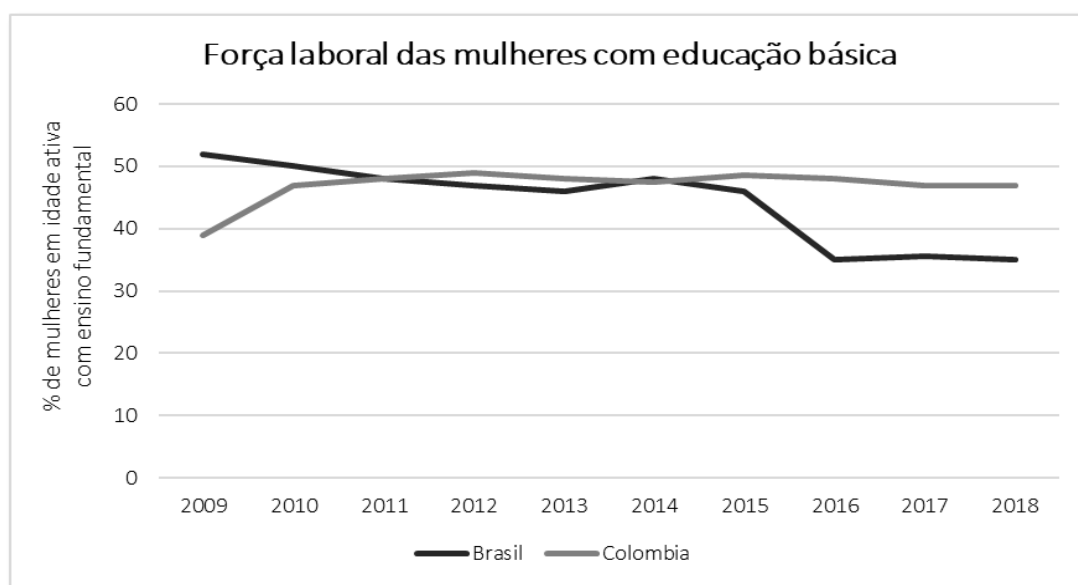


Figura 10 Força de trabalho das mulheres: comparação Brasil-Colômbia (2009 – 2018).

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Banco Mundial (2018).

A interpretação dos dados fornecidos pelo Banco Mundial permite afirmar que, na Colômbia, a taxa de participação da força de trabalho feminina tinha se comportado regularmente abaixo da taxa do Brasil até o ano de 2011, ponto a partir do qual passou a manter um aumento até 2018. É o que aponta um comunicado de imprensa da Organização Internacional do Trabalho (OIT).⁶⁸ No Brasil, contudo, a redução desse indicador tomou valores para abaixo dos 40% entre 2016 e 2018.

⁶⁷ Algumas fontes de informação sobre a gestão administrativa (tais como os Ministérios das Finanças e do Trabalho, cuja organização depende da comunicação de informações sobre as taxas de empregabilidade entre crianças e jovens e da ocupação das mulheres) são regidas por diretrizes econômicas ligadas à administração dessas bases de dados. Isso pode ser considerado, portanto, uma variável limitante e de difícil controle para os propósitos do estudo.

⁶⁸ “Dice la OIT: LAS MUJERES CONSTITUYEN EL GRUPO DE LOS TRABAJADORES MAS POBRES”. Disponível em: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_008423/lang--es/index.htm. Acesso em: 01 jan. 2020.

Como foi sugerido, o fenômeno da participação das mulheres na formação da força de trabalho de um país não seria considerado algo problemático se o cuidado e a atenção integral de crianças fosse um serviço social abrangente. Trata-se de uma questão ampla, que não pode ser restada e que pode, por razões intencionais, resolver necessidades econômicas e dar ênfase ao processo educativo das crianças (ALVARADO; BORELLI; VOMMARO, 2012). Por algum tempo, a visão predominante era a de que as famílias possuíam o direito e a responsabilidade pelo crescimento das crianças em relação a sua segunda infância e a sua juventude, para que se conformassem com as regras estabelecidas pelas instituições de ensino – as *guarderías* (berçários) e jardins infantis, no caso colombiano, e as creches, no caso brasileiro. O requisito básico seria ajustar os locais de atendimento a essas regras, uma vez que a prestação de cuidados infantis/de serviços educacionais seria de responsabilidade do Estado, quer a nível local, quer a nível nacional-federal.

No mais, a prestação de serviços de Assistência Social a crianças pequenas, principalmente para fins econômicos (não educacionais), foi paralela e ocorreu durante o mesmo período histórico, voltando-se para diferentes preocupações (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006; 2010). O primeiro “viveiro” infantil, voltado sobretudo para o desenvolvimento moral das crianças em torno de suas sensibilidades sociais, começou a partir dos três anos de idade (ALVARADO; BORELLI; VOMMARO, 2012), com o prejuízo de que tal trabalho nessa idade pudesse representar ou acrescentar tônicas problemáticas (tais como a da exclusão), particularmente em instituições educacionais com enfoque religioso (MARTÍNEZ BOOM, 2012). Como efeito dessa abordagem, esses “viveiros” foram destinados a cuidados quase que exclusivamente para crianças oriundas de famílias ricas.

Como parte de um trabalho conjunto entre países latino-americanos, no caso colombiano, a partir de recomendações da Unesco, os esforços são articulados para desenvolver políticas nacionais e regionais que têm proposto cuidados de primeira infância com garantia de direitos e de bem-estar para as crianças. No processo de organização de ações voltadas para o cuidado integral da primeira infância, aos olhos particulares das administrações governamentais de plantão, os processos de elaboração de políticas públicas são formulados, no caso da Colômbia, com o apoio de diferentes setores e níveis de governo, tanto em termos de trabalho multilateral local como em termos internacionais.

Desta forma, sob a coordenação do MEN e com o apoio do Unicef, é criado o *Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia* (PAFI), que retoma as orientações da *Convenção*

sobre os *Direitos da Criança* e as abordagens conceituais de uma Educação para Todos propostas na Convenção de Jomtien (UNESCO, 1990; COLÔMBIA, 2011). Esta é uma estratégia de proteção, desenvolvimento e promoção do bem-estar infantil que é implementada pelo ICBF através do Programa *Familia Mujer e Infancia* (FAMI), serviço de atenção que visa a entrega de produtos de suplemento nutricional a mães grávidas, mulheres em fase de amamentação e crianças entre seis e 24 meses, considerando as formas básicas de trabalho pedagógico ligadas ao fomento educativo com mães de crianças até os dois anos de idade.

Dentro dos quadros normativos originários da estrutura conceitual da política de primeira infância oriunda da perspectiva global (mas contextualizada com a construção de um país), foram estabelecidos, na Colômbia, os seguintes objetivos-indicadores:

- promover o desenvolvimento integral da criança desde a gestação até os seis anos de idade;
- responder às suas necessidades e características específicas, contribuindo, assim, para a consecução da equidade e da inclusão social na Colômbia (OCDE, 2016).

Por outro lado, a integralidade relaciona-se principalmente com o reconhecimento de que os direitos das crianças são universais, indivisíveis, interdependentes, irreversíveis, progressistas, executórios e indispensáveis às condições e aos estados nos quais se materializa a vida de uma criança, possibilitando o seu desenvolvimento físico e integral – fato que, na perspectiva dos centros de produção do conhecimento e das universidades colombianas, constitui um bom acordo de pesquisa em que se tem apostado bastante no fator pedagógico e nas faculdades educacionais. Estes atributos levou decisores políticos a decidirem sobre a incorporação de mecanismos e estratégias para medir a percepção social, desenvolvidas para identificar o impacto social de programas acadêmicos de educação inicial e programas comunitários de intervenção (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2014) – estratégias estas que abordam a dinâmica do desenvolvimento cognitivo, bem como os impactos positivos ou negativos destes programas num dado contexto cultural. De certa forma, está em jogo a perspectiva do desenvolvimento do capital humano e da riqueza das nações, propostas desde a antiguidade por Adam Smith (1979b) e, mais recentemente, por Amartya Sen (2000) e James Heckman (2006; 2009).

Programas de educação em sala de aula têm sido bastante questionados e, embora tenham sido relatados sucessos no desenvolvimento de casos de educação inicial em processos de avaliação de impacto, eles representam claramente a exceção, e não a regra, razão pela qual a escola, uma vez avaliada, tende a superestimar o perfil de crianças que tiveram o privilégio de frequentar programas de assistência em uma base permanente, com o mesmo efeito da divisão de classes entre famílias trabalhadoras *versus* famílias afluentes. No entanto, as avaliações realizadas por ministérios da Saúde e da Educação na última década demonstraram os efeitos positivos da intervenção de transferência de fundos e da participação inicial de governos em programas de segurança social, com melhorias tanto nos domínios cognitivos como nas esferas socioemocionais das crianças (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006; 2007; BARRERA *et al.*, 2011; SKOUFIAS; PARKER, 2009).

Estudos de base desta seara – em sua maioria de natureza econométrica – analisam os efeitos positivos das intervenções no tempo de implementação de um programa social. A maior parte deles concorda que, dentre os achados de pesquisa, identifica-se como padrão, na Colômbia, um melhor desempenho escolar em áreas com taxas de retenção (repetência) nos primeiros anos de escolaridade, anulando a necessidade de encaminhar casos de crianças a consultas de Educação Especial e promovendo melhores desenvolvimentos socioemocionais, com evidentes altas nas taxas de emprego e minimização de ocorrências de gravidez na adolescência e de situações de criminalidade em casos de estudantes participantes de programas de capacitação social promovidos pela Secretaria de Integração Social do país em todas as áreas do governo e em todos os setores sociais (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2007). Os resultados destas intervenções são, geralmente, produto da obtenção de centros de cuidados iniciais e de instituições educacionais de melhor qualidade, da participação cidadã, bem como da formação vocacional e pós-gradual a nível pedagógico dos professores nestes níveis, que passam a oferecer atenção adequada aos ambientes da escola e à sala de aula (REGGIO CHILDREN Y DOMUS ARC, 2009; CAVALLINI *et al.*, 2017). Em outras palavras, o desenvolvimento de programas abrangentes de atenção e cuidados infantis estaduais contou com uma visão diferenciada por parte do ICBF, que desempenhou um papel de educador e pesquisador em vez de mero provedor de recursos econômicos.

Como se pode observar, em termos de política assistencial, o país tem testemunhado um rápido crescimento de ambas as propostas para o fornecimento de serviços de bem-estar infantil, com uma demanda que justifica o surgimento destes programas. O número de crianças

que concebe o serviço de assistência e de educação em cada modalidade e em cada instituição é outro indicador interessante para os propósitos deste estudo. Por ora, basta relatar que, de acordo com o registro de dados do Censo 2018 do DANE (2012), de um milhão de matrículas de crianças em instituições pré-escolares, 75% são de crianças com mais de quatro anos e os 25% restantes são de crianças menores de idade até os sete anos. O percentual total é atualmente servido por entidades públicas financiadas pelo Estado, com distribuição normal entre entidades com e sem fins lucrativos e cujo resultado é a terceirização⁶⁹ do serviço educacional – aqui há, em grande medida, um fator externo que explica a divisão de cuidados integrais e de serviços de educação inicial no âmbito da gestão da política da primeira infância na Colômbia.

A tradição que representa, na Colômbia, a educação privada (não pública), apresenta processos educacionais que são oferecidos desde o berço até o último ano da educação formal (totalizando onze graus de formação básica). Ao ingressarem, as crianças são acompanhadas de forma contínua, mediante despesas e custos com os quais nem todas as famílias podem arcar, tornando esta categoria de educação um privilégio de poucos. por extensão de um exercício de comparação, pode-se anunciar que o ICBF tem se preocupado com a variedade de propostas de cuidados oferecidas pelas instituições justamente porque o dia-a-dia da prestação de serviços de atenção integral é efetivamente voltado para crianças mais pobres.

No entanto, o que parece ser contraditório (ou pelo menos surpreendente) é o aumento da demanda de pais das classes média e alta que buscam por estes serviços públicos, o que refletiria uma mudança na “percepção” que havia, inicialmente, em termos de qualidade do serviço integral prestado às crianças atualmente. Essa dinâmica destaca a relevância das formas de demanda do ICBF para professores que se comprometem com a educação da população infantil, para que possam atingir os graus mais elevados de instrução (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2014).

Essa mudança de percepção não está ligada, então, apenas à riqueza de pais que, por assim dizer, estão menos preocupados com questões de responsabilidade e de qualidade do que com o formato educacional de instituições de bem-estar – dado que resulta impossível

⁶⁹Terceirização ou subcontratação é uma prática realizada por uma empresa quando contrata outra empresa para prestar um serviço que deve, em princípio, ser prestado pela mesma empresa. Esse processo geralmente é feito com o objetivo de reduzir custos.

garantir. O fato é que este desenho institucional permitiu que muitos pais, mesmo que em situação de pobreza, pudessem acompanhar os processos psicológicos e de trabalho social realizados com seus filhos, conscientizando-os da importância de manter o núcleo familiar o mais integrado possível, inclusive durante a fase fetal das crianças. Mesmo que as condições econômicas não sejam favoráveis, o Estado poderá proporcionar a estes sujeitos processos educacionais satisfatórios, consistentes com o tipo de cuidado educacional ao qual podem se *dar ao luxo* de ter no experimento social que os apoia (TODD; WOLPIN, 2006).

Em partes, as diferenças entre as abordagens assistenciais dentro da Colômbia ocorrem porque se tem identificado, nos tipos de cuidado e de educação disponíveis, um esforço concentrado para estabelecer critérios e indicadores comuns tanto ao processo de avaliação estrutural – por exemplo, ligados a aspectos tais como a educação e experiência de cuidadores/professores, o tamanho do grupo, as relações adulto-criança – quanto ao processo sociocognitivo – por exemplo, associado à interação pessoal entre crianças e à interação intrapessoal e interpessoal –, bem como com relação às maneiras pelas quais as crianças são incentivadas a participar de atividades culturais (estas, de acordo com a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, são características da elevada qualidade de programas da primeira infância).

4.2.1 O caso do programa *De Cero a Siempre*: a época recente

A política pública colombiana de cuidados integrais para a primeira infância também é oriunda de experiências internacionais relevantes, mas que só foi sancionada como política estadual em 2016 graças à Lei 1.804. O programa que a caracteriza é denominado *De Cero a Siempre* (em português, “De zero a sempre”, numa analogia à faixa etária inicial que compõe a primeira infância mas que, em termos de desenvolvimento da criança, se estende por toda a sua vida), e é resultado de um processo articulado de mobilização social multilateral gerado pela necessidade de dar um novo significado ao tema das oportunidades efetivas de desenvolvimento da primeira infância. A política faz parte do *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”*,⁷⁰ e é reforçada pelos compromissos assumidos na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (UNICEF, 2006a [1989]; 2006b).

⁷⁰ Detalhes sobre o Plano podem ser conferidos no seguinte endereço: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-todos-por-un-nuevo-pais-de-colombia-2014-2018>.

Para a perspectiva da educação inicial e da formação de professores da faixa etária de zero a seis anos, a qual tem sido adotada por instituições de ensino superior,⁷¹ a questão das crianças tem adquirido a visada de um exercício intelectual pensado a partir do cumprimento de direitos e deveres. A Colômbia, que apenas há alguns anos teve percebido, no cenário mundial, o efeito do confinamento ligado a problemas de tráfico de drogas, a guerra entre oficiais e forças armadas fora de lei, os ataques e diferenças radicais entre partidos políticos de extrema direita e de extrema esquerda, negligenciou a questão fundamental do desenvolvimento humano, do bem-estar e da qualidade de vida das crianças. Assim, nas origens da institucionalização da política pública nacional da primeira infância, o plano “Colômbia para a Primeira Infância” reuniu o trabalho setorial de instâncias como o Ministério de Saúde e Proteção Social (MinSalud), o MEN e o ICBF – este último que, em 2006, emitiu o código colombiano de infância e adolescência ao promulgar a Lei 1.098/2006 (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006; ICBF, 2013) com o fito de superar a visão do cuidado, de modo que não apenas o “cuidado da mãe” predomine: a questão fundamental das crianças é, também, responsabilidade do Estado.

Segue-se que a estratégia *De Cero a Siempre* se refere a realizações e reconhecimentos abrangentes, assumindo boas tarefas de desempenho e afirmando que, como resultado, este cuidado garante, em sua própria maneira, que cada criança:

1. Conte com um pai, uma mãe ou cuidadores principais que lhe acolham e coloquem em prática práticas de criação que favoreçam seu desenvolvimento integral.
2. Viva e desfrute do mais alto nível possível de saúde.
3. Se encontre em estado nutricional adequado.
4. Cresça em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento.
5. Construa sua identidade.
6. Expresse seus sentimentos, ideias e opiniões em seus cenários cotidianos e que estas sejam levadas em consideração.
7. Cresça em um contexto que promova seus direitos e seja atuante diante da exposição a situações de risco ou vulnerabilidade (GOBIERNO DE COLOMBIA, s/d, p. 3).⁷²

⁷¹ Por isso existem, atualmente, programas de formação inicial e continuada de pedagogos com abordagem pedagógica e processos formativos que pretendem, a partir do enfoque cognitivo e de direitos, atender a população infantil. Isso acontece tanto no Brasil como na Colômbia, e trata-se, evidentemente, de um produto da exigência internacional de formação para o desenvolvimento.

Por eso existen hoy los programas de formación inicial y continuada de maestros con enfoque pedagógico y procesos formativos que pretenden desde el enfoque cognitivo y de derechos, atender a la población infantil. Eso acontece tanto en Brasil, como en Colombia y es evidentemente, el producto de la exigencia internacional de formación para el desarrollo.

⁷² Tradução livre de: “1. Cuenta con un padre, una madre o cuidadores principales que le acogen y ponen en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral. 2. Vive y disfruta del nivel más alto posible de salud. 3. Se encuentra en estado nutricional adecuado. 4. Crece en ambientes que favorecen su desarrollo. 5. Construye su identidad. 6. Expresa sus sentimientos, ideas y opiniones en sus escenarios cotidianos y éstas son tenidas en cuenta.

Com a formação da Comissão Intersetorial para a Atenção Integral de Primeira Infância e a apresentação da Estratégia de Atenção Integral à Primeira Infância, o aconselhamento presidencial para a primeira infância na Colômbia continua trilhando o caminho avançado pelos programas especiais que buscam estabelecer o compromisso nacional com os direitos das crianças de idade entre zero e seis anos de idade no país. De acordo com o Censo 2018 há, na Colômbia, 4,3 milhões de crianças menores de cinco anos; destas, 3,2 milhões são vulneráveis (DANE, 2018). A cobertura atual do cuidado (educação inicial e nutrição) para esta população é de 28%, e a de cuidados integrais (educação inicial, saúde e nutrição) atinge 21%. É impressionante que, de acordo com o questionário domiciliar integrado conduzido pelo DANE, até 2010, 60,3% das crianças de zero a seis anos viviam na pobreza na Colômbia e, desse total, 23,36% atingiram a pobreza extrema (DANE, 2018). À luz desses números, o Plano de Desenvolvimento atribuiu metas de gestão e indicadores que anunciam que, em 2019, em estimativas estatísticas, de acordo com o comportamento sustentado no progresso da implementação do programa *De Cero a Siempre*, 100% da cobertura da primeira infância seria esperada, incluindo a população vulnerável (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2014). É o que expõe o Gráfico a seguir.

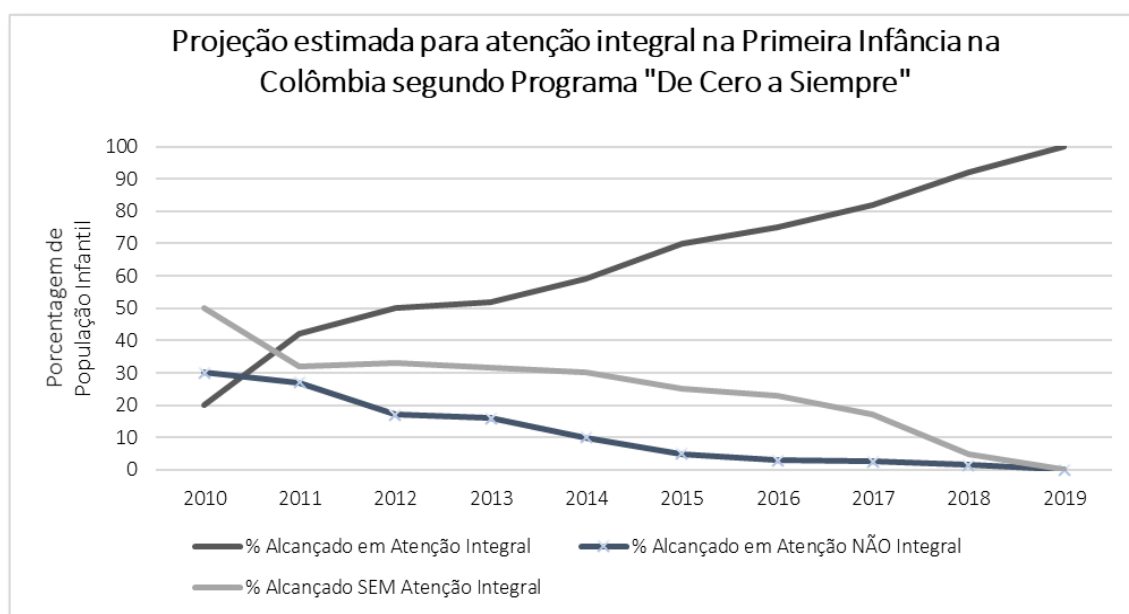


Figura 11 Estimativa para 2019 de cuidados abrangentes para a primeira infância na Colômbia.

Fonte: elaboração própria, com base nos dados oferecidos pelo MEN (2017) e pelo ICBF (2017).

Como resultado da sistematização de experiências de AIPI, o Centro de Referência Latino-Americano de Educação Pré-Escolar (CELEP) – centro de pesquisa cujo trabalho é promover e trocar experiências sistematizadas por meio da participação de profissionais de diferentes áreas com interesses comuns em cuidados de primeira infância abrangentes –, reconhecendo a riqueza da experiência cubana, tem sido responsável por disseminar a significatividade da prática e compartilhá-la com países como Argentina, Equador, Chile, Brasil e Colômbia – este último que, ainda tardiamente, tenha se inspirado para elaborar e constituir a política de primeira infância *De Cero a Siempre*.

Envolver o futuro das crianças como parte da agenda pública torna necessário destacar o papel da pesquisa científica com base em evidências em torno da resposta à seguinte questão: Por que as políticas de atenção pública em geral não são eficientes para prevenção, proteção e cuidados com relação aos direitos das crianças? Por isso é necessário o reconhecimento de mecanismos que garantam o alcance, o cumprimento e a possibilidade de empoderamento social e participação comunitária neste exercício. É por essa razão que, nesta construção teórica, é percebido o processo de judicialização das políticas: a institucionalização desses mecanismos, mesmo sem a apropriação teórica do Direito e da legislação, é dissertada de forma construtivista na presente tese em torno do escopo que a judicialização pode prover aos programas PIM e *De Cero a Siempre* e que, simplesmente tendo leis que os governam, respectivamente, em cada país, já fazem parte da abordagem judicial da política pública.

CAPÍTULO 2 – CONSTRUTO METODOLÓGICO

A crescente e contínua produção e disseminação de dados textuais digitais, bem como a evolução tecnológica na Informática têm permitido o desenvolvimento de metodologias e algoritmos para a aquisição, classificação e gestão automática de grandes bases de dados do tipo estruturado. Portanto, é necessário usar técnicas de análise automática de texto nos casos em que a quantidade de informações disponíveis é tal que não permita a resolução manual dos problemas apresentados pela classificação e agrupamento de dados nos documentos. De fato, um corpus composto de documentos disponíveis para análise de conteúdo é sempre maior e, muitas vezes, uma das dificuldades essenciais neste tipo de estudo é a atribuição correta de uma ou mais categorias de análise para identificar o conteúdo dos diferentes textos na análise. No entanto, o estudo tem identificado previamente as categorias de uma análise a priori e emergente, através da qual foi definida uma classificação ou um agrupamento dos documentos que compõem o corpus de análise de acordo com a sua semelhança máxima, permitindo, assim, identificar as cinco categorias temáticas prevalentes.

Na maioria dos procedimentos de análise textual de dados, a classificação por meio desta estratégia leva à identificação da articulação das classes dos documentos. Dessa forma, foi possível identificar padrões entre os temas que comumente têm elementos e traços semânticos comuns (por exemplo, *política* possui termos em comum com *economia*, ou *educação* com *sociologia*; *infância*, por sua vez, possui elementos em comum com temas tais como *processos de desenvolvimento cognitivo*, *psicologia*, *pedagogia*, *didática* e assim por diante). Assim, a identificação de categorias a priori, segundo Benzécri (1996), leva a classificações univocais; enquanto que a identificação de padrões de classificação aparece como difusa (CHARU; CHENGXIANG, 2012, p. 199).

A ideia perseguida neste trabalho de análise foi a de realizar a classificação dos textos utilizando linguagem terminológica extraída do corpus na análise para produzir, numa segunda fase, uma categorização cruzada das categorias em variadas classes, identificando a sua presença nos documentos. O órgão escolhido para o desenvolvimento da análise consistiu na leitura e revisão dos quatro principais grupos de documentos dos programas PIM, no Brasil, e *De Cero a Sempre*, na Colômbia, que são compostos: em primeiro lugar, de documentos científicos; em segundo lugar, de um quadro da política ou de uma política de gestão de programas; em terceiro lugar, de um grupo correspondente à segmentação de teses e dissertações de investigação

realizadas em cada um dos países sobre a execução dos programas; e, finalmente, um quarto segmento, correspondente aos textos de comunicação e divulgação dos programas extraídos, principalmente, de seus *websites*.

As revisões consistem na descrição dos programas PIM e *De Cero a Siempre*, que estabelecem os objetivos propostos, as particularidades dos contextos dos países, bem como o serviço prestado pelas instituições que estão ligadas, em cada caso, aos tipos de familiares e/ou aos modelos de famílias beneficiárias. A escolha do corpo de análise documental foi realizada com base no crescente interesse em estudos transversais sobre os impactos das Políticas Públicas em Educação, com foco na perspectiva dos Direitos da Primeira Infância, âmbito de pesquisa que se tornou um fenômeno social massivo nos últimos anos.⁷³ Na área da Ciência Política do cuidado integral para a infância, percebe-se – e talvez isso possa ser apenas um imaginário social – que o simples valor complementar⁷⁴ está sendo perdido dentro do ato de cumprir o papel de liderança na escolha de possibilidades para a formação da subjetividade desde a primeira infância (FOUCAULT, 2000; RICHARD, 2008; AINSWORTH *et al.*, 1974).

A análise de políticas, a lei e a cultura estão cada vez mais entrelaçadas com as crianças (UNICEF, 2012; UNESCO, 2014; OCDE, 2012) e, nos últimos anos, esta análise ou até mesmo a análise política da educação pública têm crescido em números significativos, superando características de nicho e tornando-se verdadeiros subconjuntos do desenvolvimento humano e do capital de um país (OCDE, 2016; UNICEF, 2009), transformando-se, em muitos casos, em um recurso para o desenvolvimento socioeconômico de um território (CASTAÑEDA, 2002).

⁷³ Conforme levantado no desenvolvimento do referencial teórico desta tese, “a infância é uma ciência multidisciplinar que envolve e cruza todo o conhecimento relacionado ao desenvolvimento humano, elemento material do homem – em cada fase – e como elemento cultural, transformado, de acordo com a tradição ou não, trocado de forma justa ou não, narrado ou analisado em um diálogo mais ou menos científico” (UNESCO, 2019, p. 9). Um significado tão amplo é necessário, dadas a complexidade e a crescente sucessão de transformações contínuas a partir de meados do século XX, mesmo à luz da História da Infância. A evolução da humanidade e os métodos de produção do conhecimento mudaram profundamente, enquanto a rede econômica e sua velocidade de desenvolvimento fizeram com que estas mesmas mudanças envolvessem, na prática, todos os povos do mundo, embora caracterizados por sua diversidade cultural, educacional e pedagógica.

⁷⁴ Se refere à designação de verba dentro dos programas assistenciais sem que se considere o seguimento do processo de atenção integral, que supõe educação, alimentação e saúde.

1. Estratégia de investigação

Esta seção descreve os recursos complementares que, a partir de perspectivas epistemológicas que se articulam no âmbito da metodologia de pesquisa, buscam articular ações descritivas, analíticas, interpretativas e prospectivas do chamado “diálogo de saberes entre paradigmas” (DE GIALDINO, 2006; BONILLA CASTRO; RODRÍGUEZ SEHK, 2007). É realizado um relatório analítico que caracteriza, linguística e epistemologicamente, os insumos que podem ser esperados a partir do tipo de estudo a partir da descrição dos procedimentos desenvolvidos durante a obtenção, organização e categorização de fontes e informações no corpus, bem como os processos técnicos de sistematização de dados.

Em suma, o estudo é enquadrado no paradigma da *abordagem combinatória* e usa o argumento de Krippendorff (1990) como um construto de método oriundo do processo de análise de conteúdo – tanto da teoria quanto do quadro regulamentar que orienta a implementação de políticas abrangentes de puericultura no Brasil (especialmente no estado do Rio Grande do Sul) e na Colômbia, propostas nas diretrizes políticas de cada país e no desenvolvimento de estratégias especiais, tais como as dos programas PIM e *De Cero a Siempre*.

1.1 Sobre o processo de análise dos materiais documentais

Assim, de acordo com as abordagens documentais de pesquisa fornecidas por Glap, Teixeira e Rosso (2014),

[...] foi atribuído um valor bastante significativo de χ^2 (qui-quadrado) aos instrumentos de avaliação: portfólio, relatórios e registro. [...] O portfólio foi a **palavra com maior χ^2** [qui-quadrado] na classe de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, o que **possibilita afirmar sua forte presença** nas produções analisadas. Ele, de fato, é um dos instrumentos de avaliação mais adequados às especificidades do processo avaliativo nessa etapa da escolarização, porque permite a coleta e o registro de atividades realizadas pela criança em diferentes momentos e situações, e a observação e o acompanhamento do seu desenvolvimento (GLAP; TEXEIRA; ROSSO, 2014, p. 53, grifos nossos).

Pautando-se nessa perspectiva de registro, com validade metodológica apoiada na triangulação do corpus documental, torna-se possível construir as matrizes de análise lexical e as categorias de análise da *diversidade, intersetorialidade, integralidade, governança,*

sustentabilidade, participação cidadã, apropriação institucional, capacidades humanas e limitações.

2. Obtenção dos dados

A localização do material bibliográfico e documental adquire seu particular status epistemológico através do argumento de Ranjit Kumar (2005). Na perspectiva do autor – que coincide com a ideia de Treinta *et al.* (2014) –, só é possível atribuir este status se houver consciência de *que* “o trabalho fosse controlado, rigoroso, sistemático, válido e verificável” (KUMAR, 2005 *apud* TREINTA *et al.*, 2014, p. 2). Em suma, a pesquisa constitui o campo teórico dos estudos e pesquisas bibliográficas e comparativas – que demandam do construto epistemológico nascente através do desenvolvimento de investigações como esta –, e o status epistemológico que o caracteriza deve ser funcional para um efetivo olhar sobre a construção da teoria em um campo tal como o das políticas de AIPI, sobretudo na pesquisa em Educação que, pela imaginação social, assumiu uma “menor demanda” ou uma demanda de pouca representatividade na produção do conhecimento.

Em particular, a pesquisa de teses e dissertações encontradas tanto no Brasil (mediante o acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes)⁷⁵ quanto na Colômbia (registradas nas bases de dados do *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, o CLACSO)⁷⁶ foi realizada priorizando, nesta direção, o trabalho em torno da análise de artigos científicos oriundos dos periódicos da Capes,⁷⁷ da biblioteca *Education Resources Information Center* (ERIC)⁷⁸ e da base de dados ProQuest.⁷⁹ Dentre as principais perspectivas teóricas estão, fundamentalmente, a abordagem de Moysés Kuhlmann Jr. e Teresa Montenegro, no caso brasileiro, assim como a de Sara Victoria Alvarado, Elsa Castañeda e Ernesto Rodríguez no caso colombiano – referenciais que, a sua maneira, se aproximaram com autoridade da questão da educação inicial na perspectiva dos direitos. Além disso, a experiência conceitual de autores como Matthew Taylor, Linda White, Jack Shonkoff e Deborah Phillips permitiu voltar a atenção para o desenvolvimento social e biológico de crianças (na faixa etária de zero a seis anos de idade), parâmetro que tem sido usado em estudos na Universidade de Harvard, especialmente pelo *National Scientific*

⁷⁵ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

⁷⁶ Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>.

⁷⁷ Disponível em <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

⁷⁸ Disponível em <https://www.eric.ed.gov/>.

⁷⁹ Disponível em <https://search.proquest.com/>.

Council on the Developing Child [Conselho Científico Nacional para o Desenvolvimento Infantil], vinculado ao *National Forum on Early Childhood Policy and Programs* [Fórum Nacional de Políticas e Programas para a Primeira Infância], do *Center of Developing Child* [Centro da Criança em Desenvolvimento] da Universidade.⁸⁰

Para a visão conjunta sobre educação infantil e cuidados de primeira infância abrangentes, o uso do dicionário de sinônimos da Unesco tem sido recorrente, em particular, sob a perspectiva do fornecimento de evidências que, no escopo do presente trabalho, implementa o constructo teórico por meio das bases de dados sustentadas pelo BM, pelo BID, pelo FMI, pela OCDE e pela Cepal. Nesta direção – e consciente da amplitude e da dinâmica multifatorial exigidas pelos estudos de participação da criança, com base no fato de não ser uma questão de entrar em profundidade nos campos sociohistórico ou sociológico desses estudos. Assim, esta pesquisa considerou importante abordar, a partir de uma perspectiva conceitual explicativa, os fundamentos da Antropologia da Criança – os quais, com antecedência, pode-se dizer que são, em grande parte, elementares para os estudos de Políticas Públicas, de Ciência Política e para o estudo da Infância baseada em direitos. Assim, pesquisadores destes campos – como William Corsaro, por exemplo – “seguem as crianças” e “a pedagogia e a escola materna e familiar” (CORSARO, 2011, p. 255). Já Alejandro Mayordomo Pérez (2010) e suas experiências na Grã-Bretanha e na Itália, com o modelo *Reggio Emilia* de escolas infantis são tratadas tangencialmente⁸¹ neste estudo.

Ademais, a perspectiva epistemológica das Políticas Públicas foi incorporada de forma complementar à presente pesquisa, ou seja, em diálogo com os autores e a visada filosófica que sustenta a construção do conceito de *política pública* a partir de contribuições da Ciência Política. Este quadro aprofundou o trabalho conceitual constituído a partir de questões mínimas para o desenvolvimento de políticas públicas projetadas por Harold Lasswell (1971) e tendo em vista a *construção de fluxos* por John Kingdon (1995), as decisões de *fazer ou não fazer* uma ação política sugeridas por Thomas Dye (1984) e a *referência* de política pública de Pierre Müller (2000).

⁸⁰ Este trabalho se vê refletido no estudo intitulado *The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood* [Os fundamentos da saúde ao longo da vida são construídos na primeira infância], publicado pelo Centro em 2010 e disponível no seguinte endereço: <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2010/05/Foundations-of-Lifelong-Health.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.

⁸¹ Explique-se: coerente com a perspectiva do autor sobre a conscientização do olhar multidisciplinar e multifatorial que está subjacente aos estudos antropológicos e que de modo algum poderia ser abordado de forma responsável, uma vez que a característica multifatorial implica fornecer elementos que sejam suficientes para desenvolver uma pesquisa completa e apenas sob a perspectiva antropológica, com a qual o presente estudo não conta.

Na direção dos estudos comparativos há, também, autores ligados ao paradigma tradicional – tais como Auguste Comte, Émile Durkheim e Max Weber que, assim como Marc Bloch, concordam que “[...] aplicar o método comparativo no quadro das Ciências Humanas consiste [...] em buscar, para explicá-las, as semelhanças e as diferenças que apresentam duas séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais distintos” (BLOCH, 1928 *apud* THEML; DA CUNHA BUSTAMANTE, 2003, p. 9). Já no que se refere aos principais quadros jurídicos, considerou-se importante o acesso a documentos de domínio mundial: para o Brasil, especialmente a Convenção Internacional de 1989, sobre os Direitos da Criança; e o Código da Infância e da Adolescência no caso colombiano.

Importante notar que o recorte de tempo adotado entre 2007 e 2017 é feito tanto para evitar transbordamentos por expansão ou por amplitude da dinâmica comparativa de materiais que, hoje, são da ordem de grandeza giga. No caso do Brasil, a política realmente começa em 2003 e, até hoje, está em vigor, com registro histórico-processual em toda sua gestão mas que há apenas três anos (mais especificamente, desde agosto de 2016), que fornece elementos de análise jurídica a partir da judicialização da política. Não há, contudo, dados de avaliação de impacto que possam ser acessados livremente. Existem versões anteriores da política, que constituem a fonte direta de coleta de informações secundárias para pesquisa, mas é precisamente por isso – pela variedade de versões – que este estudo é temporariamente encurtado.

2.3 Metodologia de análise

A análise de conteúdo sobre o processo de implementação da política de AIPI foi desenvolvida como produto de um estudo analítico que, hoje, tem ampla aceitação e se consolidou na investigação científica. A dinâmica da análise de conteúdo proposta foi realizada através da exploração dos *corpus* documentais que sustentam os programas PIM e *De Cero a Siempre*, uma vez que não havia trabalho de campo e nem coleta de dados experimentais em nível comparativo sobre estas políticas. Consequentemente, não existia nenhum plano de rota prévio para predeterminar unidades de análise. Contudo, pautando-se na coerência da perspectiva epistemológica emergencial de categorias – característica da Teoria Informada (GLASER; STRAUSS, 1967) –, foram identificados, a priori, aspectos que foram incorporados e outros que não foram possíveis de serem levantados desde o início, mas que fazem sua aparição

durante o processo de análise de conteúdo (como o caso dos verbos condicionais, como se verá mais adiante). Esta classificação é alcançada no conjunto documental dos *corpus* que foram explorados, possibilitando a determinação de questões emergentes de pesquisa e de novas demandas incorporadas à pesquisa documental.

Inicialmente, o estudo é eminentemente quantitativo, pois se baseia nos índices numéricos do balanço lexical dos quatro *corpus* analisados – balanço este que assume as frequências absolutas e as taxas de especificidade documental para detectar como o uso do léxico varia durante os processos de implementação política dos programas PIM e *De Cero a Siempre* entre 2007 e 2017. Como a pesquisa se move para um lugar mais descritivo, a partir da triangulação de análise estatística documental e da análise de categoria, prossegue-se à identificação de padrões de repetição entre os *corpus*, o que garante a profundidade e a sistematicidade do estudo dos textos.

Posteriormente, a análise qualitativa é desenvolvida no uso de formas lexicais que favorecem a interpretação das categorias de análise e dos segmentos que a respondem. Para tal, foi feita a interpretação conjunta e qualitativa dos resultados quantitativos. Foram estudados indicadores tais como hápax, especificidades, palavras mais repetidas em cada corpus e correspondências ou co-ocorrências das formas identificadas como significativas durante a fase de análise quantitativa. A tradição de pesquisa foi seguida empregando-se o modelo de lexicometria, com o qual se analisou o resultado obtido para validar o modelo de pesquisa documental e a distância entre as palavras estatisticamente, mostrando a incidência de cada termo ou categoria dentro dos documentos por meio da estatística não paramétrica qui-quadrado (χ^2).

Este segmento do construto metodológico está estruturado em torno das seções da análise dos dados que, dentro da tese, apresentam o processamento dos dados e a abordagem metodológica para a análise de conteúdo. Conforme anunciado no início do presente capítulo, esse movimento exigiu a definição conceitual de algumas noções sobre estatística textual, lexicometria e computação textual, que são incorporadas à pesquisa e conferem o status de *cientificidade* ao método implementado. Essa seção explica detalhadamente o processo metodológico relacionado às seguintes fases de análise: a) de constituição do corpus documental; e b) de caracterização das ferramentas de *software* implementadas. Tais fases exigiram, por sua vez, o trabalho de análise fatorial de correspondências (ou hápax), a identificação de riqueza lexical (ou especificidade) e a identificação de co-ocorrências que,

dentro do modelo, significa verificar, dentre os documentos e através das categorias de análise, as correlações, as frequências e o valor de índice (a força) com que cada palavra é apresentada em cada um dos *corpus* documentais.

2.4 Constituição de corpus

Foram analisados, sob a forma de orientações de políticas públicas e sob as perspectivas da identificação de atributos de boas práticas (BOBBIO, 2003) e da análise de conteúdo (KRIPPENDORFF, 1990), os textos do processo de implementação de dois programas de AIPI – um brasileiro, do no Rio Grande do Sul (PIM) e outro colombiano (*De Cero a Siempre*) – no recorte temporal que vai de 2007 a 2017. São textos científicos, *frameworks* de Direito, normas, estudos, pesquisas e comunicações de cada um dos programas que constituem um capital intelectual e administrativo não só relacionado às perspectivas da Ciência Política, do Direito e da Governança, mas também ao campo da cientificidade, que é subjacente à concepção de Políticas Públicas em cada um dos países. Com esta premissa o desenvolvimento da tese se comprometeu com o esforço para alcançar o diálogo acadêmico entre dois campos (quais sejam, Educação e Ciência Política) que, embora percebidos isoladamente em grande parte dos estudos empíricos, estão verdadeiramente e fortemente ligados. Estudos comparativos como o aqui apresentado podem contribuir, assim, para sua legitimidade.

Para outorgar o status epistemológico da análise documental, este estudo teve o cuidado de, ao longo do processo, respeitar o recorte de tempo definido e a delimitação dos *corpus* selecionados – atitudes que foram relevantes para a perspectiva comparativa de sua natureza, observada desde a construção conceitual até a coleta de dados e análise de resultados. Portanto, embora tenha sido proposto o estudo do processo de implementação dos programas PIM e *De Cero a Siempre* do ponto de vista da política pública, é evidente que existem estratégias tanto da ordem do Direito Administrativo como do Direito Civil que trazem consigo domínios disciplinares típicos dessas searas e dos quais, por especificidade profissional, o presente estudo não se compromete a dar conta. De todos os modos, estes domínios constituem o construto linguístico do estudo por meio do qual o segundo tipo de corpus de análise foi determinado, como se observará a seguir.

Especificamente para a constituição dos documentos científicos dos *corpus* (artigos revisados por pares), das leis e regras que enquadram a legitimidade institucional e política⁸² dos programas PIM e *De Cero a Siempre*) e dos conteúdos que foram apresentados, discutidos e/ou negociados por órgãos parlamentares de cada contexto, os estudos empíricos realizados sobre ambos os programas se revelaram experiências de ligação entre pesquisas sobre direitos das crianças, desenvolvidas por estudiosos de cada contexto. Neste sentido, os diferentes textos que compõem os quatro *corpus* foram baixados tanto das bases de dados já apontadas (periódicos e catálogo de teses e dissertações da Capes, biblioteca ERIC etc.) quanto dos sites oficiais dos parlamentos brasileiro e colombiano, sem se esquecer dos portais oficiais dos programas PIM⁸³ e *De Cero a Siempre*.⁸⁴

Inicialmente, os materiais foram salvos em formato portátil na extensão .pdf e, para serem implementados na categorização, procedeu-se ao uso do *software* Atlas.ti.⁸⁵ Os textos foram, então, transformados em formatos simples, em extensão .txt, para depois serem importados para o *software* Iramuteq.⁸⁶

Os quatro *corpus* são compostos dos documentos detalhados na Tabela 4.

⁸² Existe a consciência de que são muitos mais os documentos que se relacionam com os processos legais ou teórico-judiciais dos programas (dentre os quais poderiam ser mencionados debates parlamentares, conselhos de governo, conselhos consultivos, alterações e votos particulares dos governos em cada país) e que fazem parte de políticas de desenvolvimento infantil. Esta pesquisa, no entanto, destina-se a manter o parâmetro de comparação analítica desses documentos relacionando-o com o mesmo gênero textual a partir das seguintes categorizações: documento científico, documento tipo Lei ou documento-padrão, documento de tese e dissertação e comunicações. Assim, o acordo metodológico e a perspectiva política do método implementado destinam-se a controlar a variável de características similares entre os materiais de análise.

⁸³ Disponível em <http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/>.

⁸⁴ Disponível em <http://www.deceroasiempre.gov.co/Paginas/deCeroaSiempre.aspx>.

⁸⁵ Trata-se de um programa de computador utilizado principalmente para pesquisa qualitativa ou para análise de dados qualitativos.

⁸⁶ O *software* permite análises estatísticas em *corpus* de textos e tabelas de caracteres. Com informações disponíveis em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 01 jan. 2020.

Tabela 4 Construção dos *corpus* documentais de análise dos programas PIM y *De Cero a Siempre*.

Arquivo	<i>Built-in documents</i>	Número de textos	% de corpus
Bloco 1			
Scientific_articles	Artigos científicos	65	44
Bloco 2			
Laws_and_Standards	Quadro de leis e normas dos programas PIM e <i>De Cero a Siempre</i>	20	13
Bloco 3			
Thesis_and_Dissertations	Teses e dissertações	22	17
Bloco 4			
Newsletters_and_Communications	Comunicações dos programas PIM e <i>De Cero a Siempre</i>	40	26
Total		147	100

Fonte: elaboração própria.

Embora os documentos que compõem o Bloco 1 apoiem o entendimento de quais questões foram destinadas a serem abordadas cientificamente por diferentes grupos de pesquisa, são as categorias de análises (a priori e emergentes) que permitem identificá-los, particularmente porque as metodologias de pesquisa implementadas nos estudos divergem de perspectivas e abordagens para interpretações dos achados.

Embora o maior número absoluto de fontes esteja no Bloco 1, é necessário esclarecer que, dependendo da perspectiva de análise da política educacional, o maior volume de documentos é o do Bloco 2, de regras e leis. Estes documentos foram eminentemente estudados porque, embora com linguagens e em línguas diferentes, os textos têm, em cada país, as mesmas condições de enunciação (remetente, contexto, canal e tom), enquanto que os textos dos blocos 1, 3 e 4 são mais variáveis nesses aspectos.

Uma vez determinados o construto conceitual de domínio de cada corpus de análise e o campo teórico do Bloco 2 – sobre as leis e normas, que permitiram considerar os limites que a legalidade impõe à pesquisa científica e uma vez que, como anunciado nas linhas anteriores, este estudo não se compromete a julgar o valor legal dos programas –, o escopo técnico dos instrumentos com os quais a análise textual-metodológica da última parte da pesquisa foi desenvolvida foi definido com precisão.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Ao processar os quatro *corpus* de documentos com os *softwares* de análise selecionados para este estudo (Iramuteq e Atlas.ti), obteve-se o seguinte quadro com as principais características lexicométricas:

Tabela 5 Comparação de resultados de conjunto entre os programas de análise implementados.

	Iramuteq	Atlas.ti
Ocorrências	2.211.077	2.867.746
Formas	21.581	26.619
Hápax	5.749	7.628
Textos	147	147

Fonte: elaboração própria.

Claramente, os programas apresentam valores descritivos distintos, mas com uma variação bastante reduzida que se explica pela depuração que o Iramuteq exige dos cabeçalhos e rótulos de documentos dos *corpus* do Bloco 1, de artigos científicos – o que não é requerido pelo Atlas.ti. Desta forma, há a representação total de palavras e a representação daquelas palavras que aparecem uma única vez (hápax) (BENZÉCRI, 1981; LEBART; SALEM; BÉCUE, 1989). Apesar disso, o material documental foi processado com os quatro *corpus* e em ambos os *softwares* devido aos propósitos do aporte de evidências que é perseguido pela presente tese. Cada ferramenta oferece oportunidades complementares de análise de conteúdo. Assim, o Iramuteq permitiu obter características lexicométricas do corpus através da distância relativa entre as palavras (ou por meio da estatística qui-quadrado) e o Atlas.ti, por sua vez, permitiu a identificação de um comportamento descritivo inicial com palavras-chave e, de maneira mais rigorosa, com as categorias que foram definidas para a análise de conteúdo dos quatro *corpus* documentais.

Foram identificados, assim, termos-chave considerados, nesta tese, orientadores e de fundamento transversal do processo pedagógico e de investigação. São eles: EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN], POLÍTICA [POLÍTICA] e INFÂNCIA [INFANCIA] – ainda que não equivalham à definição das categorias de análise, que corresponderiam mais a atributos identificados no

design e na gestão sobre políticas públicas. Estas categorias seriam: INTERSETORIALIDADE [INTERSECTORIALIDAD], INTEGRALIDADE [INTEGRALIDAD], GOVERNANÇA [GOBERNANZA], SUSTENTABILIDADE [SOSTENIBILIDAD], PARTICIPAÇÃO CIDADÃ [PARTICIPACIÓN CIUDADANA], APROPRIAÇÃO INSTITUCIONAL [APROPIACIÓN INSTITUCIONAL], CAPACIDADES HUMANAS [CAPACIDADES HUMANAS], DIVERSIDADE [DIVERSIDAD] e LIMITES OU LIMITAÇÕES [LÍMITES O LIMITACIONES].⁸⁷

Assim, é claro que o comportamento das três palavras-chave definidas não necessariamente teria de corresponder com as formas de apresentação das categorias de análise, mas sim que tenderia a justificar e orientar o que Bobbio (2003) denomina *comparação de política*. O comportamento dos termos-chave se mostra, portanto, nas tabelas a seguir, de modo independente e cruzado, respectivamente.

a) Palavras-chave nos *corpus* em português

Tabela 6 Análise do comportamento das palavras-chave transversais no caso do programa PIM.

Bloco 1	Artigos científicos	Palavras-chave					
		Educação	%	Política	%	Infância	%
		450	0,29%	213	0,14%	366	0,24%
Bloco 2	Regras e leis	Palavras-chave					
		Educação	%	Política	%	Infância	%
		2.143	0,68%	208	0,07%	321	0,10%
Bloco 3	Teses e dissertações	Palavras-chave					
		Educação	%	Política	%	Infância	%
		2.388	0,41%	484	0,08%	1.681	0,29%
Bloco 4	Boletins informativos e comunicações	Palavras-chave					
		Educação	%	Política	%	Infância	%
		30	0,19%	37	0,24%	172	1,11%
TOTALS		5.011 vezes		942 vezes		2.540 vezes	
		1,58%		0,53%		1,74%	

Fonte: elaboração própria.

As palavras-chave correspondem a uma proporção da somatória de palavras de cada

⁸⁷ Estas nove categorias de análise serão explicadas conceitualmente mais adiante, e são o marco de compreensão oferecido pelo autor da presente tese. Em consequência, poderiam não ser equivalentes em sua interpretação em relação a outros setores da Ciência Política. Contudo, para efeitos de sistematização e relação do campo de conhecimento dos programas de AIPI selecionados, elas sustentam, de modo suficiente, a identificação de padrões que se organizam dentro dos *corpus* documentais.

um dos *corpus* de análise. Neste sentido, é preciso anunciar a forma com que os artigos científicos, as normas e leis, as teses e dissertações e os boletins informativos e comunicações ligados(as) ao programa PIM se comportaram para definir as proporções de cada termo-chave em cada bloco de corpus. Os artigos científicos ligados ao programa mostraram 154.539 palavras; as teses e dissertações apresentaram 579.471 palavras e os boletins, por fim, 15.500 palavras.

Ao efetuar a somatória se obtém, como valor total, 1.062.461 palavras, ponto a partir do qual se explica o comportamento das palavras-chave esquematizadas na Tabela anterior. Note-se como o comportamento do termo EDUCAÇÃO continua sendo o de maior representação, com 5.011 aparições – o que corresponde, contudo, a apenas 1,58% de representatividade, ponderando um valor a ser considerado na relação entre *política pública* e *educação* e, adicionalmente, apresenta significância estatística dentro do conjunto de corpus de análise (menos de 5% de margem de dúvidas), o que denota valores pequenos quando se compara ao tamanho dos textos e dos *corpus*. Da mesma maneira, isso também poderia significar que as políticas públicas devem “pensar” a situação dessas funções sociais. Nesse sentido, no caso do programa PIM, chama a atenção o fato de que, entre *educação*, *política* e *infância*, há uma acentuação da importância da primeira palavra-chave (EDUCAÇÃO) sem que, por isso, se desconheça a razão de ser da última (INFÂNCIA).

b) Palavras-chave nos *corpus* em espanhol**Tabela 7** Análise de palavras-chave dentro dos *corpus* no caso do programa *De Cero a Siempre*, da Colômbia.

Bloco 1	<i>Artículos científicos</i>	Palabras clave					
		Educación	%	Política	%	Infancia	%
		419	0,20%	189	0,09%	589	0,29%
Bloco 2	<i>Normas y leyes</i>	Palabras clave					
		Educación	%	Política	%	Infancia	%
		1.018	0,24%	1.101	0,26%	1.725	0,41%
Bloco 3	<i>Tesis y disertaciones</i>	Palabras clave					
		Educación	%	Política	%	Infancia	%
		1.781	0,36%	1.606	0,33%	3.272	0,67%
Bloco 4	<i>Boletines y comunicaciones</i>	Palabras clave					
		Educación	%	Política	%	Infancia	%
		47	0,16%	74	0,25%	150	0,51%
TOTALES		3.265 veces		2.970 veces		5.736 veces	
		0,97%		0,93%		1,88%	

Fonte: elaboração própria.

O caso colombiano mostra, de maneira conjunta entre os quatro blocos de corpus documentais, um valor maior e, portanto, também traz a suspeita de que a “atenção” à palavra-chave *infancia* pudesse ser maior, registrando mais ou menos 2% de aparições dentro das 5.736 ocorrências – o que, segundo a tabela anterior, poderia ser igualmente considerado um valor muito baixo se comparado ao comportamento geral de todo o registro dos corpus. Porém, com base no aporte de evidências e nos valores absolutos que se registram posteriormente, pode-se notar que as aparições das palavras-chave dentro das cifras mais robustas do caso do bloco de artigos científicos somam 205.845 palavras; dentro dos *corpus* colombianos, normas e leis somam 424.092 palavras, ao passo que teses e dissertações somam 489.492 palavras, e existem 29.187 palavras referentes aos boletins do programa *De Cero a Siempre*.

A robustez que se percebe dos *corpus* e a “modesta” aparição das palavras-chave, continua sendo a evidência que pode fazer as políticas públicas de AIPI superarem o imaginário social acerca de sua “responsabilidade” em outros imaginários referentes à institucionalidade da escola, quase sempre relacionados a entidades de saúde pública, como se verá nos fragmentos de análise das categorias.

1. Comparação cruzada

Para a desagregação dos valores (e de maneira controlada) efetuou-se a comparação cruzada das palavras-chave em cada corpus, obtendo-se, assim, os resultados caracterizados a seguir.

1.1 Dentro do corpus: artigos científicos

Tabela 8 Palavras-chave EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN], POLÍTICA [POLÍTICA] e INFÂNCIA [INFANCIA] no corpus 1.

Palavra-chave	Brasil (Rio Grande do Sul)	Colômbia
EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN]	450	419
POLÍTICA [POLÍTICA]	213	189
INFÂNCIA [INFANCIA]	366	589

Fonte: elaboração própria.

1.2 Dentro do corpus: normativas e leis

Tabela 9 Palavras-chave EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN], POLÍTICA [POLÍTICA] e INFÂNCIA [INFANCIA] no corpus 2.

Palavra	Brasil (Rio Grande do Sul)	Colômbia
EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN]	2.143	1.018
POLÍTICA [POLÍTICA]	208	1.101
INFÂNCIA [INFANCIA]	321	1.725

Fonte: elaboração própria.

1.3 Dentro do corpus: teses e dissertações

Tabela 10 Palavras-chave EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN], POLÍTICA [POLÍTICA] e INFÂNCIA [INFANCIA] no corpus 3.

Palavra	Brasil (Rio Grande do Sul)	Colômbia
EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN]	2.388	1.781
POLÍTICA [POLÍTICA]	484	1.606
INFÂNCIA [INFANCIA]	1.681	3.272

Fonte: elaboração própria.

1.3 Dentro do corpus: boletins e comunicados

Tabela 11 Palavras-chave EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN], POLÍTICA [POLÍTICA] e INFÂNCIA [INFANCIA] no corpus 4.

Palavra	Brasil (Rio Grande do Sul)	Colômbia
EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN]	30	47
POLÍTICA [POLÍTICA]	37	74
INFÂNCIA [INFANCIA]	172	150

Fonte: elaboração própria.

As tabelas cruzadas mostram uma proporcionalidade conjunta que, em geral, pode-se afirmar, constitui a pertinência e a consistência de identificar as palavras-chave instituídas como padrão de análise desta tese. Não obstante, as diferenças poderiam ocasionar a identificação de outras palavras, consoante à perspectiva de outros investigadores.

Note-se como o comportamento destas três palavras-chave mostra, em valores absolutos, a preocupação dos dois países frente aos temas educação, política e infância; eles não apresentam uma diferença proporcional que conduza à afirmação da existência de alguma dessas responsabilidades sociais do Estado, exceto por parte da agenda pública (ARRETCHE, 2000; KINGDON, 1995).

As cifras significativas com as quais se trabalhou na análise desta tese se apresentam, em geral, mais para efeito que para tipo estatístico, no intuito de mostrar a riqueza linguística que, em determinadas ocasiões, tende a ser negligenciada pelo fato de “só estar aí”, mas que poderia ser explorada de modo mais aprofundado, em particular, com estudos que, assim como este, se comprometem com a análise de conteúdo e que, ademais de Krippendorff (1990), colocam o diálogo no contexto do trabalho lexicométrico de Lebart, Salem e Bécue (1989) – algo que, hoje, no campo da pesquisa documental, tende mais ao diálogo do que à dicotomia.

As cifras significativas às quais se faz referência foram determinadas pelo comportamento conjunto dos quatro *corpus* que somaram, juntos, 2.211.077 palavras⁸⁸ para serem implementadas e analisadas no reconhecimento de padrões entre as categorias de análise (da maior robustez), dos verbos condicionais (que serão explicados em sua importância mais adiante) e das três palavras-chave que foram identificadas como estruturantes do

⁸⁸ As cifras da somatória de dados de palavras nos *corpus* é a seguinte: 1.062.461 no caso do programa PIM e 1.148.616 no caso do programa *De Cero a Siempre*.

presente estudo (quais sejam, EDUCAÇÃO [EDUCACIÓN], POLÍTICA [POLÍTICA] e INFÂNCIA [INFANCIA]).

A análise lexicométrica se vale da organização das palavras dos *corpus* a partir da classificação *decrecente* ou *hierárquica* – que, no mundo da estatística multivariada, denomina-se “redução de variáveis”, “análise de correspondência” ou “análise fatorial”, cuja implicação técnica seria a correspondência dentro dos quadrantes do plano cartesiano de um lugar único para as frequências e importância, ou a proximidade entre as palavras, a partir do uso do valor qui-quadrado (χ^2), calculado de acordo com a ocorrência das palavras. Isso pode, em determinado momento, afastar as posições no plano segundo as características de centralidade e densidade do sistema, como se observa no gráfico ilustrado na Figura a seguir.

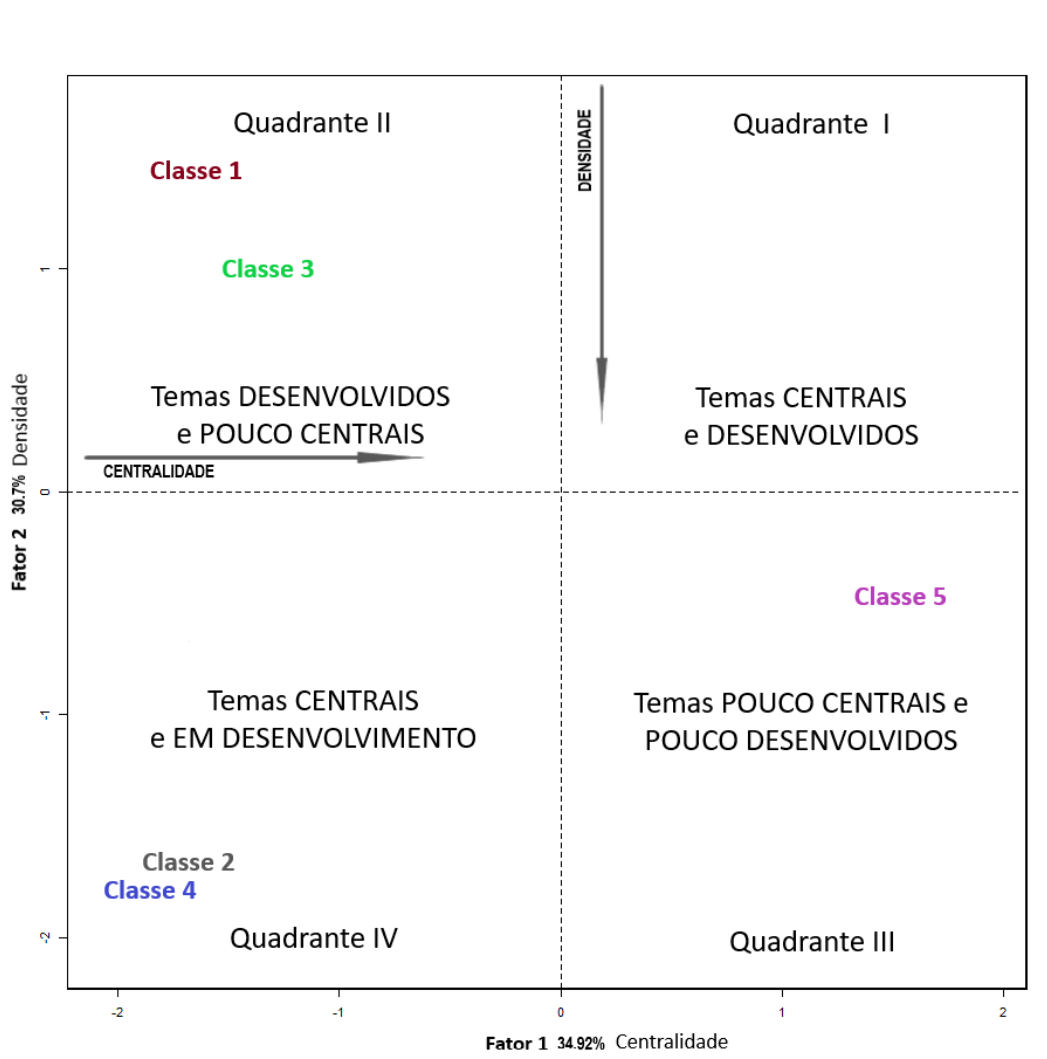


Figura 12 Diagrama de Análise Fatorial de Correspondências (AFC) dos programas PIM e *De Cero a Siempre*.

Fonte: elaboração própria, a partir de dados oferecidos pelo Iramuteq.

A figura anterior, que se reconhece pelo sistema fatorial dentro da análise de correspondências no contexto da lexicometria, pode ser designada por denominações tais como *diagrama estratégico* (QUILIQUEO, 2002; LEBART; SALEM, 1995). Deve-se analisar, a partir dela, o esforço de entender o comportamento da linguagem e do conteúdo de maneira abstrata em um plano cartesiano “X” e “Y”, que não é equivalente e que, somente para fins de interpretação, recebeu um ajuste de dados por parte do autor, tratando de manter livre o espaço dos quatro quadrantes que compõem o plano – ainda que os valores dos fatores 1 e 2 correspondam aos cálculos que se efetuam sobre o comportamento dos quatro *corpus*. A forma verdadeira proveniente do *software* está representada no gráfico exposto na Figura 14, que será apresentada adiante.

Uma forma didática de compreender o comportamento das variáveis no gráfico se dá através dos eixos “X” (ou de centralidade) e “Y” (ou de densidade) que, de acordo com Quiliqueo (2002), distribuem as palavras por relações de correspondência com dois fatores principais que assumem valores entre 0 e 1 (representados em porcentagem) dentro dos limites de variância aceitáveis do ponto de vista estatístico. Em outras palavras, o fato de que o eixo “X” (ou fator 1) conte com 34,92% de variância, enquanto que o eixo “Y” (ou fator 2) represente 30,7% da variância, indica um equilíbrio e um ajuste adequado e aceitável da redução a estes dois fatores, explicando a posição das cinco classes dentro do plano. Note-se, também, que as classes 2 e 4, que agrupam de maneira preponderante assuntos referentes à *infância, desenvolvimento infantil e saúde*, se localizam no Quadrante IV que, de acordo com a compreensão da análise multivariada, oferece evidências suficientes para se afirmar que nesse setor do plano se localizam questões centrais, com densidade de baixa aparição e com desenvolvimento insuficiente (DE LA GARZA GARCÍA; MORALES SERRANO; GONZÁLES CAVAZOS, 2013; QUILIQUEO, 2002; BECUE-BERTAUT; LEBART; RAJADELL, 1992).

Assim, o leitor poderia facilmente intuir que o ideal de aparição das palavras é o Quadrante I, que apresenta temas suficientemente densos no que tange ao desenvolvimento das palavras e aos temas centrais que compõem a reflexão dos autores dos materiais de cada *corpus*. O gráfico ilustrado na Figura 14 posiciona a realidade do comportamento das palavras dos *corpus*, e por mais que se possa julgar adequada a redução a estes dois fatores, claramente no Quadrante I se localizam as palavras “social”, “Rio”, e “Sul”, ou seja, as que representam a maior centralidade e densidade, mesmo que, através da análise de correspondência, essas palavras pertençam às classes 1 e 3, respectivamente.

Tabela 12 Valores qui-quadrado das palavras dentro dos *corpus* de análise documental e dentro de cada classe.

Palavra	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
primeira	54,149	6,48	2,363	3,97	1,083
infância	48,424	5,961	2,036	3,652	0,892
país	17,85	-1,49	-1,145	-0,913	-0,769
desarrollo [desenvolvimento]	12,346	-4,028	0,495	-2,468	-0,26
política	10,344	-1,915	-3,452	0,765	-0,395
programa	5,777	12,767	3,811	6,033	4,496
Colombia [Colômbia]	5,724	-4,491	0,257	-2,752	1,347
integral	5,494	-0,857	0,067	-1,922	-0,06
PIM	5,015	11,741	5,813	0,001	1,057
importância [importância]	4,575	-1,104	0,262	-0,676	-0,57
modelo	4,575	-1,104	-0,848	0,508	-0,57
seis	4,575	-1,104	0,262	-0,676	-0,57
acercar	4,575	0,082	-0,848	-0,676	-0,57
público	3,648	-2,294	-3,059	7,901	-1,5
trabalho	1,797	13,996	2,083	0,066	1,398
menor	1,514	-1,886	4,698	-1,156	-0,973
colombiano	1,514	-1,886	4,698	-1,156	-0,973
años [anos]	0,855	-2,293	7,854	-1,405	-1,183
salud [saúde]	0,603	4,028	31,701	-2,468	-2,078
atención [atenção]	0,555	-4,491	19,784	-2,752	-2,318
niñas [meninas]	0,097	-1,49	7,159	-0,913	-0,769
vida	0,003	-0,105	-1,45	6,437	-0,973
humano	0,003	-1,886	-1,45	6,437	0,083
estudo	-0,732	8,768	-0,848	-0,676	-0,57
pesquisa	-0,732	8,768	-0,848	-0,676	-0,57
multidimensional	-0,732	-1,104	-0,848	14,311	-0,57
importante	-0,732	0,082	-0,848	5,053	-0,57
administração	-0,732	-1,104	-0,848	14,311	-0,57
palmeira	-0,732	-1,104	-0,848	14,311	-0,57
missão	-0,732	-1,104	-0,848	14,311	-0,57
feminização	-0,732	8,768	-0,848	-0,676	-0,57
costo-efectividad [custo- efetividade]	-0,732	-1,104	11,407	-0,676	-0,57
político	-0,814	5,264	-1,144	0,765	-2,318
saúde	-0,988	11,836	-1,145	-0,913	-0,769
educação	-0,988	5,176	-1,145	0,146	-0,769
relevante	-0,988	-0,003	-1,145	9,35	-0,769
poder	-0,988	-0,003	-1,145	9,35	-0,769
niños [meninos]	-1,042	-4,968	41,022	-3,043	-2,563
criança	-1,251	14,983	-1,45	-1,156	-0,973
orientação	-1,251	14,983	-1,45	-1,156	-0,973
medida	-1,251	-1,886	-1,45	24,456	-0,973
gênero	-1,251	14,983	-1,45	-1,156	-0,973
família	-1,251	14,983	-1,45	-1,156	-0,973

Perceba-se uma proximidade relativa de outros domínios léxicos, tais como *fortalecer*, *públicas*, *vida*, *brinquedos* e *família*. Ainda que não tenham um alto valor de prova (qui-quadrado [χ^2]) em todas as classes, no caso da classe à que pertencem, pode-se inferir um aporte significativo. É o que acontece com a palavra *família*, que possui 14,983 de valor qui-quadrado (χ^2) na classe 2 (cf. Tabela 12). Contudo, nas outras quatro palavras não há nenhum aporte – razão pela qual aparecem com valores negativos– mas, ainda assim, se mostram na nuvem com importância relativa dentro do corpus (segmento médio inferior, da esquerda para a direita).

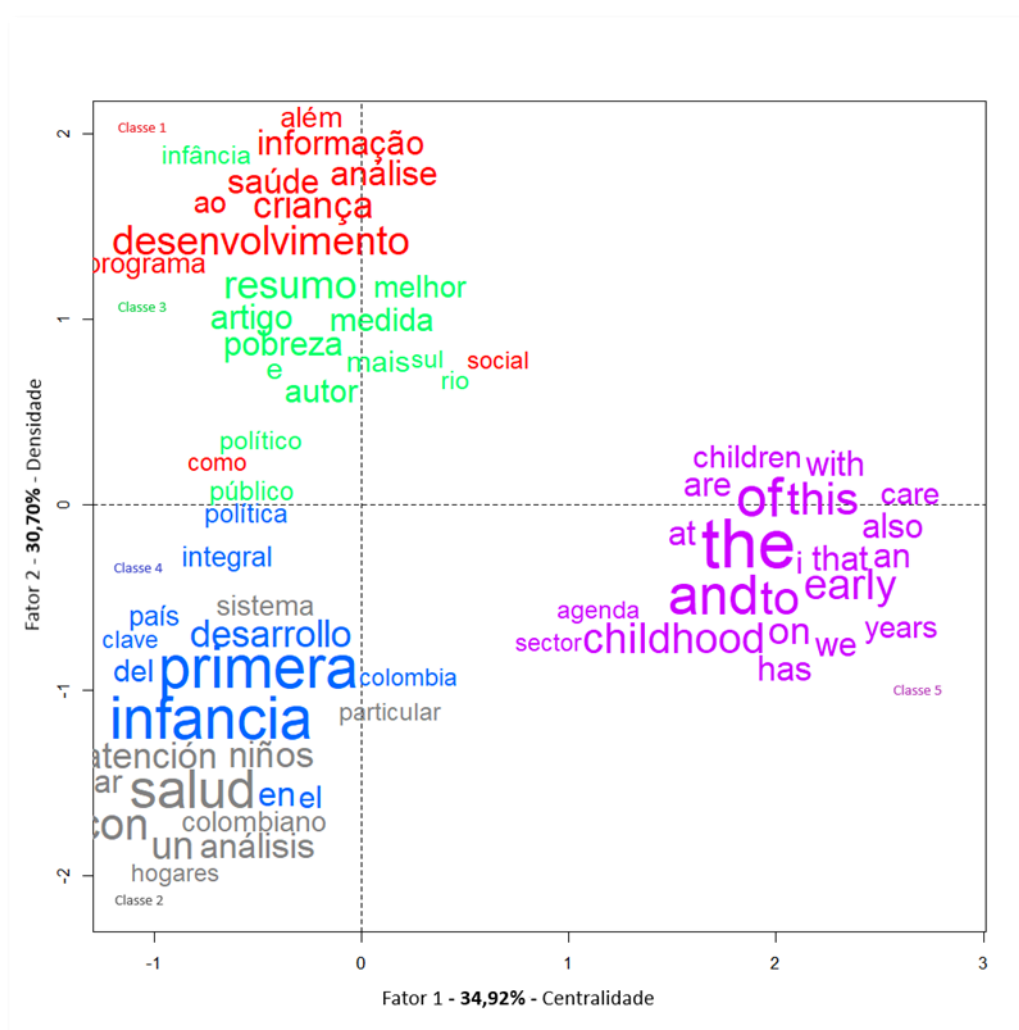


Figura 14 AFC dos quatro *corpus* dos programas PIM e *De Cero a Siempre*.

Fonte: elaboração própria, a partir de dados do Iramuteq.

Se se caracterizam, de forma genérica, as especificidades que designam cada uma das classes (*cluster* ou agrupação) dentro dos quatro *corpus* de textos, observa-se a seguinte classificação de palavras, gerada com algoritmo do Iramuteq.

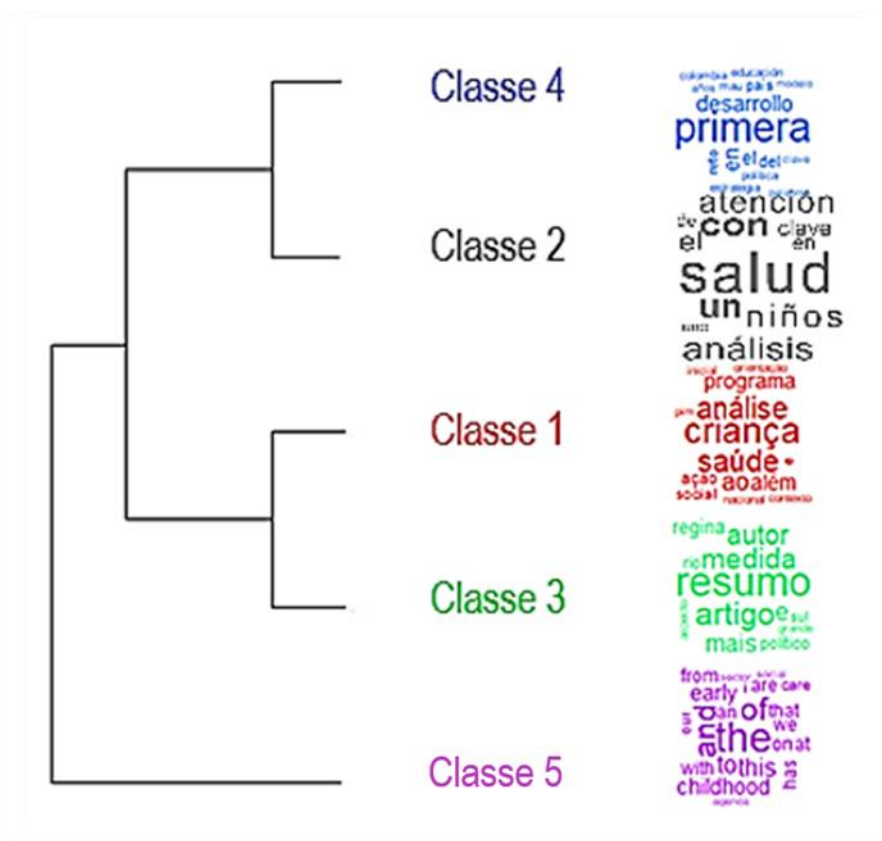


Figura 15 Dendrograma de classificação de palavras pelos quatro *corpus* de análise dos programas PIM e *De Cero a Siempre*.

Fonte: elaboração própria.

Conforme se pode observar no *efeito* do tamanho apresentado no dendrograma anterior, as formas específicas de cada classe estão relacionadas com a terminologia do âmbito da *política de atenção integral à primeira infância*, que originou o desenvolvimento desta pesquisa. As práticas de gestão política de AIPI dos programas evidenciam-se, em alguma medida, através deste *cluster* e da nuvem de palavras. Alguns exemplos que aportam esse fato são as palavras “primeira [*primera*]”, “saúde [*salud*]”, “criança”, “melhor”, “cuidado” e “família”, as quais, já percorridas em linhas anteriores, possuem um valor representativo de prova qui-quadrado (χ^2) apresentado tanto no dendrograma (as três primeiras palavras) quanto na nuvem de palavras (as três palavras subseqüentes).

Cabe ressaltar, de maneira geral, que a maioria das formas identificadas como especificidades com valor positivo pertencem à linguagem própria da lei, da pesquisa e da linguagem natural da comunicação não científica, que possuem como atributo-padrão cada um dos *corpus* implementados, como se pode notar na análise do dendograma e da nuvem de palavras.

Por outro lado, destaque-se que algumas formas identificadas como específicas positivas dentro das cinco classes da classificação possam servir de subsídio na identificação de formas relacionadas a alguns dos campos de desenvolvimento social que dialogam com a Antropologia e a Sociologia na medida em que são adotadas pelos artigos científicos e pelas leis, teses e comunicações. Por mais raro que possa aparentar, estas áreas são o centro da investigação social – é o caso, por exemplo, da palavra “social”, que se localiza na parte inferior da tabela, com valores negativos em três das cinco classes e apenas na Classe 5 com valor de prova menor que um. Ou seja, há baixa probabilidade de classifica-la como palavra-chave, mas na Classe 2 o termo aporta um valor de prova qui-quadrado (χ^2) de quase 18. Também é pertinente assinalar a presença elevada (superior ao estaticamente esperado) de formas tais como “incluso”, “capacitação”, “desenvolvimento”, “vulnerabilidade” e “pobreza” – as quais, em suas classes correspondentes, possuem um importante aporte de densidade e de centralidade, tornando-as indicadores de análise para agentes e *designers* de programas e políticas públicas, bem como para tomadores de decisão que atuam no campo educacional, servindo, ainda, em contextos particulares, para delimitar as competências de políticas públicas e de AIFI.

Ademais, há algumas formas como “menor”, por exemplo, que mostra valores positivos em todas as classes, ainda que seu valor de prova não seja estatisticamente significativo, exceto na Classe 3 (4,698), e ainda que tenha aparecido em todas as demais classes. Portanto, no que tange ao tema da infância, isso poderia ser um fator de localização na região do quadrante 3 do gráfico de análise fatorial de correspondências, e essa localização seria oriunda do fato de que a *infância* é um problema central e denso, mas não de “menor” importância ou que obedeça a ideia dos menores sem voz (KRAMER, 1995; OLIVEIRA, 2002).

Essas, dentre outras formas léxicas, parecem confirmar a tendência apontada por Norberto Bobbio (2003) na perspectiva da política comparada, mas também na lógica da infância como *padrão de desenvolvimento* de Amartya Sen, James Heckman e de organizações de cooperação multilateral, como a Unesco, o Unicef e a Save the Children. No entanto,

também constituem evidência da importância do processo educativo de qualidade, oferecido a partir da primeira infância que, alicerçada na perspectiva da defesa social de Paulo Freire, na América Latina, suportando, de modo conjunto (com políticas, desenvolvimento humano e educação), o caráter preventivo ao que se fez referência durante todo o processo de escrita da presente tese. De acordo com aquelas citações, a formação da infância a partir do enfoque nos direitos inclui pressupostos numerosos e intervenção de múltiplos atores (daí a ideia da *multissetorialidade*). Em função do que se afirmou apresenta-se, a continuação, o referencial de fragmentos e de padrões que, em cada corpus, orientou o vínculo das formas léxicas com relação às categorias de análise que foram consideradas e vinculadas no presente trabalho. Posterior ao trabalho com as categorias de análise e a sua apresentação em cada corpus, Glaser e Straus (1967) trazem o arcabouço da Teoria Emergente, que é característica do estudo dos traços semânticos dos *corpus*.

Até o fragmento final desta seção, incorpora-se o tratamento dos verbos condicionais que se apresentam no corpus de análise e que têm sido registrados como elementos que auxiliam na perspectiva da análise de conteúdo e na comparação das ações de políticas públicas. Além das características das variáveis de análise presentes e sugeridas no estudo das políticas públicas, evidenciou-se a aparição de características do uso de formas verbais condicionais, que são mostra do potencial considerado em ações que ainda não haviam sido executadas durante o período de 2007 a 2017 mas que, ao ponto de vista dos autores de cada material documental, no caso do desenho de programas de AIPI, permitiriam validar a tendência de cumprir com o proposto ou de desmentir aquilo que a política pública tem a capacidade de fazer ou não fazer (DYE, 1984).

Por um lado, a lista da Tabela 12, com toda a especificidade do valor de prova qui-quadrado (χ^2), permitiu constatar a correlação que têm as palavras dos corpus com um uso específico positivo das variáveis de análise dentro de cada corpus. Contudo, não é possível desenvolver, da mesma maneira, a análise de correspondências no caso da existência de uma variação importante dos verbos condicionais simples, posto que o *condicional* é uma variante do verbo no infinitivo. Por exemplo: o verbo “ser”, que pode mostrar registros que superem, dentro dos *corpus*, as unidades de milhares, tem como condicional “*sería*”, em espanhol, ou “*seria*”, em português, mas essas formas léxicas se reduzem significativamente, e os *softwares* implementados não identificam a forma do verbo no infinitivo, razão pela qual se prosseguiu à análise dos verbos condicionais em função das frequências em cada corpus, sem que, para isso,

se calculasse o valor qui-quadrado (χ^2) ou a sua incidência nos trechos ou fragmentos. Como se afirmou anteriormente, este complemento (verbos condicionais) constitui o segundo componente dessa análise,⁸⁹ que será apresentado posteriormente com mais detalhes.

Antes de dar início à apresentação das evidências de registro – e de maneira fiel ao processo de registro de recuperação compreensiva da informação, aportada pelos programas PIM e *De Cero a Siempre* –, faz-se necessário dizer que a tese foi concebida visando a sua edição em português; contudo, o modelo comparativo entre os dois países requer que se mantenha o idioma e a forma original em castelhano em alguns dos trechos, tanto no que diz respeito às categorias como no que se refere aos verbos condicionais que constituem o aporte significativo ao alcance do objetivo da pesquisa. Conseqüentemente, os aportes se apresentam de maneira literal e com expressões que fazem da linguagem natural. No caso do Corpus 4, de boletins e comunicações, trata-se de um bloco que se caracteriza por ser o registro de expressões pontuais como resposta a perguntas ou como intervenções dos atores da gestão pública dos programas PIM e *De Cero a Siempre*. É necessário salientar, contudo, que o aporte semântico é baixo, considerando a forma ampla de aporte semântico que, nos outros três *corpus* documentais, se comporta na análise um componente complexo de análise psicológica, o qual este estudo aborda mas que, dentro da Linguística – tanto na do português brasileiro como na do castelhano –, poderia ser considerado objeto de estudo conveniente dos processos de Educação e de Estudos de Política.

⁸⁹ O fato de que seja o segundo componente de análise não o torna menos importante; como se tem afirmado, é um fator de análise emergente e um atributo que, ao modo de padrão de análise, pode significar representatividade para o futuro dos programas PIM e *De Cero a Siempre*.

CAPÍTULO 4 – (RE)PRESENTACIÓN DOS RESULTADOS

4.1 Compreensão e comportamento das categorias de análise

A partir da leitura transversal do que foi apresentado nos *corpus* textuais – nos quatro blocos de corpus de artigos científicos, marcos normativos e leis, teses e dissertações e boletins e comunicações – dos programas PIM e *De Cero a Siempre*, foram identificados os seguintes aspectos relacionados ao desempenho das políticas públicas e que, conseqüentemente, são adotados a modo de categorias de análise. Não se apresenta um resumo nem uma compilação do que foi verificado em cada programa, em cada país: são apresentados, em realidade, aqueles elementos que podem ser considerados elementos-chave para a definição e execução da política pública para primeira infância de acordo com as necessidades de cada território. É importante salientar neste componente metodológico que, com o critério de investigação documental suficientemente esclarecido tanto para o investigador como para os leitores, os atributos de identificação de padrões e suas características categoriais poderiam ter sido outras e, talvez, não no número aqui apresentado. Ou seja, poderiam ter sido, mais ou menos, as categorias (KRIPPENDORFF, 1990), mas é certo que, para efeitos de identificação de boas práticas de política de AIPI desenvolvidas por cada um dos programas analisados, se considerou apropriado identificar o comportamento lexicométrico da “intersectorialidade” (1), da “integralidade” (2), da “governabilidade” ou “governança” (3), da “sustentabilidade” (4), da “participação cidadã” (5), da “apropriação institucional” (6), das “capacidades humanas” (7), da “diversidade” (8) e dos “limites” ou “limitações” (9). Estas categorizações se apresentam na concepção de políticas, na execução normativa e legislativa que marca os programas de AIPI e nas evidências investigativas que existem sobre eles. Neste sentido, a Ciência Política demanda pelo menos pensar nestes nove componentes.

A continuação se desenvolve, então, um marco conceitual, apresentando-se os aportes extraídos de cada corpus e com os quais pretende-se oferecer o sentido com o qual foram apropriadas as categorias, dispendo o segmento que, por representatividade, por importância ou por frequência, em alguns casos, mostra a existência da categoria e seu aporte à análise.

Para evitar tornar a leitura do texto cansativa, são feitas arrumações durante a construção do texto, extraindo-se do material analisado o segmento que permite considerar não só a existência da palavra ou da categoria, mas sim que possibilite contextualizar o porquê pode resultar útil ou importante, dentro da análise do corpus, como se advertiu anteriormente. Pode acontecer que, para outros analistas, os segmentos sejam ou não os indicados. É, à maneira de Bakhtin (1999), um exercício de compreensão.

4.1.1 Categoria de análise “*intersetorialidade*”

A *intersetorialidade*, no marco da presente tese, é entendida no seguimento das explicações de Cunill-Grau (2014) sobre a perspectiva de que a intersetorialidade é um dos temas mais marcantes na gestão pública, mas também é um dos menos realizados. Neste sentido, é significativo afirmar, segundo constata Rey (2007), que

não obstante, o problema da qualidade segue em jogo, pois não é conveniente que a atenção educacional à população menor de seis anos seja regida pelos parâmetros de uma educação rígida, em que as crianças sejam recrutadas desde muito pequenas para os rituais da escola, com disciplinas autoritárias, em espaços frios, com carteiras estáticas, giz e lousa, com o propósito de que adquiram, desde muito pequenas, os modelos educativos requeridos pelo sistema educativo formal (REY, 2007, p. 53).⁹⁰

Adicionalmente, vale ressaltar que existe pouca literatura que defina, tecnicamente, este conceito. Em termos gerais, a intersetorialidade sugere a integração de diversos setores, com vistas à solução de problemas sociais. Cunill-Grau (2014) apresenta um elemento fundamental que torna possível a intersetorialidade, qual seja, a coordenação entre os atores que gestionam a política pública. Este elemento é, assim, a própria coordenação entre os diferentes setores. O principal aspecto identificado é a necessidade de uma regulamentação transversal e intersetorial que opere em distintos níveis de gestão. Não se trata somente da existência de diversos programas de apoio à infância, como ocorre na Colômbia, mas sim que tais programas tenham uma regulamentação que lhes permita coordenar entre si, e não

⁹⁰ Tradução livre de: “No obstante, el problema de calidad sigue en juego, pues no es conveniente que la atención educativa a la población menor de seis años se rija por los parámetros de una educación rígida, donde se busque que los niños sean reclutados desde muy pequeños para los rituales de la escuela, con disciplinas autoritarias, en espacios fríos con pupitres estáticos, tiza y tablero, con el propósito de que adquirieran, desde muy pequeños, los estándares educativos que requiere el sistema educativo formal” (REY, 2007, p. 53).

esbarrar em seus objetivos e atividades, como acontece tradicionalmente no país – particularmente devido à perspectiva de partidos políticos na administração do momento. A razão disso é que a atenção integral às crianças requer uma ação simultânea dos diferentes setores para a garantia igualmente simultânea dos direitos à saúde, à educação e à constituição de família. Diversos entes se ocupam de cada um destes campos, mas não se evidencia o trabalho coordenado entre tais setores – algo que ocorre em alguns dos estados brasileiros que incorporaram a política Brasil Carinhoso, na qual o trabalho é mais setorial do que intersetorial. Em todo caso, deve existir um ente central, coordenador, que agrupe a todos os setores para que haja seguimento às suas ações.

Por sua vez, a gestão do programa PIM considera uma *institucionalidade* porque

Três eixos sustentam o programa: a família, a comunidade e a **intersetorialidade**. O contexto familiar é tratado como o espaço promotor da qualidade de vida na primeira infância. Sendo assim, a família é considerada fundamental no desenvolvimento integral das crianças [...]. A **intersetorialidade** no PIM pressupõe a complexidade no tratamento dos problemas sociais, articulando os setores, os serviços e as ações em rede concernentes ao atendimento à criança de zero a seis anos, às suas famílias e às gestantes [...]. Ainda com relação à **intersetorialidade**, a rede é constituída pelas seguintes secretarias: (a) Secretaria Estadual de Saúde, coordenadora do PIM e responsável pelas políticas de saúde (promoção, prevenção e atenção), envolvendo programas como o Saúde da Família, o Viva a Criança e o de Prevenção da Violência; (b) Secretaria Estadual de Educação, que trata dos projetos na área de educação infantil e de formação de educadores, desenvolvendo também o Projeto Escola Aberta para a Cidadania; (c) Secretaria Estadual da Cultura, a qual disponibiliza os acervos de suas instituições, bem como promove capacitações aos Grupos Técnicos Estaduais, visitantes e monitores; (d) Secretaria Estadual da Justiça e do Desenvolvimento Social (PORSSE *et al.*, 2012, p. 296-297, grifos nossos).

Zorzan (2011) destaca, ademais, que

o referido Programa [PIM], hoje uma política de governo do Estado, sustenta-se em três eixos: a **intersetorialidade**, o caráter comunitário das ações e o protagonismo familiar. Ação de caráter socioeducativo, o PIM encontra-se oficialmente lotado na Secretaria Estadual de Saúde (SES/RS) (ZORZAN, 2011, p. 76, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1]

A não existência da intersetorialidade pode causar a seguinte consequência: que os diversos setores atuem por conta própria e de boa-fé, mas sem que haja articulação entre eles, impossibilitando a identificação de responsabilidades. A regulamentação vai acompanhada de

equipes de trabalho que atuem de maneira intersetorial, e isso implica não só dispor de profissionais suficientes em termos de quantidade, mas também que se caracterizem pela capacidade de desenvolver trabalhos de acompanhamento e de visita de campo às comunidades. Estas equipes de trabalho devem ser compromissadas com o trabalho que realizam e ter conhecimento adequado das regulamentações que guiam seus afazeres pedagógicos. O grupo de atenção – ou Grupo Técnico do Município (GTM), como se denomina no programa PIM –, deve ser profissional, com capacidades técnicas e de operacionalidade. Mas além disso, deve caracterizar a estabilidade no processo, com experiência pedagógica, e isso supõe garantir a dignificação das atividades, pouca rotatividade e, sobretudo, a exigência de um perfil profissional claro para a contratação. A intersetorialidade também se relaciona com a perspectiva de articulação entre os diversos níveis de atuação dos setores envolvidos, tanto a nível central quanto a nível municipal.

É indispensável que se estabeleçam limites e sejam esclarecidas as responsabilidades assumidas e executadas pelos níveis centrais e regionais, com a finalidade de não gerar desarticulação nos programas. No caso colombiano, a revisão de literatura demonstrou que tal desarticulação é o que impede o avanço e a execução dos programas dirigidos à infância. Uma eventual estratégia que emerge da experiência do programa PIM no Brasil é a inclusão de sistemas de alerta a todos os níveis e para todos os entes de gestão da política, com o qual o GTM, ao identificar as necessidades pontuais da comunidade, exerce a função de *ponte* de comunicação entre os níveis e procede, ainda, à identificação do ator responsável por suprir estas necessidades e a forma mais adequada de atender essas demandas.

Outra vez, segundo a análise de Porsse *et al.* (2012) sobre o PIM:

A partir dessa parceria entre as secretarias na esfera estadual, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Saúde, o PIM é executado especialmente pelo Grupo Técnico Estadual (GTE) e pelos Grupos Técnicos Municipais (GTM), Monitores e Visitadores. O GTE é um grupo composto por técnicos com formação superior nas áreas de saúde, educação e social, recebendo também o suporte da UNESCO. Esse grupo é responsável pela gestão e elaboração de estratégias de implementação do Programa nos municípios, bem como pelo acompanhamento, capacitação e avaliação do Programa. O GTM gerencia o PIM no município, sendo integrado por representantes das respectivas Secretarias envolvidas. Tem a função de capacitar os Visitadores e Monitores, acompanhar e desempenhar as ações de implementação do Programa e também de selecionar, a partir das áreas escolhidas por diagnóstico da situação da criança de zero a seis anos no

município, as famílias a serem beneficiadas pelo PIM (PORSSE *et al.*, 2012, p. 297).

Por outro lado, um cuidado conquistado pelo programa PIM é o esquema de níveis e responsabilidade que não sobrecarrega os níveis inferiores – os quais, em último caso, constituem os gestores diretos das ações. Assim, é claro que tem sido possível garantir o balanço na responsabilidade de todos os níveis e para todos os grupos. Para conseguir toda a dinâmica exposta anteriormente, o programa PIM logrou fomentar o diálogo e o *design* de estratégias que lhe permitiram uma comunicação fluida e confiável entre as entidades envolvidas, como se pode intuir da existência de mecanismos tais como redes sociais e sistemas digitais, dos quais se obteve o conteúdo informacional do Corpus 4.

Outro aspecto-chave para a intersectorialidade é a proximidade ao contexto em que está sendo implementada a política. Os programas de AIPI demandam um modelo adequado à realidade, e não unicamente baseados na construção de modelos que, sabe-se, são necessários, mas que podem levar a um distanciamento entre a realidade da infância e as políticas a ela aplicadas.

Este aspecto chama a atenção no marco do Corpus 2, de leis e normativas, quando se aporta, no resumo executivo do documento de *Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na Educação Infantil*, o seguinte:

Espera-se que o conjunto de informações e reflexões produzidas pelo monitoramento do uso dos Indicadores possa subsidiar decisões e apoiar a organização e implementação de ações complementares por parte do Ministério da Educação, seja em relação ao **suporte** para implantação dos Indicadores, seja para seu aprimoramento ou mesmo para o desenvolvimento de propostas que possibilitem a consolidação de uma sistemática de avaliação da Educação Infantil que leve em conta suas especificidades (BRASIL, 2011b, p. 10, grifo nosso) [fragmento – Corpus 2].

Por outro lado, para garantir o trabalho intersectorial, é necessário que exista financiamento adequado. Em países como o Chile, há três entes envolvidos com a política *Chile Crece Contigo*, e os três aportam recursos para seu funcionamento. São eles: o *Ministerio de Desarrollo Social y Familia*, as transferências das regiões e a participação de outros setores. Um aspecto mencionado com reiterada insistência nos *corpus* textuais e que é perceptível em relação à dinâmica de intersectorialidade é o do monitoramento do processo, que constitui um elemento transversal à gestão.

Em uma entrevista cedida à Ângela María Acosta Niño (A.M.A.N.) e publicada na Revista *Educación y Ciudad*, a coordenadora da *Comisión Intersectorial de Primera Infancia* da Presidência da República Colombiana, Constanza Liliana Alarcón (C.L.A.), relata sua experiência de trabalho como agente pública vinculada ao programa *De Cero a Siempre*. Segundo a especialista, o monitoramento se assume da seguinte forma:

A.M.A.N.: Como foi sua experiência no setor público e como, a partir deste setor, a senhora contribuiu para a Política Integral de Primeira Infância? Quais desafios lhe restam cumprir no seu cargo?

C.L.A.: A curto prazo, primeiro, deixar regulamentada e ordenada toda a linha técnica da política. Isso requer um processo de capacitação e sensibilização social nos territórios. Segundo, *territorializar* a estratégia, ou seja, que cada território fique com a inquietude de que a atenção [AIP] tem que ser integral e que os prefeitos comecem a elaborar ferramentas, estratégias, planos, programas intersectoriais para os temas de atenção à primeira infância. Terceiro, gerar mecanismos de **sustentabilidade** que perdurem no trânsito de governos. Para isso, é necessário levar adiante alianças público-privadas, fortalecer a sociedade civil e vincular e mobilizar a outros atores, e quarto, gerar sistemas de monitoramento e de avaliação (ACOSTA NIÑO, 2013, p. 139, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].⁹¹

No caso da intersetorialidade, se considera necessário um monitoramento relacionado com alerta de tipo econômico não só em função da forma de gestão implementada, mas também diante da identificação de situações particulares, vulnerabilidades e necessidades de apoio no contexto das comunidades focalizadas. Pressupõe-se que este sistema de monitoramento deve estar presente em todos os níveis de gestão e por razões óbvias, em diálogo permanente entre as diferentes instâncias e com respeito à institucionalidade.

⁹¹ Tradução livre de: “A.M.A.N.: ¿Cómo fue su experiencia en el sector público y cómo desde este sector contribuyó a la Política Integral de Primera Infancia?, ¿Qué retos le quedan por cumplir en su cargo? C.L.A.: En el corto plazo, primero dejar reglamentada y ordenada toda la línea técnica de la política. Esto requiere de un proceso de capacitación y sensibilización social en los territorios. Segundo, territorializar la estrategia, es decir, que cada territorio quede con la inquietud de que la atención tiene que ser integral y que los alcaldes empiecen a generar herramientas, estrategias, planes, programas intersectoriales para los temas de atención a Primera Infancia. Tercero, generar mecanismos de **sostenibilidad** que perduren en el tránsito de los gobiernos. Para esto, es necesario llevar a cabo alianzas público-privadas, fortalecer la sociedad civil y vincular y movilizar a otros actores, y cuarto, generar sistemas de monitoreo y de evaluación” (ACOSTA NIÑO, 2013, p. 139, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].

4.1.2 Categoria de análise “integralidade”

Em termos de políticas públicas, entende-se a *integralidade* como ações nas quais convergem os distintos âmbitos e setores que formam parte do problema, considerando não só os aspectos econômicos, mas também os sociais, para o que é fundamental o diálogo real entre os distintos atores (CEPAL, 2008).

Com relação à sustentabilidade de políticas para a infância, o Unicef (2012) destaca

[...] a importância de seguir pensando e trabalhando a favor de políticas públicas de desenvolvimento infantil baseadas em um enfoque integral, o que necessariamente considera: i) coordenar ações em diferentes níveis e instalar uma perspectiva do trabalho interdisciplinar e intersetorial (integrar, sem descuidar das funções específicas de cada setor, novas e diferentes práticas); ii) ponderar o papel decisivo das famílias no desenvolvimento integral dos meninos e meninas, promovendo a participação ativa da comunidade no seu sustento e acompanhamento; iii) propiciar uma melhoria no acesso das famílias a recursos e serviços básicos de qualidade; e iv) fortalecer os espaços de cuidados precoce e serviços de atenção através da capacitação do recurso humano, o equipamento e as melhoras estruturais dos centros (UNICEF, 2012, p. 6).⁹²

A partir dos aspectos identificados nos dois países em perspectiva de padrões de ação dos programas de AIPI, a integralidade é um fato que, se considerada, permitirá a médio prazo responder de maneira adequada e satisfatória a problemáticas que surjam dentro dos programas. Tal como se explicou no caso da categoria de análise “intersetorialidade”, é preciso garantir um diálogo entre os diversos setores envolvidos, e espera-se que o diálogo contribua, também, com a integralidade, para evitar que diversos setores que trabalham pela infância atuem de modo independente e afastado, como ocorre na Colômbia, ainda que em teoria e segundo o que foi exposto em documentos do Corpus 3, de normas e leis. Exemplo é o que se afirma no *Código de la Infancia y la Adolescencia* comentado:

⁹² Tradução livre de: “[...] decisiones que sobre ellos y ellas se tomen, aun cuando deban ser ordenadas y suscritas por las autoridades definidas como competentes (defensores, si no hay comisarios y si no hay inspectores) no pueden disponerse sin considerar los conceptos sustantivos de trabajadores y trabajadoras sociales, médicos y profesionales de la salud hombres y mujeres, nutricionistas, psicólogos y psicólogas, psiquiatras y en general otras disciplinas que permitan abordar cada caso desde los diferentes enfoques de las ciencias sociales, de manera que se asegure que cada decisión sea para responder de manera efectiva a la integralidad del sujeto niño, niña o adolescente” (UNICEF, 2012, p. 6).

[...] que as decisões sobre eles e elas [meninos e meninas] sejam tomadas, ainda quando devam ser ordenadas e subscritas pelas autoridades definidas como competentes (defensores, se não houver comissários, e se não houver, inspetores) não podem se dispor sem considerar os conceitos substantivos de trabalhadores e trabalhadoras sociais, médicos e profissionais da saúde homens e mulheres, nutricionistas, psicólogos e psicólogas, psiquiatras e em geral outras disciplinas que permitam abordar cada caso a partir de diferentes abordagens das ciências sociais, de maneira que se assegure que cada decisão seja para responder de maneira efetiva à integralidade do sujeito menino, menina ou adolescente (UNICEF, 2007, p. 60) [fragmento – Corpus 2].⁹³

Um atributo importante que a categoria adquire dentro do marco cultural do contexto é o fato social de ter em conta a diversidade cultural (etnia, gênero, manifestações culturais, tensões entre o rural e o urbano etc.) e o contexto em que se implementa a política, para que não fique no nível de desenvolvimento institucional. Ou seja, políticas desenhadas sem considerar o contexto particular no qual serão aplicadas podem ter limitações ao momento de serem implementadas.

De acordo com a perspectiva de Vasconcellos, Aquino e Lobo (2003) e Bondioli e Matovani (1998), o Ministério da Educação do Brasil supre esta exigência de direitos através do *Plano Nacional pela Primeira Infância*, elaborado em 2010 pela Rede Nacional pela Primeira Infância (uma parceria entre o MEC, a Unesco e a ONU). No documento, a categoria “integralidade” aparece na seção de diretrizes e princípios da proposta:

A integralidade da criança.

Impõe-se superar a visão fragmentada da criança. Uma visão holística, integrada, senão imediatamente do “todo”, pelo menos progressivamente mais abrangente, vai ajudar a ver as interrelações ou intersecções que foram artificialmente afastadas como campos específicos de atividades profissionais distintas.

[...]

3. Diretrizes técnicas

1. **Integralidade** do Plano, abrangendo todos os direitos da criança no contexto familiar, comunitário e **institucional** (BRASIL, 2010, p. 26-28, grifos nossos).

⁹³ Tradução livre de: “[...] que las decisiones que sobre ellos y ellas [niños y niñas] se tomen, aun cuando deban ser ordenadas y suscritas por las autoridades definidas como competentes (defensores, si no hay comisarios y si no hay inspectores) no pueden disponerse sin considerar los conceptos sustantivos de trabajadores y trabajadoras sociales, médicos y profesionales de la salud hombres y mujeres, nutricionistas, psicólogos y psicólogas, psiquiatras y en general otras disciplinas que permitan abordar cada caso desde los diferentes enfoques de las ciencias sociales, de manera que se asegure que cada decisión sea para responder de manera efectiva a la integralidad del sujeto niño, niña o adolescente” (UNICEF, 2007, p. 60) [fragmento – Corpus 2].

Contudo, a categoria de análise que pensa a integralidade como atributo dos programas em função da perspectiva de comparação adotada nesta tese, segundo a postulação defendida por Bobbio (2003), se relaciona novamente com a necessidade-chave do diálogo entre os diferentes setores envolvidos e entre os diferentes níveis de atenção. Em relação ao “levar em consideração o contexto”, nas experiências cubana e chilena – que deram origem aos programas PIM e de *De Cero a Siempre* –, propõe-se que a identificação dos entes e das instituições que deveriam ter maior protagonismo sejam os próprios jardins de infância, uma vez que é neles onde se trabalha diretamente com a infância. Expõe-se que os jardins infantis sirvam como primeiro ponto de identificação de necessidades pontuais por parte dos grupos de trabalho responsáveis pelos programas *Crece Con Tu Hijo*, de Cuba, e *Chile Crece Contigo*, do Chile, mas com as secretarias de saúde municipais tendo um papel protagonista.

Assim, sobre o Plano Nacional, Oliveira (2015) extrai o seguinte:

Porém, sua construção [de creches PIM no RS] foi iniciada em 2007 junto ao MS. Para atender ao arranjo **institucional** do MS a estratégia foi colocada no eixo de Promoção de Saúde, um dos sete do Programa de Aceleração do Crescimento em Saúde (PAC Saúde). O financiamento é oriundo da área técnica de Saúde da Criança, hoje CGSCAM. Contudo para atingir sua concepção, foram incluídas outras áreas do MS como: Saúde da Mulher, Saúde Mental, Departamento de Análise da Situação de Saúde (DASIS), Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES) e a Política Nacional de Humanização (PNH). Evidenciando sua abordagem intersetorial e transversal para com a **integralidade** da primeira infância. (BRASIL, 2010a). Além disso, [a política nacional] teve como marcos legais experiências exitosas nacionais – como o “Primeira Infância Melhor (PIM) do Rio Grande do Sul e “Mãe Coruja Pernambucana” de Pernambuco - e internacionais – como os programas “Educa a tu hijo”, de Cuba e “Chile crece contigo”, do Chile – já que no Brasil não havia nenhum programa como os citados em âmbito federal. Frente a essa situação, tornou-se necessário fomentar as discussões para a formulação de “políticas públicas redutoras de iniquidades e promotoras de desenvolvimento sustentável no Brasil” (PENELLO, 2011) (OLIVEIRA, 2015, p. 39, grifos nossos).

Adicionalmente, na tese de doutorado de Marquez (2016), o papel de transformação cultural e a participação de múltiplos setores multilaterais de ordem mundial novamente coloca os jardins e a primeira infância no centro da discussão ao explicar que o movimento, como fato inerente à vida humana, deve ser um fator inicial que acompanhe a formação integral das crianças, contanto que exista evidência suficiente sobre a

[...] importância das sinergias entre estimulação infantil (a partir de nascimento), nutrição (com início na gravidez) e saúde/higiene, sendo necessárias para que as crianças na primeira infância se desenvolvam e alcancem seu pleno desenvolvimento. “Assim, paradigmas de planejamento que deem **suporte** à prestação de programas e serviços integrados” de Desenvolvimento da Primeira Infância, “irá garantir o máximo retorno aos investimentos em capital humano em idades posteriores, ao mesmo tempo em que promove eficiências significativas no sistema público de saúde” (NAUDEAU et al., 2011, p. 32)(MARQUEZ, 2016, p. 168, grifo nosso).

Para nós, é evidente que esses programas constituem, ao final, alternativas para as famílias que não encontram, no sistema formal, vaga, apoio e **suporte** para a educação e cuidado dos filhos. Cabe-nos questionar, contudo, se essas famílias fariam uma escolha por tais serviços em detrimento do atendimento em creches e pré-escolas. Na Finlândia, por exemplo, um terço do atendimento às crianças é realizado em creches domiciliares e os pais o fazem por escolha (Stakes, 2001). Entretanto, a cultura é extremamente diferenciada, refletindo-se no nível de escolaridade, nas condições de moradia, na estrutura e no funcionamento das instituições, no sistema de benefícios para a gestante e a mãe, no investimento realizado pelo governo (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 94-95 *apud* MARQUEZ, 2016, p. 215, grifo nosso).

Da revisão documental dessas experiências de pesquisa surge, outra vez, o aspecto do monitoramento como um tema importante. Propõe-se a necessidade de se ter instituições que monitorem o funcionamento integral de todos os setores envolvidos, bem como a articulação entre eles, e que se realizem estudos de diagnósticos da situação atual da infância, além de que sejam definidos quais são os papéis que cada entidade obedecerá na implementação da política.

Dessa forma, no caso do programa PIM, no Rio Grande do Sul, para efeitos de monitoramento, por exemplo, foi criado, dentro do grupo de trabalho no estado e nos municípios favorecidos pelo programa, um Conselho de Atenção à Primeira Infância, que constitui o organismo que rege e responde pela articulação, supervisão, atualização e avaliação das formas com que se desenvolve a aplicação da rota de atenção integral à primeira infância, que tem sido desenhada pelo programa. Segundo os componentes do GTM do programa e os gestores da política pública de AIPi, os indicadores mais adequados de continuidade e de monitoramento se apresentam quando as famílias e as comunidades participam nos processos de avaliação.

Portanto, do artigo de Zorzan (2011), se extrai que

embora a finalidade de toda a abordagem seja o desenvolvimento pleno das capacidades e potencialidades da criança/indivíduo, o objetivo do Programa [PIM] prioriza a orientação das famílias – sua capacitação, seu esclarecimento, sua instrumentalização – tornando-a apta a estimular suas crianças, de forma direcionada aos indicadores das faixas etárias (ZORZAN, 2011, p. 79).

Em outros casos, a integralidade tem sido vista não apenas como a relação que se constitui entre os diversos setores, mas sim entre as políticas nacionais e os acordos internacionais firmados pelos países com instâncias de cooperação internacional, como o Unicef, a Unesco, a OCDE, o BID e o BM.

Certo é que a perspectiva de cooperação multissetorial tende a mostrar-se como um apêndice do processo de gestão orientado pelo governo. Poder-se-ia afirmar, com Frey (2018), que a análise das políticas se caracteriza pela hierarquização e pela supressão de ações que, em um dado momento, são atribuídas por conveniência. Nesse sentido, para o caso colombiano chama a atenção que, dentro do corpus de normas e leis, a integralidade se inscreva como um simples ato de “saudação à bandeira” e com pouca, ou nenhuma ação de avaliação na qual participam as crianças.

Chama fortemente a atenção o fato de que as políticas públicas sejam avaliadas por entes externos e pelas entidades multilaterais que, sem dúvida, vêm conseguindo, ao longo do tempo, fornecer os parâmetros de indicadores e de avaliação de programas com alto grau de pertinência, cobertura e inferência amostral. Mas quando se realizam reuniões de *accountability* ou de declaração/prestação de contas, sobre a gestão dos programas de políticas de AIPI, os ausentes são as crianças, e suas vozes não são levadas em conta.

Segundo prevê o artigo 203 do *Código de la Infancia y la Adolescencia* quanto aos princípios que regem as políticas públicas:

As políticas públicas de infância, adolescência e família como políticas de Estado serão minimamente regidas pelos seguintes princípios: 1. O interesse superior do menino, menina ou adolescente. 2. A prevalência dos direitos dos meninos, das meninas e dos adolescentes. 3. A proteção integral. 4. A equidade. 5. A **integralidade** e articulação das políticas. 6. A solidariedade. 7. A **participação** social (COLOMBIA, 2006, grifos nossos) [fragmento – Corpus 2].⁹⁴

⁹⁴ Tradução livre de: “Las políticas públicas de infancia, adolescencia y familia como políticas de Estado se regirán como mínimo por los siguientes principios: 1. El interés superior del niño, niña o adolescente. 2. La prevalencia de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. 3. La protección integral. 4. La equidad. 5. La **integralidad** y articulación de las políticas. 6. La solidaridad. 7. La **participación** social” (COLOMBIA, 2006, grifos nossos) [fragmento – Corpus 2]

4.1.3 Categoria de análise “governança”

Como conceito amplo, a *governança* significa o processo de tomada de decisão, ou seja, é o processo pelo qual as decisões são implementadas ou não (DYE, 1984). O termo” pode ser utilizado em diferentes contextos, tais como governança corporativa, governança internacional, governança nacional ou governança local (UNESCO, 2013). Por outro lado, entende-se governança como os mecanismos, processos e regras que se dispõem à autoridade econômica, política e administrativa de uma organização empresarial, estatal, ou do terceiro setor, representada, por exemplo, por Organizações Não Governamentais (ONGs).

No marco da análise que se apresenta nesta tese, a categoria “governança” é compreendida como um indicador da eficácia, da qualidade e da orientação pertinente acerca da intervenção que o Estado efetua e que proporciona boa parte da legitimidade das ações que se desenvolvem. A partir desta perspectiva, a governança promove a equidade, a participação, o pluralismo, a transparência, a responsabilidade e o Estado de Direito, de tal modo que ele seja efetivo, eficiente e duradouro.

Como ato de gestão participativa, no caso colombiano pode ser considerado, de um alto grau de valor, o seguinte segmento do corpus de leis e de normas, extraído do *Balanzo da política de Estado para o desenvolvimento integral da primeira infância De Cero a Siempre*:

As entidades territoriais avançaram também na definição de uma arquitetura **institucional** própria, de caráter intersetorial, que fortalecesse a governança a partir do mesmo governo ou prefeitura, mas que vinculasse diferentes membros da equipe de governo [...] (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2017a, p. 73) [fragmento – Corpus 2].⁹⁵

No entanto, a arquitetura institucional deve fazer pensar a perspectiva de que, por mais que ela não se apresente em função dos aspectos legais, ela deve vincular aspectos éticos do processo de política do governo. No caso do Rio Grande do Sul, devido à variação linguística e à representatividade léxica da palavra *governança*, foi necessário realizar buscas por termos sinônimos para, assim, possibilitar a descrição da existência da categoria dentro dos

⁹⁵ Tradução livre de: “Las entidades territoriales avanzaron también en la definición de una arquitectura **institucional** propia, de carácter intersectorial, que fortaleciera la gobernanza desde la misma gobernación o alcaldía, pero que vinculara a diferentes miembros del equipo de gobierno [...]” (COLOMBIA, 2017a, p. 73, grifo nosso) [fragmento – Corpus 2].

documentos em português. Assim, as palavras emergentes foram *governabilidade* e *governança* que, como se apresenta na categoria, no caso do programa PIM, podem angariar outras conotações adicionais à ideia de arquitetura institucional do governo.

O segmento anterior complementa o caso colombiano e foi obtido do *Primeiro Relatório de continuidade ao Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 2012-2019*, publicado pelo governo nacional em parceria com a ONU:

Finalmente se recomienda continuar avanzando nos desenhos **institucionais**, na planificação de políticas, programas, projetos e desenvolvimentos normativos em SAN [Segurança Alimentar e Nutricional] que enriqueça o estabelecido no PNSAN [Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional], através da incorporação de abordagens que nutram seu marco conceitual, sua governabilidade, sua **governança**, sua gestão pública e sua gerência política. Neste sentido, sugere-se revisar as possibilidades de adotar progressivamente o estabelecido nos marcos normativos internacionais em torno dos direitos à alimentação adequada; continuar aprofundando a abordagem dos determinantes sociais da SAN; revisar os discursos e marcos normativos em torno do desenvolvimento sustentável; explorar o uso de métodos de planificação a partir de ordenamentos lógicos, como a formulação estratégica; e desenhar ações através de mecanismos participativos e sistêmicos, que levem em consideração os diversos agentes envolvidos em SAN tanto no âmbito nacional quanto no territorial (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2016b, p. 121, grifos nossos) [fragmento – Corpus 2].⁹⁶

A categoria governança, identifica-se, nos programas PIM e *De Cero a Siempre*, como sendo relativamente comum a ambos países. Pela sua composição semântica, percebe-se que Brasil e Colômbia a consideram um elemento fundamental dentro das políticas públicas. Cada programa vem implementando-a à sua maneira, como estratégia para garantir que se ofereça um ambiente de governança propício à participação cidadã e à coordenação entre os diferentes setores da gestão e da tomada de decisão, vertical e horizontalmente.

⁹⁶ Tradução livre de: “Finalmente se recomienda continuar avanzando en los diseños **institucionales**, la planeación de políticas, programas, proyectos y desarrollos normativos en SAN que enriquezcan lo establecido en el PNSAN, a través de la incorporación de enfoques que nutran su marco conceptual, su gobernabilidad, su **governanza**, su gestión pública y su gerencia política. En este sentido, se sugiere revisar las posibilidades de adoptar progresivamente lo establecido en los marcos normativos internacionales en torno a los derechos a la alimentación adecuada; continuar profundizando en el abordaje de los determinantes sociales de la SAN; revisar los discursos y marcos normativos en torno al desarrollo sostenible; explorar el uso de métodos de planeación desde ordenamientos lógicos como la formulación estratégica; y diseñar acciones a través de mecanismos participativos, y sistémicos que tomen en cuenta los diversos agentes involucrados en SAN tanto en el ámbito nacional como territorial” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2016, p. 121, grifos nossos) [fragmento – Corpus 2].

Novamente, menciona-se a comunicação entre os setores e as definições de responsabilidades de cada setor, bem como a necessidade de criar espaços eficazes de participação, que sejam convidativos à sociedade civil. É o caso, no Chile, dos jardins infantis do programa *Chile Crece Contigo*. Essa gama de responsabilidades, designadas de acordo com a função, implica a geração de espaços onde se difundam os programas a todos os níveis e que abarquem todos os possíveis atores desse envolvimento, especialmente aqueles que estão na base do sistema e que, nos jardins e nas creches, são os que estão em contato direto com as crianças.

Em consequência disso, retoma-se o estudo de Oliveira (2015) para afirmar o seguinte:

[...] Para atender ao arranjo **institucional** do MS a estratégia foi colocada no eixo de Promoção de Saúde, um dos sete do Programa de Aceleração do Crescimento em Saúde (PAC Saúde). O financiamento é oriundo da área técnica de Saúde da Criança, hoje CGSCAM. Contudo para atingir sua concepção, foram incluídas outras áreas do MS como: Saúde da Mulher, Saúde Mental, Departamento de Análise da Situação de Saúde (DASIS), Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES) e a Política Nacional de Humanização (PNH). Evidenciando sua abordagem intersetorial e transversal para com a **integralidade** da primeira infância (BRASIL, 2010a). Além disso, teve como marcos legais experiências exitosas nacionais – como o “Primeira Infância Melhor (PIM) do Rio Grande do Sul e “Mãe Coruja Pernambucana” de Pernambuco - e internacionais – como os programas “Educa a tu hijo”, de Cuba e “Chile crece contigo”, do Chile – já que no Brasil não havia nenhum programa como os citados em âmbito federal. Frente a essa situação, tornou-se necessário fomentar as discussões para a formulação de “políticas públicas redutoras de iniquidades e promotoras de desenvolvimento sustentável no Brasil” (PENELLO, 2011) (OLIVEIRA, 2015, p. 39, grifos nossos).

Outro aspecto que se deve considerar com relação à governança e que emerge da leitura e da análise de literatura é a necessidade de se articular as Políticas sobre Infância aos Direitos da Infância. Assim, garante-se que as ações dirigidas a sua proteção estejam ligadas, também, aos seus direitos. A governança implica, conseqüentemente, envolver múltiplos organismos e pessoas no processo de desenho dos planos de trabalho e de suas implementações. Aqui surge, de novo, a necessidade de um trabalho articulado entre todos os elementos relacionados à infância, além de se esperar o vínculo da sociedade civil e a evidência da transparência do planejamento e da execução de recursos. Também se evidencia, uma vez mais, a necessidade das ações de monitoramento. Chama a atenção perceber que se propõe a necessidade de definição de “padrões” que possibilitem a continuidade à execução da política

sua avaliação paulatinamente; neste sentido, é importante ter em conta que os padrões *per se* não costumam ponderar as particularidades dos contextos e, por isso, podem fomentar avaliações que não condigam com a realidade.

Assim, em consequência, deve-se levar a cabo o esforço de definir aqueles indicadores que sejam pertinentes, mas com uma margem de flexibilidade que permita ajustes, de acordo com o contexto específico. Este aspecto acaba por surgir de maneira reiterada no caso do PIM, em todo o estado do Rio Grande do Sul, à medida que se reconhece a importância de ter em conta o âmbito regional, de modo tal que o resultado – até o momento, ele parece mostrar que o estado vem desenvolvendo boas práticas – continue a perdurar ao longo do tempo. Chama a atenção, no Rio Grande do Sul, que o grupo técnico do PIM o seguinte:

Membros do Grupo Técnico Estadual GTE do Primeira Infância Melhor (PIM) participaram, em abril, de reunião realizada pela Prefeitura de Porto Alegre Rio Grande do Sul. O encontro, que aconteceu na Secretaria Municipal de Educação (SMED), contou com a presença dos visitantes e monitores do PIM, além da Brigada Militar, Guarda Civil e **Governança** Solidária. O objetivo da reunião, que acontece mensalmente, é construir parcerias e fortalecer as redes de prevenção à infância. O Primeira Infância Melhor Porto Alegre (PIM PIA) acompanha 347 famílias porto-alegrenses com realização de atendimentos mensais em 10 comunidades [fragmento –Corpus 4 – **Boletins do PIM**, doc. 3].⁹⁷

A governança pode se ver afetada pela mudança das pessoas que estão envolvidas e que são responsáveis pelo planejamento e pela supervisão das políticas – daí a necessidade de que os profissionais vinculados tenham estabilidade no trabalho, pois a partir dela se pode garantir a continuidade dos programas de maneira independente às mudanças administrativas, que ocorrem de quatro em quatro anos. A não existência de organismos de controle pode levar à situação que se apresenta na Colômbia: até o momento da aparição, em 2016, da Lei 1.248, que promulga o programa *De Cero a Siempre*, havia programas de atenção à criança, mas que não conseguiram se articular sistematicamente. Quer dizer, não existe, até hoje, o censo de intersetorialidade, nem de integralidade; por conseguinte, não existe o censo de governança exigido pelos programas. Existe o Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar (ICBF), que centraliza ações referentes à infância no país, mas trata-se de uma instituição que vem

⁹⁷ A íntegra do boletim, publicado em 9 de abril de 2014, está disponível no seguinte endereço: <http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/encontros-mensais-fortalecem-redes-de-prevencao-a-infancia-em-porto-alegre/>. Acesso em: 01 jan. 2020.

operando de maneira isolada das outras entidades e cujo trabalho desenvolvido não possui o devido reconhecimento.

Desta forma, no caso da Colômbia, pode resultar representativa adotar a ideia de governança à maneira do que prevê Pineda Báez (2018):

[...] 8. Estabelecer mecanismos para que cada pessoa se sinta e, em consequência, ative suas ações sentindo-se parte da solução e das mudanças; 9. Assegurar as relações com o governo, a formulação de políticas e a governança, de tal maneira que haja reciprocidade nas relações entre cidadãos e governo; 10. Estruturar processos e não simplesmente eventos isolados (PINEDA BÁEZ, 2018, p. 61, grifo nosso).⁹⁸

Em virtude da exposição e do achado desses padrões é que se aborda, na presente tese, que a governança das políticas públicas tem a ver com a legitimação feita pelos diversos setores envolvidos na infância e que são marcos emitidos de um ente que rege a gestão, como é o caso da Presidência da República. Apresente-se, para finalizar o aporte da categoria de análise “governança”, a metáfora da *orquestra sem maestro*, em que todos os músicos buscam um fim comum, mas que, sem a presença e a validação de um diretor, torna-se impossível avançar como filarmônica.

4.1.4 Categoria de análise “sustentabilidade”

A *sustentabilidade*, para todos os propósitos de análise e de investigação, é entendida como a capacidade de gerar políticas de Estado a longo prazo e que permeiem instituições e lógicas de gestão em contraposição às políticas transitórias, que não conseguem transcender a arquitetura do Estado e que respondem à vontade política do governante do momento.

As características fundamentais das políticas sustentáveis são: i) disponibilidade de recursos, ii) adaptabilidade e flexibilidade; iii) marcos jurídicos e normativos que sustentem e suportem suas existências. Visto que a sustentabilidade das políticas constitui a disposição a médio e longo prazo, no caso do programa *De Cero a Siempre*, múltiplos atores têm participado do desenho e do planejamento sustentável do programa, dando seguimento às ideias a partir

⁹⁸ Tradução livre de: “[...] 8. Establecer mecanismos para que cada persona se sienta y en consecuencia active sus acciones sintiéndose parte de la solución y de los cambios; 9. Asegurar las relaciones con el gobierno, la formulación de políticas y la **gobernanza**, de tal manera que haya reciprocidad en las relaciones entre ciudadanos y gobierno; 10. Estructurar procesos y no simplemente eventos aislados” (PINEDA BÁEZ, 2018, p. 61, grifo nosso).

do envolvimento de especialistas, como se evidencia na entrevista realizada por Ângela María Acosta Niño (A.M.A.N.) com a especialista no programa, Constanza Liliana Alarcón (C.L.A.), e cujo trecho é retomado a seguir:

A.M.A.N.: Quais desafios lhe restam cumprir no seu cargo?

C.L.A.: [...] gerar mecanismos de **sustentabilidade** que perdurem no trânsito de governos. [...] Em médio prazo, conseguir que, com o concurso os territórios, o nível nacional possa liderar um marco normativo que defina com clareza os temas e as obrigações que o país deve cumprir, assim como realizar debates até de ordem constitucional, relacionados com a Primeira Infância para dar **sustentabilidade** ao tema. A longo prazo, universalizar a cobertura de Atenção à Primeira Infância, ou seja, que a Colômbia projete esta política pública por uns oito ou dez anos, de maneira que possamos incluir as mais de 5.132.000 crianças de Primeira Infância que existem hoje no país (ACOSTA NIÑO, 2013, p. 139, grifos nossos) [fragmento – Corpus 1].⁹⁹

De modo mais preciso, o aspecto normativo e legal foi um fator importante identificado nos países, ainda que não seja o principal, e disso decorre o fato de que o volume de informações dos *corpus* que compõem o bloco de normas e leis tenha sido constituído de apenas vinte documentos legais (dez de cada país), nos quais se inserem as políticas de AIPI – algo que, em termos de ponderação, pode ser considerado uma fonte de dados de análise da judicialização imprescindível para o desenho de políticas públicas.

Em tal sentido, para garantir a pertinência da categoria de análise “sustentabilidade”, contou-se, como ponto de partida, com a existência de um marco jurídico amplo e forte de cada país, além de leis e regulamentações de ambos – particularmente, os marcos jurídicos que dizem respeito à infância e à juventude em cada caso.

Chama a atenção, no caso do programa *De Cero a Siempre*, a forma como a categoria “sustentabilidade” se relaciona com outras categorias de análise. Por isso, elas constituem em um tipo de sistema de categorias complementares, como se mostra no documento intitulado *Estudo de casos sobre sustentabilidade de políticas públicas de primeira infância na América Latina*:

⁹⁹ Tradução livre de: “A.M.A.N.: [...] ¿Qué retos le quedan por cumplir en su cargo? C.L.A.: [...] generar mecanismos de **sostenibilidad** que perduren en el tránsito de los gobiernos. En el mediano plazo, lograr que con el concurso de los territorios, el nivel nacional pueda liderar un marco normativo que defina con claridad los temas y las obligaciones que debe cumplir el país, así como hacer debates hasta de orden constitucional, relacionados con Primera Infancia para darle **sostenibilidad** al tema. En el largo plazo, universalizar la cobertura de Atención a Primera Infancia, es decir, que Colombia proyecte esta política pública a unos ocho o diez años, de manera que podamos incluir a los más de 5.132.000 niños de Primera Infancia que hoy existen en el país” (ACOSTA NIÑO, 2013, p. 139, grifos nossos) [fragmento – Corpus 1].

Um segundo aspecto-chave para a **sustentabilidade** se relaciona com as categorias de **intersectorialidade** e **integralidade** em vários aspectos: é indispensável o trabalho conjunto e a identificação de metas comuns, assim como de metas particulares que evitem realizar o mesmo trabalho de maneira independente; também a comunicação permanente entre os diversos níveis e a contratação de profissionais capacitados (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2017b, p. 102, grifos nossos) [fragmento – Corpus 2].¹⁰⁰

A identificação conjunta de metas e a lógica sistêmica de ação são estratégias-chave, pois permitiriam implementar e dar continuidade à política mais além do que é estabelecido na legislação – por exemplo, na regulação de recursos e processos de avaliação contínua. De igual forma, deve-se garantir que os compromissos sejam entendidos como *compromissos institucionais*, de modo que a mudança de profissionais na gestão ou a mudança de governo não afetem o cumprimento de objetivos e metas dos programas. A sustentabilidade também pode ser garantida por meio de mecanismos de controle que ao mesmo tempo que centralizam, também descentralizam a implementação, a avaliação e o controle dos programas. Que centralizem, portanto, o controle, pois dessa forma se assegura a existência de um ente de controle ante o qual exista a necessidade de se responder pela execução dos planos. Contudo, que também descentalizem, pois isso possibilitaria a implementação da política de modo aproximado aos contextos particulares, levando em consideração as particularidades desses contextos.

Uma variante linguística que explica o fenômeno da sustentabilidade, no caso do PIM, e que dá indícios da importância do diálogo com instituições de cooperação multilateral, pode ser analisada no trabalho de Marquez (2016), que estuda a pertinência do desenvolvimento do trabalho de políticas de AIFI consoante à perspectiva dos direitos. Sobre isso, a autora constrói o seguinte quadro:

¹⁰⁰ Tradução livre de: “Un segundo aspecto clave para la **sostenibilidad** se relaciona con las categorías de **intersectorialidad** e **integralidad** en varios aspectos: es indispensable el trabajo conjunto y la identificación de metas comunes, así como de metas particulares que eviten realizar el mismo trabajo de manera independiente; también la comunicación permanente entre los diversos estamentos, y la contratación de profesionales capacitados” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2017b, p. 102, grifos nossos) [fragmento – Corpus 2].

PERSPECTIVA DE NECESSIDADES

- A criança é concebida como um recipiente passivo
- As necessidades implicam objetivos – inclusive os parciais
- As necessidades podem ser atendidas sem **sustentabilidade**
- As necessidades podem ser classificadas numa hierarquia
- As necessidades nem sempre implicam obrigações
- As necessidades são associadas a promessas
- As necessidades podem variar conforme culturas e ambientes (settings)
- As necessidades podem ser atendidas mediante caridade
- Atender às necessidades sempre depende de vontade política

Fonte: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 88.

(MARQUEZ, 2016, p. 224, grifos nossos) [fragmento – Corpus 3].

PERSPECTIVA DE DIREITOS

- A criança é um participante ativo
- Os direitos implicam o atendimento a todas as crianças
- Os direitos devem ser atendidos com **sustentabilidade**
- Os direitos não podem ser organizados hierarquicamente
- Os direitos envolvem obrigações
- Os direitos estão associados a obrigações
- Os direitos são universais
- A caridade não é aceita dentro de uma proposta de direitos
- Dar conta dos direitos depende de escolha política (1998, tradução nossa)

No Rio Grande do Sul, o programa PIM tem implementado a descentralização através da qual se tem garantido um maior cumprimento não só das políticas de infância do programa, mas também do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Uma compilação de ambos os tipos de ação é necessária e possível se se considera o papel de organismos tais como as secretarias de Educação, de Saúde e de Seguridade Social. Contudo, indiscutivelmente, a sustentabilidade das políticas é uma responsabilidade social (BOBBIO, 2003), e a dinâmica de gestão no Brasil assim o concebe. É o que se percebe no seguinte fragmento do *Plano Nacional pela Primeira Infância*:

3. Sociedade sustentável

Esta seção aborda o direito da criança viver numa sociedade sustentável e participar de sua construção.

3.1. **Sustentabilidade** social, **sustentabilidade** do planeta Terra

O desenvolvimento trouxe e continua produzindo melhoria nas condições de vida da humanidade e é o grande objetivo dos governos, dos cientistas, dos técnicos, dos trabalhadores, enfim, de todo o mundo. [...] As crianças estão nesse meio. Não apenas seu futuro depende de medidas que hoje sejam tomadas para aplicar o conceito de **sustentabilidade**, quanto seu presente já se encontra comprometido. Se é justa a preocupação com a sobrevivência da humanidade, é justo também voltar o olhar para a infância, comprometendo-se a trabalhar pela qualidade do ambiente para aquelas que estão chegando à vida (BRASIL, 2010, p. 79-80, grifos nossos) [fragmento – Corpus 2].

Adicionalmente, chama a atenção o fato de que, no Brasil, no desenvolvimento da política de AIFI somou-se desde à importância da regulamentação jurídica da política até às diretrizes de órgãos de cooperação multilateral, que fornecem diretrizes sobre o papel dos professores e a responsabilidade social que lhes auxilia no processo de formação das novas gerações. Portanto, é relevante que o Ministério de Educação e o ECA, para os propósitos do *design* do PIM e sua subsequente sustentabilidade através do tempo, tenham se apoiado em argumentos do Unicef, como o seguinte: “Sensibilizar os educadores e os estabelecimentos de educação infantil para a questão do consumismo na infância e a **sustentabilidade** do planeta” (BRASIL, 2010, p. 75).

Outro aspecto que pode garantir a sustentabilidade é a geração de marcos normativos que atendam a necessidades particulares. Por exemplo, no caso da Colômbia, foi criado um marco normativo para os programas destinados às famílias vulneráveis, relacionados com a criação positiva e a educação inicial em casa, cujo desenho, execução e avaliação são de responsabilidade do ICBF, proposta com a qual se objetiva assegurar que as necessidades pontuais das famílias mais necessitadas possam ser atendidas e levadas em consideração. No entanto, como já se discorreu em linhas anteriores, algumas das iniciativas do instituto vêm sendo desconsideradas, uma vez que se evidencia que, sobre os marcos normativos, é importante não interligá-los ao estilo do governo periódico, visando garantir a sua sustentabilidade.

Decorrente disso – e de acordo com a Lei 1.804/2016 –, espera-se que as problemáticas relacionadas ao bem-estar familiar e as dificuldades das políticas sociais possam ser pensadas como elementos da agenda estatal. Assim, o documento afirma que a sua *sustentabilidade* pressupõe

[...] implementação. Nesta fase, são materializadas as ações de política como planos, programas e serviços, entre outros, para a execução da RIA [Rota Integral de Atenções] local proposta no plano de ação. O processo de execução, que deve estar sustentado nos princípios de **intersectorialidade**, **sustentabilidade**, coordenação e concorrência entre os distintos atores envolvidos deve se materializar em ações concretas com resultados sobre o bem-estar das mulheres gestantes, os meninos e as meninas em primeira infância.

[...] ARTIGO 9º. LINHAS DE AÇÃO. A Política de Estado para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância *de Cero a Siempre* requer algumas linhas estratégicas para dinamizar e dar **sustentabilidade** a sua gestão. [...]

[...] ARTIGO 25. FINANCIAMENTO. [...] Serão regulamentados os esquemas de financiamento e co-financiamento entre a Nação e o território, para conquistar **sustentabilidade** na atenção integral da primeira infância, para o que as entidades territoriais deverão gestionar e executar oportunamente as fontes financeiras complementares aos recursos da Nação (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2016a, grifos nossos).¹⁰¹

Um elemento que se caracteriza dentro da gestão de políticas públicas é o *accountability*, declaração de contas ou, simplesmente, monitoramento, que foi identificado em todos os *corpus* e que, em todas as categorias, sugere um atributo de qualidade surgindo, novamente, como um padrão que se deve considerar. Neste caso, aponta-se a necessidade de dar continuidade à implementação da política e observar seu impacto.

Uma aprendizagem importante do caso do programa *De Cero a Siempre* nas experiências de avaliação que extrapolam o escopo desta tese, mas que é fundamental no marco das políticas públicas seriam os referenciais de Müller (2010). O autor supõe que a sustentabilidade se relaciona pelo menos a três campos, que se originam a partir de duas das outras categorias de análise implementadas: são elas a intersectorialidade e a integralidade. Dessa forma, segundo Müller, a referência a ser seguida é a de que, quando não há

¹⁰¹ Tradução livre de: “[...] implementación. En esta fase, se materializan las acciones de política como planes, programas y servicios, entre otros, para la ejecución de la RIA [Ruta Integral de Atenciones] local planteada en el plan de acción. El proceso de ejecución, que debe estar soportado en los principios de **intersectorialidad**, **sostenibilidad**, coordinación y concurrencia entre los distintos actores involucrados se debe materializar en acciones concretas con resultados sobre el bienestar de las mujeres gestantes, los niños y las niñas en primera infancia. [...] ARTÍCULO 9o. LÍNEAS DE ACCIÓN. La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia *de Cero a Siempre* requiere unas líneas estratégicas para dinamizar y dar **sostenibilidad** a su gestión. [...] [...] ARTÍCULO 25. FINANCIACIÓN. [...] Se reglamentarán los esquemas de financiación y cofinanciación entre la Nación y el territorio, para lograr **sostenibilidad** en la atención Integral de la primera infancia, para lo cual las entidades territoriales deberán gestionar y ejecutar oportunamente las fuentes financieras complementarias a los recursos de la Nación” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2016, grifos nossos)

integralidade, articulação ou intersetorialidade, simplesmente não é impossível garantir a *sustentabilidade* da política.

No caso da Colômbia, há múltiplas variáveis que evidenciam a existência de fracassos destes três campos, e devido à pressão de órgãos de pesquisa em saúde e em educação. Dentre as experiências significativas neste campo de avaliação e de continuação pode-se considerar o trabalho desenvolvido pelo *Centro de Investigación y Desarrollo Humano* (CINDE) e os estudos de avaliação de impacto de políticas públicas do BID, realizado pela Universidade dos Andes, na Venezuela. Estes trabalhos levaram o país, na AIPI, a criar a *Estrategia Nacional de Atención Integral a la Infancia* (Documento Conpes Social 109, de 2007),¹⁰² que vincula, de maneira continuada, o processo de atenção aos jovens. Pressupõe-se que as ações propostas constituam os mecanismos adequados que podem articular os diversos estamentos que trabalham pela infância e pela adolescência, porém, até agora, o trabalho não demonstrou resultados (positivos ou negativos) pela forte desarticulação que existe entre os estamentos de desenho, gestão e avaliação.

A existência dessa estratégia, como outro dos mapas de navegação política,

[...] tem como eixo fundamental o bem-estar dos meninos e meninas, é um modelo de educação inicial no qual participam todas as crianças entre 3 e 5 anos, que incorpora iniciativas em matéria cultural, esportiva e de promoção da saúde. (ii) *Nidos Nutrir em Pasto* (Nariño), como programa de recuperação nutricional e promoção do desenvolvimento infantil. (iii) *Güipas saludables em Neiva* (Huila), desenvolvido mediante convênio entre a Prefeitura e várias entidades, cobre 770 meninos e meninas menores de 5 anos e mães gestantes em condições de pobreza. (iv) O programa *Haz paz* do ICBF em Sampués (Sucre), que tem por objetivo a prevenção do maltrato infantil e da violência intrafamiliar. (v) O programa *Buen Comienzo*, da Prefeitura de Medellín, que busca promover o desenvolvimento integral, reconhecendo a **diversidade** e a necessidade de inclusão das crianças menores de 6 anos, além da intervenção psicoterapêutica, tanto para a criança como para sua família (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2007, p. 6).¹⁰³

¹⁰² A íntegra do Documento está disponível no seguinte endereço: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf.

¹⁰³ Tradução livre de: “[...] tiene como eje fundamental el bienestar de los niños y niñas, es un modelo de educación inicial en el que participan todos los niños y niñas entre 3 y 5 años, que incorpora iniciativas en materia cultural, deportiva y de promoción de la salud. (ii) Nidos Nutrir en Pasto (Nariño), como programa de recuperación nutricional y promoción del desarrollo infantil. (iii) Güipas saludables en Neiva (Huila), desarrollado mediante convenio entre la Alcaldía y varias entidades, cubre 770 niños y niñas menores de 5 años y madres gestantes en condiciones de pobreza. (iv) El programa Haz paz del ICBF en Sampués (Sucre), que tiene por objetivo la prevención del maltrato infantil y la violencia intrafamiliar. (v) El programa Buen Comienzo de la Alcaldía de Medellín, que busca promover el desarrollo integral, reconociendo la diversidad y la necesidad de inclusión de los niños y niñas menores de 6 años, además de la intervención psicoterapêutica, tanto para el niño como para su familia” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2007, p. 6).

Como se pode observar, essa estratégia de atenção à infância vincula-se a programas e projetos de política que demandam interação institucional e coloca, como no caso do PIM, no Rio Grande do Sul, a discussão e o diálogo com entidades do setor da saúde. De forma pontual, o exercício do sistema que apoia o processo de avaliação desses diálogos institucionais na Colômbia

[...] possui a Política de SAN [Segurança Alimentar e Nutricional] desde 2008, partindo do princípio básico do direito à alimentação, situando-o tanto no marco dos tratados e acordos internacionais dos direitos humanos, como o contexto da normatividade nacional que ratifica tais acordos na Constituição Política de 1991, nas leis 1.098 de 2006 (ou Lei da Infância e Adolescência), Lei 1.295 de 2009 (de atenção integral), nas políticas públicas de Primeira Infância, de SAN e nos distintos documentos Conpes que as avalizam (MUÑOZ BLANDÓN, 2016, p. 61).¹⁰⁴

Não obstante a existência de mecanismos de avaliação e de continuação, também se deve levar em conta o fato de que não há sustentabilidade assegurada por parte de qualquer política, pois pode haver mudanças governamentais que as afetem – isto porque uma política pode ser considerada adequada ou porque ela pode ser trocada por outra e, neste caso, talvez o sistema não esteja blindado¹⁰⁵ o suficiente.

4.1.5 Categoria de análise “participação cidadã”

A participação cidadã, que acontece como um requerimento importante dentro do reconhecimento de boas práticas de políticas públicas, é considerada como o direito que possuem as pessoas para serem reconhecidas como parte de um coletivo humano, e é posta como um direito civil e político na sociedade moderna e como base fundamental na construção da democracia. Segundo Ventura Robles (2004, p. 88), “os direitos civis”, nos quais há participação como meio e como fim, requer um processo gradual e integral em relação à

¹⁰⁴ Tradução livre de: “[...] posee la Política de SAN [Seguridad Alimentaria y Nutricional] desde el 2008, partiendo del principio básico del derecho a la alimentación, situándolo tanto en el marco de los tratados y acuerdos internacionales de los derechos humanos, como en el contexto de la normatividade nacional que ratifica dichos acuerdos en la Constitución Política de 1991, en las Leyes 1098 de 2006 o Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1295 de 2009 de atención integral, en las políticas públicas de Primera Infancia, de SAN, y en los distintos documentos CONPES que las avalan” (MUÑOZ BLANDÓN, 2016, p. 61).

¹⁰⁵ Nota da revisora e tradutora: o termo *blindado*, do original em espanhol, refere-se, no contexto e na ideia pretendida pelo trecho, à garantia de que a política não seja vulnerável.

formação do pessoal, à construção de cidadania, aos mecanismos e espaços de participação, ao acesso à educação e à formação, entre outros aspectos (OCDE; UNESCO, 2016).

No Rio Grande do Sul, a participação cidadã referente à primeira infância se vê refletida na apropriação de políticas que se instauram em diferentes municípios do estado que guiam o pensamento à primeira infância e se instauram, por conseguinte, para que a comunidade possa fiscalizá-las e melhorá-las. Relaciona-se, assim, ao aspecto do monitoramento mencionado, nas categorias antecessoras, como transversal.

Por efeito das diferenças gramaticais entre as línguas dos *corpus* (ademais da diferença entre os trechos que incorporam o uso de artigos em inglês), quando se pretende analisar a categoria “participação cidadã” como um único conjunto, tem-se um total de zero correspondências dentro dos quatro *corpus* documentais. Dessa maneira, foi necessário dividir a categoria nas palavras (lexemas) que a compõem, obtendo-se melhores frequências e aparições dentro de cada *corpus*, ainda que, em alguns casos, não se encontre uma relação direta com a gestão de políticas públicas, mas que seja possível a construção de inferências por parte do pesquisador.

Para evidenciar o comportamento da categoria em cada caso dispõe-se, à continuidade, os aportes dos *corpus* do programa PIM de maneira desagregada entre os componentes, e que elucidam a importância das ações e da participação dos grupos de trabalho municipal e estadual no Rio Grande do Sul:

A **participação** foi oficializada com a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido. [...] Assim como nesse encontro, era recorrente encontrar e contar com a **participação** de ex-visitadoras nas atividades da política, pois elas participavam das festas, das capacitações e das atividades educativas na comunidade como ‘voluntárias’, mas com um propósito muito claro: serem vistas, recontratadas e voltarem a trabalhar no PIM (MEYER *et al.*, 2014a, p. 891, grifos nossos) [fragmento – Corpus 1].

A *cidadania* como segundo componente léxico da categoria assume a condição que reconhece às pessoas os direitos políticos e sociais que lhes permitam participar no desenho de políticas públicas (BOBBIO, 2003; JELIN, 1997) e, por mais que se possa considerar uma apropriação reducionista do conceito de cidadania, resulta suficiente para os propósitos da relação categorial. Assim, o *Plano Nacional pela Primeira Infância* expõe, na seção “O desafio da mudança”, o seguinte item:

2. O que o Brasil está fazendo por suas crianças

A Constituição Federal de 1988 é o marco de um novo olhar político, pedagógico e social para a criança: ela passa a ser considerada **cidadã**, sujeito de direitos e a família, a sociedade e o Estado são declarados responsáveis por garantir, com absoluta prioridade, os seus direitos. O termo “menor” é substituído pela expressão “criança e adolescente”, sem distinção econômica, social, jurídica, familiar ou de qualquer outra índole (BRASIL, 2010, p. 19).

E para que às crianças brasileiras lhes seja reconhecida a condição de cidadania,

[...] o **cidadão** e a **cidadã** podem matricular-se em instituições de ensino, fazer a carteira de identidade, o título de eleitor, o CPF, a carteira de trabalho, casar-se, conseguir outros registros (como o de uma profissão), ser inseridos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e ter acesso aos benefícios dos programas governamentais e da Previdência Social. [A] efervescência política e democrática no Brasil, a sociedade civil organizada conseguiu estabelecer uma sólida e produtiva parceria com o Poder Legislativo, influenciando nas discussões para a produção da Constituição que ficou conhecida como “**Cidadã**”. Houve vitórias em vários campos. Na área dos direitos da população infanto-juvenil, mais especificamente, essa aliança resultou nas garantias estabelecidas pelos artigos 227 e 228 da Constituição, que tratam da doutrina da proteção integral. Essa parceria prosseguiu e, dois anos depois da promulgação da Constituição de 1988, rendeu outro fruto: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2010, p. 123).

No caso das práticas colombianas, vale ressaltar que a participação se efetiva através de coletivos que trabalham pela primeira infância, tais como colégios, governos regionais e ONGs. As corporações privadas também se vinculam ao tema realizando mais investimentos do que doações, razão advinda do pensamento de que, ao se investir, se garante a continuidade e a atenção permanente, enquanto que doações se limitam a momentos específicos.

Algumas das manifestações sobre a participação cidadã que podem ser consideradas relevantes são apresentadas no *Primeiro Relatório de continuidade ao Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 2012-2019*, documento colombiano retomado a partir do seguinte fragmento:

[...] [os programas] deve[m] também contar com o envolvimento das comunidades por meio de mecanismos de **participação cidadã** e controle social. [os programas] deve[m] reconhece[r] a cultura alimentar da região, *promover* as compras de alimentos locais de modo que busque impactar o desenvolvimento local e regional e impulsiona[r] ações pedagógicas de formação em alimentação e estilos de vida saudável. Por isso, não só está

demarcado no acionar da Subdireção de Permanência, mas sim que estabelece ações em conjunto com a Direção de Qualidade do Ministério [Saúde e Educação] (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2016b, p. 92, grifo nosso) [fragmento – Corpus 2].¹⁰⁶

4.1.6 Categoria de análise “apropriação institucional”

Esta categoria, tal qual ocorreu com as categorias de participação cidadã e de capacidade humana, por ser formada por duas palavras, exigiu, pela diferença linguística exposta anteriormente, a divisão e a construção das palavras de maneira independente, visto que, em conjunto, não apresenta correspondências léxicas em nenhum dos *corpus*. Quando se verifica o comportamento do lexema “apropriação”, obtém-se 23 resultados apenas dentro dos registros de artigos científicos (Corpus 1), ao passo que “institucional” conta com nove registros entre as normas e leis (Corpus 2). Antes de discorrer a respeito dos segmentos da categoria e acerca do seu comportamento léxico, dispõe-se, a seguir, uma estrutura de compreensão sobre a categoria dentro do *design* e da gestão de políticas públicas.

A categoria de análise se refere à importância das tarefas que devem ser desenvolvidas pelas instituições, em todos os níveis de organização, e os mecanismos que se implementam com este objetivo. Assim, dentro dos aportes fornecidos nos *corpus* de artigos científicos e de teses e dissertações, no caso do programa PIM, no Rio Grande do Sul, identificou-se que a respectiva “apropriação” se relaciona à criação de uma cultura organizacional que subsidie o desenvolvimento de um clima laboral coletivo, o qual possibilite o sucesso das metas propostas. Ou seja, que as metas sejam de todos os envolvidos na instituição, e não somente de seus dirigentes ou, em alguns casos, que não fiquem registradas somente no papel – tal como fomenta o imaginário social que tende a conceber a existência de políticas públicas de modo pouco concreto.

Da perspectiva jurídica, a Constituição brasileira de 1988 evidência, na Seção IX, a importância de se institucionalizar o processo de designação de verbas e dos gastos. O artigo

¹⁰⁶ Tradução livre de: “[los programas] debe[n] también contar con el involucramiento de las comunidades por medio de mecanismos de **participación ciudadana** y control social. [los programas] debe[n] reconoce[r] la cultura alimentaria de la región, *promover* las compras de alimentos locales con lo que busque impactar en el desarrollo local y regional e impulsa[r] acciones pedagógicas de formación en alimentación y estilos de vida saludable. Por esto, no solo está enmarcado en el accionar de la Subdirección de Permanencia, sino que establece acciones en conjunto con la Dirección de Calidad del Ministerio [Salud y Educación]” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2016, p. 92, grifo nosso) [fragmento – Corpus 2].

74 prevê o seguinte: “Os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário manterão de forma integrada [o] sistema de controle interno com a finalidade de [...] IV apoiar o controle externo no exercício de sua missão institucional” (BRASIL, 1988).

Além do que se propõe sobre a institucionalidade, que se apropria do que fixa a Constituição Federal de 1988, identifica-se a fortaleza que o país pretende disponibilizar à institucionalidade da atenção à primeira infância, que se defende no ECA (Lei 8.069/1990). O parágrafo 11 do artigo 101 da referida Lei assim discorre:

A autoridade judiciária manterá, em cada comarca ou foro regional, um cadastro contendo informações atualizadas sobre as crianças e adolescentes em regime de acolhimento familiar e **institucional** sob sua responsabilidade, com informações pormenorizadas sobre a situação jurídica de cada um, bem como as providências tomadas para sua reintegração familiar ou colocação em família substituta, em qualquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) (BRASIL, 1990) [fragmento –Corpus 2].

Já o parágrafo 2º do artigo 197-C, que prevê as medidas de preparação psicológica, orientação e estímulo à adoção inter-racial, expõe que

sempre que possível e recomendável, a etapa obrigatória da preparação [...] incluirá o contato com crianças e adolescentes em regime de acolhimento familiar ou **institucional**, a ser realizado sob orientação, supervisão e avaliação da equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude e dos grupos de apoio à adoção, com apoio dos técnicos responsáveis pelo programa de acolhimento familiar e **institucional** e pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017) (BRASIL, 1990) [fragmento –Corpus 2].

No caso particular do PIM do Rio Grande do Sul, a institucionalidade e sua apropriação adotam, de modo direto, toda vez que se inscrevem nos estatutos do Brasil, o reconhecimento do trabalho político que auxilia no desenho do programa, a construção da subjetividade política (demandada pelas atuais gerações) e o papel dos professores neste processo.

Em virtude do que expõe a Lei 12.544/2006, que institui o PIM, em consonância à Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional do Brasil, constata-se o seguinte:

O Comitê Gestor do PIM, constituído pelos titulares das Secretarias da Saúde, da Educação, da Cultura e do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, terá como atribuição a coordenação político-**institucional** do Programa, conforme

as metas e diretrizes gerais fixadas para sua implementação. (BRASIL, 2006) [fragmento – Corpus 2].

Ainda que não seja possível identificar, no caso colombiano, evidências sobre a apropriação institucional, é claro que “o que se espera como ideal” é que as comunidades educativas, que recebem a política *De Cero a Siempre*, se sintam parte integrante da institucionalidade, e para conseguir isso tanto o *De Cero a Siempre* como o PIM vêm tentando envolver os atores institucionais relacionados com a política em todos os níveis internos das comunidades, além de vincular atores externos que possam apoiar esse processo, sejam eles pessoas ou outras instituições de trabalho multilateral, como é o exemplo do trabalho desenvolvido pelo PIM junto ao BID e à Unesco – organismos que têm sido entes de cooperação convidados, a partir do Plano Nacional pela Primeira Infância, a trabalhar pela infância brasileira, para, entre outras coisas, conseguir

[...] acolhimento **institucional**, família acolhedora e adoção atenção à criança em situação de vulnerabilidade ações finalísticas. [...] Um dos maiores desafios para toda entidade de acolhimento é cuidar da criança em um espaço coletivo sem perder a dimensão de singularidade e individualidade de cada criança. [...] Para atender a essa diretriz, será necessário desenvolver a sensibilidade e capacidade de atenção da educadora em relação a cada uma das crianças sob seus cuidados (BRASIL, 2010, p. 49-67, grifo nosso).

A **participação** começa no escutar e levar em consideração as opiniões e desejos da criança. Este capítulo se refere às violências que ocorrem nos espaços de socialização da criança, ou seja, intrafamiliar, **institucional** e comunitária. As diferentes formas de violência são assim conceitualizadas quanto à sua natureza [...] (BRASIL, 2010, p. 90, grifos nossos).

Como propósito multissetorial, o PIM apresenta, na sequência, o terceiro objetivo do *Plano Nacional*:

3. Objetivo

Proteger as crianças de até seis anos contra todas as formas de violência que coloquem em risco a sua integridade física e psicológica, nos âmbitos familiar, **institucional** e comunitário, por meio de recomendações que visem o fortalecimento e a efetiva operacionalização do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) (BRASIL, 2010, p. 91, grifo nosso).

A partir do outro componente de análise, a perspectiva da construção política colombiana, particularmente nos aspectos inerentes à distribuição do gasto pelo Ministério da

Fazenda, apresenta Regimes de Regalias e Compensações como instrumentos jurídicos que buscam fortalecer a representação das pessoas, no Congresso da República, para facilitar e assegurar a implementação e o desenvolvimento normativo capaz de institucionalizar a terminação do conflito e a construção de uma paz estável e duradoura, como garantia do direito de dever social fundamental (GOBIERNO DE COLOMBIA, 1991; 2016).

A apropriação institucional da política de AIPI, que supõe consciência social do papel da escola e da equipe de desenvolvimento do programa, está apenas no começo de sua concepção e, por isso, para o pesquisador deste estudo, considera-se útil o caminho percorrido por países como o Uruguai que, dentro do Corpus 1, teve sua política analisada por meio do artigo de Corvera (2014), intitulado *Niñas y niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva ciudadanía*. O autor evidencia a relação entre cidadania e urbanidade ao afirmar que

[...] um dos aspectos centrais da participação cidadã é a apropriação dos espaços públicos por todos, algo que é central se se pensa em incorporar novos cidadãos, como as meninas e meninos (CORVERA, 2014, p. 195, grifos nossos).¹⁰⁷

Ele explica, ademais, que o projeto da política, denominado “La Ciudad de las Niñas y los Niños de Rosario”,

[...] é demarcado dentro do desenho urbano ao qual a cidade se propôs, no qual se apela fortemente à descentralização e participação como ferramentas fundamentais de sua política municipal de apropriação do espaço público pelo cidadão, em que os Conselhos de Meninas e Meninos, como veremos, resultam primordiais. Além disso, o projeto é demarcado dentro do paradigma da proteção integral da infância [...] **Apropriação** de novas instruções cívicas e comunitárias em relação com a infância e a seguridade urbana (CORVERA, 2014, p. 200-206, grifos nossos).¹⁰⁸

Mas o fato de que não haja indícios significativos acerca da apropriação institucional da política de AIPI não exclui a responsabilidade do país ou de sua gestão de política com relação

¹⁰⁷ Tradução livre de: “[...] uno de los aspectos centrales de la **participación ciudadana** es la **apropiación** de los espacios públicos por todos, lo cual es central si se piensa en incorporar a nuevos ciudadanos como las niñas y niños” (CORVERA, 2014, p. 195, grifos nossos).

¹⁰⁸ Tradução livre de: “[...] se enmarca dentro del diseño urbano que la ciudad se ha propuesto, en el cual se apela fuertemente a la descentralización y **participación** como herramientas fundamentales de su política municipal de **apropiación** del espacio público por el ciudadano, donde los Consejos de Niñas y Niños, como veremos, resultan primordiales. Asimismo, el proyecto se enmarca dentro del paradigma de la protección integral de la niñez. [...] **Apropiación** de nuevas consignas cívicas y comunitarias en relación con la infancia y la seguridad urbana” (CORVERA, 2014, p. 200-206, grifos nossos).

ao tema. Particularmente, nas experiências das práticas pedagógicas de professores de níveis infantis – nos quais recai a responsabilidade da formação das crianças – são esperadas, no geral, condições precárias para a realização dessa tarefa.

Do processo investigativo de professores no exercício da docência na Colômbia, Gómez (2016) destaca que

em 2012 se instaurou a ideia desta experiência, de sua configuração e apropriação. Começou com a entrada de um terceiro, o IDEP [Instituto para a Pesquisa Educativa e o Desenvolvimento Pedagógico], que abriu um edital para participar do projeto “Valoración e Abordagens de Procesos de Desenvolvimento, Aprendizagem e suas Dificuldades”. Em nosso caso, consideramos que era um desafio assumir o desenvolvimento da proposta, que incluía um trabalho em torno da fundamentação conceitual e pedagógica de metodologias de trabalho que buscavam promover melhores desempenhos de estudantes com algumas dificuldades de aprendizagens (GÓMEZ, 2016, p. 233-234, grifo nosso).¹⁰⁹

Nota-se como a apropriação institucional, enquanto categoria, dispõe-se como fator de análise para além das perspectivas da institucionalidade como ato de judicialização, que são naturais das políticas públicas. Há, também, a lógica da escola e da sua participação sociocultural ou, na visão de Durkheim (1994; 1995), como fato social a partir do potencial transformador dos professores na escola.

4.1.7 Categoria de análise “capacidades humanas”

Com essa categoria se faz referência à sensibilização, à informação, à capacitação e à formação voltadas a uma adequada interação para com os destinatários das políticas, o conhecimento sobre os conteúdos, as estratégias, as metodologias, os instrumentos e as técnicas que demandem a implementação, nas diferentes etapas pelas que passam todos os projetos e todos os programas, do desenho e da gestão de políticas públicas. Da perspectiva

¹⁰⁹ Tradução livre de: en 2012 se instaló la idea de esta experiencia, de su configuración y **apropiación**. Inició con la entrada de un tercero, el IDEP [Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico], el cual abrió una convocatoria para participar en el proyecto: “Valoración y Abordaje de Procesos de Desarrollo, Aprendizaje y sus Dificultades”. En nuestro caso, consideramos que era un reto asumir el desarrollo de la propuesta que incluía un trabajo alrededor de la fundamentación conceptual y pedagógica de metodologías de trabajo que buscaban promover mejores desempeños de estudiantes con algunas dificultades de aprendizajes” (GÓMEZ, 2016, p. 233-234, grifo nosso)

das entidades multilaterais e, particularmente, segundo os delineamentos do BID sobre a base de valoração do PIM como experiência significativa, afirma-se o seguinte:

Neste contexto, entende-se família como o lugar onde vínculos afetivos e de convivência se estabelecem e se sustentam. É onde crianças, pais e/ou cuidadores, familiares, independente dos laços biológicos, são concreta e simbolicamente mobilizados. Espaço onde as ações do Programa fazem sentido como o local primário de socialização, aprendizagem e **desenvolvimento de capacidades humanas** (ALMEIDA *et al.*, *apud* BID, 2017, grifo nosso).

O PIM propõe o acolhimento e o respeito às singularidades de cada família, investindo na co-construção de uma relação dialógica, baseada na conduta ética, que inclui as diferenças e valoriza as potencialidades de cada contexto. Trata-se de um exercício permanente de coprodução de saúde e autonomia dos sujeitos, não representando, portanto, um trabalho de tutela familiar. (BID, 2017, p. 19).

Tanto na perspectiva do BID como no sentido atribuível à categoria de análise, pode-se evidenciar que a capacidade humana se encontra em relação direta com o aspecto identificado nas categorias anteriores, o que se pode denominar *formação profissional e competência de idoneidade e suficiência* na implementação de políticas de curto a longo prazo. Mas esta categoria tem uma qualidade: sua condição de projeção no tempo, ou seja, a possibilidade prospectiva, que o torna sensível à ideia de se vislumbrar o longo prazo. Em virtude dessa característica, os materiais analisados em cada um do corpus mostram a emergência (como aparição) da infância dos grupos humanos de trabalho, de conseguir convênios com o setor acadêmico – particularmente no que se refere às universidades, aos grupos de pesquisa, aos organismos de cooperação multilateral e às ONGs, possibilitando tomar conhecimento dos resultados de estudos e pesquisas em temas-chave para a política de atenção à infância.

O fato de que, na Colômbia, as formas de atenção prestadas às crianças são resultado da “boa vontade” das mães comunitárias, que se candidatam ao cuidado de crianças, deve ser um elemento de estudo sobre a forma adequada de transições entre *atenção* e *cuidado* às crianças e de educação infantil (WHITE, 2009; MORGAN, 2006). Em suma, as mesmas mulheres que vêm atuando como mães comunitárias são conscientes da responsabilidade que lhes assiste ao se converterem em formadoras. Assim, a tese defendida por Bedoya, Zuluaga e González (2015) é a de que essas mulheres

já não são mães comunitárias, mas sim agentes educativas, denotando que, como MC (*Mãe Comunitária*), suas funções se correspondiam mais com as de uma “segunda mãe”, mas que no Jardim estão mais atentas à geração de experiências pedagógicas, que levem as crianças ao desenvolvimento de suas habilidades e **capacidades** físicas, sociais e cognitivas, como propõe Araque *et al.* (2012) [...] (BEDOYA; ZULUAGA; GONZÁLEZ, 2015, p. 76).¹¹⁰

Esta exposição alude ao papel pedagógico dos processos de formação humana, aos quais só é possível atender com abundância no papel socializador da escola. Sobre essas mesmas variáveis de aporte de evidências e, significativamente, dentro do Corpus 4, de boletins e comunicações do PIM, ressaltam-se o trabalho de desenvolvimento das capacidades físicas como um trabalho da pedagogia, da educação e o desenvolvimento humano, tanto que

O PIM estimula o desenvolvimento integral da criança dos zero até os seis anos, fase que estudos científicos apontam como fundamental para o desenvolvimento pleno das **capacidades** físicas, intelectuais, sociais e emocionais do ser humano (AVALIAÇÃO APONTA QUE..., 2010, p. 3, grifo nosso) [fragmento – Corpus 3].¹¹¹

Por sua vez, o trabalho de pesquisa desenvolvido por Giraldo-Huertas, Cano e Pulido-Álvarez (2017) na Colômbia acerca de um ambiente propício, a partir do setor da Saúde, para que a criança se desenvolva cognitivamente na etapa da primeira infância, requer ação comunicativa:

[...] a continuidade das iniciativas e os efeitos imediatos que são esperados por conta das mudanças de governo, entre outros fatores, tornam cada vez mais relevante a tentativa de considerar que: a saúde dos meninos e das meninas corresponde ao alcance individual ou grupal em que **capazes** ou estão habilitados(as) para: a. desenvolver e realizar todo seu potencial; b. satisfazer suas necessidades, e; c. desenvolver **capacidades** que lhes permitam interagir exitosamente e plenamente com seus entornos biológicos, físicos e sociais [fragmento – Corpus 1].¹¹²

¹¹⁰ Tradução livre de: “ya no son madres comunitarias sino agentes educativas, denotando que, como MC (*Madre Comunitaria*), sus labores se correspondían más con ser una “segunda mamá”, pero que en el Jardín están más atentas a la generación de experiencias pedagógicas, que lleven a niños y niñas al desarrollo de sus habilidades y **capacidades** físicas, sociales y cognitivas, como lo plantea Araque *et al.* (2012) [...]” (BEDOYA; ZULUAGA; GONZÁLEZ, 2015, p. 76, grifo nosso).

¹¹¹ O fragmento foi extraído de um dos boletins de comunicação do programa PIM, intitulado “Vamos comemorar 2013?” e que formou parte do corpus de análise do Bloco 3. A íntegra pode ser conferida no seguinte endereço: http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/boletinsInformativos/1169/Boletim_Informativo_2013_-_GISELE.pdf.

¹¹² Tradução livre de: “[...] la continuidad de las iniciativas y los efectos inmediatos que se esperan por cuenta de los cambios de gobierno, entre otros factores, hacen cada vez más relevante el intento por considerar que: la salud de los niños y las niñas corresponde al alcance individual o grupal en que son **capaces** o están habilitados para: a.

A revisão dos aportes documentais dos quatro *corpus* e dos dois programas fornecem à categoria de análise “capacidades humanas” disposições sobre as equipes de pessoas para que seja possível acessar processos de formação permanente e de qualificação pedagógica, psicológica, fisiológica e sociológica das comunidades que devem ser atendidas por eles e para os quais as equipes técnicas nem sempre estão preparadas. Essa dinâmica de formação tem sido colocada, claramente, no sentido de que, sejam as crianças as próprias responsáveis por desenvolverem essas capacidades. Porém, é claro que, em muitos momentos, os profissionais da educação não detêm essas mesmas qualidades e, desta maneira, torna-se difícil que se exija das crianças o desenvolvimento de capacidades que nem mesmo os adultos que as cercam detêm. À maneira do que expôs Emilia Ferreiro (2008) sobre a capacidade psicolinguística que promove a leitura crítica, pode-se afirmar que, quando os professores não estão dispostos a evidenciar seu amor pela leitura, estarão impossibilitados de conseguir que as crianças adquiram o amor por ler.

4.1.8 Categoria de análise “diversidade”

O alcance filosófico que se pode extrair de algumas reflexões incorporadas nessa tese possibilita a reflexão em torno do aporte que esta ciência lhe fornece ao pensar as políticas públicas como produto da mente humana. Assim, a categoria *diversidade* é considerada em função do papel da escola dentro do projeto social da modernidade – que exige, por sua vez, para cumprir o propósito do progresso, acabar com os “diversos” fatores que obstaculizam a dinâmica na qual o dispositivo escolar tende a aproximar os “bons” e a afastar os “maus”, seja qual for a conceitualização de ambos os termos.

O desenho de políticas públicas orientadas à Educação tem como finalidade impactar a escola, e esta, desde a sua lógica de instituição de cultura, não raras vezes radicaliza tal tarefa ao classificar a experiência humana a partir de uma categorização que corre o risco de se esquecer da importância e do sentido que historicamente lhe é nata. O respeito à Pluralidade que “nos” representa, ou seja, fazendo-nos “nós”, exige que enxerguemos o Outro e que ele nos seja familiar – que o seu corpo, consoante às perspectivas de Jean Paul-Sartre e de Octavio

Desarrollar y realizar todo su potencial; b. Satisfacer sus necesidades, y; c. Desarrollar **capacidades** que les permitan interactuar exitosamente y plenamente con sus entornos biológicos, físicos y sociales” (GIRALDO-HUERTAS; CANO; PULIDO-ÁLVAREZ, 2017, p. 485, grifos nossos) [fragmento – Corpus 1].

Paz, não seja marginalizado, não seja isolado nem com conhecimento nem com desconhecimento para que, assim, o Outro possa *querer ser* quem ele quer ser, libertando-se do desespero do *não poder ser*. Quer dizer, existe aí uma constante possibilidade de “ser Outro”, ao que argumenta Octavio Paz:

O homem é um desconhecido para si mesmo porque fecha em si mesmo personalidades que desconhece. A psicanálise freudiana também vai nesta direção. Há em cada um de nós muitos desconhecidos: nosso corpo, o homem que aparece em nossos sonhos ou o que brota em certos momentos privilegiados, como o amor, a conversação, a paixão... A identidade não existe ou se esconde, é obscura. Acredito que um dos dados essenciais do homem é sentir-se estranho ante o mundo ou ante si mesmo. O homem se reconhece como tal quando se reconhece como distinto da selva em que se encontra, das pedras, dos animais... Esse estranhamento o leva a inventar uma identificação com o outro ou, pelo contrário, a tonar mais radical sua separação da natureza. Quando o homem conquista sua humanidade, experimenta uma como nostalgia do não-humano e quer fazer-se pedra, ou estrela, ou planta ou animal (PAZ, 2002, p. 54).¹¹³

O ato de pensar o Outro *à maneira de um Nós* ou de um *Outro com Nós* é um fator válido para considerar que a análise comparativa dos programas de AIPI, em cada contexto, tem o lugar-comum da perspectiva do enfoque de direitos para a implementação das políticas de primeira infância que, como mostrado anteriormente, no capítulo sobre as reflexões teóricas, se adere à *Convenção sobre os Direitos das crianças*, de 1989 (UNICEF, 1989; 2006; UNESCO, 1990), que considera ações de pensamento social voltadas às crianças – ou seja, aos *Outros* mais pequenos da sociedade, em diferentes contextos e com base nesse marco mundial –, desde a qual, basicamente, são oferecidas orientações aos Estados para que incorporem a concepção de políticas e programas de AIPI que estabeleçam a obrigatoriedade de se considerar as diversidades cultural e social, isto é, considerar a existência do “outro” no contexto do “Outro” ao qual se aplicará a política.

¹¹³ Tradução livre de: “El hombre es un desconocido para sí mismo porque encierra en sí mismo personalidades que desconoce. El psicoanálisis freudiano también va en esta dirección. Hay en cada uno de nosotros muchos desconocidos: nuestro cuerpo, el hombre que aparece en nuestros sueños o el que brota en ciertos momentos privilegiados, como el amor, la conversación, la pasión... La identidad no existe o se esconde, es obscura. Creo que uno de los datos esenciales del hombre es sentirse extraño ante el mundo o ante sí mismo. El hombre se reconoce como tal cuando se reconoce como distinto de la selva en que está, de las rocas, de los animales... Este extrañamiento lo lleva a inventar una identificación con lo otro o, por el contrario, a hacer más radical su separación de la naturaleza. Cuando el hombre ha conquistado su humanidad, experimenta una como nostalgia de lo no-humano y quiere hacerse piedra, o estrella, o planta o animal” (PAZ, 2002, p. 54).

Da perspectiva da participação de entidades de cooperação multilateral, que traz elementos com os quais se pode ou não estar de acordo mas que oferece um marco referencial suficientemente integrador, fornecendo, de modo particular, um construto teórico sobre a inclusão e sobre os *links* que se apresentam a partir do processo pedagógico de incluir ao “outro” (PAZ, 2002; SARTRE, 1943 *apud* BIEMEL, 1995) na sua diversidade, no seu “ser outro” e em seu direito de ser diferente.

Essas diretrizes, assim como a literatura, destacam que os estudos de política não podem, em momento algum, dentre outros tantos aspectos da cultura, desconhecer as temáticas de gênero, etnia, família e linguística, de modo que tais temáticas devam ser consideradas e respeitadas no desenho de implementação das políticas públicas.

Com respeito à implementação, os seus responsáveis devem deter o conhecimento referente ao contexto onde trabalharão, com o intuito de gerar apropriação e compromisso. Segundo o enfoque de Sánchez Castillo, Gómez Cano e Obregón (2017),

Os grupos grandes e heterogêneos são definitivamente antipedagógicos, pelo o que as auxiliares dos agentes educativos têm sido consideradas um pessoal de importância vital para conquistar os objetivos. Se requer maior responsabilidade e exigência no momento de trabalhar com crianças da primeira infância, pois sempre se deve atender às normas básicas de convivência e o respeito pela **diversidade** e pela diferença (SÁNCHEZ CASTILHO; GÓMEZ CANO; OBREGÓN, 2017, p. 229, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].¹¹⁴

Como foi possível observar até agora ao longo da presente tese, o estudo das políticas públicas de AIPI requer o trabalho multissetorial e a participação social com a determinante da *constituição de agenda pública*. No Rio Grande do Sul, a dinâmica demográfica põe em relevo a necessidade de trabalhar em torno das possibilidades de reconhecer e respeitar a diversidade. Pelo exposto, consoante à perspectiva de pensar a partir dos direitos e de contar com a participação multilateral – que oferece orientação, traça alinhamentos e indicadores de gestão e que, como já foi dito reiteradamente, pode ou não ser concebida por diferentes setores da academia – chama a atenção que a primeira infância, no Brasil, possa ser

¹¹⁴ Tradução livre de: “Los grupos grandes y heterogéneos son definitivamente antipedagógicos, por lo cual las auxiliares de los agentes educativos se han considerado un personal de vital importancia para el logro de los objetivos. Se requiere mayor responsabilidad y exigencia a la hora de trabajar con niños de la primera infancia, pues siempre se debe atender las normas básicas de convivencia y el respeto por la **diversidad** y la diferencia” (SÁNCHEZ CASTILHO; GÓMEZ CANO; OBREGÓN, 2017, p. 229, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].

compreendida numa análise integrada aos indicadores de Saúde, Educação e Desenvolvimento Social. O reconhecimento deste mapeamento demográfico é exposto por Morais *et al.* (2015) ao salientarem que

o Brasil é conhecido por suas dimensões continentais e **diversidade** cultural, porém há discrepante desigualdade socioeconômica nas diferentes regiões (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2007). O Norte e o Nordeste destacam-se pelo elevado índice de crianças abaixo de seis anos vivendo em situação de pobreza, com 51,1 e 66,9%, respectivamente, enquanto o índice do Sudeste é de 31,8% (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2008) (MORAIS *et al.*, 2015, p. 304, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].

De volta à abordagem da Filosofia da Educação, com Jaques Delors no debate acerca da perspectiva da escola do milênio (UNESCO, 1990), bem como Peter Ferdinand Drucker na perspectiva das atribuições da Administração inseridas desde a década de 1970 nos processos educacionais, além de outros postulados defendidos por uns ou criticados por outros, a opção para o progresso das nações é a Diversidade.

4.1.9 Categoria de análise “limites e limitações”

A categoria de análise *limites e limitações* foi considerada à modo de um atributo de identificação de padrões dentro dos documentos dos *corpus* documentais em cada caso de análise e como fator potencial que se pode considerar, de maneira antecipada, sobre eventualidades que equipes humanas ou diretrizes governamentais podem instaurar como possíveis dificuldades, próprias do mundo da gestão de políticas públicas.

É de se notar a co-ocorrência dos lexemas que derivam do verbo “limitar”. Neste sentido, faz-se necessário sobrelevar o interesse prioritário nos *corpus* compostos de artigos científicos e teses e dissertações, ainda que o bloco de normas e leis de ambos os países apresentem um aporte léxico significativo devido à proximidade do termo “limites” como definição geográfica do território ou com acepção relacionada às incapacidades físicas das crianças – cuja lógica se aparta do enfoque de obstáculo identificado para o desenvolvimento de políticas públicas. As referências à aparição do termo não podem caracterizar, de maneira direta, os atributos das seções que se extraem dos *corpus*, como foi feito nos fragmentos das outras categorias analíticas.

Assim, aspectos que consideram variáveis como o número de crianças que são atendidas pelos programas podem resultar indicadores de participação que se mostram inferiores ao indicador que, em princípio, pudesse ser estimado pelos grupos técnicos dos municípios (GTM), no caso do PIM, e pelas equipes de gestão e trabalho. Esses aspectos são identificados pelos atores diretos do desenvolvimento dos programas pois, como observam Bautista-Otero e García-Ubaque (2012), as políticas públicas e os

[...] programas devem contar com recursos econômicos que permitam solucionar as **limitações** de recurso humano e com estratégias de georreferenciação que permitam fazer frente às dificuldades de dispersão de entes para, deste modo, reativas metodologias de melhoramento contínuo que permitam elevar os níveis de qualidade da atenção e, com isso, os níveis de saúde da população, neste sentido o ajuste da reforma, aprovado recentemente, propõe entre outros um modelo de competências dos diferentes níveis da administração pública, um plano decenal de saúde pública, programas de coordenação intersectorial (BAUTISTA-OTERO; GARCÍA-UBAQUE, 2012, p. 13, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].¹¹⁵

Entre os principais motivos que dificultam o bom desenvolvimento dos programas pode-se atribuir o reduzido número de crianças participantes que, no PIM, só se podem vincular às atividades na medida que seus pais se disponham a levá-los aos centros ou a receber visitantes domiciliares. Porém, essa abertura nem sempre se evidencia, e este fato afeta não apenas o desenvolvimento dos processos de gestão do programa, mas também a formação cognitiva e das capacidades das crianças. Em boa medida, esta realidade se expressa, no campo de experiências “o eu, o outro e o nós”, em objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento expostos na nova Base Nacional Comum Curricular do Brasil, por exemplo.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses). Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) [...] (EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. (EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI01EO02) Perceber as possibilidades e os **limites**

¹¹⁵ Tradução livre de: “[...] programas deben contar con recursos económicos que permitan solventar las **limitaciones** de recurso humano y con estrategias de georreferenciación que permitan hacer frente a las dificultades de dispersión de entes para de este modo reactivar metodologías de mejoramiento continuo que permitan elevar los niveles de calidad de la atención y con ellos los niveles de salud de la población, en este sentido el ajuste a la reforma, aprobado recientemente, propone entre otros un modelo de competencias de los diferentes niveles de la administración pública, un plan decenal de salud pública, programas de coordinación intersectorial” (BAUTISTA-OTERO; GARCÍA-UBAQUE, 2012, p. 13, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].

de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e **limitações** (AIX SISTEMAS, 2018, grifos nossos) [fragmento – Corpus 2].

É muito difícil fazer predições sobre o número de crianças que efetivamente se vincularão e se manterão nos programas, participando das atividades dos programas durante um período que possibilite a realização de uma coleta significativa de dados. É por esse motivo que o período de obtenção de dados – tanto para processos de pesquisa que derivem da implementação, da continuidade e/ou da avaliação dos programas, como para o desenvolvimento das suas atividades – terá que ser ampliado de maneira amostral probabilista para que, assim, seja possível controlar a variável do número flutuante de participantes e, com isso, mantenha-se um padrão de registro no processo de pesquisa e na implementação dos programas em cada caso.

No caso do PIM, a normativa expõe, de modo bem claro, a forma de trabalho com essa variável. Tanto que desde o documento de *Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na Educação Infantil* enfatiza que

o olhar de cada uma das unidades educacionais sobre seu cotidiano, seus objetivos e metas, suas possibilidades e **limitações** é um procedimento com grande potencial de gerar efeitos sobre as práticas, no entanto não pode ser considerado como o único procedimento avaliativo [...] (BRASIL, 2011a, p. 15, grifo nosso).

[...] Dentre as **limitações**, destacam-se a impossibilidade de apreender a **diversidade** das escolas e dos sistemas de ensino e a dificuldade de identificação de fatores associados ao bom desempenho escolar. [...] (BRASIL, 2011a, p. 15, grifos nossos) [fragmento – Corpus 2]

Os limites e as limitações, como se pode observar, provêm de múltiplas fontes, que abarcam desde as de caráter técnico-administrativo, até as de receptividade por parte da comunidade, estando dentro da caracterização de elementos de valor que explicam a importância de se dar continuidade às ações que foram consideradas fundamentais para o desenvolvimento das políticas públicas de AIPI. Particularmente, para os pesquisadores desse campo, é importante ter o apoio do desenho de ferramentas que permitam o acesso e a

administração da informação de forma ampla, efetiva, eficiente e ágil.¹¹⁶

A informação sobre a pobreza multidimensional que dá corpo à existência das políticas de primeira infância é um indicador pertinente que evidencia o exposto acerca das ideias de que possuir a informação, na época da incerteza (DERRIDA, 1997 *apud* BAUMAN, 2007) é possuir riqueza, e que o submetimento à dinâmica da pobreza perpassa o dado econômico e afeta o âmbito mental, sobretudo na idade de zero a seis anos:

A pobreza é para os meninos e as meninas uma situação de risco e vulnerabilidade de direitos em si mesma. O Estado Mundial da Infância afirmou em 2005 que “os meninos e as meninas que vivem na pobreza sofrem uma privação dos recursos materiais, espirituais e emocionais necessários para sobreviver, desenvolver-se e prosperar, o que lhes impede de desfrutar seus direitos, alcançar seu pleno potencial ou participar como membros plenos e em igualdade na sociedade”. Além das carências materiais e da insuficiência de bens materiais, a pobreza está associada a **limitações** e precariedade no acesso a serviços básicos, insegurança alimentar e nutricional, exposição e vulnerabilidade frente a riscos sociais, discriminação e exclusão social, além de outras situações que afetam negativamente as condições físicas, psicológicas e sociais das crianças, e que podem chegar a prejudicar gravemente seu desenvolvimento (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2013, p. 13, grifo nosso) [fragmento – Corpus 2].¹¹⁷

Ainda que o interesse dos gestores, dos visitantes domiciliares e das comunidades em participar do processo de pesquisa possa existir e que essa existência se fizesse evidente, é claro que o tempo demandado em diálogos que tenham por intuito recuperar experiências não são desejáveis pelas pessoas. Em suma, investir tanto tempo quanto teria de ser o ideal para o processo de pesquisa, pelo que se pode inferir dentro da ação documental e na própria visão das demandas de tempo, espaço e colaboração (em princípio pensadas para o trabalho em campo), pode ser algo errôneo, e em consequência disso, limitante para o alcance experimental

¹¹⁶ Nota-se que, no trecho se apresentam algumas ideias como sugestões que serão retomadas até o encerramento da tese, visto que a categoria de limitações, como já se registrou, afeta os pesquisadores, os gestores e as comunidades beneficiárias dos programas de AIPI, além de que, de forma direta, os achados de padrões são postos em evidência no desenvolvimento da tese propriamente dito.

¹¹⁷ Tradução livre de: “La pobreza es para los niños y las niñas una situación de riesgo y vulneración de derechos en sí misma. El Estado Mundial de la Infancia afirmó en 2005 que “los niños y las niñas que viven en la pobreza sufren una privación de los recursos materiales, espirituales y emocionales necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad en la sociedad”. Más allá de las carencias materiales y de la insuficiencia de ingresos, la pobreza está asociada a **limitaciones** y precariedad en el acceso a servicios básicos, inseguridad alimentaria y nutricional, exposición y vulnerabilidad frente a riesgos sociales, discriminación y exclusión social, además de otras situaciones que afectan negativamente las condiciones físicas, psicológicas y sociales de los niños y las niñas, y pueden llegar a perjudicar gravemente su desarrollo” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2013, p. 13, grifo nosso) [fragmento – Corpus 2].

de uma eventual avaliação de impacto que surja deste primeiro registro da ciência de dados que tratam dos programas PIM e *De Cero a Siempre*.

4.2 Compreensão e comportamento dos verbos condicionais

Um tratamento surgido da análise dos *corpus* documentais durante a revisão pode ser enunciado, tal como proposto por Glaser e Strauss (1967), como do tipo emergente dentro da análise de conteúdo desenvolvida. Trata-se do comportamento de alguns verbos que, em alguns documentos de políticas públicas, podem ser considerados verbos do “porvir”, quer dizer, sujeitos à dinâmica do inesperado, do incerto e do que se espera que sejam as políticas públicas num dado futuro.

De modo similar ao tratamento das categorias de análise, é necessário reconhecer que as características das linguagens que se fizeram interlocutar nesta análise possuem elementos comuns em virtude de serem originárias do latim. No entanto, é ainda mais claro que existe uma riqueza linguística em cada uma delas que demanda atenção individualizada, em particular porque os parâmetros de lexicometria e os padrões de achados sobre os *corpus* assim o exigem.

Pautando-se na ideia de que este estudo não se comprometeu com as formas gramaticais do português e do castelhano – pois se estaria adentrando um terreno para o qual a pesquisa não traria todas as respostas – é claro que existem, a partir das regras básicas da gramática, ações que se verbalizam e que, tal como estabelecem as normas gramaticais da *Real Academia Española* (RAE), existem vários verbos que empregam a forma condicional simples “condicional de conjetura (também chamado de ‘*probabilidad*’ ou ‘*epistémico*’)” (RAE, 2015, p. 450).

De acordo com as regras gramaticais da língua portuguesa, os condicionais dos verbos, de modo semelhante ao castelhano, enfatizam um “[...] modo verbal que apresenta a ação, o processo ou o estado como um facto dependente de uma condição, exprimindo valores de desejo, intenção, pedido, possibilidade etc.”.¹¹⁸

Como já afirmado, esta tese não pretende discorrer sobre essas formas gramaticais. Por mais que, ao analisar os *corpus* do PIM, verifique-se uma situação similar à exposta, no caso do *De Cero a Siempre*, com os verbos de ações pontuais. Pode-se inferir o comportamento padrão

¹¹⁸ Com informações extraídas do Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [on-line]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/condicional>.

vinculado nesta seção da tese sobre as perspectivas de anseio das políticas públicas como um elemento que não havia sido considerado *a priori* dentro da análise dos materiais documentais, mas que surge a partir da dinâmica de conteúdo, ou seja, há formas que “emergem”, nas palavras de Glaser e Strauss (1967, p. 185-220), e se manifestam nas ações condicionais de probabilidade dentro do conteúdo analisado – razão pela qual se considera útil a análise das formas léxicas dos verbos em cada caso, na medida em que sua aparição garante maior confiabilidade à análise do conteúdo (BERELSON, 1984 *apud* KRIPPENDORFF, 1990, p. 29).

Trata-se de ponderar que os *corpus* que reúnem conteúdos sobre os programas apresentam, em número considerável, diversos contextos de domínio conceitual que são desenvolvidos nos documentos, pois mostram uma frequência relativa do uso semântico de verbos como “*seria*”, “*podria*”, “*habria*”, “*deberia*”, “*resultaria*”, “*estaria*”, “*supondria*”, “*tendria*”, “*cabria*”, “*trataria*” ou “*quedaría*”¹¹⁹ como principais, mas não como os únicos. Na verdade, o que está sendo descrita é uma situação hipotética ainda não executada e, inclusive, em alguns casos, o uso deste verbos condicionais consegue mostrar que os autores prevêm um modo para corrigir eventuais ações futuras no caso de que fosse possível incorrer em erros de ação nas etapas de *design*, gestão ou avaliação das políticas públicas.

Consequente ao exposto sobre as hipóteses como antecipação ao não executado pelos programas (consideradas no marco da gestão e da política pública), chama fortemente a atenção o fato de que fragmentos como o que se transcreve a seguir reúnam a força das hipóteses no intuito de prevenir, advertir e antecipar a responsabilidade social da política de AIPI.

Do estudo de Bernal e Camacho (2013) pode-se extrair, por exemplo, que

O ajuste final [das políticas] depende crucialmente de se se trata de um sistema centralizado ou descentralizado. Em última instância, a escolha está estreitamente relacionada com a capacidade institucional dos municípios e do contexto específico. Na Colômbia, a capacidade institucional da maioria dos municípios **seria** insuficiente neste momento para adotar um marco completamente descentralizado.

[A] Supervisão, controle e vigilância: é a instância que se encarrega de supervisionar a implementação e operação adequada da política nacional. A princípio, **poderia** estar encabeçada pelo ministério-líder que alberga a política de primeira infância. Isso **seria** razoável na medida em que tal ministério desenhou os alinhamentos da política e estabeleceu no marco

¹¹⁹ As versões desses verbos condicionais em português identificadas entre os de maior representatividade nos conteúdos do PIM foram as seguintes: “*seria*”, “*poderia*”, “*teria*”, “*deveria*”, “*resultaria*”, “*tentaria*” e “*suporia*”.

regulatório que **teria** de regê-la, com o que o intervencionismo **poderia** ser muito coerente. Não **seria** conveniente que este componente esteja nas mãos da instância que executa e opera a política porque consistiria basicamente em uma autoavaliação que, em muitas ocasiões, não é suficientemente objetiva e porque, no geral, não **seria** conveniente ser ordenador de gasto, contratante e interventor de uma só vez para propósitos de garantia da qualidade e eficiência do gasto (BERNAL; CAMACHO, 2013, p. 40, negritos e sublinhado nossos) [fragmento – Corpus 2].¹²⁰

Marcar os verbos condicionais simples deste segmento põe em evidência, por um lado, o *esperado* por parte da responsabilidade das instituições e o *desejado* na concepção e no desenvolvimento de programas e políticas de AIPI. Mas, por outro lado, mostra, também, a riqueza e a força que o manejo linguístico fornece ao discurso – que é a forma pela qual Bakhtin (1999; 2003) chama a atenção ao aspecto ideológico, que gera a atuação que ou ao menos gera a sua previsão escrita, ainda que não se cumpra. A audiência, os leitores e, por fim, a população as encara como potencialidades de gestão que, em processos de *accountability*, prestação de contas, ou de responsabilidade social, seria de se esperar que se hipotetizassem e se dispusessem como feitos não cumpridos, mas suscetíveis de serem.

4.2.2 Análise de verbos condicionais (por corpus)

Devido ao princípio de lematização – que consiste no processo de que a linguística dispõe para identificar formas que derivam de outras formas básicas e que, segundo Gómez Díaz (2005), por extensão, entende-se como a forma ou a palavra aceita e representante das formas que se derivam dessa palavra. Nesta seção não podem ser apresentados os valores de prova qui-quadrado (χ^2) dos verbos, e à diferença da forma trabalhada com a construção conceitual das categorias, as representações dos verbos condicionais que têm origem (ou

¹²⁰ Tradução livre de: “el arreglo final [de las políticas] depende crucialmente de si se trata de un sistema centralizado o descentralizado. En últimas, la elección está estrechamente relacionada con la capacidad institucional de los municipios y el contexto específico. En Colombia, la capacidad institucional de la mayoría de los municipios **sería** insuficiente en este momento para adoptar un marco completamente descentralizado. [La] Supervisión, control y vigilancia: Es la instancia que se encarga de supervisar la implementación y operación adecuada de la política nacional. En principio, **podría** estar en cabeza del ministerio líder que alberga la política de primera infancia. Esto **sería** razonable en la medida en que dicho ministerio diseñó los lineamientos de la política y estableció el marco regulatorio que **tendría** que regirla, con lo cual la interventoría **podría** ser muy coherente. No **sería** conveniente que este componente esté en manos de la instancia que ejecuta y opera la política porque consistiría básicamente en una auto-evaluación que en muchas ocasiones no es suficientemente objetiva, y porque en general, no **sería** conveniente ser ordenador de gasto, contratante e interventor a la vez para propósitos de garantizar la calidad y eficiencia del gasto” (BERNAL; CAMACHO, 2013, p. 40, negritos e sublinhados nossos) [fragmento – Corpus 2].

“lema”) o mesmo verbo no infinitivo não se definem porque não teria sentido definir o verbo ou a sua ação em cada língua (português brasileiro e castelhano), tanto que se incorreria no risco de construir um dicionário, tarefa que não corresponde ao objeto desta pesquisa.

Optou-se por registrar a frequência de cada verbo condicional simples em cada um dos *corpus* analisados, obtendo a sua representação gráfica. Em virtude do exposto, não se procede com a execução da análise de especificidades dos grupos de formas integradas por verbos condicionais visto que, como se mostrou na análise conjunta das palavras dos quatro *corpus* representada tanto nos dendogramas de clusterização como na Tabela 12 (p. 115), eles não aparecem registrados – é como se não tivessem valor léxico ou semântico. Na realidade, na análise de políticas públicas, o *condicional* da ação é fundamental justamente devido à condição de hipótese ou possibilidade que o verbo representa aos gestores e às comunidades afetadas pelas políticas. Assim, seria possível dizer, tal como afirma Harold Lasswell (1971), que os condicionais auxiliam na construção de respostas sobre *o quê, quem e como* se desenvolvem os impactos das políticas.

4.2.3 Verbos condicionais – corpus 1: artigos científicos

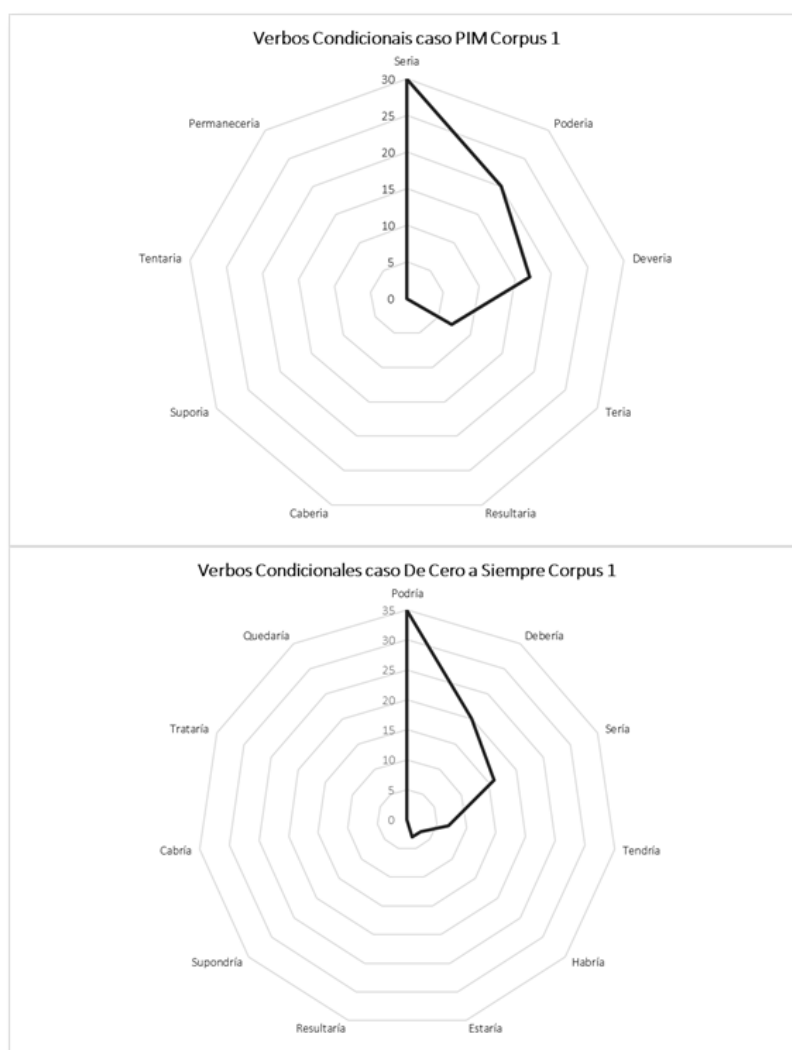


Figura 16 Análise de especificidades dos verbos condicionais no Corpus 1, de artigos científicos.

Fonte: elaboração própria.

4.2.3.1 Verbo SERIA [SERÍA]

O corpus composto de artigos científicos dos dois programas, como ilustra a Figura 16, registra 45 ocorrências do verbo SERIA [SERÍA], conjuntamente. Considerando que o potencial hipotético do que se espera dos programas (ou do que se deseja que eles sejam), dentre os fragmentos extraídos dos corpus destacam-se os mencionados a seguir.

De: “Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social” (MEYER *et al.*, 2014a)

Essas formas de contratação, as disputas políticas locais e a burocracia envolvida no repasse de verbas aos municípios resultam, então, em evasão e circulação de funcionários e, também, em descontinuidades nos processos assistenciais e de educação em saúde pelos quais esses/as técnicos/as **seriam** responsáveis. Isso que estamos relatando pode ser analisado em duas dimensões. (MEYER *et al.*, 2014a, p. 890, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1]

De: “A importância das medidas multidimensionais de pobreza para a administração pública: um exercício em Palmeira das Missões (RS)” (OTTONELLI *et al.*, 2011)

[...] pelas mulheres atendidas pelo programa PIM. O esforço era para captar, ao máximo, o que **seria** considerado de valor pelas mulheres, porém a partir da ótica de vida das visitadoras. (OTTONELLI *et al.*, 2011, p. 848, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].

De: “Programa Primeira Infância Melhor: um exemplo de boas práticas em Educação” (ZORZAN, 2011)

[...] Muitas vezes os resultados do trabalho da rede são muito melhores na adversidade, que o **seriam** com um funcionamento sem falha dos serviços. [...] Não **seria** arriscado supor que este seja talvez o aspecto mais relevante de toda a metodologia. Embora a finalidade de toda a abordagem seja o desenvolvimento pleno das capacidades e potencialidades da criança/indivíduo, o objetivo do Programa prioriza a orientação das famílias – sua capacitação, seu esclarecimento, sua instrumentalização. As famílias reconhecem o valor que têm, o próprio potencial. Reassumem seu papel, de responsáveis primeiras na educação de suas crianças, compondo junto à rede o que **seria** o meio-termo de fases bastante radicais no que concerne à concepção de quem deve educar (ZORZAN, 2011, p. 79, grifos nossos).

De: “Las mujeres como objeto sexual y arma de guerra en espacios de conflicto armado de México y Colombia y el papel de los medios de comunicación” (JUÁREZ RODRÍGUEZ, 2014)

Em um dos relatos das histórias de vida que deram origem ao artigo – e com a pesquisa que se dedicou à questão da visibilidade da mulher em meio do conflito social –, narra-se que

Hilda Gabriela Rivas Campos saiu de sua casa na manhã do dia 25 de fevereiro de 2008 rumo ao centro de Ciudad Juárez para buscar trabalho. Foi vista em alguns comércios próximos à Catedral onde entregou currículos. **Seria** a última vez que a jovem, de somente 16 anos, **seria** vista com vida. Seus restos foram entregues aos seus pais três anos mais tarde, ainda que o corpo de Hilda Gabriela tenha sido localizado uns dias depois de ter sido reportado seu

desaparecimento. ‘Seu corpo estava jogado junto a um córrego, no Valle, a uns 60 quilômetros de Ciudad Juárez’ (Juárez, 2012; p127) [...] (JUÁREZ RODRÍGUEZ, 2014, p. 251, grifos nossos).¹²¹

De: “Procesos de determinación social de la cultura alimentaria en población escolar de Cali, Colombia” (HURTADO; GARCÉS; ESTRADA, 2018)

Os especialistas concluem como o processo de assimilação da cultura está influenciado pelas relações de poder e conhecimento. “O sujeito está confrontado pelas relações de poder e conhecimento, e isso constrói nele uma subjetividade que é recriada de maneira sedutora ou coercitiva pela escola e pela família, onde começam a surgir as punições do gosto em torno da alimentação. A família passa por uma tensão e uma distorção do que **seria** comer bem” (ESA) (HURTADO; GARCÉS; ESTRADA, 2018, p. 22, negrito e sublinhado nossos).¹²²

4.2.3.2 Verbo PODERIA

De: “Noções de família em políticas de inclusão social no Brasil contemporâneo” (MEYER; KLEIN; PREZI, 2014b)

[...] Programa Bolsa Família (PBF), um grande “programa guarda-chuva” de transferência de renda também desenvolvido pelo MDS [Ministério do Desenvolvimento Social]. Enquanto o PBF distribui dinheiro para as famílias, o PAIF [Proteção e Atendimento Integral à Família] tem caráter educativo e trabalha em três eixos: o de disseminar informações na perspectiva dos direitos da cidadania; o de conhecer serviços, recursos e agentes do território; e o de apoio a ações locais de interação cultural entre as famílias. Ele é, portanto, um programa que se **poderia** caracterizar como sendo de acolhimento e de escuta (MEYER; KLEIN; PREZZI, 2014b, p. 436).

De: “A Importância das medidas multidimensionais de pobreza para a administração pública: um exercício em Palmeira das Missões (RS)” (OTTONELLI *et al.*, 2011)

¹²¹ Tradução livre de: “Hilda Gabriela Rivas Campos salió de su casa la mañana del 25 de febrero de 2008 rumbo al centro de Ciudad Juárez para buscar trabajo. Fue vista en algunos comercios cercanos a la Catedral donde entregó solicitudes de empleo. **Sería** la última vez que la joven, de sólo 16 años, **sería** vista con vida. Sus restos fueron entregados a sus padres tres años más tarde, aunque el cuerpo de Hilda Gabriela fue localizado apenas unos días después de reportar su desaparición. ‘Su cuerpo estaba tirado junto a un arroyo, en el Valle, a unos 60 kilómetros de la Ciudad Juárez’ (Juárez, 2012; p127) [...]” (JUÁREZ RODRÍGUEZ, 2014, p. 251, grifos nossos).

¹²² Tradução livre de: “Los expertos concluyen cómo el proceso de asimilación de la cultura está influenciado por las relaciones de poder y conocimiento. ‘El sujeto está enfrentado a relaciones de poder y conocimiento, y eso construye en él una subjetividad que es recreada de manera seductora o coercitiva por la escuela y la familia, donde comienzan a aparecer las sanciones del gusto alrededor de la alimentación. La familia pasa por una tensión y una distorsión de lo que **sería** comer bien’ (ESA)” (HURTADO; GARCÉS; ESTRADA, 2018, p. 22, negrito e sublinhado nossos).

Entre as diferentes noções e medidas de pobreza, Sen (2000) ressalta que o estudo da pobreza deve ser entendido em diferentes espaços informacionais e que a pobreza **poderia** ser vista como insuficiência de capacitações. Para poder falar de insuficiência de capacitações, é preciso conceituar as partes constituintes da abordagem seniana, ou seja, os funcionamentos e as capacitações. (OTTONELLI *et al.*, 2011, p. 842)

4.2.3.2.1 Verbo PODRÍA

De: “Sistematización de la experiencia de la estrategia *De Cero a Siempre* en los Centros de Desarrollo Integral en Solita, Caquetá” (SÁNCHEZ CASTILLO; GÓMEZ CANO; OBREGÓN, 2017)

No CDI [Centro de Desenvolvimento Integral] *Atardeceres y Luceros de Solita*, Caquetá, as professoras fazem parte da maioria de mães que só possuem um grau de instrução de educação básica, o que **poderia** se refletir em inconsistência no desenvolvimento de seu trabalho no futuro, pois o pessoal dos CDIs deve contar com uma formação profissional de alto nível de excelência (técnico, licenciatura, profissional e níveis superiores (ICBF, 2012) [...] (SÁNCHEZ CASTILLO; GÓMEZ CANO; OBREGÓN, 2017, p. 227, grifo nosso).¹²³

De: “Niñas y niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva ciudadanía” (CORVERA, 2014)

A *Ciudad de las Niñas y los Niños* tem como prioridade a relação do ser humano com a cidade, e propõe que, se o espaço cidadão é bom para os habitantes mais frágeis, então o será para todos. Em minha opinião, assumir as meninas e meninos como parâmetro **poderia** inclusive ser considerado como algo metodológico (e não normativo) já que se faz de acordo com sua qualidade de “cidadãos mais débeis” (em que também cabem idosos, deficientes, imigrantes etc.) e não somente pelo fato de serem meninas e meninos (CORVERA, 2014, p. 199, grifo nosso).¹²⁴

¹²³ Tradução livre de: “En el CDI [Centro de Desarrollo Integral], *Atardeceres y Luceros de Solita*, Caquetá, las docentes hacen parte de la mayoría de madres que solo poseen un nivel de educación básico, lo que **podría** reflejarse en inconsistencias en el desarrollo de su trabajo a futuro, pues el personal de los CDI debe contar con una formación profesional de alto nivel de excelencia (técnico, licenciatura, profesional y niveles superiores) (ICBF, 2012) [...]” (SÁNCHEZ CASTILLO; GÓMEZ CANO; OBREGÓN, 2017, p. 227, grifo nosso).

¹²⁴ Tradução livre de: “La Ciudad de las Niñas y los Niños tiene como prioridad la relación del ser humano con la ciudad, y plantea que, si el espacio ciudadano es bueno para los habitantes más débiles, entonces lo será para todos. En mi opinión asumir a las niñas y niños como parámetro **podría** incluso considerarse como algo metodológico (y no normativo) ya que se hace de acuerdo con su calidad de “ciudadanos más débiles” (donde también caben ancianos, minusválidos, inmigrantes etc.) y no solo por el hecho de ser niñas y niños” (CORVERA, 2014, p. 199, grifo nosso).

4.2.3.3 Verbo TERIA

De: “O programa Primeira Infância Melhor no Rio Grande do Sul: uma avaliação à luz da abordagem das capacitações” (PORSSE *et al.*, 2012)

Se uma pessoa valoriza uma vida sem fome ou sem epidemias, deseja essa vida e a **teria** escolhido, se tivesse escolha, a eliminação de tais enfermidades por meio de políticas públicas pode ser vista como um aumento da liberdade real dessa pessoa de escolher viver como se deseja. Assim, “ser capaz de viver do modo que atribuiríamos valor, desejaríamos e escolheríamos é uma contribuição para a liberdade de alguém” (SEN, 2001, p. 117 *apud* PORSSE *et al.*, 2012, p. 290).

4.2.3.3.1 Verbo HABRÍA

De: “Frecuencia de consulta odontológica durante la primera infancia. Medellín, 2011” (FRANCO-CORTÉZ; RAMÍREZ-PUERTA; OCHOA-ACOSTA, 2013)

[...] conclusivos sobre o grau de participação que têm as denominadas decisões “pessoais” ou os “estilos de vida”, que em sua maioria dependem mais das oportunidades educativas e no geral de modos de vida característicos dos grupos sociais que de crenças e valores particulares, **teria** que dizer [seria preciso dizer] que razões como as mencionadas escondem também falhas do sistema de saúde da perspectiva da promoção e da prevenção (FRANCO-CORTÉZ; RAMÍREZ-PUERTA; OCHOA-ACOSTA, 2013, p. 12, grifo nosso).¹²⁵

4.2.3.4 Verbo DEVERIA

De: “Noções de família em políticas de inclusão social no Brasil contemporâneo” (MEYER *et al.*, 2014a)

Nessa perspectiva, do ponto de vista da vulnerabilidade, o chamado componente institucional ou programático – que **deveria** conectar os componentes individual e social – é que se torna importante. Isso porque nossos estudos têm permitido visibilizar que, mesmo sob o advento da adoção

¹²⁵ Tradução livre de: “[...] concluyentes sobre el grado de participación que tienen las denominadas decisiones “personales” o los “estilos de vida”, que por lo general dependen más de las oportunidades educativas y en general de los modos de vida característicos de los grupos sociales, que de creencias y valores particulares, **habría** que decir que razones como las citadas esconden también falencias del sistema de salud al que desde la perspectiva de la promoción y la prevención” (FRANCO-CORTÉZ; RAMÍREZ-PUERTA; OCHOA-ACOSTA, 2013, p. 12, grifo nosso).

oficial do viés de gênero e de vulnerabilidade, as práticas continuam operando com representações naturalizadas de família, homem e mulher, pai e mãe e sob o enfoque do “risco” (MEYER *et al.*, 2014a, p. 435, grifo nosso).

De: “O processo de implementação do Sistema Único de Assistência Social no Município de Entre-Ijuís/RS junto à proteção integral das crianças e adolescentes” (SCHERER, 2009)

Nesse caso, a assistência assume caráter absolutamente seletivo e a focalização acaba estimulando o jogo da discriminação, estigmatizando e excluindo usuários potenciais a quem o direito **deveria** estar sendo assegurado. Esta interpretação da seletividade é orientada por uma perspectiva que congrega assistência à pobreza absoluta, limitando-se a ações minimalistas, em geral pontuais, assistemáticas, descontínuas e inócuas do ponto de vista da redução das desigualdades sociais (PEREIRA, 1996 *apud* SCHERER, 2009, p. 276) [fragmento – Corpus 1]

De: “Atividade física na infância, seus benefícios e as implicações na vida adulta” (SILVA; LACORDIA, 2016)

[...] a tecnologia é criada com fins de ser facilitador da sociedade, e ainda como uma ferramenta para se economizar tempo nas ações [...] em tese as pessoas **deveriam** ter mais tempo para cuidar de outras coisas, como por exemplo, de saúde. Pelo contrário percebemos que quanto mais tecnologia é criada, menos tempo a pessoa tem para se dedicar à manutenção de sua saúde (ALVES, 2007, p. 19 *apud* SILVA; LACORDIA, 2016, p. 13, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].

De: “Programa Primeira Infância Melhor: percepções do visitador” (KAISER; SUTTER FREITAS, 2010)

[...] Referem também que essa temática necessita ser mais discutida entre os pares e o GTM, nas capacitações. Sei que nem sempre eu me expesso como **deveria**. Às vezes são tantas as diferenças, tenho dificuldade em relação à religião de determinadas famílias que não aceitam algumas atividades... (KAISER; SUTTER FREITAS, 2010, p. 86, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].

4.2.3.4.1 Verbo DEBERÍA

De: “Desarrollo socio-cognitivo en la primera infancia: los retos por cumplir en salud pública en la Zona Sabana Centro y Boyacá” (GIRALDO *et al.*, 2017)

Um sistema de saúde que reconheça os resultados [...] **deveria** oferecer atenção especializada que procure o bem-estar na infância e na primeira infância, o que só se pode conseguir se as políticas de saúde começarem a considerar fatores de ordem doméstica e cotidiana que não podem ficar de fora de políticas públicas, assegurando diversos níveis de intervenção, impacto social e particular (GIRALDO *et al.*, 2017, p. 484, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].¹²⁶

De: “Promoción de alimentación saludable en hogares comunitarios infantiles del municipio de Sopó (Cundinamarca. Colombia) bajo la estrategia de atención primaria en salud” (HERNÁNDEZ RINCÓN *et al.*, 2015)

Minha filha chegou falando que não **deveríamos** tomar refrigerante porque o refrigerante me engorda e os industrializados; ela já não gosta dos industrializados como antes (HERNÁNDEZ RINCÓN *et al.*, 2015, p. 510, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].¹²⁷

De: “Colombia por la primera infancia: ¿utopía o realidad? Reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años” (REY, 2007)

Um Estado de Direito ideal, que pense em suas populações, **deveria** privilegiar o grupo etário de zero a seis anos para seu investimento, sobretudo se se recorre ao argumento que propõe que a educação para o início da vida é chave, já que é aí onde se instauram as bases de desenvolvimento do ser humano. Portanto, a formação dos professores, pedagogos, e inclusive, a implementação de programas de educação de pais e mães de família [...] (REY, 2007, p. 53) [fragmento – Corpus 1].¹²⁸

De: “Colombia y sus compromisos con la primera infancia” (SIMARRA TORRES; MADARIAGA OROZCO, 2012)

¹²⁶ Tradução livre de: “Un sistema de salud que reconozca los resultados [...] **debería** ofrecer atención especializada que procure el bienestar en la infancia y la niñez temprana, lo cual solo puede lograrse si las políticas de salud comienzan a considerar factores de orden doméstico y cotidiano que no pueden estar por fuera de políticas públicas, asegurando diversos niveles de intervención, impacto social y particular (GIRALDO *et al.*, 2017, p. 484, grifo nosso)” [fragmento – Corpus 1],

¹²⁷ Tradução livre de: “Mi hija llegó diciendo que no **deberíamos** tomar gaseosa, porque la gaseosa me pone gorda y los paquetes; ya no le gustan los paquetes como antes” (HERNÁNDEZ RINCÓN *et al.*, 2015, p. 510, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].

¹²⁸ Tradução livre de: “Un Estado de derecho ideal, que piense en sus poblaciones, **debería** privilegiar al grupo etario de cero a seis años para su inversión, sobre todo si se acoge el argumento que plantea que la educación para el inicio de la vida es clave, ya que es allí donde se instauran las bases del desarrollo del ser humano. Por tanto, la formación de los docentes, de los cuidadores, e incluso, la implementación de programas de educación de padres y madres de familia [...]” (REY, 2007, p. 53) [fragmento – Corpus 1].

Destaca com a evidência da psicologia, biologia, nutrição e outros campos da pesquisa que os primeiros anos são críticos para o comportamento socioemocional e o desenvolvimento físico e intelectual das crianças. Recentemente, sua diretora Leonore Yafee García manifestou que “a época mais crítica no desenvolvimento humano é a primeira infância e um fator-chave na aprendizagem é a qualidade dos docentes, pelo o que **deveria** surgir um imperativo para os mais altos níveis da política local, nacional e internacional” (SIMARRA TORRES; MADARIAGA OROZCO, 2012, p. 239, grifo nosso).¹²⁹

4.2.3.5 Verbo RESULTARIA

O estudo deste verbo deixa algumas considerações que, no ponto de vista do pesquisador, resultam a melhor evidência do domínio conceitual do idioma português para explicar a importância da perspectiva de *efetividade*, que aporta o desenho de planos de trabalho ajustados em função do tempo e dos assuntos que devem ser considerados no desenho das políticas de AIPI. Neste momento, visa-se exemplificar uma das boas práticas que, até agora, foi reconhecida do PIM para o aporte de resultados do programa *De Cero a Siempre* a médio prazo.

Uma vez que, no caso do *De Cero a Siempre*, não existem referências, a medida multidimensional da pobreza, como efeito das condições econômicas do Rio Grande do Sul, se mostra na pertinência do planejamento. Otonelli *et al.* (2011) sobrelevam que

se for utilizada a medida unidimensional para analisar e caracterizar a pobreza, uma política pública de promoção do aumento da renda per capita **resultaria** em uma redução do número de pobres. No entanto, não é possível afirmar se as pessoas que “deixaram” de ser pobres na dimensão renda tiveram também outras de suas necessidades básicas satisfeitas (OTTONELLI *et al.*, 2011, p. 856, grifo nosso) [fragmento – Corpus 1].

¹²⁹ Tradução livre de: “Destaca con la evidencia de la psicología, biología, nutrición y otros campos de la investigación que los primeros años son críticos para el comportamiento socio emocional y el desarrollo físico e intelectual de los niños. Recientemente, su directora Leonore Yafee García manifestó que ‘la época más crítica en el desarrollo humano es la primera infancia y un factor clave en el aprendizaje es la calidad de los docentes, por lo que **debería** surgir un imperativo a los más altos niveles de la política local, nacional e internacional’” (SIMARRA TORRES; MADARIAGA OROZCO, 2012, p. 239, grifo nosso).

4.2.3.6 Verbo CABERIA

De: “A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida” (CAMPOS; CAMPOS, 2009)

[A educação] Passou, então, a ser compreendida não mais como um direito público, mas como um serviço prestado a “cidadãos-clientes”, a quem caberia o controle direto sobre o fornecimento deste. Em síntese, o *new public management* visa, sobretudo, a eficiência dos serviços via estabelecimentos de mecanismos de controle, tais como a avaliação e a responsabilização (*accountability*) dos “atores sociais” envolvidos em seus resultados (CAMPOS; CAMPOS, 2009, p. 212, itálicos do original) [fragmento – Corpus 1].

4.2.3.7 Verbo ESTARIA

De: “A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida” (CAMPOS; CAMPOS, 2009)

Como destaca Gondra (2002 p. 290), os tais discursos médico-higienistas, no que se refere à infância, organizam-se em formas de “procedimentos, cujo início se **daria** no controle das condutas anteriores dos pais, estendendo-se até a ‘idade dos colégios’, demarcando fronteiras e instituindo empréstimos entre o espaço da casa e o da escola”. **Estaríamos** diante de um novo modelo de “assistência científica” que, conforme assinalado por Kuhlmann Jr. (1998), defende uma educação mais moral do que intelectual e objetiva mais a atuação sobre cada criança individualmente, não fazendo referência à coletividade? (CAMPOS; CAMPOS, 2009, p. 218, grifos nossos).

4.2.3.7.1 Verbo ESTARÍA

De: “Mortalidad de adultos mayores por deficiencias nutricionales en los departamentos de Colombia” (CARDONA-ARANGO; SEGURA-CARDONA; ESPINOSA-LÓPEZ, 2012)

Levando em consideração que na América Latina a prevalência de desnutrição em adultos mais velhos que vivem na comunidade varia entre 4,6% e 18% (13,14), e que na Colômbia as pessoas adultas são 6,8% do total de habitantes, com projeção para o ano 2050 em 16,3% (15), se **estaria** afirmando, então, que entre 145 mil e 567 mil adultos do país poderiam estar desnutridos e se

ao resto se soma o incremento populacional, a mortalidade por causas relacionadas à desnutrição poderiam aumentar (CARDONA-ARANGO; SEGURA-CARDONA; ESPINOSA-LÓPEZ, 2012, p. 593, grifo nosso).¹³⁰

4.2.3.8 Verbo TENDRÍA

De: “El papel de los profesionales y la familia ante la diversidad funcional desde la revisión teórica” (LLAMAZARES DE PRADO; ARIAS GAGO; MELCON ALVAREZ, 2017).

La educación emocional **tendría** que tener presente con estos aspectos, para todo el alumnado y con especial interés en el alumnado invidente, donde el sonido y el olfato, son una herramienta más de contacto con el mundo que nos rodea, junto al tacto. Disponer de una educación en la que se valoren tales aspectos es de vital importancia para educar al alumnado en la mejora en su desarrollo personal y bienestar emocional (LLAMAZARES DE PRADO; ARIAS GAGO; MELCON ALVAREZ., 2017, p. 200, **negrito e sublinhado** nossos).

¹³⁰ Tradução livre de: “Teniendo en cuenta que en América Latina, la prevalencia de desnutrición en adultos mayores que viven en la comunidad varía entre 4,6 % y 18,0% (13,14), y que para Colombia las personas mayores son el 6,8% del total de habitantes, con proyección al año 2050 del 16,3% (15), se **estaría** entonces hablando que entre 145 mil y 567 mil adultos del país podrían estar desnutridos y si a esto se suma el incremento poblacional, la mortalidad por causas relacionadas a la desnutrición se podrían aumentar” (CARDONA-ARANGO; SEGURA-CARDONA; ESPINOSA-LÓPEZ, 2012, p. 593, grifo nosso).

4.2.4 Verbos condicionais – corpus 2: normas e leis

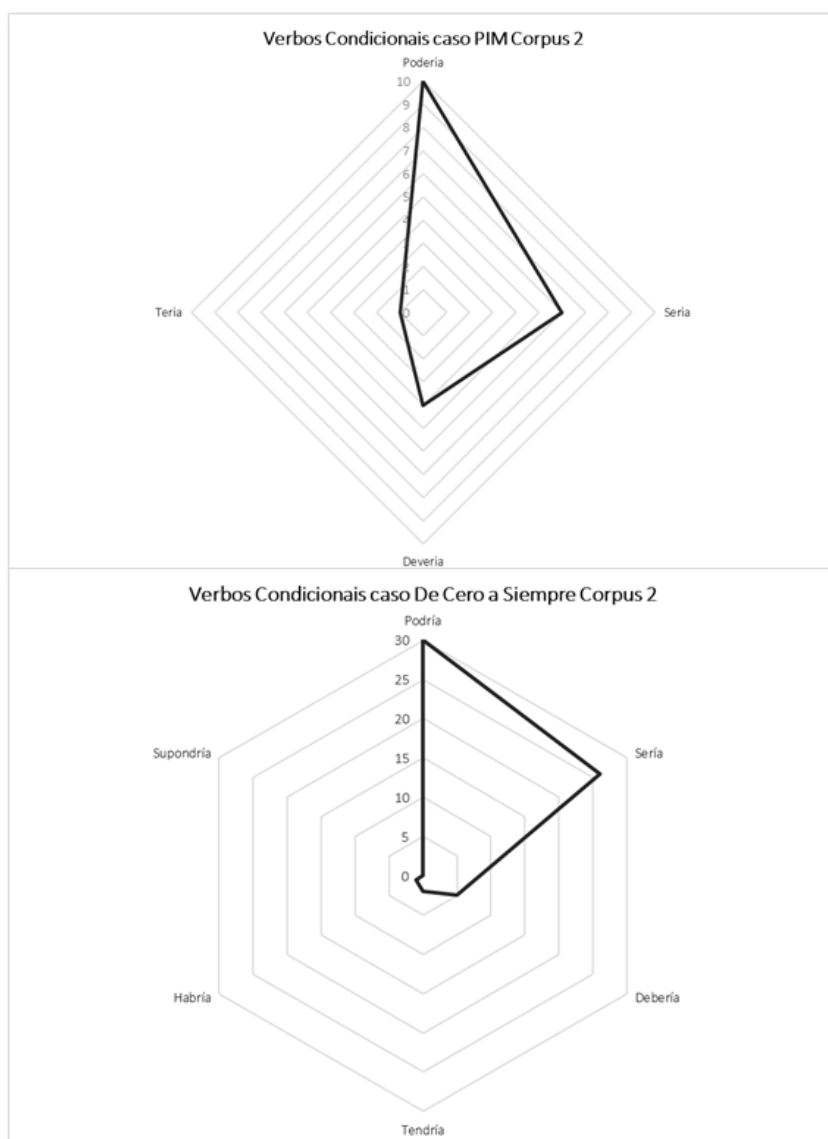


Figura 17 Especificidade dos verbos condicionais presentes nos documentos das normas e leis que regem os programas PIM e *De Cero a Siempre*.

Fonte: elaboração própria.

4.2.4.1 Verbo SERIA

De: Plano Nacional pela Primeira Infância

Divulgar pesquisas que apontam o cunho discriminatório de algumas práticas em saúde (por exemplo, o menor tempo nas consultas pediátricas com mães e filhos negros). [...] podem ou não fazer. Há uma intensa rede de

relacionamentos exclusivos das crianças, que envolve ensino-aprendizagem, brincadeiras e responsabilidades. [...] A “primeira infância” **seria** mais elástica para os povos indígenas, não se restringindo à idade nem ao imaginário da infância como uma etapa da vida limitada ao lúdico, à inocência ou à carência de conhecimentos. (BRASIL, 2010, p. 63, grifo nosso) [fragmento – Corpus 2].

De: *Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na educação infantil*

[...] IDEB, criado para monitorar o desempenho de redes e escolas pela análise combinada da proficiência dos alunos na Prova Brasil e taxas de aprovação de cada escola. Essas iniciativas do governo federal direcionadas à avaliação da Educação Básica focalizam as etapas do Ensino Fundamental e Médio, não abrangendo a Educação Infantil. Isso é compreensível, dentre outras razões, pela característica impressa nessas iniciativas, qual seja, a ênfase em uma avaliação de resultados, que toma como referência de qualidade a proficiência evidenciada pelos alunos em provas, o que **seria** inaceitável nessa etapa educacional (BRASIL, 2011b, p. 18) [fragmento – Corpus 2].

De: *Contribuições para a política nacional. A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto*

Na experiência vivida nos quatro campos de pesquisa no Brasil o engajamento das profissionais no processo ocorreu seguindo um planejamento comum, qual seja: apresentação em plenária inicial para todos que compõem o quadro de profissionais da instituição educativa, o que implica a avaliação de contexto e quais etapas **seriam** desenvolvidas. Um aspecto bastante enfatizado foi a importância da constância dos grupos de trabalho, ou seja, as pessoas tinham o direito a desistir do processo se assim quisessem, mas ao assumi-lo **deveriam** comprometer-se em estar presentes e participar dos momentos de análise e debate coletivos (BRASIL, 2015, p. 44).

4.2.4.1.1 Verbo SERÍA

De: *Primer informe de seguimiento al Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional 2012-2019*

Outra importante conclusão da avaliação do impacto do programa é que sem a existência das transferências condicionadas, a pobreza extrema **seria** 1,2 pontos percentuais mais alta e o coeficiente de Gini **seria** meio ponto mais alto. Os avanços do Programa de Geração de Capitais e Empregabilidade do DPS [Departamento para a Prosperidade Social] [...] [trazem] resultados da Avaliação de “impactos de longo prazo do Programa Famílias em Ação em municípios de menos de 100.000 habitantes nos aspectos-chave do

desenvolvimento do capital humano realizado pelo DNP [Departamento Nacional de Planeamiento] e pelo DPS no ano de 2012 (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2016b, p. 73, grifos nossos).¹³¹

De: *La política de primera infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia* (BERNAL; CAMACHO, 2013)

Uma variedade de modalidades institucionais em zonas urbanas povoadas (por exemplo, centros de desenvolvimento infantil como jardins sociais) não podem ser implementadas facilmente (ou a custos razoáveis) em áreas rurais dispersas. Por exemplo, não é eficiente construir uma infraestrutura para um centro de atenção se ele não congrega pelo menos 300 crianças (e a escala ótima depende crucialmente da estrutura de idades), e em muitas instâncias é possível que não se consiga essa cobertura em áreas muito dispersas. Nestes casos, **seria** possível manter estruturas já existentes como lugares comunitários com um serviço de capacitação, supervisão e *coaching* itinerante para as mães comunitárias entre zonas afastadas, adequando o serviço a níveis mais apropriados de qualidade e atenção (BERNAL; CAMACHO, 2013, p. 36, grifo nosso).¹³²

De: *Código de la Infancia y la Adolescencia*

LIVRO II: Parágrafo 1º. A internação preventiva não procederá a não ser nos casos em que, conforme a gravidade do delito, **seria** admissível a privação de liberdade como medida. Será executada em centros de internação especializados, onde os adolescentes processados devem estar separados dos já sentenciados (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006, p. 89, negrito e sublinhados nossos).¹³³

¹³¹ Tradução livre de: “Otra importante conclusión de la evaluación del impacto del programa es que sin la existencia de las transferencias condicionadas, la pobreza extrema **sería** 1,2 puntos porcentuales más alta y el coeficiente de Gini **sería** medio punto más alto. Los avances del Programa de Generación de Ingresos y Empleabilidad del DPS [Departamento para la Prosperidad Social] [...] [generan] resultados de la Evaluación de “impactos de largo plazo del Programa Familias en Acción en municipios de menos de 100.000 habitantes en los aspectos claves del desarrollo del capital humano realizado por el DNP [Departamento Nacional de Planeación] y DPS en el 2012” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2016, p. 73, grifos nossos).

¹³² Tradução livre de: “Una variedad de modalidades institucionales en zonas urbanas pobladas (por ejemplo, centros de desarrollo infantil como jardines sociales) no se pueden implementar fácilmente (o a costos razonables) en áreas rurales dispersas. Por ejemplo, no es eficiente construir una infraestructura para un centro de atención si no congrega a por lo menos 300 niños (y la escala óptima depende de manera crucial de la estructura de edades), y en muchas instancias es posible que no se logre este cubrimiento en áreas muy dispersas. En estos casos, **sería** posible mantener estructuras ya existentes como hogares comunitarios con un servicio de capacitación, supervisión y coaching itinerante para las madres comunitarias entre zonas alejadas, adecuando el servicio a niveles más apropiados de calidad y atención” (BERNAL; CAMACHO, 2013, p. 36, grifo nosso).

¹³³ Tradução livre de: “LIBRO II: Parágrafo 1º. El internamiento preventivo no procederá sino en los casos en que, conforme a la gravedad del delito, **sería** admisible la privación de libertad como medida. Se ejecutará en centros de internamiento especializados, donde los adolescentes procesados deben estar separados de los ya sentenciados” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006, p. 89, negrito e sublinhados nossos).

4.2.4.2 Verbo DEVERIA

De: *Plano Nacional pela Primeira Infância*

Um maior investimento em práticas relacionadas à primeira infância através de ações de extensão e estágios também **deveria** ser uma preocupação dos dirigentes universitários. A importância dessa atividade está em aproximar os estudantes da comunidade e das diferentes realidades sociais. Ademais, ela é um espaço em que a comunidade universitária tem a oportunidade de realizar trocas, aprendendo com o público alvo da intervenção (BRASIL, 2010, p. 86, grifo nosso).

De: *Contribuições para a política nacional. A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto*

Rosemberg e Maria Malta Campos publicaram, pelo Ministério da Educação (MEC), *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. O conteúdo desta publicação provoca nos leitores uma reflexão sobre o que **deveria** ser considerado nas políticas públicas e nas práticas cotidianas no interior das unidades de Educação Infantil – creche e pré-escola. A listagem de itens para um atendimento que respeite os direitos das crianças instiga os envolvidos com a oferta de Educação Infantil a se questionarem sobre suas políticas, programas e ações no dia a dia da Educação Infantil (BRASIL, 2015, p. 13, grifo nosso).

O documento afirma, ainda, que

a qualidade é participativa e negociada. E é também transformadora. Buscar melhoria de qualidade significa alcançar um acordo através do debate entre aqueles interessados pela instituição de modo a: “definir de maneira consensual: valores, objetivos, prioridades; ideias sobre como a instituição é e sobre como **deveria** ou **poderia** ser e; agir de acordo com isso, de maneira sinérgica” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, comunicação pessoal) (BRASIL, 2015, p. 31, grifos nossos).

4.2.4.2.1 Verbo DEBERÍA

A partir do papel formativo da judicialização, acerca da necessidade de se desenhar políticas de educação e de implementar programas que atendam às necessidades das crianças delinquentes, no marco do *Código de la Infancia y la Adolescencia* afirma-se o seguinte:

LIVRO II: SISTEMA DE RESPONSABILIDADE PENAL PARA ADOLESCENTES E PROCEDIMENTOS ESPECIAIS PARA QUANDO OS MENINOS, AS MENINAS OU OS ADOLESCENTES SÃO VÍTIMAS DE DELITOS

O Estado colombiano assinou e ratificou estes dois tratados internacionais no momento que tipificou, no Código Penal, o delito de recrutamento ilícito para castigar com pena mínima de oito anos a qualquer pessoa ou grupo que recrute pessoas menores de 18 anos e as obrigue a assumir hostilidades. Por sua vez também definiu em suas normas de ordem pública que os menores de 18 anos que, em qualquer condição, participaram na violência política **deveriam** ser considerados vítimas da mesma e, por isso, o Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar [ICBF] **deveria** lhes definir uma medida de proteção em um programa especializado (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006, grifos nossos).¹³⁴

De: Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre

Dos serviços à Atenção Integral: Estado pela Primeira Infância

Sendo o desenvolvimento infantil o eixo central da Política, somado à garantia dos direitos da primeira infância, este é considerado como um dos avanços que o país deve sustentar no tempo: “o que se **deveria** manter é a filosofia de tudo isso, porque as ações, ao final, vou te dar um exemplo, os CDI [Centros de Atenção Integral], por exemplo, vão seguir operando e seguramente possuem uma estratégia estável, alguns compromissos nos territórios com uma parcela de atenção, mas não tem graça que isso se mantenha-se, em sua filosofia, o assunto muda, acredito que o que **deveria** ser sustentado é precisamente toda essa compreensão e essa postura frente ao que é preciso fazer com as crianças, a integralidade e a concepção de um desenvolvimento integral” (URUEÑA, 2017 *apud* COLOMBIA, 2014a, p. 67, grifos nossos).¹³⁵

¹³⁴ Tradução livre de: “LIBRO II: SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL PARA ADOLESCENTES Y PROCEDIMIENTOS ESPECIALES PARA CUANDO LOS NIÑOS, LAS NIÑAS O LOS ADOLESCENTES SON VÍCTIMAS DE DELITOS. El Estado colombiano firmó y ratificó estos dos tratados internacionales al tiempo que tipificó en el Código Penal el delito de reclutamiento ilícito para castigar con pena mínima de 8 años a cualquier persona o grupo que reclute personas menores de 18 años y las obligue a tomar parte en las hostilidades. A su vez también definió en sus normas de orden público que los menores de 18 años que, en cualquier condición, participaran en la violencia política **deberían** ser considerados víctimas de la misma y por eso el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] **debería** definirles una medida de protección en un programa especializado” (GOBIERNO DE COLOMBIA, 2006, grifos nossos)

¹³⁵ Tradução livre de: “De los servicios a la Atención Integral: Estado por la Primera Infancia. Siendo el desarrollo infantil el eje central de la Política, sumado a la garantía de los derechos de la primera infancia, este es considerado como uno de los avances que el país debe sostener en el tiempo: ‘lo que se **debería** mantener es la filosofía de todo esto, porque las acciones al final, te voy a poner un ejemplo los CDI [Centros de Atención Integral] por ejemplo van a seguir operando y seguramente tienen una estrategia estable, unos compromisos en los territorios con un cupo de atención, pero no tiene gracia que se mantenga si en su filosofía el asunto cambia, creo que lo que **debería** sostenerse es precisamente toda esa comprensión y esa postura frente que es lo hay que hacer con los niños, la integralidad, y la concepción de un desarrollo integral” (URUEÑA, 2017 *apud* COLOMBIA, 2014a, p. 67, grifos nossos).

De: *La política de primera infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia*

[...] Supervisão, controle e vigilância: é a instância que se encarrega de supervisionar a implementação e operação adequada da política nacional. A princípio, **poderia** estar encabeçada pelo ministério-líder que alberga a política de primeira infância. Isso **seria** razoável na medida em que tal ministério desenhou os alinhamentos da política e estabeleceu no marco regulatório que **teria** de regê-la, com o que o intervencionismo **poderia** ser muito coerente. Não **seria** conveniente que este componente esteja nas mãos da instância que executa e opera a política porque consistiria basicamente em uma autoavaliação que, em muitas ocasiões, não é suficientemente objetiva e porque, no geral, não **seria** conveniente ser ordenador de gasto, contratante e interventor de uma só vez para propósitos de garantia da qualidade e eficiência do gasto (BERNAL; CAMACHO, 2013, p. 50).¹³⁶

¹³⁶ Tradução livre de: “[...] Supervisión, control y vigilancia: Es la instancia que se encarga de supervisar la implementación y operación adecuada de la política nacional. En principio, podría estar en cabeza del ministerio líder que alberga la política de primera infancia. Esto **sería** razonable en la medida en que dicho ministerio diseñó los lineamientos de la política y estableció el marco regulatorio que **tendría** que regirla, con lo cual la interventoría **podría** ser muy coherente. No **sería** conveniente que este componente esté en manos de la instancia que ejecuta y opera la política porque consistiría básicamente en una autoevaluación que en muchas ocasiones no es suficientemente objetiva, y porque en general, no **sería** conveniente ser ordenador de gasto, contratante e interventor a la vez para propósitos de garantizar la calidad y eficiencia del gasto” (BERNAL; CAMACHO, 2013, p. 50).

4.2.5 Verbos condicionais – corpus 3: teses e dissertações

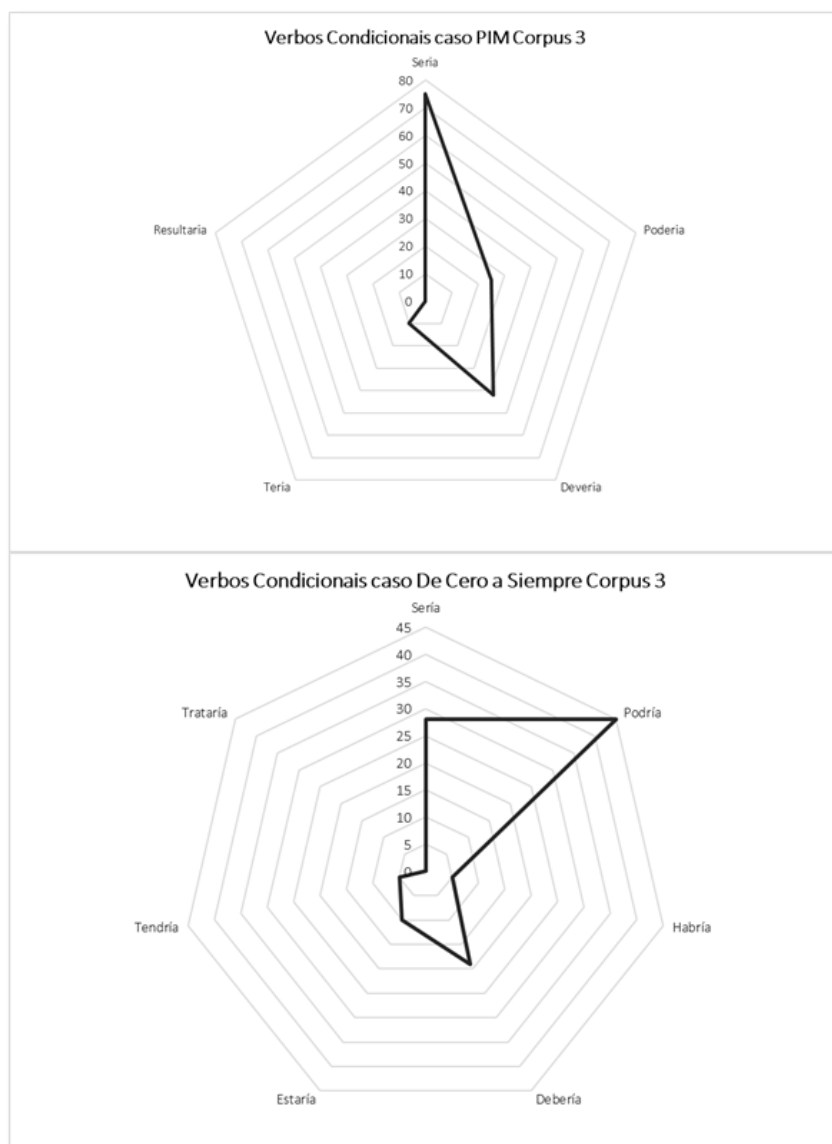


Figura 18 Especificidade dos verbos condicionais presentes nos documentos das teses e dissertações dos programas PIM e *De Cero a Siempre*.

Fonte: elaboração própria

4.2.5.1 Verbo SERIA

De: “Da concepção à aprovação: a trajetória da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da criança” (OLIVEIRA, 2015)

A família **teria** que provar junto à polícia que era carente, a fim de receber o atestado de pobreza que **seria** apresentado no concurso. O intuito do concurso era premiar com dinheiro as mães que apresentassem o filho mais sadio – para os padrões do concurso isso significava a criança mais branca e gorda. Basicamente, a política pública **seria** o resultado de processos de cálculo racional e busca pelas melhores alternativas – ou seja, questões meramente técnicas ditariam as políticas a serem implementadas. Esse é o chamado modelo "racional-compreensivo", de característica normativa (uma vez que a análise diria qual a melhor política que deveria ser implantada) (OLIVEIRA, 2015, p. 9, grifos nossos).

Os pesquisadores socializam as estratégias metodológicas com as quais se pensou o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, enunciam os pressupostos e as formas de conceber e abordar o ingresso às comunidades e aos jardins infantis onde se desenvolvem os estudos. Assim, no corpus composto de teses e dissertações, apresentam-se questões tais como as seguintes:

De: “Atuação do visitador do Programa Primeira Infância Melhor no município de Uruguaiana-RS” (BRETOS MORO, 2012)

Pensamos que, para a credibilização dos resultados, **seria** importante organizar um espaço físico e uma forma de coleta de dados em que estes aspectos fossem minorados e que o anonimato fosse subjetivamente sentido pelos futuros respondentes. Algo que na nossa realidade objetiva e diante das condições físicas e de funcionamento da Creche em causa, não foi de todo possível encontrar essa solução. Não obstante, **seria** interessante, em futuros trabalhos, avaliar também o bem-estar dos pais (BRETOS MORO, 2012, p. 37, grifos nossos).

De: “A promoção do vínculo mãe-filho a partir da proposta do Programa Primeira Infância Melhor (PIM)” (CÂMARA, 2013)

Dessa forma, primeiro **seria** aquele considerando as atividades que a criança consegue realizar sozinha, sem ajuda de ninguém. Por outro lado, por meio da imitação, a criança é capaz de ultrapassar os limites da sua capacidade atual. A criança depara então com uma mãe dividida em pedaços e tem a experiência da complexidade dos cuidados que lhe são prestados, e não da simplicidade que **seria** desejável [...] Isto permite que o filho possa desejar, deseja o desejo da mãe, o que viria significar que, já que ela o convoca a ser o falo que lhe preenche a falta, o filho responde afirmativamente, deseja ver sua mãe como não faltante, pois desta forma ele de fato **seria** o falo (CÂMARA, 2013, p. 27, grifos nossos).

De: “Políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro” (MARQUEZ, 2016)

[...] o apoio à educação **teria** prioridade, sendo que a melhoria na qualidade e nos resultados **seria** direcionada para o Ensino Fundamental, com crescente abrangência do “Desenvolvimento da Primeira Infância”, Ensino Médio e Ensino Superior, de acordo com as orientações presentes nos Documentos Setoriais de Educação de 1995 e 2000 e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem assinada pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) (MARQUEZ, 2016, p. 235, grifos nossos).

[...] e três vezes por semana nos módulos subsequentes. Os municípios pagam seus agentes e supervisores, e a Secretaria de Educação oferece treinamento, material didático e assistência técnica. Esse programa ainda não foi cuidadosamente avaliado e uma apreciação rigorosa deste modelo **seria** muito bem-vinda (EVANS; KOSEC, 2011, p. 53-54 *apud* MARQUEZ, 2016, p. 252, grifo nosso).

De: “Avaliação do Primeira Infância Melhor através de estudos de casos: o encontro entre a educação formal e não-formal” (BERNARDES, 2010)

O atendimento através das Modalidades Grupais, mesmo após a entrada na escola, **seria** uma boa oportunidade de analisar, junto às famílias, o desempenho apresentado pelos seus filhos quando da entrada no ensino formal (BERNARDES, 2010, p. 98, grifo nosso).

De: “Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma ‘infância melhor’” (KLEIN, 2010)

Como a preparação para a festa em comemoração ao Dia das Mães estava próxima, as mulheres e as crianças ainda precisavam ensaiar a música que **seria** cantada em grupo, com a melodia do “Parabéns a Você”. A música estava escrita no quadro, e as mulheres precisavam “copiar a letra para ensaiar em casa com as crianças, para apresentarem no dia das homenagens às mães”. Dizia o seguinte: “Mãezinha querida/ Hoje eu quero saudá-la/ Com amor e carinho/ A mamãe adorada/ Neste dia de festa/ Te darei com amor um beijinho, um abraço e também uma flor” [DC 20.04.2007] (KLEIN, 2010, p. 176, grifo nosso).

Acredito que a maternidade abnegada, divina e amorosa em tempo integral só existe em anúncios televisivos. Preciso dizer que não busco coisas ou pessoas ideais, pois elas não existem e nem **seria** justo esperar isso delas.

Acredito no que é possível, no que somos capazes de compreender, querer e fazer (KLEIN, 2010, p. 225, grifo nosso).

De: “Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba”

No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se “infância temprana”, a melhor tradução **seria** “primeira infância”, porém, preferimos utilizar a expressão “primeiros anos de vida da criança”, para que não houvesse confusão entre a compreensão de infância e desenvolvimento infantil da Teoria Histórico-Cultural, e os pressupostos que fundamentam os estudos da Sociologia da Infância que faz uso frequente da expressão “primeira infância” No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad” (VYGOTSKY, 1932/1996, p. 255) [...] (UMBELINO, 2014, p. 116, grifo nosso).

A riqueza conceitual do trabalho investigativo de Damasco Umbelino (2014) e a proximidade com a proposta de dar visibilidade para o desenvolvimento de experiências de AIPI, como a chilena e a cubana, põem em consideração o trabalho de Lev Vygotsky sobre a socialização e a zona de desenvolvimento proximal como a afirmação de que, se a tarefa fosse formular uma tese do tipo formal que, de alguma maneira, conseguisse generalizar a sua construção, segundo os postulados de Vygotsky, seria correto afirmar que o meio determina o desenvolvimento integral das crianças, através da vivência própria do meio ou da zona de desenvolvimento proximal. Na perspectiva dos achados de padrões, consegue-se, com Damasco (2014) e suas apreciações da teoria de Vygotsky, anunciar que, entre os programas e políticas de AIPI,

[...] o mais essencial é renunciar aos índices absolutos do meio. A criança é uma parte da situação social, sua relação com o meio e a relação deste com ele se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança (UMBELINO, 2014, p. 256).

4.2.5.1.1 Verbo SERÍA

De: “Primera infancia y política pública: perspectivas de la política pública de primera infancia, en las investigaciones realizadas por la línea de niñez UPN-CINDE, en el periodo comprendido entre los años 2008 y 2013” (DOMÍNGUEZ QUENORAN; DURÁN RODRÍGUEZ, 2015)

Qual **seria** a proposta de intervenção que pretenderia um bem-estar em nutrição e educação a partir das necessidades observadas pelos pais de meninos e meninas de zero a cinco anos, em tais aspectos, no município de Chia, destacando que não pertencem a nenhum programa? (DOMÍNGUEZ; DURÁN, 2015, p. 74, grifo nosso).¹³⁷

De: “La educación inicial en Bogotá-Colombia y su fundamentación en la Psicología: la experiencia de un Jardín Infantil” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018)

A pergunta pertinente **seria**: o que foi que tornou possível [a] transformação tanto do espaço como da prática pedagógica nos jardins de infância? E encontro todos aqueles conceitos que hoje em dia rondam a primeira infância: agência, autonomia, desenvolvimento, criatividade, liberdade, exploração do meio, inclusão, diversidade, movimento, flexibilidade, abertura, direitos, dinamismo (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 152, grifo nosso).¹³⁸

[...] Conforme expressa Sennett (2012) entendo que forçar o discurso da participação na vida cotidiana do jardim infantil a [se] encaixar em um ideal de comunidade harmônica **seria** politicamente repressivo e uma falácia a respeito de nossa própria subjetividade (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 206, grifo nosso).¹³⁹

De: “Infancia y hermenéutica” (GARZÓN RODRÍGUEZ, 2010)

[...] la autonomía y desarrollo del niño parecen orientarse, así a “un enfoque sincronizado del tiempo” desde el cual se concibe que “el niño **sería** un “ser-que-precede-a-lo-mismo”. Esto presupone que la única función de la infancia es la transmisión del pasado al presente asegurando su continuidad” (Bustelo, 2007. p. 145). Es decir, que en un horizonte metafísico, el tiempo del niño, su historicidad, se vuelve “desarrollo”. Y como tal, la cuestión del niño se reduce

¹³⁷ Tradução livre de: “¿Cuál **sería** la propuesta de intervención que propendería por un bienestar en nutrición y educación a partir de las necesidades que perciben los padres de los niños y las niñas de cero a cinco años, en dichos aspectos, en el municipio de Chía, destacando que no pertenecen a ningún programa?” (DOMÍNGUEZ; DURÁN, 2015, p. 74, grifo nosso).

¹³⁸ Tradução livre de: “La pregunta pertinente **sería**: ¿qué fue lo que hizo posible [la] transformación tanto del espacio como de la práctica pedagógica en los jardines infantiles? Y encuentro todos aquellos conceptos que hoy en día rondan la primera infancia: agencia, autonomía, desarrollo, creatividad, libertad, exploración del medio, inclusión, diversidad, movimiento, flexibilidad, apertura, derechos, dinamismo” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 152, grifo nosso).

¹³⁹ Tradução livre de: “[...] De la mano de Sennett (2012) entiendo que forzar el discurso de la participación en la vida cotidiana del jardín infantil a encajar en un ideal de comunidad armónica **sería** políticamente represivo y una falacia respecto de nuestra propia subjetividad” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 206, grifo nosso).

a la relación de la sociedad con él, de la institucionalidad con él, de los adultos con él (GARZÓN RODRÍGUEZ, 2010, p. 47, grifo nosso).¹⁴⁰

4.2.5.2 Verbo PODERIA

De: “A influência do bem-estar das mães no desenvolvimento dos filhos na primeira infância” (ANDRADE, 2015)

Tínhamos apenas como meta obter o maior número possível de casos, nas diversas faixas etárias contempladas, mesmo sabendo que, nessas condições, o estudo não **poderia** ser generalizável à restante população. Por isso, ao longo do ano, fomos aceitando novos casos (ANDRADE, 2015, p. 52, grifo nosso).

[...] deduzimos que a maior ou menor disponibilidade do adulto para corresponder às demandas e necessidades do filho **poderia**, eventualmente, refletir acerca do bem-estar das mães (ANDRADE, 2015, p. 75, grifo nosso).

De: “As mudanças decorrentes do marco legal da primeira infância e proteção integral dos filhos dos presos” (ROCHA, 2017)

Em contrapartida, em relação ao adulto, a prisão preventiva só **poderia** ser aplicada em dois casos: flagrante delito ou ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente – art. 5º, LXI, da Constituição Federal de 1988 (ROCHA, 2017, p. 31, grifo nosso).

Este direito [dos presos], em boa hora, foi estabelecido em prol dos filhos, deixando-se de lado a cultura machista de que a prole, especialmente os recém-natos, deve ser cuidada exclusivamente pela genitora. Todavia, a modificação **poderia** ter sido mais expressiva se o aumento do prazo de licença paternidade não estivesse condicionado à adesão do empregador ao Programa Empresa Cidadã (ROCHA, 2017, p. 48, grifo nosso).

De: “Atuação do visitador do Programa Primeira Infância Melhor no município de Uruguaiana-RS” (BRETOS MORO, 2012)

¹⁴⁰ Tradução livre de: “[...] la autonomía y desarrollo del niño parecen orientarse, así a “un enfoque sincronizado del tiempo” desde el cual se concibe que “el niño **sería** un “ser-que-precede-a-lo-mismo”. Esto presupone que la única función de la infancia es la transmisión del pasado al presente asegurando su continuidad” (Bustelo, 2007. p. 145). Es decir, que en un horizonte metafísico, el tiempo del niño, su historicidad, se vuelve “desarrollo”. Y como tal, la cuestión del niño se reduce a la relación de la sociedad con él, de la institucionalidad con él, de los adultos con él” (GARZÓN RODRÍGUEZ, 2010, p. 47, grifo nosso).

Definido o lugar, desejava encontrar na Mesa algo que pudesse me ajudar a refletir sobre as marcas da singularidade de cada criança; elemento que já mobilizava meus pensamentos – que **poderia** ser retomado, revisto, reconquistado por mim e que impulsionasse o trabalho de formação de professores (BRETOS MORO, 2012, p. 15, grifo nosso).

Chama a atenção a necessidade do papel pedagógico no que tange ao *pensar* das experiências que se desenvolvam em função tanto do movimento físico das crianças quanto em função da ideia do movimento pedagógico dos professores, da sua inquietude e do seu compromisso com a educação infantil. Nota-se a beleza (quase poética) do argumento e a pertinência que, neste sentido, mostra o estudo de Bretos Moro (2012):

“A criança brinca porque não **poderia** viver de outra forma. Por isso desenha, por isso cria: porque brinca”. (ALBANO, 2012: 32). O brincar abre portas para as potencialidades criativas (BRETOS MORO, 2012, p. 63, grifo nosso).

De: “Da concepção à aprovação: a trajetória da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da criança” (OLIVEIRA, 2015)

Para os racionalistas, “a avaliação de política consiste em considerar se uma política pública está a atingir o seu objetivo declarado e, se não, o que **poderia** ser feito para eliminar os obstáculos no caminho” (HOWLETT; RAMESH, 2013, p. 207) [...] (OLIVEIRA, 2015, p. 32, grifo nosso).

O tempo para avaliação do projeto pelo CEP inviabilizaria a finalização da pesquisa no prazo estipulado. Assim não foram realizadas entrevistas, o que **poderia** acrescentar dados importantes ao texto (OLIVEIRA, 2015, p. 3, grifo nosso).

4.2.5.2.1 Verbo PODRÍA

De: “Política pública de infancia: articulación y coordinación entre organizaciones sociales e instituciones gubernamentales en Usme Bogotá” (AYALA JARA; CHAPARRO PARRA; ESPERANZA CHIQUILLO, 2009)

[...] se **poderia** afirmar que as funções do Estado no que se refere às políticas públicas devem dar conta do fornecimento de bens e serviços essenciais, garantir um nível mínimo de satisfação de necessidades materiais e sociais, corrigir as desigualdades e vigiar a qualidade de vida dos cidadãos, “em resposta aos planejamentos clássicos que privilegiam olhares a partir do

Estado ou a partir do poder; agora se trata de ver o funcionamento do Estado, mas a partir de uma ótica mais centrada na sociedade e no jogo de interdependência” (Jiménez, 2003, p. 78) [...] (AYALA JARA; CHAPARRO PARRA; ESPERANZA CHIQUILLO, 2009, p. 42, grifo nosso).¹⁴¹

[se] justifica falar de articulação e coordenação de Política Pública de Infância com iniciativa e planejamento local, isto é, que leve em consideração as distintas realidades que operam certamente no território, ação que não **poderia** ser feita a partir de um planejamento central (AYALA JARA; CHAPARRO PARRA; ESPERANZA CHIQUILLO, 2009, p. 152, grifo nosso).¹⁴²

De: “La educación inicial en Bogotá-Colombia y su fundamentación en la Psicología: la experiencia de un Jardín Infantil” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018)

A partir desse momento nada **poderia** ser feito – por atos de fé, mas sim que tudo *deveria* ser levado a processos que dessem conta da viabilidade dos conhecimentos – construídos, para os fins que começavam a se impor na educação da primeira infância em Bogotá (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 131, grifo e itálico nossos).¹⁴³

[...] **Deveria** contar com nossa experiência, eu não digo que não **deveríamos** seguir com a papelada, mas sim nessas mesmas capacitações que fosse levado em consideração a palavra daquele que está do outro lado, **seria possível** chegar a conquistar melhores coisas (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 132, grifos nossos).¹⁴⁴

assim como o conjunto de saberes, valores e atitudes que temos em relação com as crianças constituem o que se **poderia** denominar a base cultura de como educá-los, também a escola e, neste caso, o [jardim infantil “NN”] tem aprendido a forma de educar os pais sobre os conhecimentos básicos da atenção e do desenvolvimento integral das crianças, isso mediante

¹⁴¹ Tradução livre de: “[...] se **podría** afirmar que las funciones del Estado en lo referente a las políticas públicas deben dar cuenta del suministro de bienes y servicios esenciales, garantizar un nivel mínimo de satisfacción de necesidades materiales y sociales, corregir las desigualdades y vigilar por la calidad de vida de los ciudadanos, “en respuesta a los planteamientos clásicos que privilegian miradas desde el Estado o desde el poder; ahora se trata de ver el funcionamiento del Estado, pero desde una óptica más centrada en la sociedad y en el juego de interdependencias” (Jiménez, 2003, p. 78) [...]” (AYALA JARA; CHAPARRO PARRA; ESPERANZA CHIQUILLO, 2009, p. 42, grifo nosso).

¹⁴² Tradução livre de: “[se] justifica hablar de articulación y coordinación de Política Pública de Infancia con iniciativa y planificación local, esto es, que tenga en cuenta las distintas realidades que operan ciertamente en el territorio, acción que no **podría** hacerse desde una planificación central” (AYALA JARA; CHAPARRO PARRA; ESPERANZA CHIQUILLO, 2009, p. 152, grifo nosso).

¹⁴³ Tradução livre de: “A partir de ese momento nada se **podría** hacer —por actos de fe, sino que todo *debía* llevarse a procesos que dieran cuenta de la viabilidad de los conocimientos — construidos, para los fines que comenzaban a imponerse en la educación de la primera infancia en Bogotá” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 131, grifo nosso).

¹⁴⁴ Tradução livre de: “**Debería** contar nuestra experiencia, yo no digo que no **deberíamos** llevar el papeleo, pero si en esas mismas capacitaciones se tuviera en cuenta la palabra del que está del otro lado, se **podría** llegar a lograr mejores cosas” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 132, grifos nossos).

conferências de especialistas que nos dão informações sobre os cinco estândares técnicos da Educação Inicial, consulta de literatura especializada sobre o desenvolvimento infantil [...] (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 183, grifo nosso).¹⁴⁵

De: “Conocimiento y política pública: el caso de la política para la primera infancia en Bogotá/Colombia 2004-2008. 2018” (PINEDA BÁEZ, 2018)

[...] **poderia** se afirmar, junto com Roth (2007, p. 51), que de uma visada do conjunto, o denominador comum que é desejável considerar para as análises de política devem ser pelo menos aqueles exemplificados pelo “modelo dos três Is” – instituições, ideias e interesses –, de tal forma que cada um deles possa aportar o peso relativo requerido em um momento particular do ciclo da política, mas tomando-os sempre de forma conjunta (PINEDA BÁEZ, 2018, p. 47, grifo nosso).¹⁴⁶

Os Convênios interinstitucionais pela primeira infância foram concebidos como uma estratégia através da qual se **poderia** projetar a credibilidade que o governo distrital buscava no interior de instituições e atores sociais para produzir, circular, debater e apropriar o conhecimento que permitirá que os assuntos da primeira infância estivessem na vida cotidiana da cidade como uma prioridade (entrevista 8) (PINEDA BÁEZ, 2018, p. 166, grifo nosso).¹⁴⁷

4.2.5.3 Verbo DEVERIA

De: “As mudanças decorrentes do marco legal da primeira infância e proteção integral dos filhos dos presos” (ROCHA, 2017)

¹⁴⁵ Tradução livre de: “Así como el conjunto de saberes, valoraciones y actitudes que tenemos en relación con los niños constituye lo que **podría** llamar, la base cultural de cómo educarlos, también la escuela y, en este caso, el [jardín infantil “NN”] ha aprendido la forma de educar a los padres acerca de los conocimientos básicos de la atención y el desarrollo integral de los niños, esto mediante, conferencias de expertos que nos informan acerca de los cinco estândares técnicos de la Educación Inicial, consulta de literatura especializada acerca del desarrollo infantil [...]” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 183, grifo nosso).

¹⁴⁶ Tradução livre de: “[...] **podría** decirse junto con Roth (2007, p. 51) que desde una mirada de conjunto, el denominador común que es deseable considerar para los análisis de política se deben considerar al menos los planteados por el modelo de “las tres I” – instituciones, ideas e intereses – de tal manera que cada uno de ellos pueda aportar con el peso relativo requerido en un momento particular del ciclo de la política, pero tomándolos siempre de manera conjunta” (PINEDA BÁEZ, 2018, p. 47, grifo nosso).

¹⁴⁷ Tradução livre de: “Los Convenios interinstitucionales por la primera infancia se concibieron como una estrategia a través de la cual se **podría** proyectar la credibilidad que el gobierno distrital buscaba al interior de instituciones y actores sociales para producir, circular, debatir y apropiar el conocimiento que permitiera que los asuntos de la primera infancia estuvieran en la vida cotidiana de la ciudad como una prioridad (entrevista 8)” (PINEDA BÁEZ, 2018, p. 166, grifo nosso).

Segundo doutrina traçada no Concílio de Trento, a filiação natural ou ilegítima – filhos espúrios, adulterinos ou sacrílegos – **deveria** permanecer à margem do Direito, já que era a prova viva da violação do modelo moral determinado à época (ROCHA, 2017, p. 12).

De: “A construção do projeto estético da criança na primeira infância” (FRANZINI, 2016)

Tinha dúvidas se **deveria** investigar apenas uma criança ou várias e, até então, não havia passado pela minha cabeça a possibilidade de conectar-me às produções e, em especial, de alguma criança específica (FRANZINI, 2016, p. 42, grifo nosso).

Muitas vezes, testemunhei aulas com longas explicações sobre vida e obra de artistas, com as crianças já cansadas, irritadas pela ausência do trabalho prático de ateliê, que **deveria**, a meu ver, ser o essencial nas escolas (FRANZINI, 2016, p. 79, grifo nosso).

De: “Políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro” (MARQUEZ, 2016)

[...] “a responsabilidade **deveria** ser transferida do âmbito do Estado para os próprios indivíduos, isto é, a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade” (segundo Fonseca (1998a, p. 41) (MARQUEZ, 2016, p. 130, grifo nosso).

Partindo das terminologias, a equipe da Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial com o objetivo de contextualizar e justificar suas proposições de políticas para a educação, cuidado e o desenvolvimento da “primeira infância”, traça um paralelo entre como **deveria** estar ocorrendo e como ocorre na realidade (MARQUEZ, 2016, p. 161, grifo nosso).

De: “Avaliação do Primeira Infância Melhor através de estudos de casos: o encontro entre a educação formal e não-formal” (BERNARDES, 2010)

Brasil tem apenas 15,5% da população de zero a três anos frequentando creches. Conforme as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, elaborado em 2001, o país **deveria** ter atingido em 2006 a meta de 30% de crianças matriculadas e, até 2011, chegar à metade do total de crianças (BERNARDES, 2010, p. 19, grifo nosso).

De: “Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma ‘infância melhor’” (KLEIN, 2010)

A teoria da ligação afetiva apoiada em estudos como os elaborados por John Bowlby e Donald Winnicott, em um contexto de pós-guerra, considera que a mãe não só **deveria** acompanhar constantemente o/a seu/sua filho/a, como também encontrar sua realização pessoal através disso (KLEIN, 2010, p. 168, grifo nosso).

Por fim, outra mulher pegou uma mamadeira e perguntou até quando **deveria** fazer uso dela. O coordenador respondeu que o peito **deveria** estar sempre em primeiro lugar, que era através do leite materno que a mãe alimentaria o bebê corretamente e que o leite mudava de acordo com a necessidade da criança (KLEIN, 2010, p. 188, grifo nosso).

4.2.5.3.1 Verbo DEBERÍA

Na análise de conteúdo efetuada dos materiais documentais e, particularmente, no que se refere ao Corpus 3, composto de teses e dissertações, aparece com força a perspectiva filosófica de argumentos da linguística, da comunicação e da linguagem, o que alude ao sentido da *formação política* e da *subjetividade*. Entre a perspectiva de análise, chama a atenção que os aportes de Michel Foucault constituam, na atualidade, referências ao estudo da política pública. O elemento do capital cultural, como foi reconhecido no trabalho foucaultiano d’*As palavras e as coisas* (2002),¹⁴⁸ uma das obras em que Foucault trata do problema da construção da verdade e a sua relação com as formas de representação.

Os trabalhos de pesquisa – tanto aqueles que foram estudados nesta tese para a análise de conteúdo, quanto toda a produção de conhecimento que se considere no marco dos

¹⁴⁸ A versão traduzida para o português brasileiro encontra-se disponível no seguinte endereço: <https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-as-palavras-e-as-coisas-digitalizado.pdf>.

resultados de processos de pesquisa –, em boa medida, têm consciência do fato de que a verdade que se persegue não é a mesma ao longo da história dos processos abordados, mas sim que cada fase dos estudos introduzem certos critérios para construir o que é verdadeiro. Assim, chama a atenção que a análise de conteúdo dos verbos condicionais localizem o problema do estudo psicológico da educação inicial como uma verdade que não reside na propriedade da educação no currículo, mas que pode ser considerada no poder de representação social e cultural que tem a época atual, da incerteza, de atender, adequadamente a população do zero aos seis anos de idade como alternativa para instalar, no segmento do tempo até 2030, um aparato narrativo de política que sustente as necessidades dos países e as suas razões de ser. Assim traduz-se, com a referência nos trabalhos de Foucault e com a perspectiva da construção de subjetividade que se tem esta tese, que o processo educativo da primeira infância deveria produzir e provocar a observação, a linguagem e as ações (o movimento) das crianças e dos professores, de modo que fossem valorizados como verdades em construção dado que o universo de retóricas da verdade (episteme) tem, em consonância com Foucault, a propriedade de instalar uma exigência do razoável, do que pode ser pensado de forma correta, produzindo outras formas de conhecimento que estejam subjugadas, perseguidas ou, simplesmente, ignoradas (FOUCAULT, 2002).

As palavras e as coisas, no aporte oferecido à análise do conteúdo, mobiliza a atenção para o engenho próprio das crianças e dos professores para indagar, a partir da sala de aula, as relações entre verdade, linguagem e pensamento (VYGOTSKY, 1987; 1997). A razão de ser do *produzir conhecimento* a partir da primeira infância reside que, na atualidade, implementar os argumentos e as razões, e as sem-razões das crianças e dos professores constitui uma constatação significativa da formação de um marco argumental importante e sugestivo, que consiga sobrelevar as formas de contribuição e as forças que as comunidades de crianças e professores mobilizam para se converterem em criadores de si mesmos, como Nietzsche haveria desejado.

De: “La educación inicial en Bogotá-Colombia y su fundamentación en la Psicología: la experiencia de un Jardín Infantil” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018)

[...] a relação com nós mesmos centraliza a variedade de maneiras ou técnicas por meio das quais alguém é levado a se observar a si mesmo, a se analisar, a se decifrar, a se reconhecer como domínio de um saber possível (Foucault, 1981: 2010b).isso que se denominou tecnologias do eu ou práticas de si, que servem como modelos de como uma pessoa **deveria** avaliar e chegar a se conhecer, e as transformações que **deveria** tentar realizar, são textos práticos que aconselham ao sujeito e que lhe premeem se questionar sobre sua própria conduta, observá-la, lhe dar forma e se dar forma, também, como sujeito ético (Foucault, 1986) (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 28, grifos nossos).¹⁴⁹

Mas, além destes discursos que desdobram resultados desejáveis, democráticos e, no geral, positivos em si mesmos, vivo uma realidade social muito mais complexa e muitas vezes conflitiva quando se trata do vínculo família-escola. Perguntas do tipo: como **deveria** ser a educação das crianças no jardim infantil, quem são ou **deveriam** ser os responsáveis por isso, que obrigações competem a cada contexto, entre outras, devem ser resolvidas através da prática pedagógica do jardim infantil segundo especificam os documentos prescritivos da educação inicial, o que faz com que seja a instituição infantil a que defina a forma como “participa” a família em torno da institucionalização e escolarização das crianças (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 175, grifo nosso).¹⁵⁰

De: “Políticas para el comienzo de la vida” (VARGAS GONZÁLEZ, 2013)

Remuneração. O reconhecimento monetário durante a licença maternidade não é justificado como direito do recém-nascido (se não fosse a remuneração **deveria** ser estatal e plena). Sua fundamentação tem duas vertentes: alguns países o veem como responsabilidade estatal compartilhada com a família

¹⁴⁹ Tradução livre de: “[...] la relación con nosotros mismos pone en el centro la variedad de maneras o técnicas mediante las cuales alguien es llevado a observarse a sí mismo, a analizarse, a descifrarse, a reconocerse como dominio de un saber posible (Foucault, 1981: 2010b). Esto que llamó tecnologías del yo o prácticas de sí, que se ofrecen como modelos de cómo una persona **debería** evaluar y llegar a conocerse, y las transformaciones que **debería** intentar, son textos prácticos que aconsejan al sujeto y que le permiten interrogarse sobre su propia conducta, observarla, darle forma y darse forma así mismo como sujeto ético (Foucault, 1986)” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 28, grifos nossos).

¹⁵⁰ Tradução livre de: “Pero, más allá de estos discursos que despliegan resultados deseables, democráticos y, en general, positivos en sí mismos, vivo una realidad social mucho más compleja y muchas veces conflictiva cuando del vínculo familia-escuela, se trata. Preguntas del tipo: ¿cómo **debería** ser la educación de los niños en el jardín infantil?, ¿quiénes son o **deberían** ser los responsables de ello?, ¿qué obligaciones le compete a cada contexto?, entre otras, deben ser resueltas a través de la práctica pedagógica del jardín infantil según lo precisan los documentos prescritivos de la educación inicial, lo que hace que sea la institución infantil quien defina la forma en que “participa” la familia en torno a la institucionalización y escolarización de los niños” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 175, grifo nosso).

(corresponsabilidade família-Estado) que se inscreve na economia do cuidado e reconhecem remunerações que vão desde 80% do salário até um ingresso mínimo estabelecido por lei (VARGAS GONZÁLEZ, 2013, p. 99, grifo nosso).¹⁵¹

A função de pensar o movimento pedagógico de forma adequada, a partir da análise arquitetônica dos centros de cuidado infantil, coincide com a perspectiva de Reggio Emilia, na Itália. Assim, o desenho arquitetônico como componente do *pensar* o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, segundo a:

Para ser classificada como uma NBI [Necessidade Básica Insatisfeita], as paredes que menos isolamento proporcionam e que são de pior material são: pau a pique, tijolo baiano, tapera rebocada e sem rebocar, bambu, cana, placa de zinco, tecido, lona, papelão, latas ou materiais descartáveis e madeira compensada, tábua ou tapume, já que são os materiais que, por sua estrutura e qualidade, apresentam os problemas anteriormente descritos. São tomados a maioria de materiais, dado que, para a população de estudo, uma cidade capital não **deveria** apresentar nenhum destes materiais como acabamento exterior dos lares (CORREDOR DIMAS; GONZÁLEZ ALFONSO, 2017, p. 30, grifo nosso).¹⁵²

De: “Hacia un esquema para el análisis de la formulación de la política de infancia y adolescencia en los planes de desarrollo municipales basado en el libro III de la Ley 1098 de 2006” DORIA ROMERO, 2012)

[se] Rompe com a ótica que analisa isoladamente o sistema político, o sistema administrativo e o sistema social. Não há nenhum sentido valorizá-los de forma separada, porque na prática todos os elementos estão inter-relacionados mutuamente. Segundo o autor o que **deveria** ser feito é analisar os processos complexos que resultam desta arena em comum [...] (DORIA ROMERO, 2012, p. 19, grifo nosso).¹⁵³

¹⁵¹ Tradução livre de: “Remuneración. El reconocimiento monetario durante la licencia maternidad no es justificado como derecho del recién nacido (si lo fuera la remuneración **debería** ser estatal y plena). Su fundamentación tiene dos vertientes: algunos países lo ven como responsabilidad estatal compartida con la familia (corresponsabilidad familia-Estado) que se inscribe en la economía del cuidado y reconocen remuneraciones que van desde 80% del salario hasta un ingreso mínimo establecido por ley” (VARGAS GONZÁLEZ, 2013, p. 99, grifo nosso).

¹⁵² Tradução livre de: “Para ser clasificada como una NBI [Necesidad Básica Insatisfeita], las paredes que menos aislamiento proporciona y son de peor material son: tapia pisada, adobe, bahareque revocado y sin revocar, guadua, caña, estéril y zinc, tela, lona, cartón, latas o materiales desechables y madera burda, tabla o tablón, ya que son los materiales que por su estructura y calidad presentan los problemas anteriormente descritos. Se toman la mayoría de materiales, dado que, para la población de estudio, una ciudad capital no **debería** presentar ninguno de estos materiales como recubrimiento exterior de los hogares” (CORREDOR DIMAS; GONZÁLEZ ALFONSO, 2017, p. 30, grifo nosso).

¹⁵³ Tradução livre de: “[se] Rompe con la óptica que analiza aisladamente el sistema político, el sistema administrativo y el sistema social. No tiene ningún sentido valorarlos de forma separada, porque en la práctica todos los elementos

De: “Primera infancia y política pública: perspectivas de la política pública de primera infancia, en las investigaciones realizadas por la línea de niñez upn-cinde, en el periodo comprendido entre los años 2008 y 2013” (DOMÍNGUEZ QUENORAN; DURÁN RODRÍGUEZ, 2015)

No entanto, **deveria** ser mais claro que o propósito não é acreditar-se (no sentido de se conquistar uma aprovação formal), mas sim oferecer uma educação para os futuros educadores infantis de acordo com os avanços teóricos, epistemológicos e práticos nos quais gerar condições para um desenvolvimento infantil de qualidade, assim como promover a construção de sujeitos ativos de direitos, sejam aspectos nodais da formação de educadores iniciais (Henao, 2009, Pág. 173_1. LÍNEAMIENTOS DE POLÍTICA Y NORMATIVIDAD) [...] (DOMÍNGUEZ QUENORAN; DURÁN RODRÍGUEZ, 2015, p. 91, grifo nosso).¹⁵⁴

Visto que uma das referências que demandam estudos do tipo documental sobre a análise de políticas é o reconhecimento das contribuições que entidades de cooperação (que fazem parte do campo da política estudado) conseguem no marco de reflexão sobre verbos condicionais e dentro do corpus de teses e dissertações que versam sobre o programa *De Cero a Siempre*. Na Colômbia, chama a atenção o trabalho de Ayala Jara, Chaparro Parra e Esperanza Chiquillo (2009), que consideraram a reflexão acerca da política pública de infância e sua articulação e coordenação entre organizações sociais e instituições governamentais, considerando que

A Conferência Mundial realizada em 1990 considerou que se **deveria** prestar mais atenção, cuidado e apoio às crianças impedidas e outras crianças em circunstâncias especialmente difíceis (AYALA JARA; CHAPARRO PARRA; ESPERANZA CHIQUILLO, 2009, p. 75, grifo nosso).¹⁵⁵

[...] vemos como as Políticas Públicas de infância se concretizam em planos e programas que se apoiam na normatividade existente. Em seu Estado ideal **deveria** reunir as iniciativas, razoadas e negociadas, de diversos setores da

están interrelacionados mutuamente. Según el autor lo que se **debería** hacer es analizar los procesos complejos que resultan de esta arena en común (Salazar, 2011, Pag. 82) [...]” (DORIA ROMERO, 2012, p. 19, grifo nosso).

¹⁵⁴ Tradução livre de: “Sin embargo, **debería** ser más claro que el propósito no es acreditarse (en el sentido de lograr una aprobación formal) sino ofrecer una educación para los futuros educadores infantiles a tono con los avances teóricos, epistemológicos y prácticos en el que generar condiciones para un desarrollo infantil de calidad así como promover la construcción de sujetos activos de derechos sean aspectos nodales de la formación de educadores iniciais (Henao, 2009, Pág. 173_1. LÍNEAMIENTOS DE POLÍTICA Y NORMATIVIDAD) [...]” (DOMÍNGUEZ QUENORAN; DURÁN RODRÍGUEZ, 2015, p. 91, grifo nosso)

¹⁵⁵ Tradução livre de: “La Cumbre Mundial realizada en 1990, consideró que se **debería** prestar más atención, cuidado y apoyo a los niños impedidos y otros niños en circunstancias especialmente difíciles” (AYALA JARA; CHAPARRO PARRA; ESPERANZA CHIQUILLO, 2009, p. 75, grifo nosso).

sociedade, fruto de suas reações frente a problemáticas dadas, tudo com olhares para o bem comum que deve ser o primeiro ponto de atuação tal como o era para o cidadão da pólis, na idade antiga, cujo exercício político oferece elementos de fundamentação para o exercício político atual (AYALA JARA; CHAPARRO PARRA; ESPERANZA CHIQUILLO, 2009, p. 76, grifo nosso).¹⁵⁶

4.2.5.4 Verbo RESULTARIA

De volta à perspectiva da socialização política, o postulado vygotkiano se vincula, como parte formadora da experiência *Educa a tu hijo*, de origem cubana, à reflexão sobre o papel integral do jogo na primeira infância, no pressuposto de que o jogo, nesse período da vida, não pode ser considerado como um ato isolado do mundo na vida infantil.

O trabalho de Damasco Umbelino (2014) informa que

[...] colocando em movimento sua imaginação, o que **levaria** ao desenvolvimento do pensamento abstrato, o que segundo Vygotski (1933/2008, p. 36), **resultaria** na “separação entre a brincadeira e os afazeres cotidianos” (UMBELINO, 2014, p. 229, grifos nossos).

De: “A influência do bem-estar das mães no desenvolvimento dos filhos na primeira infância” (ANDRADE, 2015)

[...] atribuíram ao número acumulado de experiências prazerosas ou desagradáveis o contributo para o BES de cada pessoa. Logo, a felicidade foi encarada enquanto estado (estar feliz) e **resultaria** do somatório de muitos momentos de felicidade na vida (Costa & Pereira, 2007; Giacomoni, 2004, *apud* SOUSA ANDRADE, 2015, p.39)

4.2.5.5 Verbo HABRÍA

De: “La educación inicial en Bogotá-Colombia y su fundamentación en la Psicología: la experiencia de un Jardín Infantil” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018)

¹⁵⁶ Tradução livre de: “[...] vemos cómo las Políticas Públicas de infancia se concretan en planes y programas que se apoyan en la normatividad existente. En su Estado ideal **debería** reunir las iniciativas, razonadas y negociadas, de diversos sectores de la sociedad, fruto de sus reacciones frente a problemáticas dadas, todo con miras al bien común que debe ser el primer móvil de actuación tal como lo era para el ciudadano de la polis, en la edad antigua, cuyo ejercicio político brinda elementos de fundamentación para el ejercicio político actual” (AYALA JARA; CHAPARRO PARRA; ESPERANZA CHIQUILLO, 2009, p. 76, grifo nosso).

Também tem aquele que diz: — é que o filho de minha vizinha, o filho de minha irmã já estão estudando mas... é que eu estou em casa e... para ver se posso trazê-lo por alguns minutinhos e eu digo pra eles que é interessante e, que sim, que não **teria** nenhum problema, mas que está na hora de aprender e que a aprendizagem que têm em casa com a mamãe não é o mesmo e, se estão lá com eles, mas o que estão fazendo? Vendo televisão ou, em resumo, [brincando com] o *armatodo*¹⁵⁷ ou o *tablet* que isso é o entretenimento das crianças desde os dois anos (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 186, grifo nosso).¹⁵⁸

4.2.5.6 Verbo ESTARÍA

De: “Conocimiento y política pública: el caso de la política para la primera infancia en Bogotá/Colombia 2004-2008. 2018” (PINEDA BÁEZ, 2018)

[...] esta ampla variedade de abordagens **estaría** dando conta da falta de acordos em relação ao que no campo das análises das políticas públicas se entende por tipos e usos de conhecimento, sustentando a postura de Moreles (2011) em relação à falta de consenso que existe nas análises das políticas públicas se em relação ao que se entende por influência ou uso da pesquisa na arena política (PINEDA BÁEZ, 2018, p.69, grifo nosso).¹⁵⁹

Perspectivas do desenvolvimento humano, alternas àquelas centradas no desenvolvimento econômico, vinham tomando força a nível mundial, em especial porque estavam propondo assuntos em relação com as necessidades existenciais, a justiça e as capacidades, colocando em um lugar distinto as discussões em torno dos fatores nos quais **estaría** a base dos desenvolvimentos dos países (PINEDA BÁEZ, 2018, p. 148, grifo nosso).¹⁶⁰

¹⁵⁷ Nota da tradutora: o *armatodo* é um brinquedo ao estilo LEGO®, com peças e estruturas que se encaixam umas com as outras e que podem ser modificadas ou desmontadas de acordo com o gosto ou a imaginação de quem as manipula.

¹⁵⁸ Tradução livre de: “También está el que dice: — es que el hijo de mi vecina, el hijo de mi hermana ya están estudiando pero pues es que yo estoy en la casa y pues para ver si lo puedo traer por ratitos y yo les digo que es interesante y, que sí, que no **habría** ningún problema, pero que está en el momento de aprender y que no es lo mismo el aprendizaje que tienen en la casa con la mamita y, sí están ahí con ellos, pero ¿están haciendo qué? Viendo televisión o, a lo sumo, el arma todo o la tableta que eso es la entretención de los niños desde los dos años” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 186, grifo nosso).

¹⁵⁹ Tradução livre de: “[...] esta amplia variedad de abordajes **estaría** dando cuenta de la falta de acuerdos en relación a lo que en el campo del análisis de las políticas públicas se entiende por tipos y usos de conocimiento, sustentando la postura de Moreles (2011) en relación a la falta de concertación que existe en los análisis de las políticas públicas en relación a lo que se comprende por influencia o uso de la investigación en la arena política” (PINEDA BÁEZ, 2018, p.69, grifo nosso).

¹⁶⁰ Tradução livre de: “Perspectivas del desarrollo humano, alternas a aquellas centradas en el desarrollo económico venían tomando fuerza a nivel mundial, en especial porque estaban planteando asuntos en relación con las necesidades existenciales, la justicia y las capacidades poniendo en un lugar distinto las discusiones en torno a los factores que **estaría** a la base de los desarrollos de los países” (PINEDA BÁEZ, 2018, p. 148, grifo nosso).

4.2.5.7 Verbo TENDRÍA

De: “Infancia y hermenéutica” (GARZÓN RODRÍGUEZ, 2010)

[...] a relação entre hermenêutica e facticidade não é a que se dá entre a apreensão de um objeto e o objeto apreendido, ao qual aquela somente **teria** de ajustar-se, mas sim que o *interpretar* é um *como* possível distintivo do caráter de ser da facticidade (GARZÓN RODRÍGUEZ, 2010, p. 41, grifo nosso).¹⁶¹

De: “Fonoaudiología en la estrategia de atención integral a la primera infancia *De Cero a Siempre*” (ACHURY DELGADO *et al.*)

Segundo Ase e Burijovich (2009), durante a estratégia colocada em marcha a OPS [Organização Pan-Americana de Saúde] e a OMS [Organização Mundial da Saúde] concluíram que a atenção primária em saúde **teria** que ser renovada, já que a abordagem de atenção relacionada com a concepção de assistência médica para sanar situações sanitárias se transformou em concepção de saúde como direito, pelo o que a organização política **estaria** em função das necessidades da população (ACHURY DELGADO *et al.*, 2015, p. 31, grifo nosso).¹⁶²

De: “Conocimiento y política pública: el caso de la política para la primera infancia en Bogotá/Colombia 2004-2008. 2018” (PINEDA BÁEZ, 2018)

Em termos de conhecimento, o processo de formulação da política para a infância na cidade o considerou como um dos suportes-chave para estruturar seus conteúdos e orientações valorizando estes lugares de produção, que denotam uma compreensão do conhecimento inscritos nos muito variados atores sociais aos quais se colocou em interlocução para gerar processos de diálogo que permitissem evidenciar a maneira em que um mesmo fato social em torno da primeira infância poderia ser interpretado e abordado, e a partir das quais fosse possível contar com um olhar conjunto muito mais profundo

¹⁶¹ Tradução livre de: “ [...] la relación entre hermenéutica y facticidad no es la que se da entre la aprehensión de un objeto y el objeto aprehendido, al cual aquella solamente **tendría** que ajustarse, sino que el interpretar mismo es un cómo posible distintivo del carácter de ser de la facticidad” (GARZÓN RODRÍGUEZ, 2010, p. 41, grifo nosso).

¹⁶² Tradução livre de: “Según Ase y Burijovich (2009), durante la puesta en marcha de la estrategia la OPS [Organización Panamericana de la Salud] y la OMS [Organización Mundial de la Salud] concluyeron que la atención primaria en salud **tendría** que ser renovada, ya que se transformó el enfoque de atención relacionado con la concepción de asistencia médica para subsanar situaciones sanitarias a la concepción de la salud como derecho, por lo cual la organización política **estaría** en función de las necesidades de la población” (ACHURY DELGADO *et al.*, 2015, p. 31, grifo nosso).

e rico em possibilidades para as rotas de decisão que **teria[m]** que tecer as políticas na cidade [...] (PINEDA BÁEZ, 2018, p. 131, grifo nosso).¹⁶³

4.2.5.8 Verbo TRATARÍA

Teorizando sobre os processos pedagógicos e a epistemologia que suporta a construção de pedagogia e sobre aquela que Habermas (2000) afirma ser uma razão centrada no sujeito, Pinto Rodríguez (2018) salienta que

As teorias condutistas [...] desde a segunda década do século XX, além de darem importância aos aspectos da herança e das influências ambientais traduzidas em entornos familiares e educativos que se converteram na alvorada de explicações da psicologia evolutiva, também foram usadas para classificar, medir e regular as populações vistas como ameaça social para a ordem estabelecido pelo o que se fazia necessário para pensar em proteger não só as crianças pobres e desprotegidas, mas sim a mãe gestante também e, por isso, o Estado, pela primeira vez, **trataria** de proteger a população infantil e, como se afirmou, a mãe gestante, contra a desnutrição, o abandono e o maltrato (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 59, grifo nosso).¹⁶⁴

¹⁶³ Tradução livre de: “En términos del conocimiento, el proceso de formulación de la política para la infancia en la ciudad, lo consideró como uno de los soportes claves para estructurar sus contenidos y orientaciones valorando esos lugares de producción, que denotan una comprensión del conocimiento inscritos en muy variados actores sociales a los cuales se puso en interlocución para generar procesos de diálogo que permitieran poner en evidencia la manera en que un mismo hecho social en torno a la primera infancia podía ser interpretado y abordado, y desde las cuales fuera posible contar con una mirada de conjunto mucho más profunda y rica en posibilidades para las rutas de decisión que **tendría** que tejer las políticas en la ciudad [...]” (PINEDA BÁEZ, 2018, p. 131, grifo nosso).

¹⁶⁴ Tradução livre de: “Las teorías conductistas [...] desde la segunda década del siglo XX, además de dar importancia a los aspectos de la herencia y las influencias ambientales traducidas en entornos familiares y educativos que se convirtieron en la diana de las explicaciones de la psicología evolutiva, también fueron usadas para clasificar, medir y regular las poblaciones vistas como amenaza social para el orden establecido por lo que se hacía necesario pensar en proteger no solamente a los niños pobres y desprotegidos sino a la madre gestante también y, es por esto, que el Estado, por primera vez, **trataría** de proteger a la población infantil y, como se dijo, a la madre gestante, en contra de la desnutrición, el abandono y el maltrato” (PINTO RODRÍGUEZ, 2018, p. 59, grifo nosso).

4.2.6 Verbos condicionais – corpus 4: boletins e comunicações

Devido à frequência absoluta baixa de verbos condicionais que se apresentam no corpus de boletins e comunicações dos programas PIM e *De Cero a Siempre*, sobre a base de que o valor da especificidade, no caso do PIM, seja igual a zero (pois não há aparições de verbos no condicional básico e porque, como se pode observar a seguir, no caso do *De Cero a Siempre*, não é significativa), nesta fase da análise não nos dedicamos a quantificar nem representar em gráficos o comportamento dos verbos.

Todavia, como se nota nos próximos fragmentos, no caso do programa colombiano adota-se, dentro do modelo comunicativo, a hipótese pela “*esperanza* [esperança]” de cumprir com o proposto em torno da gestão do programa, como algo que possa ser efetivamente concretizado fora dos papéis. Por não se apresentar gráficos são transcritos os trechos dos verbos condicionais “*sería*”, “*podría*”, “*debería*”, “*estaría*”, “*tendría*”, os quais fazem referência ao programa *De Cero a Siempre* no corpus 4 de análise.

4.2.6.1 Verbo SERÍA

De: corpus de comunicações do programa *De Cero a Siempre*

[...] faz alguns dias que esteve circulando um rumor de um projeto de lei para sancionar as mulheres que amamentam em público. O que dizer para as pessoas que são contra e qual **seria** então o lugar para que as mulheres amamentem? O projeto que circulou nas redes sociais, e creio que chegou a alcançar algumas regiões, é uma interpretação. E aqui tenho este, o artigo 33, ponto 3 do novo código de polícia que foi malinterpretado como uma proibição para a amamentação em público [...] (fragmento – Corpus 4).¹⁶⁵

A importância do aleitamento materno na primeira infância deveria ser a expressão do direito que o Estado garante às mulheres, de modo seguro e adequado, para que elas possam compartilhar, com seus filhos, instantes que sejam apenas deles. Porém, lamentavelmente, na

¹⁶⁵ Tradução livre de: “[...] hace algunos días estuvo circulando un rumor de un proyecto de ley para sancionar a las mujeres que lactan en público. Qué decirle a las personas que están en contra y cuál **sería** entonces el lugar para que las mujeres lacten? El proyecto que circuló en las redes sociales y creo que alcanzó a llegar a algunas regiones, es una interpretación. Hee; aquí lo tengo este, el artículo 33 el punto 3 del nuevo código de policía que se malinterpretó como una prohibición para la lactancia en público [...]”. Transcrição do fragmento realizada do vídeo “Lanzamiento de la segunda edición del 'Mes por la Nutrición Infantil'”, disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=1DcDclgeej8&list=PLK0YdSl8JjVISyet2SpeiHjfiOPnICUFw&index=4>.

Colômbia, ainda se submete o assunto à judicialização e ao julgamento de valor que a força pública orienta ao ato de amamentar. Como se pode constatar no segundo segmento do verbo condicional, existe a polarização entre o olhar objetivo do direito humano e o subjetivismo das leis que se impõem sobre as mulheres e, por conseguinte, também às crianças.

4.2.6.2 Verbo PODRÍA

Os trechos apresentados a seguir consideram a perspectiva do desenvolvimento econômico dos países latino-americanos. Escuta-se amplamente a reflexão sobre o custo-benefício de se investir na primeira infância. Não obstante, garantir às comunidades o direito às mães trabalhadoras de ter tempo durante o período posterior ao nascimento dos filhos, no caso colombiano, não se estabilizou como um direito, de fato – o que, como se pode ler nas referências ao verbo “*debería* [deveria]”, a média é de apenas 1,8 meses e, por isso, existem diferenças significativas entre os estratos sociais. Em outras palavras, as mulheres mais pobres e os seus filhos não têm direito de compartilhar os direitos sociais de construção da família – e isso se vincula à lactância, à saúde, à recreação etc. – porque a demanda do trabalho lucrativo (ou a sua não manutenção) assim o requer.

[...] si no se reglamenta y no se transmite la información veraz e idónea a la sociedad, *podremos* tener un resultado distinto al que estamos queriendo en la forma como se ha marcado la leche de fórmula “Klim” ahora. Pero históricamente en el país y va en contravía **podría** incluso afectar nuestros indicadores y uno importante donde hay doctores, también viene mi experiencia como padre bastante, porque no aplica acompañante de los dos hijos que tengo.

[...] la encuesta nacional de la situación nutricional en Colombia, da información de lactancia materna por cada uno de los departamentos del país; y si hay diferencias a nivel regional no te **podría** dar el dato exacto en este momento, pero hay departamentos donde digamos el promedio de lactancia materna en meses, es mucho mayor que en otros. No lo podemos agregar hasta municipio pero sí el departamento; es tenemos diferencias!!!

[...] a mí me quedo eso sonando y muchísimos, años más tarde a otro premio nobel se ganó el premio; precisamente [al] probar estadísticamente con modelos económicos que eran la inversión más rentable que **podría** tener cualquier sociedad. El profesor James Heckman de la universidad de Chicago que vino aquí, aquí a Colombia a lanzar el programa *De Cero a Siempre* [...].

Os encontros cidadãos de declaração de contas ou *accountability*, que devem organizar o Estado, deixam trespassar a dominação da instituição governamental na ideia de *governança*, mas também permitem escutar o papel de instituições de cooperação como o Unicef, por exemplo – por mais que, em algumas ocasiões, essa presença não passe de uma presença instrumental.

4.2.6.3 Verbo DEBERÍA

Gostaria de compartilhar com todos vocês, porque o mês da nutrição para as crianças não **deveria** ser somente o mês. Eu acredito que, tomara, conseguiríamos que isso fosse a vivência diária de todas as nossas crianças, que nossa preocupação fosse permanente; não somente no mês de agosto mas sim todos os dias [...] (fragmento – Corpus 4).¹⁶⁶

[...] acredito que a pergunta de cara para a doutora Tatiana do Unicef, e claramente com o respaldo do governo, é 1.8 a média de aleitamento; no país **deveria** ser de 6 meses. E nos dizem também que há partes na costa do Caribe em que é tão somente de 15 dias porque possuem os mesmos dados. Como isso está sendo trabalhado para poder melhorar essa média? A entrevista nacional da situação nutricional na Colômbia dá informação sobre a amamentação materna para cada um dos departamentos do país (fragmento – Corpus 4).¹⁶⁷

Chama a atenção o fato de que as entidades de cooperação, mais do que as instituições de governo, convocam o setor acadêmico e os grupos de pesquisa da primeira infância. É a hipótese que, indubitavelmente, põe o “*deseo* [desejo]” de interlocução entre os dois setores (Academia e Estado) em torno da importância de se pensar o porvir das crianças.

¹⁶⁶ Tradução livre de: “[Quisiera] compartir con todos ustedes, pues que el mes de la nutrición por los niños no **debería** ser solamente el mes. Yo creo que ojalá lográramos que esto fuera el diario vivir de todos nuestros niños, que nuestra preocupación fuera permanente; no solamente en el mes de agosto sino todos los días [...]” (fragmento – Corpus 4). Transcrição do fragmento realizada do vídeo “Lanzamiento de la segunda edición del 'Mes por la Nutricion Infantil'”, disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=1DcDclgeej8&list=PLKOYdSl8JVISyet2SpeiHjflOPnICUFw&index=4>.

¹⁶⁷ Tradução livre de: “[...] creo que es la pregunta a veces de pronto para la doctora Tatiana de UNICEF, y por supuesto con el respaldo del gobierno es 1.8 el promedio de lactancia; en el país **debería** ser de 6 meses. Y nos dicen también que hay partes en la costa caribe, en que tan solo es de 15 días porque tienen los mismos datos. ¿Cómo se está trabajando para poder mejorar ese promedio? La encuesta nacional de la situación nutricional en Colombia da información de lactancia materna por cada uno de los departamentos del país [...]” (fragmento – Corpus 4). Transcrição do fragmento realizada do vídeo “Lanzamiento de la segunda edición del 'Mes por la Nutricion Infantil'”, disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=1DcDclgeej8&list=PLKOYdSl8JVISyet2SpeiHjflOPnICUFw&index=4>.

4.2.6.4 Verbo ESTARÍA

[...] é preciso impulsionar investigações e inovações que tomem os dados da medição da qualidade e proponham novas formas de fazer as coisas e de melhorar os serviços no território. Criticamos que são várias as recomendações, **estaría** [eu] pensando fundamentalmente, pois digamos que temos uma tarefa grande como organismo de nações unidas, organismo que trabalha de modo justo e zela pela garantia dos direitos da infância e da adolescência em todos os países do mundo [...] (fragmento – Corpus 4).¹⁶⁸

O comportamento do verbo condicional “*tendría* [teria]”, chama a atenção pelo “ar” de obrigatoriedade que pode ser atribuído à sua compreensão, ou seja, “*tener que* [ter de]” *fazer, decidir, trabalhar* não costumam ser ações bem-recebidas, sobretudo quando não se sabe administrar o “ar” de obrigatoriedade e de imposição ou quando a sociedade não o compreende, conotando a forte responsabilidade social que o Estado possui em ações pontuais.

Na Colômbia, num encontro de declaração de contas do programa *De Cero a Siempre* foi exposta uma experiência na qual o Brasil, em torno da administração e da distribuição geográfica dos bancos de leite materno, tem realizado por meio de diálogos, o que mostra uma ação exitosa em relação ao desenho de políticas sociais.

4.2.6.5 Verbo TENDRÍA

[O leite materno] é um alimento que está absolutamente disponível, eu **diria** que o leite materno **teria** que ser feito e o senhor ministro nos dirá se está de acordo com isso, **queria** ser parte das contas nacionais, é um recurso muito importante, é um recurso assim como às vezes não [o é], não valorizamos nossos recursos naturais. Pois em todas as nossas mulheres há essa grande riqueza que é o leite materno, que **teria** que fazer parte de, dessas contas, e **teríamos** que ter um orçamento superavitário. No Brasil, quando tivemos a oportunidade de ir, nos diziam que o Brasil é autossuficiente em leite materno para todos os recém-nascidos e com eles estamos aprendendo, mas o Brasil, além de quando apresenta toda sua plataforma de comércio exterior, oferece

¹⁶⁸ Tradução livre de: “[...] hay que impulsar investigaciones e innovaciones, que tomen los datos de la medición de la calidad y propongan nuevas formas de hacer las cosas y en mejorar los servicios en el territorio. Criticamos que son varias las recomendaciones, **estaría** pensando fundamentalmente, pues digamos que tenemos una tarea grande como organismo de naciones unidas, organismo que trabaja justamente y vela por la garantía de los derechos de la niñez y la adolescencia en todos los países del mundo [...]” (fragmento – Corpus 4). Transcrição do fragmento realizada do vídeo “Lanzamiento de la segunda edición del ‘Mes por la Nutricion Infantil’”, disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=1DcDclgeeJ8&list=PLK0YdSI8JvISyet2SpeiHjfiOPniCUFw&index=4>.

transmitir esse conhecimento e essa experiência como algo muito valioso [...] (fragmento – Corpus 4).¹⁶⁹

Como se considerou na análise do conteúdo, e como já fora exposto ao longo da presente tese, nos trechos transcritos e na construção das categorias de análise, os verbos condicionais poderiam não ser os mais adequados segundo as formas tradicionais e hegemônicas, de registrar a informação, de compreender o fenômeno do estudo das políticas públicas e de se pesquisar a educação. No entanto, para conseguir o efeito de representatividade da informação obtida como capital (BORDIEU; PASSERON, 2001) e para superar os obstáculos epistemológicos que se apresentam em torno da concepção errônea, que, infelizmente, acabou por converter-se em imaginário social – de que os trabalhos do tipo documental representam uma forma metodológica de menor exigência se comparado aos estudos que demandam desenvolvimento de trabalhos de campo ou de pouca rigorosidade frente aos estudos experimentais de tradição positiva.

Por outro lado, a identificação das nove categorias e dos verbos condicionais demandou, na sua concepção e análise, um trabalho de sistematicidade e de sistematização, quer dizer: exigiu trabalho intelectual e técnico de recuperação de dados, o qual não apenas poderia ser replicado em outras condições com as bases de dados dos corpus construídos e com a garantia de obter os mesmos resultados (KRIPPENDORFF, 1990), mas, também, que de maneira direta constituiu o insumo para a compreensão dos programas de AIPI, além da possibilidade de construir um estudo com garantia de estruturação metodológica, na decisão de “fazer ou não fazer”, de Thomas Dye (1984) que, com base nas evidências absorvidas, constitui um mecanismo a ser incorporado em estudos de políticas públicas e/ou de pesquisa pedagógica.

¹⁶⁹ Tradução livre de: “[La leche materna] es un alimento que está absolutamente disponible, yo **diría** que la leche materna **tendría** que hacer y el señor ministro nos dirá si está de acuerdo con ello, **quería** ser parte de las cuentas nacionales, es un recurso muy importante, es un recurso así como las veces no, no valoramos nuestros recursos naturales. Pues en todas nuestras mujeres hay esa gran riqueza que es la leche materna, que **tendría** que hacer parte de, de esas cuentas y **tendríamos** que tener un presupuesto superavitario. En Brasil cuando tuvimos la oportunidad de ir, nos decían que Brasil es autosuficiente en leche materna para los neonatos y ellos estamos aprendiendo, pero Brasil además cuando presenta toda su plataforma de comercio exterior, ofrece transmitir ese conocimiento y esa experiencia como algo muy valioso [...]” (fragmento – Corpus 4). Transcrição do fragmento realizada do vídeo “Lanzamiento de la segunda edición del ‘Mes por la Nutrición Infantil’”, disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=1DcDclgeeJ8&list=PLK0YdSl8JjVISyet2SpeiHjfiOPnICUFw&index=4>.

CAPÍTULO 5 – METACOGNIÇÃO E SÍNTESE

Durante os últimos tempos o mundo da vida e da escola testemunhou transformações significativas, engendradas no âmbito do desenvolvimento social, cultural e econômico dos países do primeiro mundo e de agências multilaterais como o FMI, o BM, a Unesco, o Unicef e o BID, que são as formas hegemônicas de ordenação global e que estão liderando o curso do desenvolvimento global. No quadro dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), eles foram transformados através da articulação entre dimensão política, dimensão social, dimensão econômica e dimensão cultural – que hoje envolvem empoderamento global, (re)conhecido através de parcerias de políticas públicas que obrigam a participação da escola e o lançamento de novas estratégias educacionais que garantam “outras” formas de pensar, gerir, organizar e realizar trabalhos em face da agenda de gestão pública. Tais estratégias afetam o ato estritamente atribuível ao humanismo de mover-se para uma cena que exige capacidades flexíveis mais eficientes, com que se permita o “[...] desenvolvimento dialético do ser social [...]”(WALSH, 2007, 2013).

Essas formas “outras” – os processos de formação e educação infantil que são desenvolvidos no mundo, caracterizados por sua dinâmica global para o desenvolvimento da perspectiva econômica, que se articula por meio da preocupação com as condições do próprio processo cognitivo da criança e das práticas pedagógicas de professores do nível de escolaridade do zero aos seis anos – constituem a situação global que está começando a ser percebida como o “momento certo” para investir capital econômico e humano no foco do trabalho de treinamento de conteúdo na escola, com a ideia de evitar o acúmulo de dados da primeira infância. Tal dinâmica, ao fornecer o movimento sociocognitivo das crianças e a capacidade pedagógica das gerações de professores na formação de hábitos para a recuperação de um processo de capacitação que conduza ao bom processo de gestão de políticas para a produção de capital humano, econômico e científico, visa a educação das gerações de crianças de 2020 para 2030.

O que se pretende com esta reflexão? Nada mais do que equipar comunidades científicas, grupos de investigação e forças-tarefa de programas especiais voltados aos cuidados integrais para a primeira infância (AIPI) com elementos de julgamento e argumentos com os quais se assegurem a compreensão, o alcance, a liberdade e os níveis de autonomia na

gestão da política pública, a fim de emancipá-la como ferramenta e para um quadro de ação cidadã que permita a emancipação de quaisquer amarrações que possam ser atribuídas às políticas através de processos judiciais e regulatórios que nem sempre promovem o desenvolvimento do que deve ou não deve ser feito (DYE, 1984) ou que, muitas vezes, se transformam em obstáculos ou limitações para o ciclo de expansão de essas políticas. Este ciclo é um elemento explicitamente apresentado na concepção de políticas públicas, mas é distante do ou mostrado de forma ausente para o âmbito social e comunitário; em outras palavras, quando se desconhece os modos de participação da prestação de contas à sociedade face à relação sujeito-objeto, ciências econômicas e sociais que regem o compromisso social com o cuidado integral através de programas de assistência, mesmo diante de um possível cenário regressivo global de garantia de direitos resultantes do olhar político quadrienal do Estado, devem fomentar oportunidades para regular leis, direitos sociais e direitos humanos por parte do público.

É importante destacar, aqui, a contradição imanente a essa concepção de participação e de políticas públicas como elementos capazes de educar. Portanto, a primeira pergunta a ser feita é a seguinte: *Qual é o impacto da educação e do cuidado integral na primeira infância?*

Sen (2000) e Heckman (2006; 2009) constituem uma resposta objetiva, concreta e real a esta pergunta quando afirmam, simultaneamente, que “[...] a alocação de recursos para programas sozinhos não cria nenhum processo de transformação”. Isto implica dizer, em outras palavras, que a esfera econômica em que as políticas são alocadas não produz nenhuma mudança significativa para o desenvolvimento. Desde que a origem dos benefícios é arraigada na concepção de mobilização social para crianças, sua educação de qualidade, sua saúde, sua segurança alimentar e nutricional, sua preparação e trabalho atual com a perspectiva de alcançar resultados dentro do período definido pela Unesco e pela OCDE dão evidências sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável.

Em outras palavras, é no ato coordenado, multiestamentar e superestimado do trabalho em relação aos processos educacionais de equidade e diversidade que as crianças são consideradas a riqueza do capital humano. Este é o caminho que origina, move e reproduz os bens que o desenvolvimento dos países exige e que, de acordo com Heckman,

[...] há consenso entre os especialistas e estudiosos de que a inversão de recursos na primeira infância é investimento de alto retorno econômico, social e cultural. Ele é estratégico, porque se dá na base de toda construção

humana, que sustenta as construções posteriores, seja em termos de habilidades, competências, compromissos e ética. Não há estratégia melhor para alcançar o desenvolvimento estável da sociedade do que a promoção dos meios que assegurem a vida plena, no sentido de saúde física e mental, desenvolvimento e aprendizagem e formação para os valores da vida democrática (BRASIL, 2010, p. 103, grifo nosso).

Mas essas mediações da política social não podem levar a sua realização sem o apoio incondicional da escola e de uma intervenção no contexto dos programas de política econômica, social e educacional dos Estados nacionais em países que, como o Brasil e a Colômbia, estão no caminho para gerar oportunidades com cuidados infantis abrangentes. São comunidades de professores, equipes de gestão e populações de mães e crianças atendidas pelos programas em seu próprio contexto que atuam como *agentes de acompanhamento e/ou representando* os interesses, desejos e necessidades de milhares de crianças e famílias que não têm oportunidades de participar de processos de treinamento político e nem acolhimento adequado, em grande parte devido ao status hegemônico de formas de participação ou por causa da restrição dos mecanismos de participação que a sociedade burguesa tem imposto como um mecanismo para restringir a palavra daqueles que não podem (ou não querem) falar, ao que responde a cultura de “restrições” para os processos de participação social.

Por conseguinte, garantir que o trabalho de concepção e gestão da política da AIPI é promovido pela lei, mas que também seja o mecanismo de promoção das “outras” maneiras de valorizar o trabalho dos professores ao nível da educação infantil, para promover a sua educação continuada como a única maneira de dar valor, em si mesma, à (desvalorizada) profissão de educador. Para isso, é necessário adaptar o diálogo que percorre os vários canais ideológicos dos partidos políticos, superando a concepção mercantilista da educação e do livre mercado na prestação de serviços educativos. Ou seja, o movimento pedagógico dos professores proposto na perspectiva e intencionalidade e através do consenso dá às crianças o direito de serem cidadãs, a partir até mesmo do estágio da gestação. O movimento assim concebido é o caminho para aproximar as sociedades do que se pode (ou não) falar – ou seja, das decisões de políticas públicas –, permitindo uma compreensão do impacto social que esses quadros trazem.

Na fase de desenvolvimento de um programa de AIPI podem ser identificadas formas de gestão válidas e que constituem o capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2001) e, por conseguinte, o habitus que caracteriza a forma como se pode conceber o cuidado integral para

crianças até a idade de seis anos. Isto significa que programas especiais adquirem uma “marca”, que os torna únicos até mesmo antes de serem reconhecidos dentro dela, o pode torná-los visíveis sem que sejam conhecidos em seu lugar de origem. Este é o caso do programa PIM, do Rio Grande do Sul, que reconhece a sua contribuição para a diminuição exponencial das taxas de mortalidade infantil ou para o aumento significativo das taxas de qualidade dos serviços de saúde para crianças, com um benefício prestado desde a concepção do programa, a partir da participação do Estado e que se tornou um dos pilares fundamentais para imitar e tentar (re)transformar as condições de vida das crianças na fase zero-a-seis na Colômbia – num país em que, historicamente, apresenta mais de 50 anos de violência, as taxas de crescimento adequadas de crianças, bem como os índices de qualidade de educação e de qualidade de vida dizem muito de um grande país que, em 2018, foi aceito no âmbito dos países membros da OCDE, especialmente em cenários de crise cumulativa e de condições endêmicas de saúde em algumas áreas do país.

Com uma tendência mais ou menos permanente – e, sem dúvida, crônica – à aparição de fenômenos de agressividade contra as crianças, de gravidez indesejada, de desnutrição etc., surgem problemas sociais aos quais, na perspectiva de superação, se dispõem programas tais como o *De Cero a Siempre*, uma alternativa no marco de uma crise estrutural do país que cada vez mais se percebe profunda e acentuada.

As questões infantis são um efeito do “mundo da vida” na escola e no trabalho pedagógico, como uma forma efetiva de geração e extração mais valiosas do capital humano, levando à determinação e universalização das formas de pensar, dirigir, controlar e gerenciar processos de capacitação das crianças – fato no qual o trabalho dos professores está inscrito sob a ótica de padrões que “devem ser cumpridos” e que também contribuem para agravar o problema de “re-produção da questão social” (GIROUX, 2009). Mas, o agravamento do papel docente e a responsabilidade social atribuída a ele, bem como a desfiguração do *mestre*¹⁷⁰ na sociedade fazem do professor um “trabalhador” desmotivado, que não é encorajado a se comprometer com uma formação de qualidade para as crianças.

Qual é a relação deste cenário com as perspectivas de desenvolvimento humano prosseguidas em programas especiais de AIPI nos contextos do Rio Grande do Sul e da Colômbia? E como o fato social se expressa, objetivamente, nas ações de políticas públicas da

¹⁷⁰ O termo, aqui, é empregado no sentido figurado do profissional que possui muitos conhecimentos.

primeira infância no cotidiano de professores, formuladores de políticas, visitantes e profissionais vinculados ao desenvolvimento dos programas PIM e *De Cero a Siempre* com base no material analisado?

É importante ressaltar que os 147 documentos que formaram a complexa unidade de análise foram vinculados como parte de uma análise de conteúdo que, assim como fontes secundárias, se tornaram elementos estruturantes da pesquisa e foram caracterizados por sua inserção junto dos múltiplos problemas apresentados no contexto da primeira infância na América Latina, com abordagens de entendimento suficientemente diversificadas e resultados de trabalho igualmente variados. Essa diferenciação imprime especificidades comunicativas que foram identificadas por meio do modelo de análise lexical, que representa a riqueza semântica das perspectivas dos autores em cada um dos *corpus* e que se caracterizou por sua dinâmica de triangulação na perspectiva de identificar padrões com os quais seria possível anunciar os elementos que tornam os programas PIM e *De Cero a Siempre* experiências de políticas públicas com boas práticas no campo das políticas de AIPI.

Reconhecendo esta como uma característica do material documental, que serve como contributo para a análise, deve-se afirmar que a ideia de particularizar as características do trabalho nos municípios do Rio Grande do Sul ou nos departamentos da Colômbia que adotaram a política para crianças fugiu do escopo da investigação. Por outro lado, enquanto o estudo não é desenvolvido a partir de fontes primárias obtidas mediante o acesso a fontes vivas, estes dois fatores constituem a razão pela qual a realização da análise, por assim dizer, é dada graças à adição sistemática de cada documento para estudar sua transformação em informações categóricas que se tornam comuns aos dois programas – daí a ideia de identificação de padrões sobre as características dos programas em cada contexto, bem como a observação das condições judiciais subjacentes às políticas públicas e das formas de investigação originadas na execução de cada programa, culminando na identificação das formas de comunicação implementadas por cada um deles como experiências de socialização do trabalho desenvolvido em cada contexto e da dinâmica adotada nas palavras de atores diretos quando isso era possível.

Neste contexto, a primeira característica destacada na pesquisa e que incide sobre a condição do trabalho de gestão dos programas é a condição estrutural das equipes de trabalho (os GTM e GTE, no caso do PIM) e o funcionamento interdisciplinar, intersetorial e integral das unidades que desenvolvem ações de cuidados integrais numa base casuística – ações que

dependem de instituições governamentais que nem sempre operam de forma integrada, o que impacta (às vezes positivamente) o desenvolvimento e a execução dos programas – isto é, impacta, em outras palavras, a forma como garantir a sustentabilidade de políticas de AIPI.

Com a análise cruzada das nove categorias de estudo, identificaram-se três tipos principais de institucionalidades que prestam serviços de assistência para crianças de zero a seis anos: i) novas instituições, construídas sobre investimentos estatais no exercício de ampliação de programas de bacharelado e educação profissional para professores no nível da educação infantil; ii) as instituições que readaptaram suas estruturas pré-existentes e resistem às transformações dos antigos institutos de educação não formal para professores de nível técnico; e, em última análise, iii) as instituições de assistência social que oferecem formação às mulheres que prestam cuidados infantis em áreas que são assumidas e adaptadas pelo governo local para este fim.

Essas caracterizações certamente fornecem condições de treinamento para pessoas que atendem às crianças e que se mostram interessadas nesta empreitada (principalmente mulheres); seu ritmo de aprendizado e seu grau de profundidade científica são, igualmente, fatores bastante dissimilares em torno da necessidade de treinamento para a cognição que é exigida nos estágios iniciais da escolarização, uma vez que a improvisação pode ser identificada, em particular, na terceira tipologia, com situações obtidas no Corpus 3, composto de teses e dissertações, que mostram os dois lados de uma mesma moeda; ou seja, as experiências de professores que não têm condições de desenvolver atividades pedagógicas e as experiências nas quais não há um profissional adequado que atenda às necessidades do processo educativo das crianças. As mulheres que prestam este serviço

[...] já não são mães comunitárias, mas sim agentes educativas, denotando que, como MC (*Mãe Comunitária*), suas funções se correspondiam mais com as de uma “segunda mãe”, mas que no Jardim estão mais atentas à geração de experiências pedagógicas, que levem as crianças ao desenvolvimento de suas habilidades e capacidades físicas, sociais e cognitivas, como propõe Araque *et al.* (2012) [...] (BEDOYA; ZULUAGA; GONZÁLEZ, 2015, p. 76).¹⁷¹

¹⁷¹ Tradução livre de: “[...] ya no son madres comunitarias sino agentes educativas, denotando que, como MC (*Madre Comunitaria*), sus labores se correspondían más con ser una “segunda mamá”, pero que en el Jardín están más atentas a la generación de experiencias pedagógicas, que lleven a niños y niñas al desarrollo de sus habilidades y capacidades físicas, sociales y cognitivas, como lo plantea Araque *et al.* (2012)” (BEDOYA; ZULUAGA; GONZÁLEZ, 2015, p. 76).

Mas a tarefa de ser agente educacional traz consigo a ideia de um treinamento que forneça garantias de conhecimento e cientificidade para o trabalho realizado dentro ou fora do jardim de infância; sê-lo, portanto, significa alcançar um status de profissional de educação que nem sempre se consegue, mesmo quando na formação inicial e/ou em curso de programas de graduação e educação. Consequentemente, espera-se que a formação profissional contribua para formas pedagógicas e didáticas que possam assumir diferentes implicações na medida em que se faz dos pedagogos um fator vulnerável às limitações profissionais e pessoais nas relações de status profissional próprio do desenvolvimento do trabalho de formação infantil. Deveria ser a causa, inclusive, de sanções éticas, tanto para o professor que não cumpre, como para a secretaria de educação ou o ministério da educação que não favorece o professor com políticas de relevância para a própria profissão docente.

[Ser] MC no sentido de serem só cuidadoras e “segundas mães”, a ser agentes educativas, ou seja, a gerar experiências com ambientes e atividades pedagógicas intencionadas, em que meninos e meninas aprendem e se desenvolvem, tal como explica Gassó (2001) ao definir o trabalho de um agente educativo como aquele que “estimula o desenvolvimento de todas as capacidades, tanto físicas como afetivas, intelectuais e sociais das crianças de 0 a 6 anos” (p. 21 *apud* BEDOYA; ZULUAGA; GONZÁLEZ, 2015, p. 80).¹⁷²

Em caso afirmativo, as expansões desiguais entre as experiências de PIM no Rio Grande do Sul, mas também as experiências iniciais do *De Cero a Siempre* – que, por ora, em suas divergências, podem ser atribuíveis a possíveis ações mal-planejadas, não apenas do ponto de vista estrutural da concepção da política de AIPI ou da formação de profissionais que atuam como futuros perpetradores de crianças, mas também do fornecimento de materiais para o ensino adequado e os recursos humanos que compõem os grupos técnicos –envolvem, inevitavelmente, a identificação das condições de trabalho intelectual e física, bem como aspectos que têm a ver com o desigual ou fragilidades metodológicas dos processos de formação e que não podem ser desligadas da perspectiva de cumprimento dos objetivos de desenvolvimento (Agenda 2030). Este cenário representa a necessidade de investir em crianças e em formação de qualidade para os professores, com ênfase na ideia de movimento

¹⁷² Tradução livre de: “[Ser] MC [Madre Comunitaria] en el sentido de ser solo cuidadoras y “segundas mamás”, a ser agentes educativas, es decir, a generar experiencias con ambientes y actividades pedagógicas intencionadas, donde niños y niñas aprenden y se desarrollan, tal como lo plantea Gassó (2001) al definir la labor de un agente educativo como aquel que ‘estimula el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales de los niños de 0 a 6 años’” (p. 21 *apud* BEDOYA; ZULUAGA; GONZÁLEZ, 2015, p. 80).

pedagógico, que permite conceber outras estratégias de práticas pedagógicas eficientes, com as quais a socialização política e a formação de subjetividade demandadas por países como a Colômbia, região na periferia do desenvolvimento, contribuem na formação de um capital humano com capacidade crítica diante da ideia do desenvolvimento econômico do primeiro mundo. Sua colocação por trás da construção de um aparelho de apoio ideológico, como foi demonstrado, é uma resposta às exigências de organismos tais como o BM, o FMI e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Assim, pode-se evidenciar que a expansão dos programas PIM e *De Cero a Siempre*, tal como são as suas estruturas, termina sendo muito importante do ponto de vista da ideia de bem-estar de que algumas comunidades que se beneficiam, com atividades que são projetadas para o cuidado de crianças mediante a implementação de grupos de gestão técnica. No entanto, como um processo educativo conjunto, deve ser claro que o fato de que a sustentabilidade das políticas públicas que ele representou (e tem vindo a representar, no caso do PIM) não pode ser negligenciada – o impacto positivo das condições de assistência às famílias com crianças apela para o trabalho colaborativo no que diz respeito às condições éticas e técnicas de visitação profissional domiciliar, que nem sempre são compreendidas ou que podem ser mal-interpretadas como um produto do momento da visita.

A vulnerabilidade das famílias e a dificuldade em convencê-las a participar e realizar as atividades programadas foram apontadas como **limitações** do PIM (KAISER; SUTTER, 2010, p. 85).

Reconhecer as **limitações** do próprio saber significa admitir e validar outro saber, o saber comum, não especializado, na identificação mais ampla dos problemas de saúde e na compreensão dos contextos da vida e dos recursos mobilizados pela população diante das carências, do sofrimento e da enfermidade [...] (KAISER; SUTTER, 2010, p. 86).

O perfil de visitador encontrado é de trabalhadores de saúde, em sua maioria, com o ensino médio completo, tendo, em média, seis meses de atividade no Programa. Ele conhece as suas **limitações** ante as dificuldades encontradas nas famílias e encaminha ao monitor e/ou ao GTM essas demandas, mantendo relacionamentos colaborativos que valorizam os papéis e habilidades da equipe do PIM (KAISER; SUTTER, 2010, p. 88).

A compreensão do papel de formação do profissional que auxilia as famílias, mesmo se o nome adaptado for visitante, é evidenciado quando, no corpo de teses e dissertações, são

identificados juntos entre os programas PIM e *De Cero a Siempre* mais de 100 ocorrências de segmentos que se relacionam com a categoria de análise “limitações”, cuja compreensão das condições significou, para os autores, pensar sobre as formas com as quais as ações foram dadas aos atores-chave no processo de trabalho, como pode ser visto na pesquisa de Kaiser e Sutter (2010).

Outro elemento que não pode ser ignorado é que, nesse processo de formação, o capital humano se beneficia das políticas públicas de três formas principais:

- 1) quando a evidência começa a mostrar as contribuições que os programas fazem de forma sistemática, mas também por visibilização do papel desempenhado pelos partidos políticos aos quais os governos são vinculados e que são a tradição diante da necessidade de ampliar os programas para outros setores, são os governos que injetam capital financeiro, o que não pode ser ignorado;
- 2) quando a formação profissional dos professores e a formação tecnológica dos visitantes permitem a formação de uma força de trabalho para o exercício do acompanhamento de forma adequada, simples e eficaz, validando os métodos que são implementados e que são livremente adaptados às instâncias de treinamento que levam ao entendimento e à aceitação, de modo que não só os profissionais da pedagogia seriam chamados a acompanhar as crianças e suas famílias ou efetuar uma técnica que poderia realizar o trabalho com resultados relevantes;
- 3) quando absorve e instala uma capacidade de gerir e desenvolver programas de cuidados abrangentes que integram profissionais de diversas áreas como saúde, educação e bem-estar social na forma de uma equipe interdisciplinar, que, embora flutuante, é fundamental em seus princípios de funcionamento; que dá sentido à estrutura de cuidados abrangentes, equitativos e diversificados para as crianças e que se destina a ser integrado com as crianças processos educacionais de nível básico; como uma equipe profissional, não se limita ao reconhecimento do conteúdo a ser distribuído, que é caracterizado pela capacidade de controlar e mediar a gestão das políticas públicas na educação para garantir a formação do capital humano e a movimento pedagógico.

Também se observou, com o desenvolvimento da pesquisa, que a implementação do caso PIM em diferentes municípios do Rio Grande do Sul com perspectiva urbana e rural ocorre em regiões distantes do perímetro da cidade, bem como nas cidades do Sudeste do estado de São Paulo ou, ainda, nos casos do Centro-Oeste; destaca-se o fato de que pode ser considerado, dentro da gestão de práticas, uma desterritorialização ou descentralização que a política federal do Brasil tem planejado corretamente e que, por ora, no caso da Colômbia, continua a ser uma busca pela gestão e que, por tradição, permanece no centro de operações do governo.

A necessidade de trabalhar com a identificação de *slogans* dentro da abordagem lexical da análise de conteúdo implementada na pesquisa – que, entre outras características de boa governança, permite a identificação da descentralização como uma prática de governança que pode ser reconhecida como uma governança com boas práticas, o que também prevê o ambiente de triangulação entre o corpus de análise, gerando a obrigação de conversar com atores de processo em algumas experiências de implementação e envolvendo o “movimento” pedagógico no desenvolvimento de futuros estudos com os quais se destaca a suspeita de descentralização de políticas em cada país. Isso significa que a identificação da descentralização dentro da análise de categorias não é suficiente para garantir a sua existência, mas isso será possível na medida em que se destacam informações de vários atores em cada caso.

Educação em saúde, prevenção e cuidados de saúde de alto ou baixo nível, alimentação saudável e nutrição adequada são manifestações de saúde, e atividades de agentes durante as visitas domiciliares em condições de trabalho diárias poderiam ser percebidas como tratamento sensível que crianças teriam, por exemplo, em hospitais, mas não no contexto de visitas (e talvez não falte razão para aqueles que pensem assim). Contudo, o problema pode ser que, por causa desse imaginário, o componente da formação se torne invisível. Na pesquisa desenvolvida com materiais documentais é possível evidenciá-la como ações que poderiam ser denominadas *ações de pequena escala no campo da saúde*, marcadas como um componente que se concentra nas condições exigidas pelo trabalho interdisciplinar dos programas de AIFI que, claramente não estão generalizadas e, portanto, não são generalizáveis. Mas, pela sua aparição nas referências dos corpus, tornam-se evidência que não pode ser negligenciada, uma vez que tais ações fornecem implicações diretas para a formação de futuros professores, profissionais da Educação, gestores pedagógicos ou visitantes que atuam nos programas e que desempenham a responsabilidade social de determinar a instância do cuidado para crianças. Estes atores, sem dúvida, estarão em condições normais de trabalho, mas serão os primeiros

responsáveis pela atenção primária à crianças em caso de desnutrição, cognição ou, na pior das hipóteses, violência física.

Outra expressão emergente, de raciocínio textual e saturação que caracterizaram o trabalho de análise de conteúdo que manifesta e caracteriza, por sua vez, os resultados da pesquisa, refere-se ao *controle hipotético* que representa, na gestão de programas e políticas públicas, uma ação condicional que é idealizada como um desejo da sociedade e da qual os decisores políticos sabem como tirar proveito, demonstrando a “suposição” de gestão que a sociedade poderia esperar do trabalho dos gerentes. Assim, em média, dentro dos *corpus* foram apresentados 20 verbos condicionais simples, como ilustram os Gráficos 16, 17 e 18, e cuja semântica abarca “intencionalidade”, “aviso” ou, ainda, “prevenção” acerca do que ainda não foi implementado mas que será executado no futuro.

No entanto, em relação a estes atributos da hipótese de ações probabilísticas, chama a atenção o fato de que não é possível identificar formalmente os tempos que poderiam transportar programas para cumprir metas ou ações pendentes que mostrassem verbos condicionais. Algo parecido, que serve para pensar a conjectura *d’o que pode ser que eles (não) vão cumprir*, ou *d’aquilo que não há vontade de se fazer porque não há condições*¹⁷³ *para cumprir*. Consequentemente, a capacidade instalada da cidade de retornar os programas PIM e *De Cero a Siempre* às ações sempre intersetoriais do trabalho é mostrado, tal como propõe Cunill-Grau (2014), por Estados, um a um, razoavelmente condicionados e às vezes distantes da realidade do contexto.

Na perspectiva do método de pesquisa, é importante afirmar que o status epistemológico – apoiado por estudos de tipo documental no contexto da análise de conteúdo – fornece elementos de suficiência teórica e processual que permitem considerar que, embora a pesquisa não tenha experimentação ou trabalho de campo, ela foi desenvolvida com a profundidade e o rigor que a ciência exige atualmente. Nesse sentido, há espaço para dizer que tal status se realizou diante de um ato do qual a própria investigação fugiu o tempo todo, ou seja, diante da avaliação dos materiais que constituem os *corpus*, do que é possível extrair o

¹⁷³ Esta é uma interpretação pela qual o autor é plenamente responsável e que pode ser considerada a base das responsabilidades adquiridas por um governo em seu período de governança, mas que está sujeita, em grande medida, à vontade da pessoa que exerce, no poder de execução (ou, dependendo de sua afiliação, no poder de sua familiaridade com o assunto) e ao quão confortável ou desconfortável se possa encontrar a implementação das políticas da legislação anterior, na qual não necessariamente se confia, mas que exige alocar recursos para o status da política para o qual o recurso pode ser feito para aplicá-lo.

conhecimento ou, nas palavras de Gómez Díaz (2005), “recuperar a informação” que está escondida dentro dos materiais documentais e que são a referência do entendimento lexical que os caracteriza e que caracteriza até mesmo as diferenças linguísticas que mantêm a noção de parâmetro a partir da qual os resultados obtidos podem ser considerados um *construto* que pode, por sua vez, contribuir para a gestão das políticas públicas da primeira infância.

Teria sido de interesse aplicar a evidência lexical de especificidade, a análise de correspondência, classes e fatores (qui-quadrado [χ^2]) e a identificação categórica em dados implementados em um texto completo, com os principais atores do programa e em cada contexto, para que se pudesse contrastar, pelo efeito da saturação de dados, tanto a reflexão teórica quanto a percepção social dos programas PIM e *De Cero a Siempre*. O autor lamenta a ausência de condições para a comparação através da recolha de dados no local para verificar o(s) efeito(s) dos programas e, conseqüentemente, para desenvolver uma avaliação de impacto com uma coleção de registros qualitativos e quantitativos da experiência de ambas as políticas, dirigindo-se à escuta das vozes de cada ator.

Este fato pode, por assim dizer, ser um sintoma da necessidade de se trabalhar com o conhecimento dos atores em vários contextos de implementação dos programas. No estado Rio Grande do Sul, isso tem sido demonstrado por meio do PIM em vários de seus municípios; o mesmo é válido para o *De Cero a Siempre*: embora tenha se tornado, desde 2016, um programa, ainda é difícil entender quem são os informantes de gestão que devem ser transformados para questionar o processo para além dos relatórios ou trabalhos científicos que dizem respeito ao programa. É evidente que estes problemas destacam deficiências que podem ser investigadas em maior profundidade.

A carência de ferramentas técnicas e de domínios de tipo lógico e de programação com o uso de *softwares*, seja por conta dos custos ou por causa da curva de aprendizado, revela uma demanda por tempos de concentração mais longos, por parte do pesquisador, para aprender a ferramenta e sua lógica; também há falta de interlocução no contraste do trabalho de pesquisa em Pedagogia. Nesse sentido, é importante denunciar que os grupos de pesquisa enfocados nas crianças de cada um dos países não desenvolveram planos de gestão de dados e de informação que estivessem disponíveis a longo prazo e que fossem apoiados pela concepção de bases de dados históricos experimentais ou de vida, nem de grupos focais ou entrevistas aprofundadas que tivessem sido resultadas da etnografia.

Um terceiro problema que adere à situação de gestão da informação é que os pesquisadores não estão tecnicamente habilitados na gestão de dados de bases demográficas tais como o IBGE, o DANE, o BM, o BID, a Unesco e o Unicef, que são conjuntos muito úteis para este tipo de análise.

Na pesquisa léxica e o comportamento de palavras nos *corpus* dos programas PIM e *De Cero a Siempre* tem-se, comparativamente, que ambos fazem emergir uma língua com a qual os investigadores não estão familiarizados, assim como conceitos tais como o de *lema*, que é um construto que precisa ser acessado sem o preconceito da “escassez” da pesquisa documental. Por ora, como uma contribuição desta investigação, o lema terá de ser entendido como um conceito que ainda está em construção com base no corpus de documentos linguísticos que abrem palco para a participação de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), inteligência artificial (IA) e mineração de dados ou *data mining* — aspectos que conformam uma indexação automática e/ou um sistema de busca especializada que não deve estar concentrada apenas nas mãos de especialistas em inteligência artificial, mas sim fora de proximidade com o campo, podendo se tornarem pretextos para o ensino com tecnologias.

No entanto, esta pesquisa estuda resultados de análise de conteúdo isoladamente, sem levar em conta outras facetas do processo de análise linguística ou psicolinguística que são necessários para uma decomposição mais completa das formas de uso de palavras categorizadas com os dendogramas. Isso porque sua força nos documentos que são recuperados na organização da densidade e centralidade determina a própria visão de algumas palavras de acordo com as classes e o valor do teste de proximidade qui-quadrado (χ^2). Por exemplo, não foi feita nenhuma menção, no desenvolvimento da análise de conteúdo, à diferenciação essencial entre nomes próprios e nomes comuns dentro do Corpus 2, de normas e leis que, mesmo, com diferenças linguísticas, têm um padrão de forma-conteúdo comum a cada caso. Ou, por outro lado, termos que mudam de direção de acordo com o contexto e que não é possível, por atributo paramétrico de medida, identificar ou dizer “algo mais sobre ele”.

As limitações da experimentação com materiais ou com a explanação do investigador dos resultados não desfiguram a pesquisa dos estudos documentais. Eles se vinculam à análise, mas é essencial que a *estrutura* de análise, fornecida nesta tese de forma resumida, possa ser continuada — na realidade, ela produz um volume significativo de matrizes, valores de correspondência e medições de comportamento de palavras que, neste caso, são feitas no registro das categorias de análise e dos verbos condicionais. Esta referência é feita com a ideia

de continuidade ao estudo das políticas de AIPI, mas também de seguimento às pesquisas em Educação, que são cada vez mais submetidas a sua aplicação prática e ao seu entendimento através da voz dos atores e pela análise sobre como as ferramentas de estudo léxico podem ser inseridas em trabalhos, sistemas de informação e bancos de dados atuais.

Deve-se notar que a pesquisa desenvolvida se enquadra em disciplinas de três grandes áreas: a das Ciências da Educação, a da Ciência Política e a das ações de documentação – esta última com um importante atributo transversal, que é o da Computação. Uma vez que na pesquisa de mentalidade qualitativa com boas intenções o esforço para entender é atribuível à dedução, o esforço para explicar atribuível à indução foi divorciado; uma investigação precisa promover o diálogo com solidariedade entre modelos indutivos e dedutivos, e a entrada de evidências não pode ser deixada para trás. Ademais, os pesquisadores do campo educacional devem se integrar em equipes multidisciplinares, com analistas de dados e analistas de linguagem.

Na própria dinâmica de trabalho que é adequada ao *Horizonte: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens*,¹⁷⁴ da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) –cujo centro de especialização é a Educação e os meios de Tecnologia –, encontra-se um campo de pesquisa focada na linguagem. Portanto, o trabalho deste Grupo é evidência de que há, cada vez mais, uma interlocução entre as Ciências Humanas e a Ciência de Dados na interface do que Heidegger (1994) denomina *essência da técnica*.

A principal contribuição que a pesquisa pode trazer ao conhecimento, desde o início da ciência da documentação, reside no olhar pragmático de agrupamento de altos volumes de documentos e dados por meio de classificações de corpus que, de acordo com a capacidade do pesquisador em encontrar padrões, podem resultar verdadeiras minas de conhecimento. O uso desses padrões sob a forma de categorias de análises que são suscetíveis de se tornarem padrões matemáticos, de acordo com Krippendorff (1990), quando implementados por outros pesquisadores, atenderiam ao atributo de replicabilidade da ciência durante a mobilização de modelos e algoritmos para o desenvolvimento de novos modelos e recursos de informação útil real.

A pesquisa mostrou, ainda, que a recuperação do conteúdo através de padrões é facilitada pela implementação da lógica da contagem, e a simples adição das formas das

¹⁷⁴ O portal oficial do Grupo pode ser conferido no seguinte endereço: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/horizonte>.

palavras, suas frequências e seu comportamento em torno de categorias é suficientemente vinculativa do trabalho de política pública, tendo sido necessária para que os termos fossem sistematizados e processados na robustez de bases que não são para a apropriação do código UTF-8 (formato de texto *.txt) ou plano. Seria impossível processar, ainda, mensagens mediadas pelas TDIC, tais como as oriundas de websites, páginas do Facebook, canais dos programas no YouTube etc. Ou seja, o comportamento das palavras será sempre um fator-chave na compreensão da informação, e este último estará disponível 24 horas por dia, sete dias por semana – mas, como se tem insinuado em linhas anteriores, a informação que é valiosa e, às vezes, isso tem seu preço, pois nem sempre haverá a mesma disponibilidade. É necessário, portanto, educar-se na busca, seleção e gestão das informações.

Todos esses aspectos são elementos de julgamento que o desenvolvimento da pesquisa e, em particular, a tese em seus construtos teóricos e metodológicos alcançaram, levantando evidências que, embora possam não ser completamente impermeáveis aos olhares do crítico-tipo em processos educacionais da primeira infância, nem aos modelos hegemônicos da pesquisa, típicos do modo 1 de produção do conhecimento (GIBBONS *et al.*, 1994), são totalmente vulneráveis ao reconhecimento do trabalho dos programas PIM e *De Cero a Siempre*. O conteúdo, quando comparado a outras inserções no mundo da análise de conteúdo e da análise de políticas públicas, também se apropria de pontos conceituais fortes, exaltando a ideia do *movimento* na educação inicial e a ideia de que as crianças em seu processo de desenvolvimento biofísico têm o direito de se apropriar dele, mas que os professores, no processo de *movimento pedagógico*, também encontram condições ideais de trabalho quando, por exemplo, as práticas pedagógicas são análogas às atividades que entidades multilaterais de cooperação demonstram como possibilidades de ação do movimento solidário e multidisciplinar de profissionais que, hoje, são a matriz de gestão daqueles que comandam o mundo da produção e da reprodução capitalistas.

Estas são, portanto, expressões que não estão esgotadas, pelo contrário: elas se tornam o segmento final das passarelas de uma jornada rumo a “outras” experiências de incorporação das crianças no mundo da vida desde a primeira infância. Os programas PIM e *De Cero a Siempre* foram pretextos para pensar o legado de políticas públicas que teremos de deixar para as comunidades adultas de 2030; é preciso mirar na perspectiva de novas estratégias de produção de conhecimento e de descobertas da experiência acumulada em bibliografias e

documentos em todos os níveis, o que não deve ser tomado como base mas que tampouco deve ser deixado de fora da pesquisa, uma vez que apenas investigações científicas pressupõem, dentre outras coisas, rigor teórico, metodológico e ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente é necessário lembrar que a pergunta da pesquisa foi a seguinte: Quais são as características dos programas de atenção integral à infância Primeira Infância Melhor (PIM), do Rio Grande do Sul, estado brasileiro, e *De Cero a Siempre*, da Colômbia, que os torna potenciais experiências de boas práticas de políticas públicas na educação infantil?

Além disso, de acordo com o estabelecido no tópico relacionado à “intencionalidade” e aos objetivos, duas intenções do estudo se referem a:

- i) descrever categorias de análise de suficiência técnica que favorecem a caracterização dos documentos resultantes da pesquisa documental sobre a teoria, que poderia dotar de identidade os programas PIM e *De Cero a Siempre* dentro do enfoque dos Direitos para a Primeira Infância no Brasil e na Colômbia; e
- ii) analisar o conteúdo dos documentos que reportam, teoricamente, a história, as diretrizes legais e a pesquisa desenvolvida entre os anos de 2007 a 2017, ao redor do programa brasileiro e do programa colombiano como ações de política da primeira infância no Rio Grande do Sul (Brasil) e na Colômbia, à luz da comparação de categorias de análise e desvelar, por conseguinte, o potencial afirmativo dessas experiências.

Para buscar pela construção de respostas para a pergunta da pesquisa, estabeleceu-se uma aproximação à construção de um marco teórico e de reflexão robusto em sua integração conceitual, que permitisse pensar ações de pesquisa em torno das relações que vão desde a Ciência Política, passando pela Educação da Primeira Infância e pelos modelos de gestão considerados na produção do conhecimento no campo da Educação e da AIPI. Essa aproximação fez reconhecer:

- a) a existência de âmbitos de interpretação da relação entre Educação e Políticas Públicas, a saber: a ciência cognitiva, na educação infantil, da AIPI; a perspectiva psicomotora demandada na construção de propostas de desenvolvimento integral à

infância (o movimento); a política nas pesquisas dos campos da Educação e da AIPI; e a contribuição da reflexão pedagógica de professores do nível de educação infantil (o movimento pedagógico);

b) a necessidade de uma Didática da Ciência Política como abordagem para o estudo das potencialidades e limitações de programas e políticas AIPI; e

c) a exígua atenção das instituições do Estado aos vínculos existentes entre a Filosofia dos programas, as políticas de AIPI e a educação inicial continuada de professores da educação inicial. Dessa forma, pôde-se identificar que a problemática proposta, como objeto de pesquisa, foi localizada na perspectiva do âmbito que abarca a ideia de uma ciência política inserida na Educação Infantil.

A partir da contribuição para o construto conceitual, explorou-se a existência de relações entre a Ciência Política e o conhecimento do contexto da Educação Infantil. Para tanto, definiu-se, como perguntas orientadoras, as indagações por aporte de evidência de relações com argumentos que vão desde os programas em prol da integração da ciência política, passando pela gestão de política pública educativa, na perspectiva dos direitos, pelas intenções que são almejadas com essa integração, até as características dos programas de política educativa que se estabelecem a partir da orientação das instâncias multilaterais de cooperação e que se vinculam aos processos educativos em cumprimento da Agenda 2030, em um diálogo no qual, em perspectiva comparativa, permite-se o reconhecimento das estratégias metodológicas que vêm sendo desenhadas e implementadas em cada programa para que as comunidades focalizadas se apropriem e usem os discursos, a partir de suas histórias, rumo à construção do futuro desejado.

Com relação ao *porquê* se propõe a apropriação do conhecimento histórico das experiências dos programas PIM e *De Cero a Siempre*, através das nove categorias de análise implementadas, pôde-se identificar a existência de respostas gerais, que dão sentido à análise, a saber: (i) existência de pesquisadores ou de comunidades com formação e suficiência na análise tanto das ciências do desenvolvimento humano como da Ciência Política, e com interesse no conhecimento da Educação Infantil; (ii) valorização social que fornece a institucionalidade e o ato legislativo que os Estados de Direito devem garantir à historicidade

dos programas e das políticas de bem-estar e de atenção à primeira infância; (iii) a perspectiva de direitos da infância dentro da educação e a ciência política constituem uma gama ampla de visões que pode enriquecer ou empobrecer a gestão – tudo depende do momento e do partido político do quadriênio governamental; e (iv) a política pública de educação, a primeira infância e a perspectiva dos direitos dentro das ciências da informação configuram uma fonte de ferramentas sensíveis a sua reflexão.

No que concerne à pergunta da pesquisa acerca do *para quê* se procura a apropriação do conhecimento histórico das políticas de AIPI na gestão dos programas PIM e *De Cero a Siempre*, foi possível distinguir dois blocos de aportes, construídos para a obtenção das respostas: (i) para dotar as comunidades e os grupos de gestão dos programas de visões pertinentes que lhes sejam importantes para o exercício profissional (por exemplo, visão da atividade de desenvolvimento cognitivo da primeira infância, visão prospectiva das políticas de AIPI, visão crítica sobre o conhecimento das políticas públicas e visão regulamentar e institucional dos programas e políticas de atenção integral à primeira infância); e (ii) para dotar os gestores de políticas públicas com ferramentas conceituais e metodológicas adequadas para o exercício profissional (por exemplo, olhar epistemológico e apropriação social da ciência política, formas de compreender e de explicar a problemática, e insumos ao trabalho colaborativo da semântica, que lhe acrescentam competências pessoais e profissionais suficientes para o desenho de políticas públicas de pertinência social).

Sobre a pergunta acerca de que tipo de história social de política deve ser apropriada através dos processos de educação inicial, foram identificados dois blocos argumentais, sendo que um deles se refere aos objetos de estudo que são subjacentes ao estudo da Ciência Política – isto é, os assuntos que são propostos para serem estudados no intuito de favorecer as dimensões humanas a serem desenvolvidas nos níveis da Educação Infantil. O outro bloco argumental se refere ao tipo de tratamento de dados que se produz no campo da Ciência Política – isto é, os enfoques que o estudo da Ciência Política poderia ter, os quais deveriam pôr em jogo o desenho das políticas de AIPI e a formação inicial (ou continuada) de professores de Educação Infantil.

Pela implementação do modelo de análise e de comparação – mas também devido ao papel de interpretação fornecido pela lexicometria –, dentro do primeiro grupo se reconhecem nove categorias de análise que, posteriormente, na gestão das políticas, podem constituir objetos de estudo (intersetorialidade, integralidade, governança ou governabilidade,

sustentabilidade, participação cidadã, apropriação institucional, capacidade humana, diversidade e limites ou limitações). O segundo bloco aporta a função léxica das palavras ao identificar pelo menos cinco tipologias de tratamento de dados da ciência política: de processo interno/externo, de relato/análise, de evolução contextual/situado, de processo histórico/legado, de conotação anacrônica/não atualizado.

Por outro lado, analisou-se a teoria que suporta, no tempo de existência dos programas PIM e *De Cero a Siempre*, o impacto no desenvolvimento da primeira infância no Rio Grande do Sul e na Colômbia pautando-se na estratégia da *concepção* e da *gestão* para obter, enfim, uma perspectiva do construto que adotado no que diz respeito à primeira infância nos dois casos. A grosso modo, essa perspectiva reconhece que a teoria da cognição e da responsabilidade social pedagógica dos professores sobre os processos de desenvolvimento humano, constituem um discurso acerca do *movimento* nas concepções física, no caso das crianças, e ideológica, no caso dos professores. Tal discurso versa sobre as dimensões humanas e sobre um tipo de relação estabelecida entre mecanismos de tipo educativo implementados para se alcançar o desenvolvimento e que trata a atitude potencial (ou hipotética) das ações em uma simbiose de relação entre as categorias de análise e os verbos potenciais. As definições centrais do discurso das políticas de AIPI são polêmicas e admitem diferentes interpretações. Por exemplo, o enunciado acerca da sustentabilidade tem sido objeto de profundos debates, tanto entre gestores quanto entre partidos políticos, que adotam posturas que vão desde a “pregação” da sustentabilidade, passando pela ambiguidade das formas lógicas de formação no papel e pela associação dos programas com definição de metas e finalidades, de modo consoante ao enfoque dos direitos.

Com esse panorama sobre a teoria, que suporta uma proposta a partir do *movimento*, logrou-se estabelecer que o estudo, e a apropriação deste marco teórico, pode oferecer uma experiência de aprendizagem de propostas de AIPI, como no caso dos programas PIM e *De Cero a Siempre*, que demandam o conhecimento dos processos biofísico, social e cultural, ainda que estes não sejam, a priori, de alta relevância nos temas de desenvolvimento cognitivo, físico e político. Contudo, impõem-se exigências especiais uma vez que o professor, o visitador e, em geral, os grupos técnicos que acompanham o processo da educação infantil são enfrentados por um discurso especial – tanto que seu objeto é o aporte ao desenvolvimento das dimensões humanas, de modo específico, ou seja, a abstração social que procede a ideia de desenvolvimento do capital humano. O tratamento da informação de um eventual processo de

investigação a respeito da apropriação deste marco teórico teria de se desenvolver na perspectiva relacional, de modo que esta tese não pode dispor de um registro de representação quantificável ou de inferência em nenhum dos dois casos ao não ter evidências empíricas da vivência das comunidades focalizadas no Rio Grande do Sul ou na Colômbia. Ademais, não se dispõe de uma representação simbólica de caráter operativo, ainda que, pelo manejo léxico do material bibliográfico, seja possível constatar o registro gráfico de caráter não ostensivo para representar a magnitude da linguagem e, em alguma medida, também, sua intencionalidade, ainda que pouco se possa argumentar sobre as razões da apropriação desta teoria. A compreensão e a interpretação dos conceitos centrais da teoria em perspectiva de movimento, na dupla acepção desta tese, não são triviais, e o entendimento dos enunciados das proposições da teoria em geral não é possível com o estudo do respectivo enunciado. Por isso, a verificação de modos de apropriação do marco teórico proposto deverá constituir a oportunidade para que se prossiga com trabalhos de campo após o término do presente estudo.

Este marco de exigências constitui uma potente base para realizar um trabalho de natureza didática e para explicitar, estudar ou refletir sobre: os níveis de abstração implicados na compreensão de uma teoria de gestão de política e educação infantil, consoante à teoria do movimento; o caráter político da formação de subjetividade; a excessiva presença de conteúdo de tipo curricular na gestão de políticas de AIPI; as dificuldades que a ausência de registros de representação e de sistematização da riqueza do processo de educação infantil, que existe na escola pública, impõem à compreensão de pesquisadores e analistas; a possível confusão entre o manejo da representação do método, com a compreensão do que representa, socialmente, a educação infantil; o fato de poder construir um teoria robusta sobre construtos conceituais, definitivamente importantes para o cumprimento dos ODS da Agenda 2030 para a educação infantil; a diferença entre compreender a política pública e entender sua demanda social; e, por fim, a demonstração de seu impacto, advertindo as inter-relações possíveis entre essas ações, constitui, em conjunto, uma resposta à segunda intenção da tese no que concerne ao aporte para a construção do marco teórico que sustenta a importância do *movimento* das crianças e dos professores.

Deste modo, resenhou-se os documentos, embora não tão aprofundadamente, que versam sobre a história e a razão de ser dos programas PIM e *De Cero a Siempre*. Por meio das análises semânticas e do conteúdo que os dirigem foi possível, uma vez mais, verificar que as

nove categorias de análise, como marcos da política pública, podem ser organizadas em três instâncias temporalmente definidas: a etapa prévia da política, que é teórica; a etapa de formulação da teoria, que é de planejamento e desenvolvimento; e a etapa posterior da teoria, que é a de avaliação e com a qual, particularmente, os estudos bibliográficos não podem se comprometer.

Ao estudar a etapa prévia da construção teórica dos programas PIM e *De Cero a Siempre* através da análise léxico-semântica de conteúdo e da comparação, adverte-se: a existência de várias “teorias” prévias aos programas, baseadas em distintos enfoques de gestão administrativa e que envolvem o dilema entre a educação em função do administrativo, ou o administrativo em função da educação, incluindo, cada uma, diferentes modelos operacionais; e a presença de múltiplas interpretações históricas sobre a autoria de certas teorias que tratam tanto do desenvolvimento da primeira infância como dos processos pedagógicos de educação inicial, sobre o grau de desenvolvimento de seus corpos teóricos, e sobre as condições internas e externas das necessidades que, provavelmente, são as que promoveram a emergência de ambos programas mas que não são suficientes para sua compreensão de modo pedagógico à comunidade.

O estudo da etapa da formulação das políticas e da teoria que orienta e existência dos programas PIM e *De Cero a Siempre* permite perceber: o esforço de grupos de pesquisa, que no processo de análise, ao tratarem de ser fieis ao conteúdo “original”, evidenciam que o nível de detalhe com o qual se pode estudar um fragmento qualquer extraído de *corpus* documentais exige que se identifique a política como um produto da teoria e que se perceba, também, como a integração dos estudos ocorre em diferentes níveis de aprofundamento, perfilando a configuração de uma complexa visão da teoria propriamente dita e, igualmente, em diferentes graus de compromisso, os esforços para reescrever a teoria a partir da política, com a intenção de fazê-la mais compreensível – ainda que com isso não se resolva o problema da falta de acessibilidade a estas políticas por parte das comunidades focalizadas pelos programas.

O estudo da política e da história do PIM e *De Cero a Siempre*, na sua etapa posterior à teoria – ou seja, na etapa de avaliação da implementação – leva a reconhecer, por exemplo: o papel da experiência de programas de AIPI de transcendência mundial, como o caso australiano ou, na América Latina, como as propostas chilena e cubana, que serviram de fundamento teórico e técnico por evidenciarem, justamente, as bases da existência dos programas no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, e na Colômbia. O enorme trabalho que implica à humanidade

“estender” a sensibilidade da teoria que suporta a produção de conhecimento na educação da primeira infância foi registrado por entidades de cooperação multilateral sob a forma de referências conceituais que possibilitaram a reconstrução que, como no caso desta tese, constitui o risco de ser politicamente incorreto ao tentar fazer dialogar setores do conhecimento que, aparentemente ou por tradição, não se aproximam da pesquisa educativa (educação infantil, política e tecnologias) mas que, a partir da dinâmica metodológica, podem ser implementados em domínios não apenas educativos ou de políticas públicas, mas, sobretudo, nos que se vinculam à perspectiva das Humanidades aplicadas, tais como a Sociologia, a Antropologia e a Economia.

A exploração dos resultados obtidos para a pergunta sobre o *para quê* do estudo da história dos programas PIM e *De Cero a Siempre*, da perspectiva do aporte à construção da teoria sobre movimento a partir da lógica da análise léxico-semântica e de conteúdo, brinda um panorama promissor, conquanto mostre que as diferentes dimensões ou intencionalidades do estudo das políticas educativas a favor do conhecimento dos professores da primeira infância e dos visitantes, como profissionais que integram os programas, são abordadas como objetos pertinentes de estudo à medida que explicitam carências específicas em algumas experiências que, enquanto histórias de vida, valeria a pena conhecer em estudos posteriores.

O resultado da análise conduz ao reconhecimento de que o estudo das experiências dos programas PIM e *De Cero a Siempre* e da análise semântica e de conteúdo, uma vez associados a uma teoria que enriqueça o sentido do movimento físico e social, têm o potencial de favorecer, desde a educação inicial, a visão da riqueza das nações a partir das políticas de AIPI, a visão das próprias políticas públicas de educação inicial, a visão do conhecimento das políticas públicas e sua importância cultural e a visão do objeto de investigação como potencial de construção permanente, e não como elemento dado. Dessa maneira, reconhece-se que este estudo tem o potencial de beneficiar a construção de um olhar epistemológico e de uma análise léxica ao converter-se em fonte para o trabalho de formação de gestores de política e para a elaboração de currículos por parte de educadores, licenciados e administradores públicos, aos quais pode prover competências pessoais e profissionais.

Devem ser enfatizados, ainda, o caráter potencial do estudo e o conhecimento comparativo das experiências de política educativas enquanto se considera possível estudar a ciência política a partir do conhecimento da história sem que necessariamente se persiga a perspectiva da filosofia política, do direito e da judicialização. É considerável que o estudo da

história do PIM e do *De Cero a Siempre* e a teoria que contribui com o construto do movimento físico das crianças e do movimento pedagógico dos professores são elementos que devem estar acompanhados de um trabalho de caráter didático, que tenha como propósito gerar a discussão e a reflexão sobre as visões e sobre as estratégias subjacentes à construção do discurso próprio da ciência política. Optou-se por fornecer credibilidade aos papéis da didática da educação infantil e da ciência política, quer dizer, ao professor e aos estudantes. Simultaneamente, apostou-se nas estratégias educativas com as quais se devem desenhar as formas adequadas capazes de culminar na real efetivação das aprendizagens associadas à profissão docente na primeira infância.

Todo o anteriormente exposto complementa, então, a resposta associada à segunda intenção formulada no começo destas considerações finais. Para finalizar este capítulo de reflexões acerca do que deixa a pesquisa, é importante assinalar que, por mais que tenha sido levantada a existência de uma didática inerente aos programas PIM e *De Cero a Siempre*, em um marco que responde à política educativa de cada país, é necessário acoplar mais informações investigativas de fontes primárias, que respaldem essa iniciativa. Por outro lado, fica aberto o caminho para desenhar, desenvolver e valorizar o sentido do movimento biofísico e motor das crianças, bem como o sentido do movimento pedagógico dos professores através de uma experiência de intervenção com futuros professores de Educação Infantil ou com professores em exercício em torno da história de vida como partícipes dos programas PIM e *De Cero a Siempre*, na qual, com a mesma perspectiva da análise léxico-semântico e de conteúdo (ou, ainda, com a perspectiva experimental da avaliação de impacto), seja possível evidenciar, empiricamente, o respaldo aos resultados encontrados nesta pesquisa. Igualmente, consegue-se entrever que os estudos da relação “Ciência Política – Conhecimento do Educador Infantil” podem contribuir na qualificação e no melhoramento de modelos de formação inicial ou contínua dos professores, que são propostos nas faculdades de educação e que não incorporam, substancialmente, o componente da análise da política mais além da sua leitura. O segundo componente da análise não é menos importante e, como foi insinuado, é um fator de análise emergente e um atributo que, à maneira de padrão de análise, pode significar representatividade para o futuro dos programas PIM e *De Cero a Siempre*.

REFERÊNCIAS

ACHURY DELGADO, S.; CIFUENTES CUARTAS, I. M.; LASSO SANCENO, C.; PÁEZ LONDOÑO, S. **Fonoaudiología en la estrategia de atención integral a la primera infancia *De Cero a Siempre***. 2015. 146 p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Facultad de Salud, Escuela de Rehabilitación Humana, Universidad del Valle, Cali, Colombia, 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/10868/1/CB-0565909.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

ACOSTA NIÑO, Á. M. Entrevista a Constanza Alarcón. **Educación y Ciudad**, Bogotá, v. 1, n. 24, p. 133-139, jan. 2013. Disponível em: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/114> . Acesso em: 01 jan. 2020.

ADAMOPOULOS, J.; LONNER, W. J. Cultura y psicología en una encrucijada: perspectiva histórica y análisis teórico. In: MATSUMOTO, D. (ed.). **El manual de cultura y psicología**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 11-34.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialéctica del Iluminismo – Fragmentos filosóficos**. Nova York: Social Studies Association, 1944.

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. Las políticas públicas: su aporte. In: ACOSTA SILVA, A. (coord.). **Democracia, desarrollo y políticas públicas**. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, 2005. p. 15-72.

AHNERT, L. Requisitos psicológicos del desarrollo en la prestación de atención y educación en el viejo. In: Ahnert, L. *et al.* (ed.). **Educación, cuidado y Educación por Niños menores de seis años**. Munique: Verl. Dt. Jugend Inst, 2005. p. 9-54. (Coleção “Materiales para el Duodécimo Niño”).

AINSWORTH, M. D. S.; BELL, S. M.; STAYTON, D. J. El apego materno-infantil y el desarrollo social: la socialización como producto de la respuesta recíproca a las señales. In: RICHARDS, M. P. M. (ed.). **La integración del niño al mundo social**. Londres: Cambridge University Press, 1974. p. 99-135.

AIX SISTEMAS. Educação Infantil. BNCC na Educação Infantil: o guia completo das competências previstas. **Educação Infantil**, AIX Sistemas, 1 out. 2018. Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/bncc-na-educacao-infantil-o-guia-completo> . Acesso em: 04 dez. 2018.

ALMEIDA F., N. S. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação e Sociedade**, [s. l.], ano 23, v. 1, n. 79, p. 257 - 272, 1 ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2018.

ALVARADO, S. V. Transformaciones y nuevas búsquedas en los estudios de juventud: una mirada desde Colombia. **Encrucijadas: Revista crítica de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, v. 15, p. 1-15, jun. 2018. Disponível em: <http://www.encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/436.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

ALVARADO, S. V.; BORELLI, S.; VOMMARO, P. Jóvenes, Políticas y Culturas: Experiencias, acercamientos y diversidades. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 11, n. 1, p. 355-358, 6 jan. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885016> . Acesso em: 17 dez. 2017.

ANDRADE, N. M. S. A influência do bem-estar das mães no desenvolvimento dos filhos na primeira infância. 2015. 101 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Aconselhamento), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Aconselhamento, Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/2445> . Acesso em: 01 jan. 2020.

ARBEA, A. El discurso fúnebre de Pericles. **Estudios Públicos**, Universidad Católica de Chile, Chile, v. 1, [s.i.], p. 1-10. Disponível em: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184915/rev11_tucidides.pdf . Acesso em: 16 jan. 2019.

ARIÈS, P. **Historia de la Infancia**. 14. ed. Madri: Taurus, 2000.

ARRETCHE, M. Emergência e desenvolvimento do *Welfare State*: teorias explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 3-40, 1996.

ARRETCHE, M. **Estado Federativo e Políticas Sociais**: determinantes da descentralização. São Paulo: FAPESP, 2000.

AVALIAÇÃO APONTA QUE CRIANÇAS ATENDIDAS PELO PIM apresentam melhor desempenhocognitivo, social e afetivo (2010). **Boletim Informativo PIM 10 anos**, ed. especial, 10 out. 2013. Disponível em: http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/boletinsInformativos/1169/Boletim_Informativo_2013_-_GISELE.pdf . Acesso em: 01 jan. 2020.

AYALA JARA, M.; CHAPARRO PARRA, J. A.; ESPERANZA CHIQUILLO, B. **Política pública de infancia: articulacion y coordinacion entre organizaciones sociales e instituciones gubernamentales en Usme Bogotá**. 2009. 196 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Educativo e Social) – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2009. Disponível em: <https://repositorio.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1792> . Acesso em: 16 jan. 2020.

BAHIA BOCK, A. M. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPE**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2018.

BAHR, S.; KALLINICH, K.; BEUDELS, W.; FISCHER, K.; JASMUND, C.; KRUS, A.; KUHLEN-KAMP, S. Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. **Motorik**, n. 3, p. 98-109, 2012. Disponível em: https://www.hofmann-verlag.de/project/zs_archiv/archiv/Motorik/2012/Motorik-Ausgabe-Dezember-2012.pdf . Acesso em: 01 jan. 2020.

BAKHTIN, M. El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. *In*: _____. **Estética de la creación verbal**. Tradução de Tatiana Bubnova. México: Siglo XXI, 1999. p. 294-323.

_____. **Estetica de la creación verbal**. Tradução de Tatiana Bubnova. México: Siglo XXI, 2003.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO – BID. **Los Primeros Años. El Bienestar Infantil y el papel de las políticas públicas. El Desarrollo de las Américas**. Tradução de Samuel Berliski e Norbert Schady. 2015. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 2015. Disponível em: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7259/Los_primerosa%3%b1os_El_bien_estar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%3%adticas_p%3%bablicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. **Organizador. La política de las políticas públicas: Progreso económico y social en América Latina**. 2006. 1. ed. Washington: BID/Planeta, 2006. Disponível em: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6966/La%20pol%3%ADtica%20de%20las%20pol%3%ADticas%20p%3%BAblicas.pdf?sequence=2> . Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Primeira Infância Melhor. *In*: VERCH, K. **Transformando a Atenção aos Primeiros anos de vida na América Latina: Desafios e Conquistas de uma política pública no sul do Brasil**. 1. ed. Santiago de Chile: Florencia López Boo & Mayaris Cubides Mateus, jun. 2017. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Primeira-Infância-Melhor-Transformando-a-atenção-aos-primeiros-anos-de-vida-na-América-Latina-Desafios-e-conquistas-de-uma-política-pública-no-sul-do-Brasil.pdf> . Acesso em: 03 mar. 2018.

BANCO MUNDIAL – BM. **Informe sobre el desarrollo mundial 2009. Una nueva geografía económica**. Madrid, v. 1, n. 1, p. 1-394, fev. 2009. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/785111468331213672/pdf/437380WDR20091101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf> . Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. **Conditional Cash Transfers: Reducing Present an Future Poverty**. World Bank Policy Research Report. Washington: World Bank, 2009.

_____. **World Development Indicators 2012**. Washington: World Bank. 2012.

BARRENA, G. Los derechos garantizados por el Pacto Internrnacional de Derechos Civiles y Políticos. *In*: BARRENA, G. (org.). **El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos**. 1. ed. Ciudad de Méjico: Grupo editorial zeury. Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2012. p. 29-31. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r29904.pdf> . Acesso em: 21 nov. 2018.

BATIUK, V.; CORIA, J. **Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza**. 1. ed. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Unicef, 2015. Disponível em: http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/EDUCACION_Las_oportunidades__educati vas_nivelinicial_UNICEF_OEI.pdf . Acesso em: 02 nov. 2019.

BAUMAN, Z. **Tiempos Líquidos: vivir en una época de incertidumbre**. 1. ed. Tradução de Carmen Corral Santos. Barcelona: Ensayo Tusquets, 2007. Disponível em: <https://catedratesv.files.wordpress.com/2016/07/bauman-zygmunt-tiempos-liquidos.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

BAUTISTA-OTERO, A.; GARCÍA-UBAQUE, J. C. Gestión de gobiernos locales en la calidad de la atención de la salud para niños. **Revista Salud Pública**, Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia, Universidad Nacional de Colombia, v. 14, n. 2, p. 3-14, 1 jan. 2012. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/35347/37850>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BECKER, G. Capital Humano y Mitigación de la Pobreza. **Human Resources Development and Operations Policy Working**, Washington, n. 52, 1995.

BECUE-BERTAUT, M.; LEBART, L.; RAJADELL, N. El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según los escolares de enseñanza primaria. **Anuario de Psicología**, v. 55, p. 7-22, 1992. Disponível em: http://www.raco.cat/index.php/A_nuarioPsicologia/article/view/61168. Acesso em: 18 fev. 2014.

BEDOYA, C. B.; ZULUAGA, C. M.; GONZÁLEZ, D. M. Del hogar comunitario al jardín infantil. Experiencia de transición de cuatro madres comunitarias en Medellín, Colombia. **Revista Senderos Pedagógicos**, Universidad de Manizales/CINDE, v. 1, n. 6, p. 69-83, dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/345>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BENZÉCRI, J. P. Análisis estadístico como uma herramienta que hace emerger los patrones desde las nubes. In: WATANABE, S. (ed.). **Methodology of Pattern Recognition**. [s.l.]: Academic Press, 1996. p. 35-54.

_____. **Cualidad y cantidad en la tradición de los filósofos y en Análisis de Datos, Les Cahiers de l'Analyse des Données, XIII (I)**. Traducción de Nora Moscoloni. IRICE-Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1998 [1993]. p. 131-152. Disponível em: <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/3326>. Acesso em: 5 mar. 2017.

_____. **Práctica del análisis de los Datos**. Paris: Dunod, 1981. (vol. 3: Lingüística y Lexicología).

BERNAL, R.; CAMACHO, A. La política de primera infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia. **Documentos CEDE**, Colômbia, Universidad de Los Andes, Facultad de Economía, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, n. 33, p. 1-80, out. 2013. [Serie Documentos Cede, 2012-33]. Disponível em: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Politica-Primera-Infancia-Contexto-Equidad-Movilidad-Social-Colombia.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BERNARDES, K. I. **Avaliação do Primeira Infância Melhor através de estudos de casos: o encontro entre a educação formal e não-formal**. 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2730/1/000422399-Texto%2bCompleto-0.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

BERTRAM, M. What does social inclusion means?: A Life in the Day. **Pavilion Journals**, Brighton, v. 12, n. 2, p. 1-4, maio 2008. Disponível em: <http://cleanandcare.org.uk.gridhosted.co.uk/wp-content/uploads/2016/10/social-inclusion-article.pdf> . Acesso em: 16 abr. 2017.

BIEMEL, W. **Sartre**. Barcelona: Salvat, 1995.

BOBBIO, N. La regla de mayoría: Límites y Aporías. *In: _____*. **Teoría General de la Política**. 2. ed. Madri: Trotta, 2003. p. 254-277. (vol. 1).

BOCK, K. La vida cotidiana de los niños - Mundos Infantiles: Análisis reconstructivos de las discusiones grupales con los niños, 2010. *In: HUNNER KREISEL, C.; BOHNE, S.* **Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspective**. 1. ed. Suíça: Springer, 2016. p. 63-81.

BONDIOLI, A.; MATOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – Uma abordagem reflexiva**. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BONILLA CASTRO, E.; RODRÍGUEZ SEHK, P. **Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales**. Bogotá: Alfaomega, 2007.

BONOLI, G. Time Matters: Postindustrialization, New Social Risks, and Welfare State Adaptation in Advanced Industrial Democracies. **Comparative Political Studies**, v. 40, n. 5, p. 495-520, maio 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0010414005285755> . Acesso em: 02 jan. 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Capital Cultural y Comunicación Pedagógica. *In: _____*. (org.,). **La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Tradução de Marina Subirats. Madri: Popular. 2001. p. 112-154. Disponível em: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

BOWMAN, B. T.; DONOVAN, M. S.; BURNS, M. S. **Eager to Learn: Educating our preschoolers**. Washington: National Academy Press, 2001.

BRANDT, L.; HOLZ, C. **Spatial price differences in China: Estimates and Implications**. Economic Development and Cultural Change, 2006. Disponível em: <http://ihome.ust.hk/~schoolz/SpatialDeflators.html> Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Ministério da Educação. **Monitoramento do uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Ministério da Educação. **Monitoramento do uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**: Resumo Executivo. Diário Oficial da União, Brasília, 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13120-livreto-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a política nacional. A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto**. Brasil: MEC/SEB/COEDI, 2015. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avalicao_educacao_infantil_a_partir_avalicao_contexto.pdf Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. Rede Nacional Primeira Infância. **Plano Nacional pela Primeira Infância**: Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância com ampla participação social. Brasília, dez. 2010. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf> . Acesso em: 21 nov. 2019.

BRETOS MORO, F. C. Atuação do visitador do Programa Primeira Infância Melhor no município de Uruguaiana-RS. 2012. 72 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais Aplicadas) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Itaquí, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/67714> . Acesso em: 04 JAN. 2020.

CÂMARA, C. G. **A promoção do vínculo mãe-filho a partir da proposta do programa Primeira Infância Melhor (PIM)**. Monografia (Bacharelado em Psicologia –Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul, Santa Rosa, 2013. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2382> . Acesso em: 04 jan. 2020.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 207-224, abr. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 jan. 2020.

CÁNOVAS, R.; MARTINEZ, L.; SÁNCHEZ-JOYA, M. del M.; ROLDÁN-TAPIA, L. Retraso mental y psicomotor en la primera infancia: Revisión de la literatura y propuesta de un protocolo de valoración neuropsicológica. **Cuad. neuropsicol.**, Santiago de Chile, v. 4, n. 2, p. 162-185, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-41232010000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 01 jan. 2020.

CARDONA-ARANGO, D.; SEGURA-CARDONA, Á.; ESPINOSA-LÓPEZ, A. Mortalidad de adultos mayores por deficiencias nutricionales en los Departamentos de Colombia. **Revista Salud Pública**, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, v. 14, n. 4, p. 584-597, out. 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642012000400004. Acesso em: 01 jan. 2020.

CASTAÑEDA, E. **Colombia, Equidad social y Educación en los años 90**. 1. ed. Buenos Aires Editorial UNESCO, 2002. (vol. 1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129516s.pdf> Acesso em: 22 jun. 2018.

CASTELLS, M. **Internet y la Sociedad Red. Memorias del Doctorado en Sociedad de la Información**. Madri: Universidad Oberta de Cataluña, 1999.

CAVALLINI, I.; QUINTI, B.; RABOTTI, A.; TEDESCHI, M. Las Arquitecturas de la Educación: el espacio de lo posible. La Cultura del Habitar en la experiencia de las escuelas municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia. **RIEJS – Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madri, v. 6, n. 1, p. 181-197, jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/7660/7949>. Acesso em: 24 nov. 2018.

CENTRO DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – CEDECA RIO DE JANEIRO. **ECA 2017. Estatuto da Criança e do Adolescente. Versão Atualizada**. Rio de Janeiro: CEDECA, 2017. Disponível em: https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf. Acesso em: 01 jan. 2020.

CHARU, A.; CHENGXIANG, Z. Una clasificación de algoritmos de texto: clasificadores de redes neuronales. Algunas observaciones sobre clasificadores lineales. *In*: CHARU, A.; CHENGXIANG, Z. **Mining text data**. 1. ed. Oston/Dordrecht/Londres: Kluwer Academic Publishers, 2012. p. 163-213.

CISNEROS RAMÍREZ, I. H. **Norberto Bobbio: De la razón de estado al gobierno democrático**. 1. ed. Guadalajara: Instituto Electoral y de Participación Ciudadana, 2015. [e-book].

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CEPAL. **El costo del hambre: impacto social y económico de la desnutrición infantil en Centroamérica y República Dominicana**. Santiago de Chile, v. 1, n. 144, p. 1-200, 1 jul. 2007. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3583/S2007091_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. Organizador. **Gasto social y ciclo económico en América Latina y el Caribe**. 1. ed. 2016. Santiago de Chile: CEPAL, 2016. (vol. 1). Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40725/1/S1600791_es.pdf . Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. Revista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile, v. 1, n. 96, p. 1-501, 1 dez. 2008. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37447/RVE96_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 16 fev. 2018.

COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS – CENADEH. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y su Protocolo Facultativo. Ciudad de Méjico: Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2012. Disponível em: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/7_cartilla_pidescypf.pdf . Acesso em: 21 nov. 2018.

CORREDOR DIMAS, L. A.; GONZÁLEZ ALFONSO, J. F. Análisis de las necesidades básicas insatisfechas para la primera infancia en la planeación de una ciudad con calidad de vida en bogotá. 2017. 56 p. Monografía (Graduação em Economia), Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de La Salle, Bogotá, 2017. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=economia> . Acesso em: 12 jan. 2020.

CORSARO, W. A. **Sociología da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTÉS PALOMINO, M. Y. La desaparición de la infancia: dos perspectivas teóricas. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 23, n. 60, p. 67-76, maio 2011. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiblbfx4aXIAhWGKFAKHcOeCoIQFjACegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4157741.pdf&usg=AOvVaw3VEqa8LZZFg77_jqtJOSVH . Acesso em: 07 abr. 2018.

CORVERA, N. Niñas y Niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva ciudadanía. **Revista EURE**, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, v. 40, n. 119, p. 193-216, jan. 2014. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612014000100009 . Acesso em: 01 jan. 2020.

CUNILL-GRAU, N. La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: un acercamiento analítico-conceptual. **Gestión y Política Pública**, Santiago de Chile, v. 23, n. 1, p. 5-46, jan. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405-10792014000100001 . Acesso em: 01 jan. 2020.

DE GIALDINO, I. V. (org.). **Estrategias de Investigación Cualitativa**. 1. ed. Barcelona: Gedisa, 2006.

DE LA GARZA GARCÍA, J.; MORALES SERRANO, B. N.; GONZÁLEZ CAVAZOS, B. A. **Análisis Estadístico Multivariante: un enfoque teórico y práctico**. 1. ed. México: McGrawHill, 2013. 692 p. v. 1. Disponível em: <https://industrial.utp.edu.co/maestrias/investigacion-operativa/libros-de-referencia/analisis-estadistico-multivariante-un-enfoque-teorico-y-practico.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – DANE. **Censo Nacional de Población y Vivienda 2018**. Bogotá: Dane, 2018. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018> . Acesso em: 28 nov. 2019.

DEWEY, J. **Democracia y Educación. Una introducción a la pedagogía filosófica**. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1964.

DEWEY, J.; OELKERS, J. **Democracia y La educación. Una introducción a la pedagogía filosófica (siglo V)**. Weinheim: Beltz, 2011.

DOMÍNGUEZ QUENORAN, H. D.; DURÁN RODRÍGUEZ, J. M. **Primera infancia y política pública: perspectivas de la política pública de primera infancia, en las investigaciones realizadas por la línea de niñez upn-cinde, en el periodo comprendido entre los años 2008 y 2013**. 2015. 108 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Educativo e Social) – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2015. Disponível em: <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1576> . Acesso em: 16 jan. 2020.

DORIA ROMERO, E. M. **Hacia un esquema para el análisis de la formulación de la política de infancia y adolescencia en los planes de desarrollo municipales basado en el libro III de la Ley 1098 de 2006**. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Maestría en Política Social, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2012. Disponível em: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15315/DoriaRomeroElsaMaria2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 01 jan. 2020.

DURKHEIM, É. **Educación y Sociología**. Paris: Ediciones Península, 1995.

_____. **La Educación, su naturaleza y su función**. México: Colofón, 1994.

DYE, T. **Policy Analysis: wath governments do, why they do it, and wath difference it makes**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984.

EHNI, H. W.; KRETSCHMER, J.; SCHERLER, K. **Juego Y Deporte con niños**. Hamburgo: Reinbek Rowohlt, 1985.

ESQUIVEL CORELLA, F. Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. **Revista Educación**, Universidad Autónoma de Méjico, v. 1, n. 37, p. 65 - 87, 30 jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10631> . Acesso em: 24 ago. 2018.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 12.544, de 03 de julho de 2006. Institui o Programa Primeira Infância Melhor - PIM - e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, 03 jul. 2006. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-12544-2006-rio-grande-do-sul-institui-o-programa-primeira-infancia-melhor-pim-e-da-outras-providencias> . Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. Secretaria da Saúde. Primeira Infância Melhor. Portaria Nº 15/2003. O Secretário de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul, no uso das atribuições legais; Considerando... **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, 07 abr. 2003. Disponível em: http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/legislacao/PortariaN15-2003.pdf . Acesso em: 01 jan. 2020.

FALS BORDA, O. **La ciencia y el pueblo**: nuevas reflexiones. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Madri: Popular/Quinto Centenario OEI, 1980.

FARAHMANDPUR, R. Prólogo a la cuarta edición. *In*: MCLAREN, P. (org.). **La vida en las escuelas**: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, México, Siglo XXI. 2005, p. 11-22.

FENDT, R. A Democracia na América. Alexis De Tocqueville. *In*: FENDT, R. **Obras Católicas**. [s. l.: s.i.]. Disponível em: http://www.obrascaticas.com/livros/Formacao%20Humanistica/A_Democracia_na_Amrica_-_Alexis_de_Tocqueville.pdf . Acesso em: 08 fev. 2019.

FERREIRO, E. **Leer y escribir en un mundo cambiante**. CRA Alta Ribagorza, México, 29 nov. 2008. Disponível em: <http://craaltaribagorza.educa.aragon.es/leer-y-escribir-en-un-mundo>. Acesso em: 26 jul. 2018.

FISCHER, K. La importancia del movimiento para la educación y el desarrollo en la primera infancia. *In*: SCHÄFER, G. E.; BILSTEIN, J. (ed.). **Kinder mundo educación. Camino a la educación de la Primera Infancia**. Berlim: Cornelsen Scriptor, 2010. p. 117-131. (Colección Primera Infancia: Enfoques Pedagógicos).

FLOOD, C.; GROSS, A. El derecho a la salud en la división público/privado. *In*: _____. (org.). **El derecho a la salud en la brecha pública/privada**: un estudio global comparativo. Cambridge: Cambridge University Press 2014. p. 1-16.

FOUCAULT, M. **Las palabras y las cosas**: una arqueología de las ciencias humanas. Tradução de Elsa Cecilia Frost. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002. Disponível em: https://monoskop.org/images/1/18/Foucault_Michel_Las_palabras_y_las_cosas.pdf . Acesso em: 02 jan. 2020.

_____. **Les mots et les choses**: une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1969 [1966].

_____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Tradução de Mercedes Allendesalazar. Buenos Aires: Paidós, 2008 [1996]. Disponível em: https://monoskop.org/images/7/70/Foucault_Michel_Tecnolog%3%ADas_del_yo_y_otros_textos_afines_1990_2008.pdf . Acesso em: 02 jan. 2020.

FRANCO-CORTÉS, Á. M.; RAMÍREZ-PUERTA, B. S.; OCHOA-ACOSTA, E. M. Frecuencia de consulta odontológica durante la primera infancia. Medellín, 2011. **Revista Nacional de Odontología**,

Bogotá, v. 9, n. 16, p. 9-13, abr. 2013. Disponível em: <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/od/article/view/5> . Acesso em: 23 nov. 2019.

FRANZINI, L. H. **A construção do projeto estético da criança na primeira infância**. 2016. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305029> . Acesso em: 05 jan. 2020.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21. p. 211-260, jun. 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158> . Acesso em: 05 ago. 2018.

FUNDACIÓN LEER. La desaparición de la infancia: Entrevista con Neil Postman. **Tecnópolis**, Nova York, p. 1-11, jul. 1996. Disponível em: <http://files.literaturainfantilyjuvenil-unsas.webnode.com.ar/200001558-08ebb09e53/La%20desaparici%C3%B3n%20de%20la%20infancia-%20Postman.docx> . Acesso em: 22 nov. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. _____. **Convención sobre los derechos del niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de Naciones Unidas. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990**. Organización de Naciones Unidas: UNICEF, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx> . Acesso em: 01 maio 2018.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. **Convención sobre los derechos del niño**. Unicef Comité Español, Madrid, jun. 2006a [1989]. Disponível em: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **Primera Infancia. Invertir en la primera infancia para romper el círculo de la pobreza**. Unicef, Nova York, 2006b. Disponível em: <https://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202006.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **Código de la infancia y la adolescencia. Versión comentada**. Bogotá: Unicef, 2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/colombia/media/196/file/c%C3%B3digo%20infancia.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. **Crecer Juntos para la Primera Infancia. Encuentro Regional de Políticas Integrales**. Direção editorial de Elena Duro. Argentina: Unicef, 2012 [2011]. Disponível em: https://www.unicef.org/educacion_Libro_primera_infancia.pdf . Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano. La Pobreza infantil en los países ricos** [informe de resultados del estudio comparativo Unicef 2012]. Unicef, 2012. Disponível em: https://www.unicef.org/spanish/sowc/files/SOWC_2012-Main_Report_SP.pdf . Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. **Análisis de situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014.** [e-book]. Colômbia: Unicef, 2015 [2014]. Disponível em: <https://unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño.** Nova York, 2016. Disponível em: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf . Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. **Desarrollo de la primera infancia. La primera infancia importa para cada niño.** Unicef, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/es/desarrollo-de-la-primera-infancia> . Acesso em: 23 nov. 2019.

FUNKE-WIENEKE, J. **Movimiento y Educación Deportiva. Ciencia: Fundamentos teóricos – Enfoques clave – Concepto de educación para el desarrollo.** Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Alteza, 2004.

GADAMER, H. G. **Verdad y Método II.** Salamanca: Sigueme; 1994.

GALLARDO MARTÍNEZ, H. **Elementos de investigación académica.** 1 ed. San José: EUNED; 2003.

GANDINI JR., A. **O adolescente infrator e os desafios da política de atendimento à infância e a adolescência institucionalizada.** 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2015.

GARCÍA CANCLINI, N. **Consumidores e Cidadãos.** Rio de Janeiro, UFRJ, 2005.

GARDNER, H. **Las estructuras de la mente.** Nova York: Fondo de Cultura Económica, 1993.

GARZÓN RODRÍGUEZ, J. C. **Infancia y hermenéutica.** 2010. 49 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Educativo e Social) – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2010. Disponível em: <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1623?locale-attribute=es> . Acesso em: 01 jan. 2020.

GAUTHIER, A. **El estado y la familia: un análisis comparativo de la familia. Políticas en los países industrializados.** Clarendon Press: Oxford, 1996.

GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas.** 3. ed. Barcelona: Gedisa, 2000.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Petrópolis: Vozes, 2014.

GEORGE, A.; BENNETT, A. **Estudios de caso y desarrollo teórico en las ciencias sociales**. Cambridge: MIT Press, 2005.

GERGEN, K. **Construccionismo social**: Aportes para el debate y la práctica. Traducción: ÁNGELA MARÍA ESTRADA MESA, SILVIA DIAZGRANADOS FERRÁNS. 1. ed. Bogotá: Uniandes, 2007. 367 p. v. 1. ISBN 9789586953016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299741216_Kenneth_Gergen_Construccionismo_Social_Aportes_para_el_debate_y_la_practica . Acesso em: 7 mar. 2020.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; MARTIN, T. **The new production of knowledge**: the dynamics of science and research in contemporary societies. Washington: Sage Publications; 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. 9. ed. Madri: Morata, 2007. (vol. 1).

GIMENO SACRISTÁN, J. Lo que significa el currículo. In: _____. (org.). **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madri: Morata, 1988. p. 2-21.

GIRALDO-HUERTAS, J.; CANO, L.; PULIDO-ÁLVAREZ, A. Desarrollo socio-cognitivo en la primera infancia: los retos por cumplir en salud pública en la zona Sabana Centro y Boyacá. **Revista Salud Pública**, Bogotá, Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia, Universidad Nacional de Colombia, v. 19, n. 4, p. 484-490, jan. 2017. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/51787> . Acesso em: 01 jan. 2020.

GIROUX, H. The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: an interview with Henry Giroux. **Revista Electrónica Teoría de la Educación**: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Universidad de Salamanca, v. 10, n. 3, p. 243-255, 2009. Disponível em: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3973/3995 . Acesso em: 29 nov. 2011.

GLAP, G.; TEIXEIRA B. M. Â.; ROSSO, A. J. Análise da produção acadêmica sobre a avaliação na/da Educação Infantil do período 2000-2012. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 43-67, jan. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> . Acesso em: 09 jun. 2018.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **El Descubrimiento desde la Teoría Fundamentalada**: estrategias para la investigación cualitativa. Nova York: Aldine de Gruyter, 1967.

GLEWWE, P. **Política educativa en países en desarrollo**. Chicago: University of Chicago Press; 2013.

GOBIERNO DE COLOMBIA. Secretaría del Senado. Presidencia de la República. **Constitución Política de Colombia de 1991**. Bogotá: Avance Jurídico Casa Editorial Ltda., 1991. Disponível em:

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html . Acesso em: 04 dez.2018.

_____. Congreso de la República. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Ley 1.098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. **Diário Oficial N° 46.446**, Bogotá, 8 nov. 2006. Disponível em: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm . Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. Departamento Nacional de Planeación (DNP). Ministerio de Educación Nacional (MEN). **Documento Conpes Social. Política Pública Nacional de Primera Infancia. “Colombia por la Primera Infancia”**. Consejo Nacional de Política Económica Social, República de Colombia, DNP, Bogotá, 03 dez. 2007. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf . Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. *De Cero a Siempre* – Atención integral a la primera infancia. **Boletín 1. Pobreza y Primera Infancia en Colombia**. Bogotá: Presidencia de la República/MinCultura, MinEducación/MinSalud, mar. 2013. Disponível em: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Bolet%C3%ADn%20No.%201%20Pobreza%20y%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf> . Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. Departamento Nacional de Planeación (DNP). **Plan Nacional de Desarrollo de 1 de janeiro de 2014. 2014 - 2018 Todos por un nuevo país**. Bogotá: DNP, v. 1-2, p. 1-550, 2014. Disponível em: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf> . Acesso em: 07 abr. 2018.

_____. Congreso de la República. **Ley 1804 de Agosto 2 de 2016**: establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia *De Cero a Siempre*. Colômbia: Congreso de la República, 2016a. Disponível em: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm . Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. Congreso de la República. Organización de las Naciones Unidas (ONU). Ministerio de Salud de Colombia. **Primer informe de seguimiento al plan nacional de seguridad alimentaria y nutricional 2012-2019**: sistema de seguimiento y evaluación del plan nacional de seguridad alimentaria y nutricional (SSyE del PNSAN 2012-2019). Colômbia: Ministerio de Salud de Colombia, 2016b. Disponível em: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SNA/informe-seguimiento-plan-san-2016.pdf> . Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. Ministerio de Educación Nacional. **Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre**. Bogotá, ano 1, v. 1, p. 1-83, jun. 2017a. Disponível em: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Balance-2017-politica-primera-infancia.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Ministério de Educação Nacional. Programa *De Cero A Siempre*. **Estudio de casos sobre la sostenibilidad de las políticas públicas de primera infancia en América Latina**. Coordinación General del Estudio: Elsa Castañeda y Ana María Convers. Bogotá: Presidencia de la República, ano 1, v. 1, p. 1-115, jun. 2017b. Disponível em:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Estudio-Casos-Sostenibilidad-Políticas-Públicas-Primera-Infancia-América-Latina.pdf> . Acesso em: 30 nov. 2018.

GOEL, V.; PIROLI, P. The Structure of Design Problem Spaces. **Cognitive Science**, Berkeley, v. 16, p. 395-429, jul./set. 1992.

GOERGEN, P. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 2, n. 3, dez. 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644435> . Acesso em: 08 dez. 2017.

GÓMEZ DÍAZ, R. **La lematización en español**: una aplicación para la recuperación de información. Gijón: Ediciones Trea, 2005.

GÓMEZ, M. A. Ludoestaciones: una propuesta de enseñanza de aprendizaje centrada en el juego. *In*: ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN); INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP). **Sistematización de experiencias de acompañamiento in Situ 2016**: Infancia, convivencia y paz, ambientes de aprendizaje y saberes tecnomedios. 1. ed. Bogotá: IDEP, 2016. p. 231-248. Disponível em: www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Experiencias_In_situ_-_IDEP_2017_WEB.pdf . Acesso em: 08 dez. 2017.

GRAMBERGER, M. **Participación Ciudadana**: Manual de la OCDE sobre información, consulta y participación en la elaboración de Políticas Públicas. 1. ed. Paris: OCDE, 2001. Disponível em: www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0534691.pdf . Acesso em: 24 abr. 2019.

GREENFIELD, P. M. La cultura como proceso: métodos empíricos para la Psicología Cultural. *In*: Berry, J. W.; Poortinga, Y. H.; Pandey, J. (ed.). **Manual de psicología transcultural**. Boston: Allyn y Bacon, 1997. p. 301-346. (vol. 1: Teoría y método).

GROS, B. La Educación más allá de la escuela: del espacio-lugar al espacio-nodo. *In*: RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. **Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital**. 1. ed. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013. p. 171-179. Disponível em: http://www.academia.edu/5255281/la_educación_más_allá_de_la_escuela?auto=download . Acesso em: 25 jul. 2015.

GROS, B.; SUAREZ GUERRERO, C. **Aprender en Red. De la interacción a la Colaboración**. [s.l.]: Universidad Oberta de Cataluña, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266576849_Suarez_Guerrero_C_Gros_Begona_2013_Aprender_en_red_de_la_interaccion_a_la_colaboracion_Barcelona_UOC . Acesso em: 08 dez. 2019.

GRUPE, O.; KRUGER, M. **Introducción en el Educación deportiva**. Schorndorf: Hofmann, 2007. (vol. 6, "Deportes y educación física").

HABERMAS, J. Otra manera de salir de la filosofía del sujeto: razón comunicativa vs. razón centrada en el sujeto. *In*: _____. **El discurso filosófico de la modernidad**. São Paulo: Taurus

Humanidades, 2000. p. 351-386. Disponível em: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/habermas-jurgen-el-discurso-filosofico-de-la-modernidad.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

HECKMAN, J. Formación de habilidades y la economía de invertir en niños desfavorecidos. **Science**, v. 312, p. 1900-1903, jun. 2006. Disponível em: <https://science.sciencemag.org/content/312/5782/1900> . Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. La inversión en el desarrollo durante la primera infancia: reduce déficits y fortalece la economía. La ecuación de Heckman. *In*: FUNDACIÓN IRVING HARRIS. **La Iniciativa para niños: un proyecto de la fundación J. B. y Fundación M. K. Pritzker Family/Fundación McCormick**, 2009. p. 1-12.

_____. **La verdadera pregunta es cómo usar sabiamente los fondos disponibles. La mejor evidencia apoya la prescripción de la política: invertir en los más niños.** Chicago: Fondo de la Onza de Prevención/Escuela Harris de Estudios Públicos de la Universidad de Chicago, 2000.

HEIDEGGER, M. **La Pregunta por la Técnica: conferencias y artículos.** Barcelona: Ediciones del Serbal, 1994.

HERNÁNDEZ R., E.; SEVERICHE B., D.; ROMERO M., D.; LÓPEZ S., M.; ESPITIA F., V.; RODRÍGUEZ M., A. Promoción de alimentación saludable en hogares comunitarios infantiles del municipio de Sopó (Cundinamarca. Colombia) bajo la estrategia de Atención Primaria en Salud. **Revista Salud Uninorte**, Universidad del Norte Barranquilla, v. 31, n. 3, p. 514-524, 1 dez. 2015.

HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ C. C.; BAPTISTA L., M., D. Metodología de la Investigación. Méjico: McGraw-Hill. 2012.

HIRSCHL, R. El nuevo constitucionalismo y la judicialización de la política pura en todo el mundo. **Fordham Law Review – fordham.edu**, v. 75, 2006. Disponível em: <http://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol75/iss2/14> . Acesso em: 12 out. 2018.

HOLGUÍN VILLAMIL, O.; DOS SANTOS, J. R. Economía y Educación: Aproximación desde la Perspectiva del Desarrollo y el Crecimiento Económico. *In*: SEMINÁRIO DO LEG: POLÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 9. Faculdade de Ciências Aplicadas da UNICAMP. Limeira (SP). **Anais [...]**, Limeira, Laboratório de Economia e Gestão (LEG), Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA/UNICAMP), 2018. Tema: Políticas Públicas y Educación, p. 63-86. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/leg> . Acesso em: 20 mar. 2019.

HOWARD, L. M.; KUMAR, R.; THORNICROFT, G. Psychosocial characteristics and needs of mothers with psychotic disorders. **Br J Psychiatry**, [s.l.], [s.i.], 2001.

HUNNER KREISEL, C.; BOHNE, S. **Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspective.** 1. ed. Suíça: Springer, 2016. p. 63-81. (vol. 1).

HURTADO, A. M.; GARCÉS, J. M.; ESTRADA, V. E. Procesos de determinación social de la cultura alimentaria en población escolar de Cali, Colombia. **Revista Facultad de Epidemiología**,

Universidad Pontificia Javeriana de Cali, p. 1-39, jan. 2018. Disponível em: <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/10208> . Acesso em: 01 jan. 2020.

HUSSERL, E. **El artículo de la Enciclopedia Británica**. Tradução de Antonio Ziri3n. México: Cuadernos UNAM, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf> . Acesso em: 07 mar. 2019.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR – ICBF. **Lineamientos técnico-administrativos y estándares de estructura de los servicios de bienestar en protección**. Bogotá: Ministerio de la Protección Social, nov. 2010. Disponível em: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/anexores5929rutaymodelodeatenciondefinitivo.pdf> . Acesso em: 07 jan. 2020.

JELIN, E. La Construcción de la ciudadanía: Entre la solidaridad y la responsabilidad. *In*: JELIN, E.; HERSHBERG, E. (org.). **Construir la Democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina**. Caracas: Nueva Sociedad, 1997. p. 113-130.

JUÁREZ RODRÍGUEZ, J. Las mujeres como objeto sexual y arma de guerra en espacios de conflicto armado de México y Colombia y el papel de los medios de comunicación. **Historia y Comunicación Social**, [s. l.], v. 19, p. 249-268, jan. 2014. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/47295/44345/0> . Acesso em: 07 jan. 2020.

JUSTO, M. ¿Cuáles son los 6 países más desiguales de América Latina? **BBC Mundo**, Londres, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_desigualdad_ab . Acesso em: 01 jan. 2019.

KAGAN, S. L. Conceptualización de la gobernanza de la CPE: el elefante no en la habitación. *In*: KAGAN, S. L.; GOMEZ, R. E. (ed.). **Gobernanza de la primera infancia: opciones y consecuencias**. Nova York: Teachers College Press, 2015. p. 9-29.

KAISER, D. E.; SUTTER FREITAS, T. C. Programa Primeira Infância Melhor: percepções do visitador. **Ciência, Cuidado, Saúde**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 1, p. 81-90, mar. 2010.

KERLINGER, F. **Investigación del Comportamiento**. México: McGraw-Hill. 2002.

KINGDON, J. **Agendas, alternatives and public policies**. Nova York:Harper Collins College, 1995.

KLEIN, C. **Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor”**. 2010. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27048> . Acesso em: 01 jan. 2020.

KOHN, M. La investigación transnacional como estrategia analítica. **Revisión Sociológica Americana**, Nova York, v. 52, n. 6, 1987.

KRAMER, S. (org.). **Com a pré-escola nas mãos – Uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1995.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis: an introduction to its methodology**. Beverly Hills: Sage, 1990.

KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica**. 1. ed. Barcelona: Paidós Ibérica S.A, 1990.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUMAR, R. **Research. Methodology. A step-by-step guide for beginners**. 2. ed. Londres: Sage Publications, 2005.

LAHERA P. E. Política y Políticas Públicas. **Serie Políticas Sociales**, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina (CEPAL), n. 95, 2004.

LASSWELL, H. D. La concepción emergente de las ciencias de políticas, *In*: AGUILAR, L. F. (org.). **El estudio de las políticas públicas**. México: Porrúa, 1971. p. 123-139.

LASSWELL, H. D.; NATHAN L. **Lenguaje de la política: estudios en semántica cuantitativa**. Cambridge: MIT, 1968.

LEBART, L.; SALEM, A. **Estadística Exploratória Multidimensional**. Paris: Dunod, 1995.

LEBART, L.; SALEM, A. **Statistique Textuelle**. Paris: Dunod, 1995.

LEBART, L.; SALEM, A.; BÉCUE, M. **Análisis Estadístico de Textos**. Paris: Milenio, 1989.

LEBART, L.; SALEM, A.; BECUE-BERTAUT, M. **Análisis estadístico de textos**. Lleida: Milenio, 2000.

LEVINE, R. A. Entornos culturales en el desarrollo infantil. *In*: DAMON, W. (ed.). **Desarrollo infantil hoy y mañana**. São Francisco: Jossey-Bass, 1989. p. 52-68.

LLAMAZARES DE PRADO, J. E.; ARIAS GAGO, A. R.; MELCON ALVAREZ, M. A. El papel de los profesionales y la familia ante la diversidad funcional desde la revisión teórica. **Revista HOLOS**, [s. l.], ano 33, v. 7, p. 198-212, set. 2017.

LOEWENSTEIN, K. **Teoría de la Constitución**. Madri: Ariel, 1970.

LOPEZ, M. L.; TARULLO, L. B.; FORNESS, S. R.; BOYCE, C. A. Identificación e intervención temprana: la respuesta de Head Start a los desafíos de salud mental. **Early Education & Development**, v. 11, n. 3, 2000.

LYNN, L. **Designing Public Policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica: Goodyear, 1980.

MACLUHAN, M. **Las Habilidades del Siglo XXI**. Barcelona: Anagrama, 2010.

MALINOWSKI, B. El problema del significado en las lenguas nativas. *In*: ODGEN, C. L.; RICHARDS, I. A. **El significado del significado**. Madri: Paidós. 1984. p. 310-352.

MALINOWSKI, B. **Los Argonautas del Pacífico Occidental**. Barcelona: Península. 1986.

MARQUEZ, C. G. **As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro**. 2016. 301 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Goiás, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7361/5/Tese%20-%20Christine%20Garrido%20Marquez%20-%202016.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

MARTÍNEZ BOOM, A. ¿Una historiografía de la educación contemporánea? *In*: ALVES, C.; MIGNOT, A. C. V. (org.). **História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 359-374.

MARTINEZ, M. M. Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. **Polis**, n. 23, jul. 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/1802> . Acesso em: 01 jan. 2020.

MATUS, C. **Política, planejamento & governo**. Brasília: IPEA/Ministério do Planejamento, 1993.

MAYORDOMO PÉREZ, a. Antecedentes fundamentales de la educación infantil: La pedagogía y la escuela maternal y familiar. *In*: RUIZ BERRIO, J.; BLANCO, C. S. **Historia y Perspectiva actual de la Educación Infantil**. 1. ed. Barcelona: Graó, 2010. p. 29-45. [e-book].

MCLUHAN, M. **La Galaxia Gutenberg**. 3. ed. atual. Barcelona: Círculo de Lectores, 2010.

MEAD, L. Public Policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, n. 5, p. 1-4, 1995.

MEYER, D. E.; KLEIN, C.; DAL'IGNA, M. C.; ALVARENGA, L. F. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 22, v. 1, n. 3, p. 885-904, set. 2014a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2014000300009&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 01 jan. 2020.

MEYER, D. E.; KLEIN, C.; PREZZI, F. L. Noções de família em políticas de inclusão social no Brasil Contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 20, v. 1, n. 2, p. 443-449, set. 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000200005> . Acesso em: 01 jan. 2020.

MIGNOLO, W. D. “Un paradigma otro”: Colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. *In*: _____. **Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madri: Akal; 2003. p. 19-60. Disponível em:

http://revistacomunicacion.org/pdf/n2/resenas/historias_locales_disenos_globales_colonialidad_conocimientos_subalternos_y_pensamientos_fronterizos.pdf . Acesso em: 08 fev. 2019.

MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**., Buenos Aires: Clacso. 2011. p. 73-104.

MILL, J. S. Canon V. Método de las Variaciones Concomitantes. *In*: MILL, J. S. **Liberty**. 1. ed. Londres: [s. i.], 1816. Disponível em: http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen3/ciencia3/161/html/sec_29.html . Acesso em: 08 fev. 2019.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ, 2001.

MONTESQUIEU. **Del Espíritu de las leyes**. Tradução e notas de Siro García Del Mazo. Barcelona: Tecnos, 1987.

MONTESQUIEU. **Espírito das Leis**. Apresentação de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORAIS, R. L. de S.; CARVALHO, A. M.; MAGALHÃES, L. de C.; PINTO, P. A. F. Primeira infância e pobreza no Brasil: uma análise integrada a partir de indicadores em saúde educação e desenvolvimento social. **Revista Políticas Públicas**, São Luis, v. 19, n. 1, p. 301-314, jan. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/4817> . Acesso em: 16 jan. 2020.

MORGAN, K J. **Madres trabajadoras y el estado de bienestar: religión y La política de las políticas trabajo-familia en Europa occidental y los Estados Unidos**. Redwood City: Stanford University Press, 2006.

MOSER, T. **La importancia del cuerpo y el ejercicio en los *Kindergartens* escandinavos**. Bayreuth: [s.i.], 2012.

MOSER, T. **La oferta del jardín de infantes en los países nórdicos – bajo consideración especial del cuerpo y del movimiento**. Hamburgo: [s.i.], 2007.

MOSER, T.; MARTINSEN, M. The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 18, n. 4, p. 457-471, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2OeiWGI> . Acesso em: 23 nov. 2019.

MÜLLER, P. **Las Políticas Públicas: Estudios de Caso en Políticas Públicas**. 3. ed. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2010. Disponível em: <http://pdfhuimasnidades.com/sites/default/files/apuntes/83%20-%20MULLER%20Las%20Politic> . Acesso em: 01 ago. 2018.

MUÑOZ BLANDÓN, M. M. Políticas de seguridad alimentaria en la primera infancia: Chile y Colombia. 2016. 73 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Facultad Nacional de Salud Pública Héctor Abad Gómez, Universidad de Antioquia, Medellín, 2016. Disponível em: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5547/1/Mu%C3%B1ozMonica_2016_PoliticSeguridadAlimentaria.pdf . Acesso em: 01 jan. 2020.

NATIONAL FORUM ON EARLY CHILDHOOD POLICY AND PROGRAMS. **The foundations of Lifelong Health are built in Early Childhood**. Center on the Developing Child at Harvard University, Cambridge, p. 1-32. 2010. Disponível em: <http://www.developingchild.harvard.edu> . Acesso em: 21 dez. 2017.

NIETZSCHE, F. **Sobre el porvenir de nuestras escuelas**. Tradução de Carlos Manzano. Barcelona: Tusquets. 2001.

OATES, J.; KARMILOFT-SMITH, A.; JOHNSON, M. **El Cerebro en Desarrollo**. 1. ed. Reino Unido: The Open University, 2012. Disponível em: <https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/03/El-cerebro-en-desarrollo-0131.pdf> . Acesso em: 06 abr. 2019.

OCDE. OIE-UNESCO. UNICEF LACRO. **La naturaleza del aprendizaje**: Usando la investigación para inspirar la práctica. Paris/Ginebra/Panamá: Unesco/OCDE/Unicef, 2016. Disponível em: http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf . Acesso em: 01 jan. 2020.

OLIVEIRA, J. P. **Da concepção à aprovação**: a trajetória da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança. 2015. 71 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18406/1/2015_JussaraPereiradeOliveira.pdf . Acesso em: 01 jan. 2020.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **RIO + 20. El futuro que queremos. Declaración. Principio 10**: Acceso a la información, participación y justicia en asuntos ambientales en América Latina y el Caribe. Rio de Janeiro, 6 nov. 2014. Disponível em: <https://www.cepal.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=/rio20/noticias/paginas/2/49492/P49492.xml&xsl=/rio20/tpl/p18fst.xml&base=/rio20/tpl/top-bottom.xml> . Acesso em: 16 mar. 2019.

_____. Organizador. Informe de la Comisión de Administración Pública Internacional correspondiente a 2017: Asamblea General. Documentos Oficiales. Septuagésimo segundo periodo de sesiones. Suplemento Nº 30. 3. ed., 2017. Nova York: ONU, 2017. Disponível em: https://icsc.un.org/resources/ar/AR2017_S.pdf?d=3220189:45:55PM . Acesso em: 02 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos**. Incheon: Unesco/Unicef/

Banco Mundial/UNFPA/PNUD/ONU Mujeres/ACNUR, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa . Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **Empoderar a los alumnos para crear sociedades justas**: Manual para docentes de educación primaria. 1. ed. Viena: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371383.locate=fr> . Acesso em: 7 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Starting Strong II: Early Childhood Education and Care**. Paris: OCDE, 2006. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm> . Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. **Closing the Gender Gap: Act Now**. OECD Publishing, Paris, França, v. 1, n. 1, p. 1-394, 15 jun. 2012. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/close-the-gender-gap-now_9789264179370-en#page163 . Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. Ministerio de Educación Nacional. **Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia**. Bogotá, 2016. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf . Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo. Lectura, Matemáticas y Ciencias**. Paris: OCDE, 2017. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf . Acesso em: 22 nov. 2019.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD – OMS Espanha. Calidad del aire y salud. *In*: _____. **Temas de Salud**. [s. l.], 2 maio 2014. Disponível em: [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ambient-\(outdoor\)-air-quality-and-health](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ambient-(outdoor)-air-quality-and-health) . Acesso em: 20 abr. 2019.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE PARIS). ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO GENEBRA); (UNICEF PANAMÁ). **La naturaleza del aprendizaje**: usando la investigación para inspirar la práctica. Panamá: OECD/UNESCO/UNICEF, 2016. 286 p. Disponível em: http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf . Acesso em: 18 maio 2017.

OTTONELLI, J.; REGINA M., S.; PORSSE, M.; GLASENAPP, S. A importância das medidas multidimensionais de pobreza para a administração pública: um exercício em Palmeira das Missões (RS). **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, ano 45, v. 1, n. 3, p. 837-859, maio 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122011000300012&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 01 jan. 2020.

PAZ, O. **Obras Completas. Miscelanea III. Entrevistas**. Barcelona: Circulo de Lectores/Fondo de Cultura Económica, 1. ed., 2002. (vol. 15).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La Cultura Escolar en la sociedad neoliberal. *In: La Cultura Escolar en la sociedad neoliberal*. Barcelona: Morata. 1998. p. 21-32.

PETERS, G. *American Public Policy*. Chatam: Chatam House, 1996.

PINEDA BÁEZ, N. Y. **Conocimiento y política pública**: el caso de la política para la primera infancia en Bogotá/Colombia 2004-2008. 2018. 225 p. Tese (Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud) – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, 2018. Disponível em: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3473/Pineda_Baez_Nisme_Yurany_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 01 jan. 2020.

PINHO, J. A. G.; SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Rev. Adm. Pública** [on-line], v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122009000600006&script=sci_abstract&tIng=pt . Acesso em: 01 jan. 2020.

PINTO RODRÍGUEZ, M. M. **La educación inicial en Bogotá-Colombia y su fundamentación en la Psicología**: la experiencia de un Jardín Infantil. 2018. 270 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude) – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia, 2018. Disponível em: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2295/TESIS%20MAGDALENA.PINTO%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 01 jan. 2020.

PORSSE, M. de C. S.; MARIN, R. S.; OTTONELLI, J.; GLASENAPP, S. O programa Primeira Infância Melhor no Rio Grande do Sul: uma avaliação à luz da abordagem das capacitações. **Revista Estudos do CEPE**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 35, p. 286-316, dez. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cepe/article/view/2642>. Acesso em: 01 jan. 2020.

PRESIDENCIA DE MÉXICO. Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID). Programa de Las Naciones Unidas. **Inclusión Social**: Marco Teórico Conceptual para la generación de indicadores asociados a los objetivos de desarrollo sostenible. México: PNUD Kunts Gráfico, 2015. Disponível em: <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPo breza/ODS%20FINAL.pdf> . Acesso em: 31 out. 2018.

QUILIQUEO, D. **Análisis de contenido, codificación y categorización e inferencia** [documento de trabajo nº 5]. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2002.

RAMÍREZ BROUCHOUD, M. F. El diseño de la agenda política y la construcción de alternativas de solución en la política de inmigración española. **Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas** [on-line], v. 7, n. 13, p. 249-264, jul. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100221524014> . Acesso em: 17 jan. 2019.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – RAE. ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA – AALE. **Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología, morfología, sintaxis**. Madrid: Espasa, 2015.

REGGIO CHILDREN Y DOMUS ACADEMY RESEARCH CENTER – REGGIO CHILDREN Y DOMUS ARC. **Niños, espacios, relaciones**: Metaproyecto de ambiente para la infancia. Buenos Aires: Red Solare de School of Art and Communication, 2009. [e-book].

REVISTA PESQUISA FAPESP. **Brasil de Extremos**. [s. l.]: FAPESP, eD. 249, nov. 2016. Mensal. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2016/11/18/folheie-a-edicao-249/> . Acesso em: 12 jul. 2018.

REY, T. R. Colombia por la primera infancia: ¿utopía o realidad? Reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años. **Revista Colombiana de Educación**, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, n. 53, p. 40-57, jul. 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429201> . Acesso em: 01 jan. 2020.

RICHARD, J. **El envejecimiento de las grandes potencias**: demografía y geopolítica en el siglo XXI. Washington: Centro de Estudios Estratégicos e Internacionales, 2008.

RICOEUR, P. **Hermenéutica y Acción**: De la hermenéutica del texto a la Hermenéutica de la acción. Tradução: Mauricio Prelooker, Luiz Adúriz, Aníbal Fornari, Juan Carlos Gorlier, Maria Teresa La Valle. 3. ed. rev. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008. v. 1. ISBN 9789875742512. *Pen drive*

RIOS, F. J.; TAYLOR, M. Institutional Determinants of the Judicialisation of Policy in Brazil and Mexico. **J. Lat. Amer. Stud.**, Cambridge, p. 739-766, jan. 2006. Disponível em: <http://investigadores.cide.edu/julio.rios/papers/Rios-Figueroa%20and%20Taylor%20JLAS%202006.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2018.

ROCHA, L. H. **As mudanças decorrentes do marco legal da primeira infância e proteção integral dos filhos dos presos**. 2017. 73 p. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177386> . Acesso em: 01 jan. 2020.

RODRÍGUEZ, E. A modo de prólogo: estudios sobre juventudes en américa latina : un mosaico de realidades diversas pero convergentes, a caracterizar más y mejor. In **Juventudes Latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas** [...]. Buenos Aires: CLACSO, CINDE, Universidad de Manizales, 2015. 218 p. v. 1. Tema: Ninez y Juventud. Disponível em: <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1770> . Acesso em: 22 fev. 2020.

ROSEMBERG, F. Brasil. In: COCHRAN, M. (ed.). **Manual internacional de políticas y programas de cuidado infantil**. Westport: Greenwood Press, 1993. p. 34-56.

ROTH, K.; WILLIMCZIK, K. **Ciencias del movimiento**. Reinbek: Rowohlt, 1999.

SÁ, M. O.; BONFIM, V. S. A atuação do supremo tribunal federal frente aos fenômenos da judicialização da política e do ativismo judicial. **Revista brasileira de Políticas Públicas** [on-line], v.

5, n. especial, p. 170-189, 1 jan. 2015. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/viewFile/3126/pdf> . Acesso em: 16 nov. 2018.

SAID, A.; LÓPEZ, M.; SARTORI, M. S. **Investigación Transcultural y Psicología de la Personalidad: un estudio entre argentinos y brasileiros**. 1. ed. Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316118368_Investigacion_Transcultural_y_Psicologia_de_la_Personalidad_Un_estudio_entre_argentinos_y_brasileros . Acesso em: 08 dez. 2018.

SÁNCHEZ CASTILLO, V.; GÓMEZ CANO, C. A.; OBREGÓN, K. J. Sistematización de la experiencia de la estrategia *De Cero a Siempre* en los centros de desarrollo integral en Solita, Caquetá. **Equidad Desarrollo**, Universidad Nacional de Colombia, v. 1, n. 27, p. 213-232, jan. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5849074> . Acesso em: 01 jan. 2020.

SANTAOLALLA RUEDA, P. Educación En La “Periferia” Social: Un Engranaje Diseñado Para Invisibilizar La Exclusión. **Revista Nuevas Tendencias en Antropología**, Alicante, p. 172-212, jan. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5779185> . Acesso em: 16 nov. 2018.

SANTOS, B. de S. **La solidaridad y la reinención participativa del estado**. Coimbra: Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Coimbra/Centro de Estudios Sociales, 1998.

_____. **Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social**. México: Siglo XXI: CLACSO, 2009.

SCHEDLER, A. ¿Qué es la rendición de cuentas? México: Instituto Federal de Acceso a la Información Pública -IFAI-, 2008.

SCHERER, C. O processo de implementação do Sistema Único de Assistência Social no Município de Entre-Ijuís/RS junto à proteção integral das crianças e adolescentes. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 274-292, jul. 2009.

SCHERER, H.-G. Para asunto de instrucción física: movimiento, juego y deporte. *In*: LARGO, H.; SINNING, S. (ed.). **Manual Didáctica Deportiva**. Balingen: Spitta-Verl, 2008. p. 24-35.

SCHERLER, K. **Desarrollo sensoriomotor Y Experiencia material. Justificación Un Preescolar Movimiento Y La educación del jugador Por la teoría Cognitiva de Piaget del Desarrollo Cognitivo**. Schorndorf: Hofmann. 1975. (vol. 2, “Ciencias del deporte”).

SCHEUERL, H. **Teorías del juego (The Game 2)**. 12. ed. Weinheim: Beltz, 1997.

SCHEUERL, H. **Teorías del juego**. 12. ed. Weinheim: Beltz, 1997.

SCHWEINHART, L. J.; MONTIE, J.; XIANG, Z.; BARNETT, W. S.; BELFIELD, C. R.; NORES, M. **Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation**. Ypsilanti: High/Scope Press, 2005. Disponível em:

<https://files.givewell.org/files/DWDA%202009/Interventions/Iodine/Schweinhart%20et%20al%202005.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

SEN, A. Invertir en la Infancia: su papel en el Desarrollo. *In: _____*. (org.). **Desarrollo como Libertad**. Madri: Planeta, 2000. p. 1-7.

SERAFIM, M. P.; DIAS, R. de B.. Análise de Política: Uma Revisão da Literatura. **Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social – CIAGS & Rede de Pesquisadores Em Gestão Social – RGS**, Rio Grande do Sul, v. 1, p. 121-134, 2012. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/cgs/article/viewFile/31562/pdf_22 . Acesso em: 01 jan. 2020.

SHAPIRO, M.; STONE, A. **Sobre política jurídica y judicialización**. Reino Unido: Oxford University Press, 2002

SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. (ed.). **De las neuronas a los amigos: la ciencia del desarrollo infantil temprano**. Washington: National Academy Press, 2000.

SHWEDER, R. A. Psicología cultural: ¿qué es? *In: STIGLER, J. W.; SHWEDER, R. A.; HERDT, G. (ed.)*. **Psicología cultural: ensayos sobre desarrollo humano comparativo**. Nova York: Cambridge University Press; 1990.

SILVA, L. C.; LACORDIA, R. C. Atividade física na infância, seus benefícios e as implicações na vida adulta. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery: Curso de Educação Física**, [s. l.], n. 21, p. 1-24, jul. 2016. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NTU3.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

SIMARRA TORRES, N.; MADARIAGA OROZCO, C. Colombia y sus compromisos con la primera infancia. **Revista Palabra**, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, n. 12, p. 236-249, jan. 2012. Disponível em: <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/151> . Acesso em: 01 jan. 2020.

SIMPSON, J. S.; JIVANJEE, P.; KOROLOFF, N.; DOERFLER, A.; GARCÍA, M. Promising practices in early childhood mental health. National Institute of Mental Health, [s.l.], [s.i.]. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470530.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

SKIDMORE, T. E. **Brasil: Cinco siglos de cambios**. Nova York: Oxford University Press, 1999.

SKLIAR, C. La cuestión de las diferencias en educación: Tensiones entre inclusión y alteridad. **Revista de Investigaciones UCM**, [s. l.], ano 14, v. 1, n. 24, jan. 2014. [e-book].

SKOUFIAS, E.; PARKER, S. W. The Impact of PROGRESA on Child Labor and Schooling. *In: ORAZEM, P. F.; SEDLACEK, G.; TZANNATOS, Z.* **Child Labor and Education in Latin America: An Economic Perspective**. 1. ed. Nova York: Springer, 2009. p. 167-185.

SMITH, A. Sobre a natureza, a acumulação e o emprego do capital. *In: _____*. (org.). **Riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. p. 207-223. (Coleção “Os pensadores” – Livro II).

SMITH, A. Variações do progresso da opulência nas diferentes nações. *In*: _____. (org.). **Riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. (Coleção “Os pensadores”). p. 225-241.

SOUZA, P. R. Política Social numa Sociedade Democrática. *In*: _____. **A revolução gerenciada**. 1. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

THEML, N.; DA CUNHA BUSTAMANTE, R. M. História Comparada: olhares plurais. **Estudos Ibero-Americanos**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 7-22, dez. 2003.

TOBIN, J. J.; WU, D. Y. H.; DAVIDSON, D. H. **Preescolar en tres culturas**: Japón, China y Estados Unidos. New Haven/Londres: Yale University Press; 1989.

TODD, P. E.; WOLPIN, K. I. Assessing the impact of a school subsidy program in Mexico: using a social experiment to validate a dynamic behavioral model of child schooling and fertility. **American Economic Review**, v. 96, n. 5, p. 1384-1417, 2006.

TREINTA, F. T.; FILHO, J. R. F.; SANT’ANNA, A. P.; RABELO, L. M. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, Niterói, v. 24, n. 3, p. 508-520, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prod/v24n3/aop_prod0312.pdf . Acesso em: 04 ago. 2018.

TUDE, J. M. **Conceitos gerais de Políticas Públicas**. 1. ed. [s.l.]: [s.i.], 2010. v. 1. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24132.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2018.

TUDGE, J. R. H.; DOUCET, F.; ODERO, D.; SPERB, T.; PICCININI, C.; LOPES, R. S. Una ventana a diferentes mundos culturales: las actividades cotidianas de los niños pequeños en los Estados Unidos, Kenia y Brasil. **Child Development**, v. 77, n. 5, 2006.

UMBELINO, J. D. Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba. 2014. 324 p. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405-10792014000100001 . Acesso em: 01 jan. 2020.

VALLES, M. S. Grounded Theory Methodology (GTM) and CAQDAS: an exercise of autobiographical research and methodological reflection. **Historical Social Research**, Supplement, Alemanha, v. 1, n. 19, p. 299-325, fev. 2007.

VARGAS GONZÁLEZ, J. E. **Políticas para el comienzo de la vida**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude), Facultad de Ciencias Económicas y Sociales), Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140620115042/JorgeEnriqueV.pdf> . Acesso em: 01 jan. 2020.

VASCONCELLOS, V. M. R.; AQUINO, L. M. L.; LOBO, A. P. S. L. L. A integração da educação infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. *In*: SOUZA, D. B.; & DE FARIA, L. C. M. (ed.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. p. 235-258.

VASCONCELLOS, V. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. *In*: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'AGLIO, D. D. (org.). **Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2006. p. 63-90.

VENTURA ROBLES, M. E. Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales. **Revista IIDH**, Costa Rica, p. 87-131, 1 jan. 2004. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r08064-3.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233> . Acesso em: 12 jul. 2018.

VYGOTSKY, L. S. La historia del desarrollo de las funciones mentales superiores. *In*: RIEBER, R. W. **Las obras recogidas de L. S. Vygotsky**. Tradução de M. J. Hall. Nova York: Plenum, 1997 [1931]. (vol. 4).

VYGOTSKY, L. S. Problemas de la psicología general. *In*: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (ed.). **Las obras recogidas de L. S. Vygotsky**. Tradução de N. Minick. Nova York: Plenum, 1987 [1934]. (vol. 1).

WALLON, H. **Del Acto al Pensamiento: Ensayo de Psicología Comparada**. 2. ed. Buenos Aires: Psique, 1974.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 19, n. 48, maio 2007. p. 25-35. Disponível em: https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__coloniabilidad_y_educacion_0.pdf . Acesso em: 11 jan. 2019.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. Disponível em: www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagogías%20Decoloniales.pdf . Acesso em: 25 jul. 2018.

WEBER, M. **Economía y Sociedad**. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo García Máynez, José Ferrater Mora e Francisco Gil Villegas. 3. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2014. [e-book].

WHITE, L. A. Explicar las diferencias en el desarrollo de políticas de cuidado infantil en Francia y los E.E.U.U.: normas, marcos, ideas programáticas. **Internacional Political Science Review/Revue Internationale of Science Polytic**, v. 30, n. 4, p. 385-405, set. 2009.

WORLD BANK [BANCO MUNDIAL]. **Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty**. World Bank Policy Research Report. Washington: World Bank, 2009.

WORLD BANK. **World Development Indicators 2012**. Washington: World Bank, 2012.

ZIMMER, R. Educación a través del ejercicio en la primera infancia. *In*: SCHMIT, W.; ZIMMER, R.; VÖLKER, K. (ed.). **Segundo Informe sobre deportes infantiles y juveniles. Enfoque en la Infancia**. Schorndorf: Hofman ed., 2008. p. 211-236.

ZIMMER, R. **Manual de Educación del Movimiento. Didáctica. Fundamentos metodológicos e ideas para la práctica**. Fraiburgo: Herder, 1994.

ZORZAN, P. S. Programa Primeira Infância Melhor: um exemplo de boas práticas em Educação. **Revista Educação por Escrito**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 75-82, 18 jun. 2011. Disponível em: <http://revistaselectronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/9169> . Acesso em: 31 maio 2018.

ZORZAN, S. P. Programa Primeira Infância Melhor: um exemplo de boas práticas em Educação. **Revista Educação por Escrito**, Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica, v. 2, n. 1, p. 75-82, jun. 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 – Base de dados dos *corpus* documentais (do autor)

Mantido em: <https://n9.cl/r7mv>

ANEXO 2 – Gráficos, redes e grafos

Mantido em: <https://n9.cl/b5j3> & <https://n9.cl/1axo>

APENDICES

APENDICE 1 – Mapa Conceitual Construto Teórico

Mantido em: <https://n9.cl/tux5>

APENDICE 2 – Mapa Conceitual Construto Metodológico

Mantido em: <https://n9.cl/m9d3>